

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

2

2017



ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 2006 года

2017 № 2

VESTNIK
KOSTROMA
STATE UNIVERSITY

SERIES
PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL
Appears since 2006

2017 № 2

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В ПЕРЕЧЕНЬ РЕЦЕНЗИРУЕМЫХ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЙ,
В КОТОРЫХ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ОПУБЛИКОВАНЫ ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ДИССЕРТАЦИЙ
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК,
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА НАУК

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

ФЕТИСКИН НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор,
Заслуженный работник высшей школы РФ, 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

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

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

EDITOR IN CHIEF

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

DEPUTY EDITORS IN CHIEF

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

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

EXECUTIVE SECRETARY

VALERIYA GENNAD'YEVNA ANDREYEVA
Candidate of Philology (Kostroma)

EDITORIAL BOARD STAFF

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

VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

BORIS VIKTOROVICH KUPREYANOV
Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

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

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

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

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

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

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

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

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

ANDREY IVANOVICH TIMONIN
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

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

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

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

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

THE EDITORIAL BOARD

FOREIGN MEMBERS

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- 6 **Абашин М.И., Галиновский А.Л., Денисов А.Р., Зосимов М.В.**
Перспективные модели инженерного образования
- 12 **Медникова Л.А.**
Педагогическое проектирование деятельности, как эффективная образовательная технология
- 15 **Нехороших Н.А.**
Современные условия модернизации управления профессиональной адаптацией молодого педагога в школе
- 18 **Мельник Ю.В.**
Профессиональная компетентность педагога как условие реализации инклюзивной образовательной деятельности
- 22 **Лях Ю.А.**
Результаты национальных исследований по иностранным языкам в 5 и 8 классах

ПСИХОЛОГИЯ

- 30 **Филинкова Е.Б.**
Управленческое самоопределение как особый вид жизненного самоопределения
- 34 **Пырьев Е.А.**
Эмоциональное поведение человека
- 39 **Ковалева С.В.**
Аттрактивность и пассионарность в системе научной парадигмы
- 45 **Миронова Т.И., Фетискин Д.Н.**
Концептуальные основания амбивалентной сущности и структурно-функциональной модели правового нигилизма
- 49 **Быстрова Т.В.**
Характеристика жизнестойкости осужденных с длительными сроками отбывания наказания с учетом признания вины в совершенном преступлении
- 54 **Овсянникова М.В.**
Изучение эмоциональной сферы личности осужденных женщин: история и современность
- 57 **Фетискин Н.П., Гусманов М.Ж.**
Типологии и стратегии самореализации студенческой молодежи в конструктивно-деструктивном контексте
- 64 **Корягина Н.А., Кротова К.А.**
К проблеме исследования феномена социальной лености (на примере студентов НИУ ВШЭ г. Москвы)
- 71 **Прохорова М.В., Ларина А.Л.**
Разработка целостной модели компетенций медицинского представителя методом репертуарных решёток
- 75 **Серафимович И.В.**
Метакогнитивность надситуативного мышления и стратегии поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях
- 81 **Сизикова Т.Э.**
Элементарные единицы рефлексивного психологического консультирования
- 87 **Вишневская О.Н., Самохвалова А.Г.**
Психологический театр как технология элиминации коммуникативных трудностей подростков
- 91 **Чагина А.В., Самохвалова А.Г.**
Преодоление межкультурных коммуникативных трудностей как основа развития межкультурной компетентности личности
- 97 **Шмагина Ю.Д.**
Проблема кризиса среднего возраста в отечественной и зарубежной науке

CONTENTS

PEDAGOGY

- 6 **M.I. Abashin, A.L. Galinovskiy, A.R. Denisov, M.V. Zosimov**
Perspective models of engineering education
- 12 **L.A. Mednikova**
Activity pedagogic projecting as an efficient educative technology
- 15 **N.A. Nekhoroshikh**
Modern conditions of modernisation of vocational adaptation the young pedagogue at school
- 18 **Yu.V. Mel'nik**
Pedagogue's professional competency as a condition for implementation of inclusive educational activity
- 22 **Yu.A. Lyakh**
Results of national research on foreign languages in pupils of 5s to 8s forms

PSYCHOLOGY

- 30 **Ye.B. Filinkova**
Managerial self-identification as a special kind of self-identification
- 34 **Ye.A. Pyr'yev**
Emotional aspects of human behaviour
- 39 **S.V. Kovalyova**
The attractiveness and passion in the system of scientific paradigm
- 45 **T.I. Mironova, D.P. Fetiskin**
The conceptual foundation of the ambivalent essence and the structural-functional model of legal nihilism
- 49 **T.V. Bystrova**
Characteristics of the hardness in convicts with long sentences with the account of their recognising of guilt in the committed crime
- 54 **M.V. Ovsyannikova**
The study of the emotional sphere of female offenders: history and modernity
- 57 **N.P. Fetiskin, M.G. Gusmanov**
Typology and strategies of self-realisation of student's youth constructive and destructive context
- 64 **N.A. Koryagina, K.A. Krotova**
The problem of studying the phenomenon of social indolence
- 71 **M.V. Prokhorova, A.L. Larina**
Design of holistic model of a medical representative's competences by method of repertory grids
- 75 **I.V. Serafimovich**
Metacognition and problem solving strategies
- 81 **T.E. Sizikova**
The article describes basic units of reflexive psychological counseling
- 87 **O.N. Vishnevskaya, A.G. Samokhvalova**
Psychological theatre as technology of elimination of communicative difficulties of adolescents
- 91 **A.V. Chagina, A.G. Samokhvalova**
Overcoming intercultural communicative difficulties as a basis of development of intercultural competency of the person
- 97 **Yu.D. Shmagina**
The problem of crisis of middle age in Russian and foreign science

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 100 Грязнова Е.Д.**
Педагогическое прогнозирование как основа формирования профессиональных ценностей у студентов
- 103 Дмитриева Н.К.**
Информационная компетентность как фактор развития академической мобильности студентов формируемой в процессе обучения профессионально-ориентированному языку
- 107 Гарькин И.Н., Медведева Л.М., Назарова О.М.**
Отношение студентов к предпринимательству: результаты социологического исследования
- 111 Гурьянова М.П.**
Профессиональное социально-педагогическое образование: состояние и стратегии развития
- 116 Токарева Ю.А., Быкова Е.А., Коваленко Т.К.**
Модель адаптации преподавателей высшей школы к новым информационным технологиям
- 119 Шепелева Н.Ю., Глазова Е.Ю.**
Изучение английского языка профессорско-преподавательским составом университета как средство профессионального роста и повышения конкурентоспособности вуза на международном рынке
- 124 Васильев В.В.**
Ценностные основания непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел в высших учебных заведениях Министерства внутренних дел Российской Федерации

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- 128 Коржевина Е.К., Матыцина Т.Н., Марголина Н.Л.**
Об обучении решению квадратных уравнений без использования формулы корней
- 131 Болдакова И.В., Кузнецова Н.С.**
Развитие критического мышления в процессе обучения информатике
- 137 Ратыни А.И., Берёзина Е.В., Парфенов А.С.**
Инновационные технологии обучения математике в медицинском вузе: метод аквариума
- 140 Секованов В.С., Митенева С.Ф., Рыбина Л.Б.**
Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Топологическая и фрактальные размерности множеств» как средство развития креативности и формирования компетенций студентов
- 145 Сидоров А.В., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е.**
Формирование и развитие логических универсальных учебных действий при решении нестандартных уравнений методом оценки
- 151 Смирнова С.А.**
Исследование инновационных методик преподавания иностранного языка в вузе с целью развития критического мышления обучаемых
- 155 Фролова Т.П.**
Обучение диалогическому говорению студентов технических вузов на основе аудиовизуальных текстов
- 159 Шеромова Т.С.**
Ситуационные задачи исторического характера: структура и специфика их использования в аспекте метапредметности

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 163 Асафова Т.Ф.**
Модели повышения доступности дополнительного образования детей в сельском социуме

PROFESSIONAL EDUCATION

- 100 Ye.D. Gryaznova**
Pedagogic forecasting as a basis of forming of professional values at students
- 103 N.K. Dmitriyeva**
Information competency as a factor of students' academic mobility development in the process of professionally oriented foreign language acquisition
- 107 I.N. Gar'kin, L.M. Medvedeva, O.M. Nazarova**
Attitude of students to entrepreneurship: results of sociological research
- 111 M.P. Gur'yanova**
Professional socio-pedagogic education: state and strategies of development
- 116 Yu.A. Tokareva, Ye.A. Bykova, T.K. Kovalenko**
Model of high school teachers' adaptation to new information technologies
- 119 N.Yu. Shepeleva, Ye.Yu. Glazova**
Learning of English language by professors and teachers of University as the means of the professional growth and the increase of competitiveness at the international market
- 124 V.V. Vasil'yev**
Values of the continuous education of employees of internal Affairs bodies in the higher education institutions of Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

TEACHING THEORY AND PRACTICE

- 128 Ye.K. Korzhevina, T.N. Matytsina, N.L. Margolina**
On the solution of a quadratic equation without using the roots' formula
- 131 I.V. Boldakova, N.S. Kuznetsova**
Critical ideation development in the process of teaching Informatics
- 137 A.I. Ratyni, Ye.V. Beryozina, A.S. Parfyonov**
Innovative technologies of teaching mathematics in medical higher school: aquarium method
- 140 V.S. Sekovanov, S.F. Mitenyova, L.B. Rybina**
Solving the multistage task in mathematics and informatics "Topological and fractal dimensions of set" as means of creativity development and competences formation in students
- 145 A.V. Sidorov, N.L. Margolina, T.N. Matytsina, K.Ye. Shirayev**
Formation and development of logic universal education in action of estimating the equations by non-standard method
- 151 S.A. Smirnova**
Research of innovative techniques of teaching a foreign language in a higher education institution for the purpose of development of critical thinking of trainees
- 155 T.P. Frolova**
Training in dialogical speaking of students of technical universities on the basis of audiovisual texts
- 159 T.S. Sheromova**
Situational problems of historical nature: structure and specifics of their use in aspect of poly-subjectness

SOCIAL UPBRINGING

- 163 T.F. Asafova**
Models of increase in availability of additional education of children of in rural societies

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

**169 Лебедев А.П., Реунова А.А.,
Севастьянова У.Ю., Куфтяк Е.В.**
Адаптационные механизмы у детей
с ограниченными возможностями здоровья

174 Кабушко А.Ю., Слюсарева Е.С.
Подготовка педагогических кадров для системы
специального и инклюзивного образования
(на примере Ставропольского государственного
педагогического института)

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

178 Малиновский А.В.
Социально-психологические условия формирования
качества детского движения в современной России

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

184 Басов Н.Ф., Веричева О.Н.
Социально-педагогическое сопровождение
маломобильных категорий детей и молодежи

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

189 Николаева Е.Г.
Реализация педагогических условий как фактор
повышения эффективности физкультурно-спортивного
воспитания сотрудников исправительных учреждений
уголовно-исполнительной системы

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

193 Вызулин Е.А.
Дополнительное профессиональное образование
в Министерстве внутренних дел Российской Империи
и Российской Федерации: историко-правовой анализ

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

197 Тихомирова Е.В., Румянцев Ю.В.
Технологии воспитания
в общеобразовательных организациях.
Всероссийская научно-практическая конференция
в Костромском государственном университете

199 SUMMARY

208 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

REMEDIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

**169 A.P. Lebedev, A.A. Reunova,
U.Yu. Sevast'yanova, Ye.V. Kuftyak**
Adaptation mechanisms
in children with disabilities

174 A.Yu. Kabushko, Ye.S. Slyusaryova
Training of pedagogic personnel for the system
of special and inclusive education in the state budget
educational institution of higher education
Stavropol State Pedagogic Institute

CHILDHOOD SOCIOKINETICS

178 A.V. Malinovskiy
Socio-psychological conditions of formation of quality
of children's movement in contemporary Russia

SOCIAL WORK

184 N.F. Basov, O.N. Vericheva
Socio-pedagogic support of disabled children
and young people

HEALTH KEEPING AND PHYSICAL UPBRINGING

189 Ye.G. Nikolayeva
Implementation of pedagogic conditions as the factor
of increase of efficiency of physical culture and sports
education of employees of correctional institutions
of the penal system

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

193 Ye.A. Vyzulin
Additional professional education in the Ministry
of Internal Affairs of the Russian Empire
and the Russian Federation: historical-legal analysis

UNIVERSITY SCIENTIFIC LIFE

197 Ye.V. Tikomirova, Yu.V. Rumyantsev
Upbringing technologies
in secondary schools.
All-Russian scientific-practical conference
in Kostroma State University

199 SUMMARY

208 REQUIREMENTS TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS

ПЕДАГОГИКА

УДК 377

Абашин Михаил Иванович

кандидат технических наук, доцент

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана

Галиновский Андрей Леонидович

доктор технических наук, доцент

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана

Денисов Артем Руфимович

доктор технических наук, доцент

Костромской государственной университет

Зосимов Матвей Владимирович

кандидат технических наук

Костромской автомобильный колледж

abashin@bmstu.ru, galcomputer@yandex.ru, iptema@yandex.ru, ksu-conference@mail.ru

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются вопросы необходимости перевода подготовки инженерных кадров на новые модели образования, обеспечивающие повышение качества подготовки и способствующие удовлетворению требований работодателей, прежде всего инновационного и высокотехнологического сектора экономики. Предлагаются две перспективные модели подготовки инженеров, которые могут быть внедрены в систему университетского технического образования. Приводится сравнительно-сопоставительный анализ данных моделей с указанием их преимуществ и недостатков. Представлен ряд методических рекомендаций к формированию компетентностного портрета инженера в рассматриваемых моделях.

Ключевые слова: инженерное образование, модели образования, инженерные кадры, компетентностный портрет.

В настоящее время ведущие страны мирового сообщества стоят на пороге формирования нового, так называемого, шестого технологического уклада, основой которого будет нацеленность на развитие и применение инновационных технологий [1]. В этой связи система образования должна своевременно включиться в процесс подготовки нового поколения инженерных кадров. Очевидно, что сложившаяся система и модели подготовки специалистов уже сегодня зачастую не удовлетворяют требованиям работодателей и требуется незамедлительная подготовка новых вариантов развития как системы образования в целом, так и моделей подготовки инженеров в частности [4; 10].

Таким образом, большую значимость для современной экономики России представляет подготовка высококвалифицированных инженеров. В условиях мирового кризиса, санкций по отношению к Российским гражданам, организациям, компаниям необходимо строить устойчивую самодостаточную внутреннюю экономику, одним из столпов которой являются высококвалифицированные инженерные кадры.

Для того, чтобы войти в число стран, способных создавать прорывные технологии и на их основе формировать собственную мощную производственную базу, необходимо обеспечить высокое качество инженерных кадров. В условиях развития инновационной экономики все более востребованными становятся мобильные, активные, обладающие нелинейным мышлением, легко адаптирующиеся к условиям постоянных изменений специалисты, умеющие быстро и адекватно ситуа-

ции, находить решения различных междисциплинарных научно-технических задач [7; 9].

Во многом решение поставленных проблем может быть возложено на так называемые проектные методы обучения, которые имеют ряд положительных особенностей [6; 8]:

- учет личностных особенностей (ориентация на значимой профессиональной деятельности, личностном развитии, индивидуальный темп работы);
- универсальность полученных знаний, которые можно применять в реальных жизненных ситуациях;
- получение какого-либо законченного продукта в виде устройства, программы и проч.

На основе анализа лучшего отечественного и зарубежного опыта [11], и учитывая достоинства проектных методов обучения, были разработаны и адаптированы для отечественной практики две модели инженерного образования, имеющие следующие общие черты:

- междисциплинарность;
- практикоориентированность;
- индивидуализация образовательных траекторий;
- забота о повышении культуры поведения.

Данные модели построены на основе проектно-ориентированного образования (ПОО) и научно-образовательных центров (НОЦ). Сравнение характерных черт данных моделей представлено в таблице.

Модель ПОО подробно описана [12], но, тем не менее, отметим, что программа CDIO основана на принципе, который утверждает, что создание и развитие продуктов и систем на протяжении всего их жизненного цикла является необходимым контек-

Сравнение подходов к обучению в рамках модели НОЦ и ПОО

НОЦ	ПОО
Первична наука	Первично образование
Научные исследования проходят на высоком уровне в рамках технического задания (ТЗ) заказчика, реже в инициативном порядке	Проекты, как правило, менее масштабные и исследовательские задачи более индивидуализированы для студентов
Проект выполняется в жестких рамках, прописанных в техническом задании	Преподаватели и студенты зачастую сами формулируют тематику, научное направление, цели и задачи своего проекта
Для обеспечения междисциплинарности исследований и развития метапредметных связей необходима развитая система академической мобильности с возможностью построения индивидуальных образовательных траекторий	Возможно применение сетевой подготовки, дистанционных и электронных средств обучения, призванных восполнить узкопредметную специализацию студентов, выполняющих проект.
Увеличенное количество и объем практических занятий (практикоориентированное обучение)	
Инновационная составляющая зачастую ограничена задачами, прописанными в ТЗ	Проект открыт для инноваций и креативного творчества
Возможно привлечение ученых мирового уровня для выполнения работ за счет средств, выделенных заказчиком для выполнения проекта	Привлечение ученых мирового уровня ограничено бюджетом образовательной организации
Широкие возможности для саморазвития, самоподготовки и дополнительного образования	
Широкие возможности планирования карьеры, т.к. работы осуществляются, как правило, для реального заказчика, который заинтересован в трудоустройстве будущих выпускников	Возможность развития в карьерном плане ниже, чем в НОЦах, т.к. требует внешней демонстрации деятельности проектной команды, участия в конкурсах и олимпиадах, рекламы достигнутых результатов
Уровень работ, проводимых в НОЦах, как правило, соответствует уровню, предъявляемому к диссертациям на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук, что позволяет повышать количество работников с ученой степенью	Уровень работ, как правило, не соответствует уровню, предъявляемому к диссертациям на соискание ученой степени кандидата наук. Пролонгирование научной тематики на уровень аспирантуры зачастую невозможно
На базе НОЦа работает высококвалифицированная команда, ориентированная на деятельность в конкретной организации, что способствует формированию научных школ и закреплению ученых за базовыми организациями	Привлекаемые ученые, как правило, не задерживаются в организациях в силу своей высокой академической мобильности, унося с собой свою научную школу. Постоянное финансовое обеспечение привлеченных специалистов может быть затруднено.

стом инженерного образования. Цепочка: «Задумка – Проектирование – Реализация – Управление» выступает в роли модели для всего жизненного цикла изделия.

Образовательная программа ПОО включает в себя учебные задания, выполняя которые, студенты, помимо дисциплинарных знаний, приобретают личностные компетенции, навыки межличностного взаимодействия, а также умения создавать новые продукты и системы. При этом следует помнить, что методы активного обучения напрямую вовлекают студентов в мыслительную деятельность и решение задач.

Организационная структура модели ПОО в виде принципиальной схемы-представления приведена на рисунке 1.

Проблемы, преимущества и особенности реализации модели на практике состоят в следующем:

1) помощь в выборе будущей специальности будет организована на предварительных этапах обучения по системе «школа-вуз», причем знакомство со специальностью будет проходить не из анализа «сухого» материала учебного плана, а из содержания научно-технических проектов, выполняемых кафедрой/факультетом;

2) выполнение проектов, прежде всего конструкторско-технологической направленности,

требует наличия специальных помещений, инструментов и материалов, которые должны предоставляться/приобретаться вузом, спонсорами, заинтересованными предприятиями и др.;

3) фундаментальные знания будут подкрепляться получением практических навыков и умений, получаемых при выполнении проекта;

4) появление технических проблем при выполнении проекта будет мотивировать учащихся к расширению своего кругозора и к стимулированию самоподготовки;

5) узконаправленность проекта требует расширения количества компетенций путем введения ряда дополнительных дисциплин, прежде всего профессионального цикла, а также обеспечения междисциплинарных связей.

Подготовка в рамках модели НОЦ, ставит своей целью вовлечение учащихся в реальные научно-технические проекты, реализуемые в соответствующем центре [2; 3; 5]. В результате реализации данной модели происходит активная интеграция процессов проведения исследований и разработок с подготовкой квалифицированных кадров по перспективным направлениям науки и техники, осуществляется подготовка аспирантов и докторантов, обеспечивается повышение квалификации специалистов отрасли и профессорско-преподава-

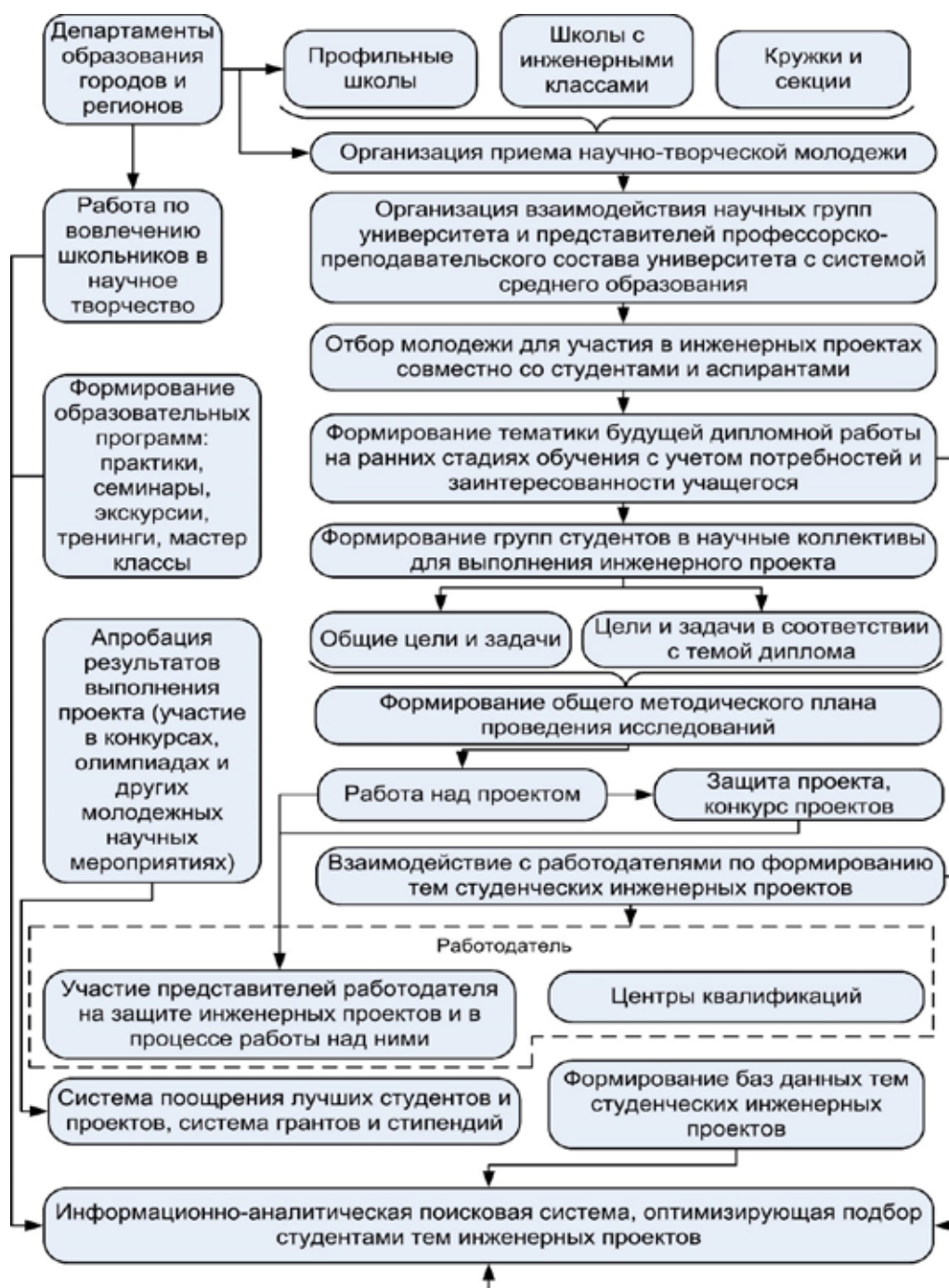


Рис. 1. Структура модели инженерного образования ПОО

тельского состава. Таким образом, программа обучения основана на принципе «Образование через науку» и способствует пошаговому росту учащегося от бакалавриата до аспирантуры. Во время обучения студент принимает активное участие в выполнении научной тематики, заказчиками которой являются промышленные предприятия и компании, государственные учреждения.

Имеющаяся материально-техническая база НОЦ позволяет организовать образовательный процесс и, прежде всего, его практическую составляющую (лабораторные работы, практикумы и др.) на высоком техническом уровне. Кроме того,

НОЦы обладают тем материальным и финансовым потенциалом, который может быть использован в деле привлечения к сотрудничеству ведущих научно-педагогических коллективов и научных школ.

В НОЦ сформирована творческая среда инженерного образования, в которой преподаются, усваиваются и применяются на практике технические знания и практические навыки.

Организационная структура модели НОЦ представлена на рисунке 2. Обозначим проблемы, преимущества и особенности реализации модели на практике:

1) для студентов не целевой подготовки выбор специальности будет организован после прохож-

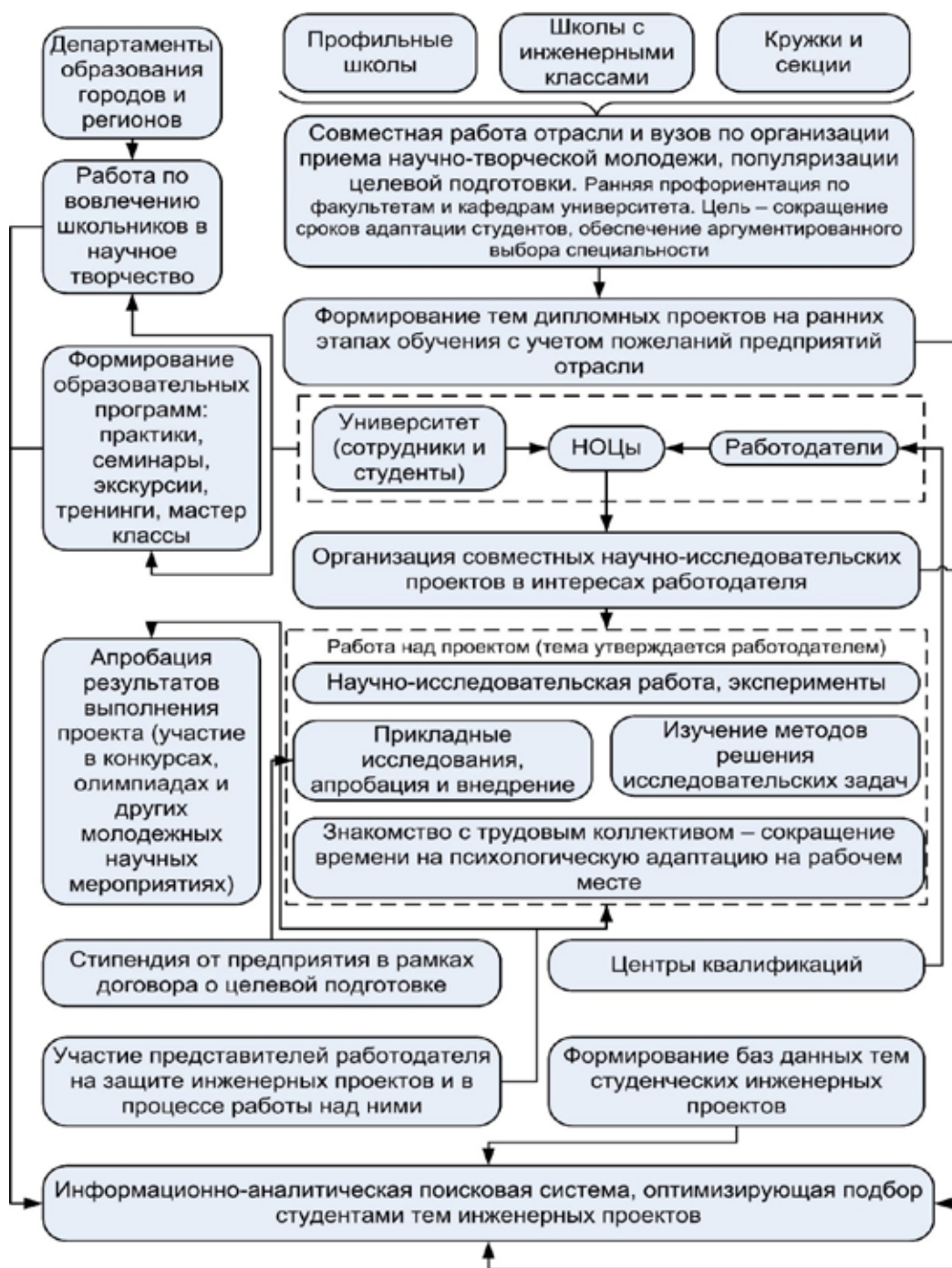


Рис. 2. Структура модели НОЦ

дения первого этапа обучения – общеобразовательных дисциплин. Выбор специальности будет проходить на конкурсной основе в зависимости от успеваемости учащегося;

2) выполнение проектов и дипломных работ будет осуществляться на базе НОЦ и с привлечением их материально-технической базы и др.;

3) участие в выполнении проектов готовит студентов к профессиональной деятельности в инновационных предприятиях и компаниях, создает условия для быстрого адаптивования в научно-исследовательских коллективах нового технологического уклада;

4) уровень сложности технических проблем будет заведомо несколько выше уровня компетенций учащихся, что будет мотивировать их к расширению своего кругозора и самоподготовке, получению метапредметных знаний и умений;

5) система организации учебного процесса должна обеспечивать возможность формирования индивидуальных образовательных траекторий, в том числе, в соответствии с пожеланиями учащегося.

Рекомендации к реализации описанных моделей:

– информационная доступность данных о проектах, выполняющихся в организациях с целью привлечения ученых и студентов к выполнению

проектов. Сайты вузов должны иметь информацию о выполняющихся проектах, цель проекта и задачи в открытом доступе;

- хорошие возможности для выражения точек зрения по работе проектной команды для каждого ее члена, вне зависимости от занимаемого положения. Проводить опросы в письменном виде с целью улучшения среды по работе над проектом;
- создание конкурсов, грантов, стипендий для представителей организации, проектных команд с целью стимулирования их деятельности;
- создание информационной системы по подбору людей под выполняющиеся или планируемые проекты. Данная система может использоваться и для профориентации при поступлении в вуз.

В заключении сформулируем ряд методических рекомендаций к реализации компетентностного портрета инженера в модели ПОО и НОЦ.

Для модели ПОО:

- цель и задачи проекта, его тема должны быть заранее определены и четко сформулированы, результат должен быть понятен и не противоречив для чего следует сформировать представление у учащихся о конечном результате исследований, в том числе посредством знакомства с промышленным образцом или прототипом;
- следует предоставлять широкие возможности для творчества и формирования собственных идей и вариантов решения задач с целью формирования навыков самостоятельной научно-творческой работы. Парировать начинания следует в тех случаях, когда с точки зрения опытного руководителя они не дадут ожидаемых результатов;
- недостаток модели образования – узконаправленность, вызванную сквозной темой проекта, необходимо компенсировать путем формирования расширенного содержательного «ядра», т.е. разработкой такой ОПОП, которая позволит насытить образовательный процесс дисциплинами, гарантирующими формирование широкого кругозора и эрудированности личности, что позволит выпускнику на рабочем месте в перспективе комфортно переходить от одной темы проекта к другой без необходимости существенного обновления знаний;
- необходимость использования информационно-аналитических систем, которые позволят сформировать проектные группы из заинтересованных и увлеченных учащихся, причем этот процесс следует запускать на предварительных этапах обучения – в проектах, связанных с инженерной подготовкой школьников;
- для комфортной работы над проектами следует предусмотреть выделение специализированного аудиторного фонда, организации специализированных классов-лабораторий;
- необходимо предусмотреть в курсах общепрофессиональных дисциплин демонстрацию примеров и выдачу тем домашних заданий и курсовых

проектов, в которых бы содержались элементы узнаваемости выполняемого студентами инженерного проекта;

- следует учитывать, что проектный инжиниринг смещает компетентностные акценты в сторону конструкторско-технологической деятельности и организации производства и развивает компетенции, связанные с непосредственно профессиональной (конструкторско-технологической) деятельностью, позволяя создавать реальные опытные образцы и изделия;
- следует вводить процедуры защиты инженерных проектов и их этапов с подготовкой соответствующих научных презентаций, что будет способствовать формированию группы необходимых компетенций и позиционировать учащегося относительно его профессиональной (инженерной) деятельности.

Для модели НОЦ:

- следует учитывать, что модель на базе НОЦ смещает акценты в сторону инженерного исследования и исследовательской деятельности, а наиболее востребованными компетенциями являются компетенции, связанные с моделированием и научно-техническими расчетами;
- направленность проекта должна быть близка учащемуся и эта задача отводится профильной инженерной подготовке школьников, знакомству их с научными направлениями НОЦ, профильными кафедрами и факультетами, демонстрацией решенных задач и выполненных проектов, что на практике минимизирует отток неудовлетворенных учащихся и число учащихся с низкой мотивацией;
- следует предусмотреть возможности для продолжения обучения и трудоустройства наиболее положительно проявивших себя студентов, резервируя соответствующее количество бюджетных мест в аспирантуру с целью обеспечения преемственности поколений и кадрового развития НОЦов;
- цель и задачи могут быть поставлены с достаточно широкими формулировками и, кроме того, они могут изменяться по ходу выполнения научной работы в зависимости от промежуточных результатов. Конечный результат деятельности точно не определен и существует некоторое количество «неизвестных», что требует креативного подхода в формировании траектории решения, выработку совокупности серии вариантов возможного решения проблемы;
- поставленные задачи могут требовать получения дополнительных достаточно объемных знаний, в том числе межпредметного и междисциплинарного характера, что требует возможности получения дополнительного образования, прослушивания курсов лекций, а также создание комфортных условий работы в библиотеке университета, оснащенной эргономичными рабочими местами, кроме того следует уделять повышенное внимание фор-

мированию навыков саморазвития, без которых не представляется возможным выполнение проекта;

– учитывая высокий уровень эмоциональной, психологической и умственно-интеллектуальной нагрузки необходимо предусмотреть возможности для отдыха в условиях университетского кампуса;

– для данной модели в основе компетентностного портрета инженера лежат исследовательские компетенции, среди которых важное внимание отводится самообучению и самоподготовке, необходимым для восполнения пробела знаний в случае решения инновационных задач междисциплинарного и межпредметного характера, для этого, в частности, в матрице компетенций следует предусмотреть место таким курсам как: «Методология научных исследований в машиностроении», «Теория и практика научного поиска», «Реферирование и редактирование научных текстов», «Философские проблемы науки и техники»;

– для самоподготовки студентам следует выдавать задания повышенной сложности, что подготовит учащегося к решению сложных проблем на более поздних этапах, выявит пробелы в объеме предоставляемых знаний и стимулирует учащегося к самостоятельному повышению квалификации и использованию информационных источников.

Библиографический список

1. *Авербух В.М.* Шестой технологический уклад и перспективы России // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2010. – № 71. – С. 159–166.

2. *Бахлов И.В., Напалкова И.Г.* Научно-образовательные центры вузов: проблемы и перспективы развития в условиях модернизации высшего образования // Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования. – 2011. – № 1. – С. 51–56.

3. *Гаврилова В.В., Гречищев А.В.* Научно-образовательные центры как элемент совершенствования подготовки специалистов в вузе // Земля из космоса: наиболее эффективные решения. – 2010. – № 5. – С. 22–26.

4. *Капитонов И.А.* Инновационно-ориентированный энергетический базис формирования национальной конкурентоспособности в условиях перехода к шестому технологическому укладу // Вестник экономической интеграции. – 2012. – № 2. – С. 58–62.

5. *Кремлева Л.В., Малыгин В.И., Харитоненко В.Т.* Методика подготовки инженерных кадров в научно-образовательных технологических центрах // Машиностроение и инженерное образование. – 2013. – № 1 (34). – С. 65.

6. *Наумов В.Н.* Технология управления проектным обучением на примере обучения студентов моделированию систем // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. – 2013. – № 2. – С. 138–155.

7. *Озерникова Т.Г.* Факторы интеграции России в мировое образовательное пространство // Известия Уральского государственного экономического университета. – 2015. – № 2 (58). – С. 92–100.

8. *Поддубный В.Ф.* Проектная технология обучения как средство педагогического сопровождения индивидуальной траектории обучения студентов высшей школы // Вестник Московского университета МВД России. – 2010. – № 3. – С. 40–42.

9. *Прохорова М.П., Петровский А.М.* Инновационное развитие профессионального образования в условиях социального партнерства // Наука и современность. – 2015. – № 1 (3). – С. 64–71.

10. *Рыбцев В.В.* Переход к шестому технологическому укладу как механизм перехода к инновационному пути развития // Креативная экономика. – 2011. – № 4. – С. 3–8.

11. *Соболь Т.Г.* Проблемы повышения качества подготовки российских инженеров // Общество: социология, психология, педагогика. – 2011. – № 3-4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemny-povysheniya-kachestva-podgotovki-rossiyskih-inzhenerov> (дата обращения: 12.01.2017).

12. Стандарты CDIO. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cdiorussia.ru/materials/> (дата обращения: 12.01.2017).

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Актуальность использования проектирования в современной педагогической деятельности. Сущность и цель педагогического проектирования. Описание технологии педагогического проектирования, используемой на практических занятиях со студентами, будущими учителями начальных классов. Основные элементы проектирования, как вида педагогической деятельности: моделирование учебно-познавательной деятельности школьников; планирование способов управления этим процессом и оценки его результатов, предварительная подготовка ресурсного обеспечения. Эффективность использования технологии педагогического проектирования при решении со студентами важных методических задач и в развитии личности.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, элементы и этапы проектирования.

Смена эпохи, произошедшая в XXI веке, характеризуется рядом изменений в системе образования нашей страны: новые образовательные запросы семьи, общества и государства; стремительное внедрение ИКТ-технологий, низкие результаты при оценке качества образования в международных исследованиях... Это и многое другое привело к изменению образовательной парадигмы в России, которая зафиксирована в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения для всех уровней образования. Новая цель предполагает всестороннее развитие личности, воспитание, социально-педагогическую поддержку становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

Таким образом, стандарты второго поколения декларируют новое целеполагание для педагогов и обучающихся, предполагают использование современных средств обучения, обновлённого содержания образования, новых технологий обучения, что повлекло изменение требований и к подготовке учителей начальных классов.

В процессе реализации требований новых федеральных государственных образовательных стандартов (начального общего образования и высшего образования) будущий учитель начальной школы должен овладеть рядом важных компетенций, среди которых:

- способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности;
- способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики;
- способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;
- способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности;

– способность проектировать образовательные программы, индивидуальные образовательные маршруты обучающихся.

Технология педагогического проектирования как раз позволяет формировать и развивать эти компетенции.

Педагогическое проектирование является функцией любого педагога, не менее значимой, чем организаторская, гностическая (поиск содержания, методов и средств взаимодействия с учащимися) или коммуникативная.

По мнению учёных, *проектирование* представляет собой функциональный компонент педагогической деятельности, отражающий предвидение учителем будущего образовательного процесса (деятельности учащихся и педагога), а также прогнозирование его результатов.

Основоположником теории и практики педагогического проектирования в отечественной педагогике считается А.С. Макаренко. Воспитательный процесс он рассматривал как особым образом организованное «педагогическое производство». Он был противником стихийности процесса воспитания и выдвигал идею разработки «педагогической техники», продуманности действий, их последовательности с целью проектирования в человеке всего лучшего, формирования сильной, богатой природы [2].

Педагогическое проектирование в современном образовании предполагает:

- «создание предположительных вариантов предстоящей деятельности и прогнозирование ее результатов» (В.П. Беспалько);
- «предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов» (В.В. Анисимова, В.В. Сериков).

Основными элементами проектирования, как вида педагогической деятельности, являются: моделирование будущими педагогами учебно-познавательной деятельности младших школьников по освоению любого содержания по заявленной теме; планирование способов управления этим процессом и оценки его результатов. Поэтому эта техно-

логия успешно используется на практических занятиях по дисциплинам, связанным с методикой преподавания предметов в школе.

Реализация педагогического проектирования урока или занятия занимает четыре этапа.

1. *Педагогическое моделирование.* Обсуждение общей идеи, постановка цели, актуализация знаний, продумывание основных путей достижения, ресурсного обеспечения, прогнозирование педагогического процесса и конечного результата (технологической карты, плана-конспекта урока или занятия внеурочной деятельности). Эффективным приёмом для актуализации имеющихся знаний является «Письменная дискуссия», которая предполагает включение каждого студента в обсуждение, формулировку своей мысли, дополнение её новыми идеями других участников, а также подведение итога в форме общего вывода.

На данном этапе разрабатываются критерии оценки конечного продукта (плана-конспекта или технологической карты), способы его предъявления (презентации), подбирается оценочная шкала и составляется общий оценочный лист, как правило, в виде таблицы.

2. *Педагогическое проектирование и конструирование* (создание проекта). Предполагается распределение проектных заданий по группам, разработка студентами этапов деятельности младших школьников и учителя, доведение модели до уровня практического использования.

Поиск и отбор информации из представленных источников, в Интернете (при наличии доступа), в библиотеке (при обязательной предварительной договорённости с библиотекарем). Оформление продукта в зависимости от имеющихся условий (рукописный, электронный, печатный, схематический вариант).

3. *Презентация результата проектирования.* Организуется представление группами планов-конспектов, соотнесение с критериями-требованиями и самооценка.

4. *Рефлексия деятельности на практическом занятии.* Осуществляется соотнесение результата деятельности с поставленной целью. Обсуждается эффективность использованного способа оценки проектной деятельности. С интересом используются различные приёмы рефлексии, которые в дальнейшем можно применять и в школе с учащимися: «смайлики», «цветные кружочки», «диаграммы», «знаки плюс, вопрос или минус» и другие, которые интерпретируются следующим образом:

- мне всё понятно;
- мне всё понятно и я буду использовать на практике;
- мне всё понятно и я смогу объяснить другому.

Проектная технология предполагает предварительную подготовку разнообразного ресурсного обеспечения. Информационные ресурсы пред-

ставляются в виде слайдов презентации, текстов, иллюстраций и фотографий. Материально-технические ресурсы могут представлять: компьютеры (ноутбуки), проектор, заготовки для оценочных листов, различные шаблоны для групповых проектов. Под кадровыми ресурсами мы полагаем: группы студентов (оптимально по 4–6 человек), преподаватель, сотрудник библиотеки.

Использование технологии педагогического проектирования даёт огромный положительный эффект при подготовке студентов к педагогической практике. В проектной деятельности на занятиях студенты конкретизируют свои знания по изучаемой теме, детализируют и совершенствуют свои умения в проектировании, а также в контрольно-оценочной деятельности. Проектируя, конструируя учебные ситуации и педагогическую деятельность, приближая её к реальным современным условиям, решается очень важная методическая задача.

В процессе проектирования будущие педагоги детально обдумывают методическое обеспечение предстоящей деятельности, предусматривают необходимый инструментарий: схемы, пособия, наглядность, документы, интерактивное оборудование и т.д. Вместе с тем, для студентов предоставляется возможность проявить дидактическое и технологическое творчество. Вариаций здесь великое множество: комбинирование действий учащихся, использование взаимопереходов, дополнений, подбор, изобретение различных педагогических приемов, учебных педагогических ситуаций, способствующих повышению результативности образования учащихся.

Использование педагогического проектирования в будущей повседневной практике, будет способствовать эффективной реализации основных требований стандартов нового поколения на уровне начального общего образования.

Проектирование урока или занятия для внеурочной деятельности позволяет перевести будущих учителей начальных классов в активную субъектную позицию, которая помогает развивать специфические умения, навыки и компетенции:

- проблематизация (анализ проблемной ситуации, формулирование проблемы);
- целеполагание и планирование деятельности;
- самоанализ, рефлексия и самооценка продукта деятельности;
- поиск и критическое осмысление информации (отбор фактического материала, его интерпретация, обобщение, анализ);
- освоение методов исследования;
- практическое применение знаний, умений и навыков в нестандартных ситуациях и др.

Мы полагаем, что после применения в своей практической деятельности эти умения будущие учителя начальных классов смогут успешно формировать и у младших школьников.

Педагогическое проектирование, как преднамеренно продуманная деятельность учителя и учащихся, должна быть направлена на:

- включение ребёнка в жизнедеятельность (решение задач, выполнение познавательных, коммуникативных, нравственно-оценочных действий);
- приобретение ребёнком нового опыта;
- формирование субъектной позиции младшего школьника, принимающего, иницирующего и по возможности самостоятельно осваивающего некоторую культурную сферу [1].

В Костромском государственном университете, на кафедре педагогики и акмеологии личности технология педагогического проектирования успешно реализуется на занятиях при изучении дисциплин, связанных с методиками преподавания предметов, а также в процессе освоения современной технологии контроля и оценки результатов обучения в начальной школе.

Большой интерес сегодня представляет тема по краеведческому образованию во внеурочной деятельности начальной школы. В Костромской области краеведческое образование на уровне начальной школы разработано недостаточно. Поэтому студентам 3-го и 4-го курсов предложено принять участие в проектировании занятий для 4 класса по региональной программе «Краеведче-

ское образование в начальной школе». Электронный сборник методических разработок студентов по данной теме уже создан и будет в дальнейшем пополняться.

Мы полагаем, что построение педагогической деятельности на основе технологии педагогического проектирования даёт обширную возможность будущим учителям начальных классов для педагогического творчества и новаторства, способствует достижению и раскрытию различных уровней творческого потенциала, вершин самореализации. Позволяет решать важнейшую задачу акмеологии – вооружение субъекта деятельности знаниями и технологиями, обеспечивающими его возможность успешной самореализации в различных сферах деятельности, в том числе в области избранной профессии.

Библиографический список

1. *Анисимова В.В., Сериков В.В.* Проектирование педагогической деятельности: объективные и субъективные основания. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2004. – № 2. – С. 63–69.
2. *Буланова-Топоркова М.В.* Педагогика и психология высшей школы. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

Нехороших Наталья Александровна

кандидат педагогических наук, доцент
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
natalneh@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИЕЙ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В ШКОЛЕ

Статья посвящена анализу опыта организации профессиональной адаптации молодого педагога в России. В ходе анализа, предпринятом автором, дается оценка условий вхождения бывшего выпускника педагогического вуза в профессиональную деятельность на современном этапе. Автором статьи рассматриваются новые направления в управлении профессиональной адаптацией начинающих педагогов со стороны директора общеобразовательного учреждения.

Ключевые слова: профессионализация, профессиональная адаптация, профессиональное самоопределение, профессиональное развитие, профессиональное становление, профессиональная позиция, управление образованием.

На современном этапе развития мира в области образования происходят процессы модернизации, затрагивающие различные аспекты и происходящие на разных уровнях. Они предполагают привнесения инновационных изменений, в том числе и в систему управления образованием. В России со стороны общества и государства предъявляются новые требования к профессии педагога в русле компетентного подхода. Это, в свою очередь, влечет за собой реорганизацию процесса профессионального развития по всем направлениям – от наполняемости новым содержанием до условий его протекания, исходя из реалий существования отечественной школы. В управление модернизацией этого процесса так же необходимо внести коррективы, адекватные происходящим изменениям.

В энциклопедическом словаре по психологии труда под профессионализацией понимается «целостный непрерывный процесс становления личности специалиста, который начинается с момента выбора будущей профессии и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность» [1]. Поэтому можно говорить о том, что одним из путей формирования разносторонне развитой личности является ее профессионализация.

Сам процесс профессионализации реализуется через процессы профессионального самоопределения и профессионального развития.

Профессиональное самоопределение человека связано с процессом выбора если не конкретной профессии, то области будущей профессиональной деятельности, а также с решением вопроса о ее приобретении в конкретном образовательном учреждении.

Профессиональное развитие личности начинается после завершения процесса профессионального самоопределения, когда уже не только выбрана будущая профессия, но и человек получил хотя бы начальное профессиональное образование и начал свой трудовой путь. Исходной точкой процесса профессионального развития становится момент, когда человек приступил к осуществлению трудовой деятельности в рамках выбранной профессии.

В психологии профессиональное развитие понимается как «происходящий в онтогенезе человека процесс социализации, направленный на присвоение им различных аспектов мира труда, в частности профессиональных ролей, профессиональной мотивации, профессиональных знаний и навыков» [3].

Большинство исследователей, изучающих вопросы, раскрывающие сущность профессионального развития (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Ф.Н. Гоновин, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Т.В. Кудрявцев, В.С. Лукина, Л.М. Митина, А.К. Маркова, С.А. Минюрова, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников и др.) пришли к выводу, что оно связано с изменением индивида и личности в ходе осуществления профессиональной деятельности. Профессиональное развитие многоаспектно, поэтому эти изменения ведут к разным видам перестроек личности на различных уровнях. При выполнении профессиональных обязанностей личность меняется с позиции количественных, качественных и структурных характеристик в ходе решения профессиональных задач (горизонтальный уровень) и освоения разных видов деятельности, профессий (вертикальный уровень).

К.Г. Митрофанов выделяет следующие этапы профессионального развития:

- 1) этап профессиональной адаптации и становления (интерн, стаж от 0 до 3 лет);
- 2) этап первичной профессионализации 1 (от стажера – к специалисту, стаж от 3 до 5 лет);
- 3) этап первичной профессионализации 2 (специализация, стаж от 5 до 7 лет);
- 4) этап вторичной профессионализации (от специализации – к многофункциональности, стаж от 7 до 12 лет);
- 5) этап мастерства (от многофункциональности к мастерству, стаж от 12 до 25 лет) [6].

Нам близка позиция К.Г. Митрофанова, Н.Ф. Логиновой, согласно которой профессиональное развитие рассматривается как переход с одного этапа на другой. Осуществление процесса профессионального развития, то есть перехода с одной ступени на другую, происходит в ходе решения вопросов, связанных с тремя основными аспекта-

ми, которые имеются на каждом этапе: сфера организации деятельности, конкретные отношения с коллегами, противоречия внутри самого себя [5].

Применительно к педагогической профессии они трактуют профессиональное развитие как «персональную оценку собственной профессиональной перспективы как приращение новых способов реализации себя как педагога или деятеля образования и возможность действовать как педагог или деятель образования с большей эффективностью в условиях своей образовательной организации или в определенном образовательном пространстве, как карьерный рост, связанный с возможностью занятия позиций управленческой деятельности в системе образования, и как конкурентное преимущество по сравнению с другими представителями профессионального цеха в форме получения различного рода признаний и статуса (победы в конкурсах, получение званий, степеней, приобретение известности)» [5, с. 23].

Адаптация в профессии напрямую связана с определением профессиональной позиции, с переживаниями, связанными с осуществлением профессиональной деятельности и признанием в профессиональном сообществе и в трудовом коллективе конкретной организации.

В период адаптации молодым педагогам приходится сталкиваться в основном с проблемами, затрагивающими две сферы – социальную и профессиональную. Протекание данного этапа профессионального развития пройдет намного легче, если молодой специалист сможет влиться в трудовой и профессиональный коллектив конкретного образовательного учреждения.

Процесс профессиональной адаптации и становления продолжается длительное время. Практика показывает, что даже у недавних выпускников вуза с достаточно высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций, он занимает достаточно продолжительный период. Это связано с тем, что адаптация – это сложный динамичный многоуровневый процесс, в ходе которого происходит изменение личности молодого специалиста, самостоятельно осуществляющего профессиональную деятельность. На этапе профессиональной адаптации эти изменения происходят в различных сферах: обогащается профессиональная направленность, формируется профессиональный опыт, развиваются профессиональные компетенции.

Но как процесс вхождения молодого специалиста в профессию влияет на его личность, так и одновременно развивается другой процесс – индивидуальные характеристики человека влияют на эффективность освоения им профессиональной деятельности. Насколько качественно будет проходить процесс профессиональной адаптации и в целом профессиональное развитие зависит от многих

факторов, но во многом и от личностных и индивидуальных особенностей каждого человека.

В 2015 году во всех субъектах Российской Федерации было проведено Общероссийское интернет-исследование молодых педагогов с целью выявления условий успешной профессиональной адаптации и проблем, тормозящих процесс профессионального развития и закрепления в педагогической профессии.

Результаты исследования позволили выделить основные направления содержания адаптации, положительно влияющих на профессиональное развитие начинающих педагогов, по мнению самих молодых специалистов:

- определение для каждого молодого педагога персонального наставника – 22,3%;
- включенность руководителя организации в эту работу – 19,6%;
- выделение доплат молодым специалистам – 13,4%;
- теплота социально-психологического климата в коллективе – 13,3%;
- направление молодых специалистов на курсы повышения квалификации, семинары, тренинги – 10,5%;
- организация в учреждении специальных мероприятий для молодых педагогов – 7,1%;
- составление индивидуальных образовательных планов молодого педагога – 5,5%;
- вовлечение молодых педагогов во внешние по отношению к организации профессиональные клубы, сообщества – 4,9%;
- наличие в коллективе большого числа молодых педагогов – 2,5%;
- снижение почасовой нагрузки в первый год работы – 0,5%.

В качестве наиболее эффективных действий в области управления процессом их адаптации со стороны директора общеобразовательного учреждения молодые педагоги назвали следующие:

- обсуждаю с молодыми педагогами возможности профессионального и карьерного развития – 17,9%;
- финансово поддерживаю инициативы, проекты молодых педагогов – 16,2%;
- стимулирую участие молодого педагога в профессиональных конкурсах – 13,7%;
- поручаю молодому педагогу то или иное дело, мероприятие – 12,6%;
- содержательно поддерживаю инициативы и проекты молодых педагогов, регулярно обсуждаю, как они реализуются – 11,7%;
- регулярно и разносторонне оцениваю работу молодого педагога – 7,3%;
- стимулирую участие молодого педагога в профессиональных сообществах – 5,8%;
- оформляю договорные отношения с молодым педагогом по реализации тех или иных задач с прописыванием реальной ответственности – 5,5%;

– обсуждаю с молодым педагогом результаты его участия на семинарах, конференциях и т.д. – 5,0%;

– организую рефлексию деятельности молодого педагога – 4,2%.

К основным формам профессионального развития, для которых директора и создают выделенные условия, начинающими специалистами были отнесены совершенствование мастерства в предметной области (64,36%) и повышение квалификационной категории (аттестация) (42,9%).

Анализируя представленные данные необходимо отметить, что в нашей стране накоплен большой и интересный опыт по сопровождению процесса профессиональной адаптации молодых педагогов. Профессиональная помощь осуществляется в разных аспектах: социальном, материальном, управленческом, психологическом и, непосредственно, учебно-методическом.

Однако каждый руководитель в конкретной ситуации должен оценить свои управленческие решения относительно организации процесса вхождения молодого специалиста в профессиональную деятельность. Предпринимаемые меры действительно стимулируют, помогают развиваться начинающему педагогу, раскрывают заложенный в нем потенциал или их все же недостаточно.

В последнее время в психолого-педагогической литературе высказывается мнение, которое мы разделяем, о том, что накопленный в нашей стране опыт по сопровождению профессионального становления огромен и он дает положительные результаты. Но на данном этапе развития образования в связи с изменениями в требованиях, предъявляемых к педагогической профессии, предпринимаемых мер недостаточно.

Проведено уже ряд исследований (О.Г. Вороница, О.В. Жукова, Н.Ф. Логинова, К.Г. Митрофанов, О.В. Тихомирова, О.Д. Федоров и др.), итогом которых стали конкретные предложения по улучшению процесса вхождения бывших выпускников педвузов в профессиональную деятельность [2; 4; 7]. Спектр инноваций в этой области достаточно широк от новых методических приемов до новых форм профессиональной адаптации, разработанных с учетом специфики педагогической профессии.

Однако пока остается без внимания исследователей педагогики проблема модернизации управления процессом профессиональной адаптации молодых педагогов на различных уровнях.

По нашему мнению, решающую роль в этом процессе нужно отвести директору общеобразовательного учреждения. В его компетенции находится организация профессионального становления молодых специалистов в школе. Каково будет конкретное наполнение компонентов этого процесса зависит от профессиональной позиции руководителя. Содержание, формы и условия реализации профессионального развития начинающих педаго-

гов в разных общеобразовательных учреждениях различны и, соответственно, дают неодинаковые результаты.

К управленческим задачам, которые необходимо решить директору школы как должностному лицу по организации профессиональной адаптации молодых специалистов в школе, можно отнести следующие:

– формирование комфортного профессионального пространства, в котором оказывается выпускник педагогического вуза;

– постановка профессиональных задач в начале трудовой деятельности, знакомство с приоритетными ориентирами педагогического процесса в школе;

– мониторинг процесса вхождения в профессию молодого специалиста;

– выполнение роли наставника самим директором общеобразовательного учреждения;

– создание благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе;

– оказание квалифицированной помощи в решении не только профессиональных, но и личных проблем (материальных, бытовых, семейных и др.);

– проведение консультаций, посвященных вопросам профессионального роста и педагогического общения.

На наш взгляд, возможности директора общеобразовательного учреждения шире представленных задач. Он может расширить объем решаемых вопросов и возникающих проблем в процессе адаптации начинающих педагогов за счет сетевого взаимодействия с другими организациями. А также выступить с инициативой к вышестоящему руководству по улучшению качества организации профессионального развития учителей. Но реализация всех этих инициатив будет проходить эффективнее, при условии разработки соответствующей правовой базы на всех уровнях – муниципальном, региональном, государственном.

Библиографический список

1. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика: энциклопедический словарь. – М.: Академический проект, 2005. – 848 с.

2. Жукова О.В. Методическое сопровождение профессионального становления молодых педагогов // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и мат. научно-практич. конференций. – 2015. – № 1. – С. 2701–2708.

3. Кондаков И.М. Психологический словарь, 2000. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psi.webzone.ru/> (дата обращения: 05.02.2017).

4. Логинова Н.Ф. Подходы к работе с молодыми специалистами в условиях введения профессионального стандарта // Инновации в непрерывном образовании. – 2016. – № 1 (11). – С. 25–32.

5. Митрофанов К.Г., Логинова Н.Ф. Динамика и конфликты профессионализации (профессионального развития) учителя // Социология. – 2014. – № 4. – С. 18–25.

6. Митрофанов К.Г. Современные институты и технологии профессионализации учителя в си-

стеме непрерывного педагогического образования. – Красноярск, 2012. – 316 с.

7. Федоров О.Д. Методологические основания проектирования модели педагогической интерна-туры // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-6. – С. 348–356.

УДК 376.1

Мельник Юлия Владимировна

кандидат педагогических наук

Московский государственный психолого-педагогический университет
melnik_stav@mail.ru, melnikstav@gmail.com

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данном исследовании рассматриваются различные варианты теоретико-концептуального понимания профессиональной компетентности учителя в инклюзивной образовательной среде: телеологическая, темпорально-онтогенетическая, функциональная трактовка профессионализма учителя в инклюзивной группе. Представлено авторское понимание нетипичности; выделяются основные компоненты в структуре инклюзивной профессиональной компетентности педагога, необходимые в ходе реализации включения нетипичного ребенка в коллектив сверстников. Раскрыто смысловое содержание данных блоков в контексте их влияния на профессиональную структуру практической операциональности у педагога инклюзивной группы, способного создать спектр необходимых факторов для комфортного психосоциального самочувствия нетипичного обучающегося в коллективе сверстников, а также для полноценного раскрытия его способностей и возможностей к освоению требуемого учебного материала. Автором определены базовые принципы успешной реализации профессиональной компетентности учителя в условиях инклюзивного образовательного процесса, на основе которых необходимо выстраивать его взаимодействие с ключевыми субъектами инклюзивного обучения и воспитания.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия, нетипичность, нетипичный учащийся, инклюзивная профессиональная компетентность, структура инклюзивной профессиональной компетентности, обучение, социализация.

На современном этапе развития педагогической науки и практики инклюзивное образование представляет собой наиболее перспективную форму обучения для всех детей, включая нетипичных. Под нетипичностью мы понимаем наличие определенного рода девиаций позитивной и/или негативной коннотации, которые обусловлены эксплицитной либо имплицитной этиологией (одаренность, принадлежность к этническим, религиозным, культурным меньшинствам, психофизиологические особенности развития и т.д.). В этом контексте инклюзивное образование является наиболее эффективным механизмом элиминации (устранения) возможных академических, социальных, поведенческих дисфункций ребенка, обладающего конкретными параметрами нетипичности, и позволяет создавать равные стартовые условия социализации и интериоризации нормативного учебного материала для всех учащихся, вне зависимости от их индивидуальных способностей и возможностей.

Компетентностный подход выступает в этом плане базой и показателем качества функционирования инклюзивного образовательного континуума. Семантическая сущность данной методологической единицы определяется совокупностью основополагающих знаний, умений и навыков, необходимых учителю инклюзивного класса для полной степени включенности особенного ребенка

в социальные и академические инициативы учебно-воспитательной деятельности.

Модуляционная (логически-упорядоченная) основа инклюзивной профессиональной компетентности педагога представляет собой кумулятивное (системно-комплексное) поле, вбирающее в себя диспозиции вариативной телеологической направленности. Обозначая его ведущие целевые ориентиры, С. Ваухн указывает на необходимость реализации педагогом совокупности стратегических и тактических задач по нормализации психосоциального статуса нетипичного ребенка в детском коллективе и оптимизации его академических достижений. Для формирования практической возможности становления поставленных ориентиров учителю в инклюзивном классе следует соблюдать медиаторскую позицию в рамках подсистемы «наставник – руководитель», что позволит ему добиться гармонизации коммуникативной интеракции с особенным учащимся и одновременно с этим консеквентно (косвенным образом) стабилизировать экспрессивно-эмфатическую обстановку в группе [3, с. 32–35].

Мы разделяем рациональность указанной точки зрения, поскольку соблюдение сбалансированности при взаимосвязи педагога с остальными субъектами инклюзивного микросоциума всегда служит необходимым условием для конструирования эффективных стратегий компенсаторики по отношению к лицам, испытывающим некоторые академи-

ческие антагонизмы либо сложности в адекватном социальном развитии. Наряду с этим мы полагаем значимым проанализировать инклюзивную профессиональную компетентность педагога с позиции структурно-функциональных аспектов в контексте их суггестии (логически-опосредованного влияния) на базовую и субсидиарную телеологию инклюзии. В рамках структурно-функционального видения в компетентностной системе учителя инклюзивного класса выделяются следующие блоки:

1. Гносеологический компонент. Представляет собой набор холизматических (общих) и специфических профессиональных знаний в теоретико-концептуальной, методологической, технологико-инструментальной и мониторингово-оценочной сферах деятельности при инклюзивном обучении и воспитании индивидов, имеющих особые образовательные потребности. Познавательный потенциал педагога при работе с различными категориями детей в режиме общеобразовательного учреждения служит имманентной базой при апробации вариативных моделей включения всех лиц в требуемые виды деятельности, а также позволяет в своевременном порядке ликвидировать элементы диссонанса при трудностях интериоризации нетипичным ребенком требуемого информационно-социального массива данных.

2. Методологический компонент. Предполагает овладение способностью анализировать применимость конкретного подхода к средовой ситуации жизнедеятельности ребенка в инклюзивном контексте. Педагог, реализующий учебно-воспитательный процесс, всегда выступает ведущим агентом, позволяющим выстраивать дружественную сеть социальных контактов особенных лиц, путем использования личностно-ориентированного, сервисного, средового, кондуктивного, командного и иных подходов. Профессиональная компетентность определяется при этом в призма педагогических умений дифференцированно подбирать релевантную методологическую диспозицию и внедрять ее семантику на практико-ориентированном уровне реализации плюралистических модификаций в ситуации инклюзии. Ключевым показателем профессионализма учителя инклюзивного класса в области методологии является его готовность видоизменять императивное методологическое понимание и активно внедрять инновационность, приносящую новые трансцендентальные (опосредованные философско-педагогические) смыслы инклюзии.

3. Методический компонент. Основывается на внедрении в целостное поле инклюзивной профессиональной компетентности учителя сервисных методик и приемов работы с особенными учащимися, проходящими обучение по инклюзивной форме. Указанная компетентностная характеристика тесным образом конвергирует (взаимосвязана) с технико-инструментальной составляющей,

детерминированной синтезом определенных стратегий по элиминации (последовательному устранению) противоречий в условиях единого образовательного континуума. Субсидиарно методический аспект профессиональной компетентности в обязательном порядке должен коррелировать с четко выраженной средовой и личностной ориентацией учителя на индивидуальные возможности и способности каждого учащегося, вне зависимости от присутствия у него некоторых отличительных черт и качеств, так как только при условии учета образовательных потребностей каждого индивида становится возможным осуществление полноценного содержания инклюзии.

4. Личностный психоэмоциональный компонент. Означает овладение педагогом инклюзивного класса качественным набором экспрессивно-эмфатических и коммуникативно-интерактивных характеристик, интенсифицирующих и качественно обогащающих процесс инклюзии всех детей в образовательные реалии. Персональные аспекты личности учителя – главный индикатор его вовлеченности и мотивационной готовности к решению конкретной проблематики по искоренению возможных противоречий и коллизий, возникающих в инклюзивном классе по совокупности различных причин. Центральным моментом здесь выступает демонстрация педагогических умений по дистантности от личностной субъективности мышления с переходом к максимальной объективной рефлексии академической и социальной экзистенции нестандартных детей в инклюзивном коллективе в системе анализа их потенциальных возможностей, перспектив развития, а также существующих рисков жизнедеятельности. Обозначенное качество дихотомическим (средово-логическим) образом связано с умением педагога оценить совокупные факторы становления ментального и социального онтогенезов особенных детей в инклюзивной школе.

5. Бихевиоральный компонент. Вбирает в себя совокупность поведенческих тактик учителя, позволяющих ему внедрять практики инклюзии в широком семантическом аспекте. Педагогическая профессиональная компетентность состоит в данном случае в умении демонстрировать вариативный спектр паттернов, способных гибко трансформироваться в зависимости от сервисных запросов детей в инклюзивном классе и общих средовых требований. При этом, качественное содержание всех поведенческих основ, применяемых учителем в условиях инклюзии, должно включать в себя единую телеологию интенсификации резидуальных (остаточных реабилитационных) возможностей развития каждого индивида с наиболее полной экстериоризацией (раскрытием) его внутрличностного и академического потенциалов. Непосредственные бихевиоральные стратегии здесь следует выстраивать в соответствии с рефлексивно-концептуальной линией плюрализма, предпо-

лагающей принятие любых форм инаковости на перцептивном и ментальном уровнях.

6. **Превентивный компонент.** Кумулирует в себе педагогические способности к предотвращению факторов риска, являющихся значительными антиномиями при интенции (осознанном стремлении) нетипичного учащегося к нормализации социального функционирования и улучшению его академических результатов. Ключевым условием успешного становления обозначенного компонента служит наличие у учителя инклюзивного класса способности к холистическому анализу ситуации экзистенции особенных детей в школе и за ее пределами. В качестве дополнительной диспозиции превентивного элемента целостной профессиограммы специалиста, развивающего инклюзивные практики обучения и воспитания, выделяется его готовность к устранению различных форм риска посредством как прямого, так и консеквентного педагогического влияния.

7. **Интервентный компонент.** Фокусируется на динамическом внедрении различного рода трансформаций, опирающихся на мейнстриминг (нормализацию) факта обучения нетипичного учащегося и улучшение его итоговых достижений в учебном и социальном аспектах. Становление интервентной профессиональной парадигмы деятельности учителя инклюзивного класса представляет собой совокупность операциональных техник и методик поэтапного внедрения некоторых модификационных элементов на основе принципов модуляционной рефлексии, резистентности, центрации на ребенке, отличающемся от большинства своих сверстников, системного мониторинга результативности, постоянства использования необходимой корректировки и ее оценке. Комплексность всех обозначенных постулатов существенным образом обогащают содержательные основы инклюзивного образовательного процесса и придает ему более выраженный личностно-ориентированный характер.

8. **Компенсаторный компонент.** Детерминируется через призму замещающих форм реципрокции (поддерживающего эмоционального взаимодействия), при которой учитель инклюзивного класса, апробируя профессиональную модель помощи, идентифицирует и в дальнейшем развивает в паритетном диалоге вместе со всеми детьми умение опираться и в максимальной степени использовать сильные личностные стороны обучающегося, способные ускорить учебные и социальные процессы деятельности. Значимым педагогическим умением здесь служит складывание педагогической способности к работе в ситуации различных сигнальных систем восприятия учебного материала у каждого индивида, что предполагает демонстрацию умения учителя адаптировать императивный академический контент под разноуровневые способности всех категорий детей, включенных в инклюзивный образовательный континуум. Дополнительным

фактором успешности в этом случае является индивидуальная мотивационная готовность учителя к рефлексивному разрешению неизбежно возникающей в ходе инклюзии проблематики равной включенности всех учащихся в образовательный процесс с последующим накоплением и трансляцией имеющегося эмпирического опыта инклюзии.

9. **Креативный компонент.** Центрируется на обязательном внедрении в структуру инклюзивной профессиональной компетентности учителя творческого подхода и стиля мышления для успешного выполнения стратегических и тактических задач инклюзивного обучения. Креативность предполагает соблюдение принципов дифференциации, парциальной проверки знаний учащихся, дидактической структуризации учебного материала, установление комфортной для каждого ребенка системы установления обратной связи. В дополнение к этому полная реализация содержания творческого компонента основывается на привлечении помощи со стороны типичных ровесников особенного ребенка в нестандартных ситуациях и нетривиальных формах ее оказания, что в целом укрепляет эмоциональные основы инклюзивного образовательного процесса.

10. **Трансакционно-коммуникативный компонент.** Опирается на интерактивные способности учителя к выстраиванию релевантных форм диалога с учащимися инклюзивного класса, обладающими различными академическими, социальными, поведенческими, биологическими особенностями. Становление устойчивых трансактивных форм имплицитно (содержит внутри структуры) готовность педагога инициировать, принимать, обрабатывать и в последующем внедрять предложения учеников по оптимизации коммуникативного режима в инклюзивном микросоциуме с построением активных ролей реципиента и коммуникатора для их нестандартного ровесника. Подобный подход способен существенным образом интенсифицировать инклюзивные проявления и повысить общую степень партисипации (равного участия) в выполнении каждым учащимся требуемых академических и социальных задач.

11. **Прогностический компонент.** Состоит в умении учителя видеть не только нынешние, но и отдаленные перспективы обучения и воспитания нетипичных детей в режиме обычного класса. Помогает гибко видоизменять стратегию взаимодействия при трансформации индивидуальных характеристик личности нетипичных детей, что позволяет достичь эффекта гуманизации инклюзивной образовательной среды.

Специфическая интерпретация инклюзивных образовательных стратегий отражена в темпорально-онтогенетической трактовке педагогической компетентности. Так, определяя значимость инклюзивной компетентности учителя в процессе включения нетипичного ребенка в детский коллек-

тив, Т.А. Макаренко указывает на необходимость раннего профессионально-онтогенетического развития специальных компетенций у будущих учителей как потенциальных субъектных реализаторов инклюзивной формы обучения [1, с. 220–222].

Мы рассматриваем данную точку зрения как продуктивную, так как складывание специальных компетенций на изначальном этапе развития профессионального мастерства учителя позволит реализовать безболезненный процесс создания инклюзивного образования с гармонизацией целостного академического, коммуникативного, интерактивного и социального поля плюрализма в стандартном общеобразовательном учреждении.

Продолжая обозначенную понятийную дефиницию, Е.В. Сокова привносит в нее функциональный аспект, свидетельствуя о том, что сущностное содержание компетентностной педагогической характеристики выражается в способности учителя качественным образом реализовывать в классе три ведущих группы взаимодействий: коммуникативно-ролевые, субъект-субъектные и собственно личностные. Педагогическое умение сочетать взаимосвязи различной направленности позволяют достичь истинной гуманизации в учебно-воспитательном процессе [2, с. 140–141].

На наш взгляд, представленная точка зрения отличается безусловной рациональностью, что обусловлено необходимостью понимания инклюзии именно в холистическом ракурсе, когда педагогическая компетентность оценивается с точки зрения взаимовлияния кумулятивных (дополняющих друг друга) факторных детерминант. В то же время сущностное содержание инклюзивной компетентности учителя следует интерпретировать и в постулатно-императивной рефлексии в виде совокупности ряда принципов, позволяющих создать дружественную атмосферу принятия каждого ребенка. К ним относятся:

– умение учителя стимулировать развитие нетипичного ребенка посредством применения кооперативных стратегий работы одноклассников, отличающихся по уровню своих особенностей;

– нацеленность на осуществление тесной взаимосвязи между академическими компонентами инклюзивного образования и его социальной стороной, что выражается в построении учителем адекватных социальных установок и ожиданий (внутриличностных ожиданий) у всех учащихся инклюзивного класса;

– мастерство учителя, проявляющееся в целесообразном применении некоторого арсенала коммуникативно-интерактивных стратегий, способствующих сплочению детского коллектива;

– умение конструировать ситуативные случаи, в которых имеется возможность проявления гуманизма, катарсиса, эмпатии, толерантности и других духовно-нравственных качеств, оптимизирующих технику сотрудничества типичных и нетипичных детей;

– мотивированное создание ситуации устранения возможных проявлений снобизма у детей, имеющих высокий уровень интеллектуального развития путем применения форм групповой работы, где каждый участник занимает равноправную позицию при принятии решений;

– интенция учителя к преодолению коммуникативного барьера страха как у детей инклюзивного класса, так и у остальных субъектов инклюзивного образовательного процесса.

Таким образом, профессиональная компетентность учителя при реализации инклюзивных образовательных стратегий представляет собой продукт холистической суггестии (комплексного слияния) экстерналичных и интерналичных детерминант. Среди внешних диспозиций педагогической компетентности ведущую роль занимают доминирующий тип педагогической культуры восприятия инклюзивного обучения, сложившаяся в результате педагогических воздействий в инклюзивном классе атмосфера кооперации и паритетности между всеми субъектами диалогового режима, фактический уровень методического обеспечения, необходимого для максимально возможного становления инклюзивных образовательных практик. К имплицитным педагогическим компетенциям относятся индивидуально-личностные характеристики учителя, а также приобретенный им в ходе систематической интериоризации гносеологический, предметно-деятельностный и операционально-технический потенциалы с развитием соответствующих компонентов компетентностной структуры. В целом обеспечение дихотомии (логического единства) между указанными диспозитивными структурами позволяет реализовать главную телеологию инклюзивного обучения и воспитания нетипичных детей – раскрытие их резидуальных академических и социальных способностей с постепенным включением в существующие учебно-воспитательные реалии.

Библиографический список

1. Макаренко Т.А. Особенности подготовки будущих учителей к реализации инклюзивного образования // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: материалы междунар. науч.-практ. конф. (сентябрь 2011). – Якутск: Офсет, 2011. – С. 220–222.

2. Сокова Е.В. Готовность педагогов как необходимое условие внедрения и развития инклюзивного обучения // Становление и развитие инклюзивного образования в регионе Северный Кавказ: материалы региональной науч.-практ. конф. (26–27 ноября 2010 год). – Армавир: РИЦ АГПА, 2010. – С. 140–141.

3. Vaughn S. & Bos C.S. Strategies for teaching students with learning and behavior problems. – Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc., 8th ed, 2012. – 450 p.

РЕЗУЛЬТАТЫ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В 5 И 8 КЛАССАХ

В статье приведены ключевые направления развития общероссийской системы оценки качества образования, представлены основные положения и результаты национальных исследований качества школьного образования по иностранным языкам, проводимых в 2016 году в Российской Федерации.

Ключевые слова: национальные исследования качества образования, иностранный язык, федеральный государственный образовательный стандарт, федеральный организатор, оценка качества образования.

Введение

Цели и направления развития системы образования в Российской Федерации определены Национальной доктриной образования в Российской Федерации, Государственной программой «Развитие образования на 2013–2020 годы», а также целым рядом других программных документов. При этом одним из ключевых направлений Государственной программы «Развитие образования на 2013–2020 годы» является формирование общероссийской системы оценки качества образования. Как отмечает в статье «О создании общероссийской системы оценки качества в Российской Федерации» В.А. Болотов, к настоящему времени сложилось понимание общероссийской системы оценки качества образования (далее – ОСОКО) как совокупности организационных и функциональных структур, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных достижений и определение индивидуальных и личностных качеств детей и взрослых граждан, а также выявление факторов, влияющих на образовательные результаты [1]. Создание общероссийской системы оценки качества образования в России способствует обеспечению единого образовательного пространства, повышению уровня информированности потребителей образовательных услуг для принятия жизненно важных решений, принятию обоснованных управленческих решений по повышению качества образования.

К основным тенденциям, проявившимся в последнее десятилетие в области оценки качества образования, можно отнести следующие:

– изменение понимания качества образования. В системе рыночных отношений качество рассматривается с позиций его соответствия требованиям потребителя (потребностям учащихся, их родителей, рынка труда и т.д.);

– комплексное рассмотрение проблем оценки качества образования, управления качеством образования и обеспечения качества образования путем создания ключевых элементов системы обеспечения качества образования (наличие образовательных стандартов, оценки достижения стандартов

независимыми организациями, обесценивание автономии образовательных организаций и пр.);

– развитие новых элементов системы оценки качества образования как сочетание внутренней и внешней оценки; сочетание оценочной деятельности как средства отчетности, так и средства оказания поддержки образовательного учреждения в его развитии и др.;

– использование многоуровневого системного моделирования при планировании исследований качества образования и анализе результатов. Выделение показателей, характеризующих разные уровни образовательной системы (национального, регионального, образовательной организации, обучающегося), а также показателей, характеризующих инвестиции в образование, образовательный процесс и образовательные достижения;

– более широкое понимание образовательных достижений. Вводятся следующие показатели образовательных достижений: образовательные достижения по отдельным предметам; динамика образовательных достижений, отношение к учебным предметам; ключевые (метапредметные) компетенции (познавательные, социальные, информационные и др.); удовлетворенность образованием; степень участия в образовательном процессе (активная работа на уроке, участие во внеурочной работе, пропуски занятий и др.); дальнейшее образование и карьера выпускника.

Вместе с тем, одной из ключевых проблем становления и развития общероссийской системы оценки качества образования является недостаточная целостность и сбалансированность системы процедур и механизмов оценки качества образования и индивидуальных образовательных достижений, реализуемых на федеральном и региональном уровнях системы образования. Отмечается также недостаток механизмов и инструментов для оценки образовательных результатов и учета влияния различных факторов на результаты деятельности образовательных организаций. Все это затрудняет принятие эффективных управленческих решений, позволяющих повысить качество российского образования.

В связи с этим, весьма актуальна потребность в построении такой сбалансированной системы

процедур оценки качества общего образования, которая позволит обеспечить получение надежной информации о состоянии различных компонентов региональных и муниципальных систем образования, в том числе, об их соответствии требованиям ФГОС, а также даст возможность оценить состояние отдельных компонентов системы общего образования в Российской Федерации в целом.

Одним из путей создания сбалансированной системы процедур оценки качества общего образования является проведение регулярных исследований качества образования. Данные исследования реализуются на основе сбора и анализа широкого спектра сведений о состоянии региональных и муниципальных систем образования. Необходимо подчеркнуть, что в 2014 г. по инициативе Рособнадзора в Российской Федерации начата реализация программы Национальных исследований качества образования (далее – НИКО), направленной, в первую очередь, на совершенствование механизмов получения достоверной и содержательной информации о состоянии различных уровней системы образования, в том числе с учетом введения ФГОС. Проведение НИКО содействует эффективному внедрению ФГОС, процессам стандартизации оценочных процедур в сфере образования.

Основные положения

Программа НИКО предусматривает проведение регулярных исследований качества образования по отдельным учебным предметам на конкретных уровнях общего образования (не реже 2 раз в год), каждое из которых представляет собой отдельный проект в рамках общей программы. Актуальность исследования по предмету «Иностранный язык» обусловлена, прежде всего, тем, что данный учебный предмет «Иностранный язык» включен в перечень обязательных предметов ФГОС. В соответствии с Планом действий по модернизации общего образования на 2011–2015 годы (утвержден распоряжением Правительства РФ от 7 сентября 2010 г. № 1507-р) в 2015–2016 учебном году ФГОС основного общего образования был введен во всех общеобразовательных учреждениях Российской Федерации в 5 классах [2]. Таким образом, в 2020 году на ФГОС перейдут все 9 классы в школах Российской Федерации, а в 2022 – все 11 классы, то есть в 2022 году нынешним шестиклассникам предстоит сдавать ЕГЭ по иностранному языку. Таким образом, проведение НИКО по предмету «Иностранный язык» позволит провести мониторинг первых результатов перехода всех образовательных организаций Российской Федерации на обязательный ЕГЭ по иностранному языку, оценить уровень освоения обучающимися предметного содержания курса иностранных языков и выявить элементы содержания, которые вызывают наибольшие затруднения у обучающихся.

В 2016 году исследование качества образования по иностранным языкам проводилось в 5-х и 8-х классах. Согласно обобщенным данным, в проведении исследования приняли участие 18485 учеников 5-х классов и 18415 учеников 8-х классов, в том числе:

- по английскому языку – 16874 обучающихся 5-х классов и 16564 обучающихся 8-х классов;
- по немецкому языку – 826 обучающихся 5-х классов и 935 обучающихся 8-х классов;
- по французскому языку – 785 обучающихся 5-х классов и 916 обучающихся 8-х классов.

Посредством диагностики у обучающихся выявлялся уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и опыт применения речевых умений и языковых навыков для решения типичных коммуникативных задач, адекватных возрасту обучающихся.

Для проведения диагностики в рамках исследований использовались контрольные измерительные материалы (далее – КИМ), разработанные в соответствии с ФГОС основного общего образования (приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897) и ФГОС начального общего образования (приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373) с учетом примерных основных образовательных программ основного общего и начального общего образования по иностранным языкам. КИМ направлены на выявление личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы, таких как [3; 4]:

- формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, определять наиболее эффективные способы достижения результата;
- освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;
- активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач;
- овладение умениями смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами;
- умение осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и создавать устные высказывания;
- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;
- приобретение начальных умений общения в устной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей, освоение правил речевого и неречевого поведения;

- освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора;
- сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка.

Анализ результатов исследований по английскому языку

Согласно результатам исследований по английскому языку в 5-х классах, у обучающихся хорошо развиты умения аудирования с пониманием основного содержания прослушанного текста. Эти задания показали наиболее высокий процент выполнения – 77,6%. Возможно, это частично объясняется тем, что учащимся было предложено соотнести аудиотекст с фотографией, т.е. соотнести вербальную информацию с визуальной информацией, в восприятии которой они не испытывали затруднений. В случае заданий на чтение с пониманием основного содержания следовало соотнести вербальную информацию развернутого типа (связный текст) с вербальной информацией сжатого типа (тема текста), и это оказалось сделать гораздо сложнее для пятиклассников, что сказалось на среднем проценте выполнения – 58,1%.

Выполнение заданий на контроль навыков оперирования грамматическими и лексическими средствами в коммуникативно-значимом контексте показывает примерно одинаковый средний процент выполнения – 42,9% (грамматика) и 43,9 – (лексика), что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности языковых навыков у большинства учащихся.

И наконец, самым низким процентом выполнения характеризуются задания по устной речи: чтению текста вслух и говорению. Приходится признать, что даже элементарные умения и навыки устной речи оказываются несформированными у абсолютного большинства пятиклассников.

Обработка данных исследования по учащимся 8-х классов показала следующие результаты. Умения в рецептивных видах речевой деятельности сформированы у обучающихся 8-х классов в большей степени, чем умения в продуктивных видах речевой деятельности. Наивысший процент выполнения характеризует задания на чтение с пониманием основного содержания – 58,5%. Достаточно хорошо развиты умения аудирования с пониманием основного содержания прослушанного текста – 53,7%. Выполнение заданий на контроль навыков оперирования грамматическими и лексическими средствами в коммуникативно-значимом контексте показывает примерно одинаковый средний процент выполнения – 44,6% (грамматика) и 42,8% – (лексика), что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности языковых навыков у большинства учащихся.

Как и у пятиклассников, низким процентом выполнения характеризуются задания по устной речи: чтению текста вслух и говорению.

Результаты исследования показали наличие ряда проблем в обучении английскому языку в 5-х и 8-х классах, в том числе:

- низкий уровень сформированности навыков самоконтроля, включая навыки внимательного прочтения текста задания, сопоставления выполняемых действий с условием задания, предварительной оценки правильности полученного ответа и его проверки;
- недостаточное развитие у обучающихся важных с точки зрения дальнейшего обучения, а также использования в повседневной жизни умения читать текст с пониманием основного содержания;
- крайне низкий уровень сформированности устно-речевых навыков, умений говорения и техники чтения.

Для пятиклассников также характерным оказалось общее отставание по формированию продуктивных умений по сравнению с рецептивными.

Анализ результатов исследований по немецкому языку

Согласно результатам исследований по немецкому языку в 5-х классах, у обучающихся хорошо развиты умения аудирования с пониманием основного содержания прослушанного текста. Эти задания показали наиболее высокий процент выполнения – 72,1%. Возможно, это частично объясняется тем, что учащимся было предложено соотнести звучащий текст с фотографией (как и в исследовании по английскому языку). Т.е., соотнести вербальную информацию с визуальной информацией, в восприятии которой они не испытывали затруднений, так как большинство современных детей являются аудиовизуалами. Они привыкли получать информацию из таких источников, как телевизор и компьютер. Задания на чтение с пониманием основного содержания оказались также под силу для пятиклассников. Это существенно отразилось на среднем проценте выполнения – 72,5%. Выполнение заданий на контроль навыков оперирования грамматическими и лексическими средствами в коммуникативно-значимом контексте показывает примерно одинаковый средний процент выполнения – 50,6% (грамматика) и 53,1 – (лексика), что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности языковых навыков у большого числа учащихся. Самым низким процентом выполнения характеризуются задания по устной речи: чтению текста вслух и говорению (средний процент выполнения - 22,1%).

В 8-х классах умения в рецептивных видах речевой деятельности сформированы у обучающихся в большей степени, чем умения в продуктивных видах речевой деятельности. Наивысший процент

выполнения характеризует задания на чтение с пониманием основного содержания – 65,1%. Намного хуже развиты умения аудирования с пониманием основного содержания прослушанного текста – 49,9%. Недостаточный уровень сформированности языковых навыков у большинства учащихся подтверждает выполнение заданий на контроль навыков оперирования грамматическими и лексическими средствами в коммуникативно-значимом контексте (средний процент выполнения заданий по грамматике – 53,7% и по лексике – 51,9%).

Традиционно низким для иностранных языков оказался процент выполнения заданий по устной речи (по говорению – 20,6% и чтению вслух – 26,9%).

Результаты исследования показали наличие ряда проблем в обучении немецкому языку в 5-х и 8-х классах, как и в английском: низкий уровень сформированности навыков самоконтроля, крайне низкий уровень сформированности устно-речевых навыков, умений говорения и техники чтения. У пятиклассников отмечается общее отставание по формированию продуктивных умений по сравнению с рецептивными, а восьмиклассники показали низкие результаты умения читать текст с пониманием основного содержания.

Анализ результатов исследований по французскому языку

Полученные результаты исследования по французскому языку среди обучающихся 5 классов свидетельствуют о том, что более 80% обучающихся успешно справились с диагностической работой, получив отметки от 3 (45%) до 5 (9,6%). Высокие баллы 5 и 4 получили более трети всех принявших участие в тестировании, а именно 36,5%. Однако 18,6% обучающихся не справились с работой, получив оценку 2. У данной группы не сформированы базовые умения и навыки в области французского языка, что свидетельствует о необходимости повы-

шения эффективности обучения в преддверии введения обязательной ГИА по иностранным языкам.

У обучающихся 8-х классов по французскому языку, по результатам исследования, хорошо развиты умения аудирования с пониманием основного содержания прослушанного текста. Эти задания показали высокий процент выполнения – 63,6%. Возможно, это частично объясняется тем, что учащимся было предложено задание, имитирующее ситуацию реального общения. Максимальный результат для 8 класса (70,2%) был выявлен при выполнении заданий на чтение с пониманием основного содержания, следовало соотнести вербальную информацию развернутого типа (связный текст) с вербальной информацией сжатого типа (тема текста). Это объясняется тем, что основным упражнением в основной школе на уроках французского языка является работа с различными текстами.

Выполнение заданий на контроль навыков оперирования грамматическими и лексическими средствами в коммуникативно-значимом контексте показывает примерно одинаковый средний процент выполнения – 52,6% (грамматика) и 54,2% – (лексика), что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности языковых навыков у большинства учащихся. А вот базовые умения и навыки устной речи несформированы у половины восьмиклассников, принявших участие в тестировании (самый низкий процент выполнения у заданий по устной речи).

Результаты исследования по французскому языку в 5-х и 8-х классах выявили такие же проблемы, как и по другим иностранным языкам: низкий уровень сформированности навыков самоконтроля, включая навыки внимательного прочтения текста задания, сопоставления выполняемых действий с условием задания, предварительной оценки правильности полученного ответа и его проверки; недостаточное развитие у обучающихся умений читать текст с пониманием основного содержания; крайне

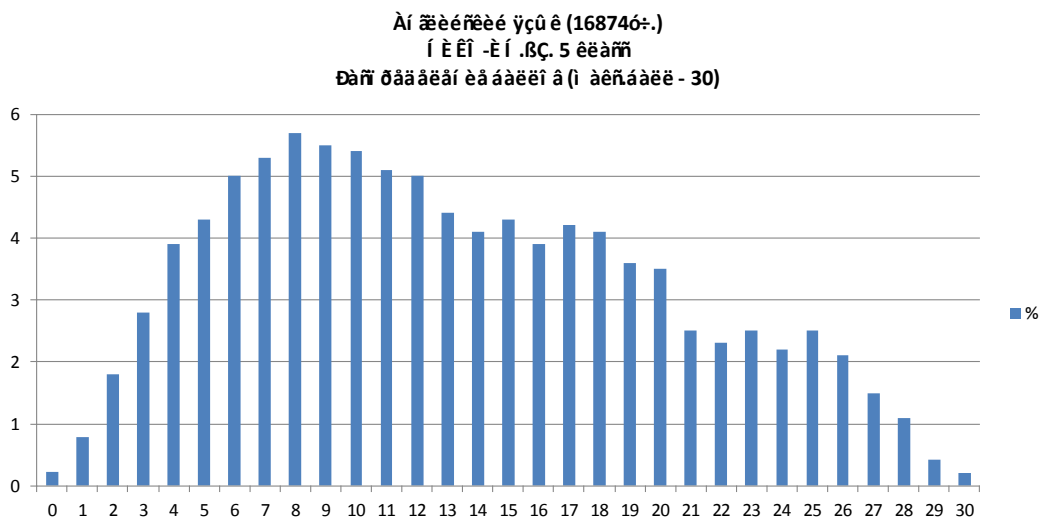


Рис. 1. Распределение баллов НИКО по английскому языку, 5-й класс



Рис. 2. Распределение баллов НИКО по немецкому языку, 5-й класс

низкий уровень сформированности устно-речевых навыков, умений говорения и техники чтения.

Как показали результаты исследований, в ряде случаев уровень иноязычной коммуникативной компетенции учащихся не отвечает требованиям ФГОС. Об этом, в частности, говорят такие параметры, как распределение баллов и распределение отметок по проверяемым элементам содержания и проверяемым умениям. На рисунках 1 и 2 представлены гистограммы распределения первичных баллов по английскому и немецкому языкам в 5-х классах.

Приведенные распределения свидетельствует о том, что уровень иноязычной коммуникативной компетенции учащихся 5-х классов по английскому и немецкому языкам не соответствует требованиям ФГОС к выпускникам начальной школы. Более 1/3 обучающихся не справились с диагностической работой, у них не сформированы базовые умения и навыки в области английского и немецкого языка, что свидетельствует о необходимости повышения эффективности обучения в преддверии введения обязательной ГИА по иностранным языкам.

Уровень иноязычной коммуникативной компетенции учащихся 5 класса в целом соответствует требованиям ФГОС к выпускникам начальной школы, о чем свидетельствует приведенное на рисунке 3 распределение. Более 80% обучающихся успешно справились с диагностической работой, получив отметки от 3 (45%) до 5 (9,6%). Высокие баллы 5 и 4 получили более трети всех принявших участие в тестировании, а именно 36,5%.

Аналогичные результаты получены и по учащимся 8-х классов. Учащиеся 8-х классов, изучающие английский и немецкий языки, показали низкий уровень иноязычной коммуникативной компетенции, несоответствующий требованиям ФГОС к учащимся 8 класса (рисунок 4 и 5).

Эти выводы подтверждаются данными о распределении обучающихся по группам в соответствии с полученными отметками по пятибалльной шкале. Например, на рисунке 6 представлено распределение участников исследования по английскому языку в 8-х классах по группам в соответствии с полученными баллами.

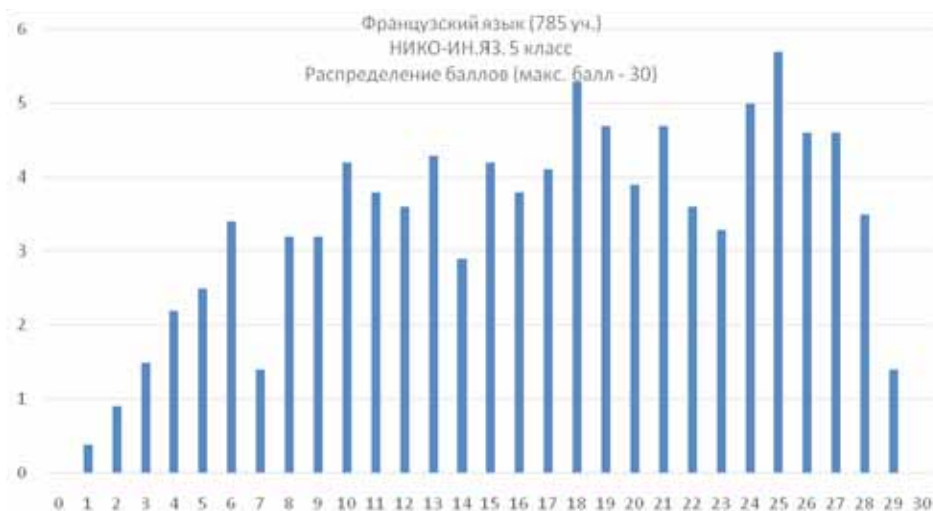


Рис. 3. Распределение баллов НИКО по французскому языку, 5-й класс

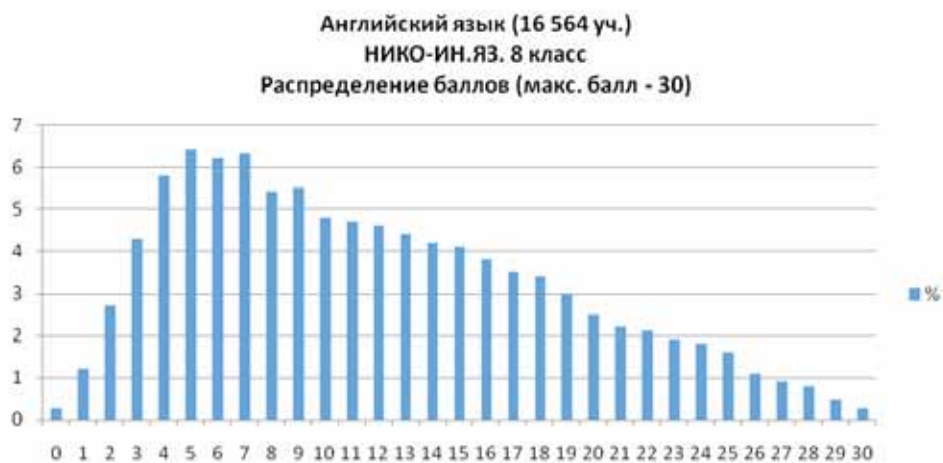


Рис. 4. Распределение баллов НИКО по английскому языку, 8-й класс

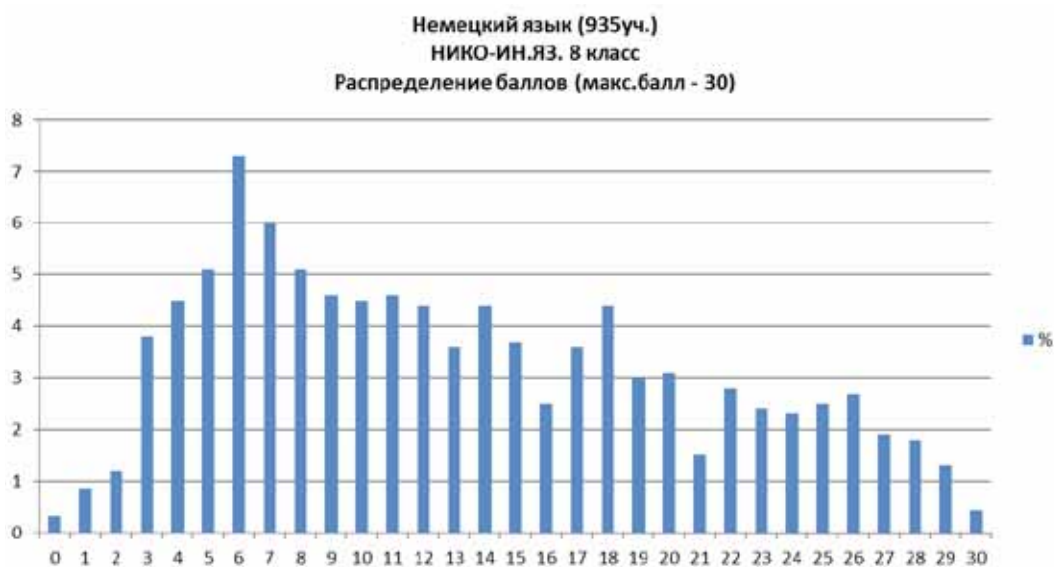


Рис. 5. Распределение баллов НИКО по немецкому языку, 8-й класс

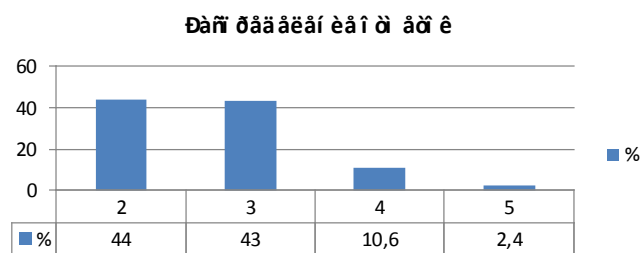


Рис. 6. Распределение участников по группам в соответствии с полученными баллами (английский язык, 8-й класс)



Рис. 7. Распределение баллов НИКО по французскому языку

Полученные результаты свидетельствуют о том, что почти половина обучающихся не справились с диагностической работой, у них не сформированы базовые умения и навыки в области иностранных языков, что свидетельствует о необходимости повышения эффективности обучения иностранным языкам.

Учащиеся, изучающие французский язык, оказались более подготовленными: приведенное на рисунке 7 распределение свидетельствует о том, что уровень иноязычной коммуникативной компетенции учащихся 8-х классов в целом соответствует требованиям ФГОС, предъявляемым к обучающимся основной школы.

Этот вывод подтверждается данными о распределении обучающихся по группам в соответствии с полученными отметками по пятибалльной шкале. Более 73% обучающихся успешно справились с диагностической работой, получив отметки от 3 (44,8%) до 5 (7,9%). Высокие баллы 5 и 4 получили около трети всех принявших участие в тестировании, а именно 30,1%.

Выводы

Как показали результаты исследований, в ряде случаев уровень освоения обучающимися предметного содержания курса иностранных языков соответствовал требованиям ФГОС, но в некоторых – не соответствовал им. В целом, на уровень освоения обучающимися предметного содержания курса могут оказывать влияние различные факторы, в частности, квалификационные категории учителей, расположение образовательных организаций (в городе или в селе), выбираемые учащимися направления профессиональной деятельности, занятия в системе дополнительного образования, участие в олимпиадах, предпочтения в жанрах литературы, участие в дискуссиях, интересы и характер занятости пяти- и восьмиклассников вне школы и т.д.

Вместе с тем, согласно результатам анкетирования среди региональных организаторов НИКО

(приняли участие 750 ответственных организаторов НИКО из 85 субъектов Российской Федерации), первое место в числе вопросов, которые по итогам проведения НИКО необходимо обсуждать и решать профессиональному педагогическому сообществу, занимает система оценки образовательных результатов. Вторая по актуальности проблема – это содержание учебников по предмету. Третье место занимают вопросы методики преподавания предмета и содержание примерных программ по учебным предметам.

Необходимо подчеркнуть, что лишь 7,5% организаторов дали оценку «высокая» степени готовности своей образовательной организации к проведению процедур оценки качества по иностранным языкам в режиме online-тестирования. Такой результат говорит о необходимости развития материально-технической базы школ, о чем свидетельствуют и пожелания организаторов о совершенствовании НИКО, существенная часть которых касается не только процедур проведения исследования, но и оснащения школ. Предложения организаторов по усовершенствованию НИКО, которые были выявлены в рамках анкетирования, можно разделить на несколько групп: совершенствование организационных, содержательных и технологических вопросов проведения НИКО. Среди прочего было предложено:

- расширить перечень предметов, по которым проводится НИКО;
- сделать исследование лонгитюдным;
- расширить выборку образовательных организаций, участвующих в исследовании.

Наличие таких предложений свидетельствует о необходимости продолжения активной популяризации идей НИКО, разъяснительной работы с представителями субъектов Российской Федерации и педагогической общественностью.

Ряд респондентов отметили необходимость улучшения материально-технического обеспечения образовательных организаций, а именно,

установку лингафонных кабинетов и обеспечение подключения к высокоскоростному интернету, включение в кадровые условия работы школ технических специалистов. Организаторы отмечали, что материально-технические условия школ должны учитываться при выборе образовательных организаций, в которых будет проводиться исследование.

Как показали результаты исследований, широкий круг предложений по усовершенствованию НИКО и, собственно, сама активная позиция педагогов, и их готовность принимать участие в подобных исследованиях и вносить на рассмотрение профессионального сообщества вопросы, связанные с модернизацией системы оценки качества образования, являются очевидным признаком актуальности и необходимости формирования общероссийской системы оценки качества образования. Вместе с тем, существует целый ряд вопросов, от эффективного решения которых зависит реализация формирования общероссийской системы оценки качества образования. Это, прежде всего, вопросы методологического и экономического характера, а также усиление разъяснительной работы

с представителями субъектов Российской Федерации, педагогической общественностью и более активная популяризация идей НИКО.

Библиографический список

1. *Болотов В.А.* О создании общероссийской системы ОКО в РФ / Независимый центр тестирования качества обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ast-centre.ru/poleznaya_informaciy/publikacii_statii/870/ (дата обращения 15.03.2017).

2. План действий по модернизации общего образования на 2011–2015 годы: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 7 сентября 2010 г. № 1507-р // Собрание законодательства. – 2010. – № 37. – Ст. 4778.

3. Федеральный государственный стандарт основного общего образования / под ред. И.А. Сафроновой. – М.: Просвещение, 2014. – 48 с.

4. Федеральный государственный стандарт начального общего образования / под ред. А.А. Казаковой. – М.: Просвещение, 2016. – 31 с.

УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ
КАК ОСОБЫЙ ВИД ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

В статье анализируются место и отличительные особенности управленческого самоопределения. Автор рассматривает его как особый вид жизненного самоопределения, рядоположный профессиональному, семейному, политическому и т.п. видам самоопределения. Отличие управленческого самоопределения от наиболее близкого к нему профессионального обуславливается несовпадением профессиональной и управленческой деятельности и проявляется в различных детерминации, критериев оценки, а также в объекте самоопределения.

Ключевые слова: самоопределение, управленческая деятельность, профессиональная деятельность, деятельность, позиция.

Самоопределение – феномен, системное исследование которого психологической наукой было начато относительно недавно (90-е годы XX в). В литературе упоминается множество видов или форм самоопределения человека в мире: личностное (М.Р. Гинзбург, 1996; Г.С. Кожухарь, 1993; С.Н. Козловская, 1996; Е.Г. Прекина, 2011; Е.Г. Старова, 2003 и др.), жизненное (Н.М. Аксенова, 2004; В.С. Иванова, 2003; Н.Е. Коршунова, 2005; Н.А. Мишанкина, 2005; Е.П. Федорова, 2002; С.В. Явон, 2013 и др.), социальное (О.Б. Есиповская, 2012; Е.Р. Мкртчян, 1991; В.Б. Овчинникова, 2009 и др.), профессиональное (Е.А. Климов, 2012; Ю.П. Поваренков, 2014; Н.С. Пряжников, 1999 и др.), культурное (Н.Е. Буланкина, 2003), семейное (А.К. Маркова, 1996), экономическое (А.Б. Купрейченко, 2010), политическое (А.Н. Петрик, 2004), гендерное (Е.Н. Фетисова, 2003). Однако до сих пор речь не заходила об управленческом самоопределении как *особом* виде самоопределения. Ранее мы анализировали общие характеристики управленческого самоопределения и писали, что как частный случай оно обладает всеми свойствами родового феномена [13]. Целью настоящей статьи является выяснение специфики управленческого самоопределения. Задачи исследования: определение места управленческого самоопределения в ряду разных видов самоопределений и описание его отличий от других видов самоопределения.

Решая первую задачу, обратимся к анализу профессионального, жизненного, личностного и социального самоопределения.

Согласно мнению подавляющего большинства авторов, изучающих жизненное самоопределение, оно обязательно связано с двумя аспектами: поиском смысла собственной жизни и определением в соответствие с ним целей и стратегических жизненных перспектив. Например, Н.В. Ковалева раскрывает жизненное самоопределение как «процесс целенаправленной выработки личностью жизненных смыслов и целей, жизненной стратегии и так-

тики (определение жизненных задач и вариантов решений)» [6, с. 8]. Такое понимание дает возможность представить жизненное самоопределение как наиболее общий вид этого феномена, включающий в себя другие его виды, в частности, по мнению Н.Е. Коршуновой, личностное, социальное и профессиональное [7].

Присоединяясь к этому мнению, мы считаем, что любой вид самоопределения можно рассматривать как жизненное самоопределение, разделение его на отдельные виды – не более чем искусственный приём, аналогичный делению единого психического процесса на память, внимание и мышление. Ряд авторов (М.Я. Дворецкая, 2003; С.Ю. Лебедева, 2006; Ю.А. Мельникова, 2010; М.П. Миронов, 2006) выступает за совместность изучения самоопределения в конкретной сфере и жизненного самоопределения в целом, справедливо указывая на невозможность отделить одно от другого. К примеру, выбор профессии – это не только необходимая составляющая профессионального определения, но, прежде всего, решение *жизненной* задачи. Опыт когнитивной психологии, изучающий каждую из когнитивных функций по отдельности, дает основания полагать, что изолированное исследование самоопределения в какой-либо сфере (управленческой, профессиональной и т.п.) имеет право на существование, позволяя детально изучить небольшую часть сложного, многоаспектного и к тому же длящегося на протяжении большей части человеческой жизни процесса. Таким образом, управленческое самоопределение мы рассматриваем как проявление жизненного самоопределения в достаточно узкой области – в сфере управленческого взаимодействия.

Любой выбор, сделанный человеком в обществе – социален, поскольку в конечном итоге связан с желанием принадлежать к определённой группе. Например, выбор профессии – это не просто выбор отрасли, где человек будет трудиться, но выбор статуса и престижа конкретной общности, выбор групповых норм и ценностей, стиля и качества жиз-

ни и т.д. В монографии С.И. Вершинина показано, что на первых местах в качестве факторов принятия решения о выборе профессии школьниками стоят именно характеристики статуса той социально-профессиональной группы, членами которой они хотят себя видеть в будущем [2, с. 38–39]. Таким образом, профессиональное самоопределение «базируется на социальном самоопределении, конкретизирует социальное самоопределение» [17, с. 14]. Возвращаясь к управленческому самоопределению, следует сказать, что оно проявляется в пространстве деятельности как занятие человеком определенной позиции в таких общностях, как производственный коллектив и социальная группа руководителей. Если понимать самоопределение достаточно узко – как процесс социализации, т.е. как встраивание индивида в социальные структуры, то тогда управленческое самоопределение как часть социализации, связанной с получением нового статуса в организации, вхождением в группу руководителей, безусловно, является разновидностью социального самоопределения.

Значительно труднее определить место управленческого относительно личностного самоопределения. Личностное самоопределение изучается как само по себе (М.Р. Гинзбург, 1996; С.Н. Козловская, 1996; Е.Г. Прекина; Е.Г. Старова, 2003), так и параллельно с профессиональным (Г.С. Кожухарь, 1993). При этом постановка личностного самоопределения в качестве единственной цели исследования не означает, что профессиональное самоопределение не изучается. Наоборот, в некоторых случаях авторы, говоря о личностном самоопределении, раскрывают его *только* в связи с профессиональным, фактически объединяя их в единое целое. Противоречивость ситуации объясняется тем, что и понимание личностно-

го самоопределения, и соотношение его с профессиональным самоопределением трактуется по-разному. Одна часть исследователей считает, что это хотя и тесно связанные, но всё же разные феномены (Н.М. Аксенова, 2004; О.Ю. Герасимова, 2009; Г.С. Кожухарь, 1993; Н.Е. Коршунова, 2005; А.К. Маркова, 1996), другие исследователи (М.Р. Гинзбург, 1996; Н.С. Пряжников, 1999) придерживаются мнения, что всё самоопределение – личностное (лежит в основе любого другого).

Переплетение личностного и профессионального в процессе развития человека лежит в основании того, что зачастую два вида самоопределения объединяют в единое целое, что, например, у Н.Н. Никитиной отражено в термине «профессионально-личностное» [10], а у Е.В. Ковалёвой – «личностно-профессиональное» [5]. Критериями, позволяющими разделить личностное и профессиональное самоопределение, авторы коллективной монографии называют возможность формализации и необходимость сложных обстоятельств для полноценного самоопределения [8]. Если личностное самоопределение невозможно формализовать, и оно требует для полноценного развертывания трудностей и препятствий, то профессиональное самоопределение характеризуется относительно высокой формализацией и необходимостью благоприятных условий [8, с. 37].

По мнению М.Р. Гинзбурга личностное самоопределение по смыслу практически совпадает с жизненным: автор включает в него две составляющие (психологическое настоящее и психологическое будущее), при этом оба компонента имеют две подструктуры – ценностно-смысловую и пространственно-временную [3]. Столь расширенное понимание личностного самоопределения не дает возможности четко увидеть его отличительные осо-

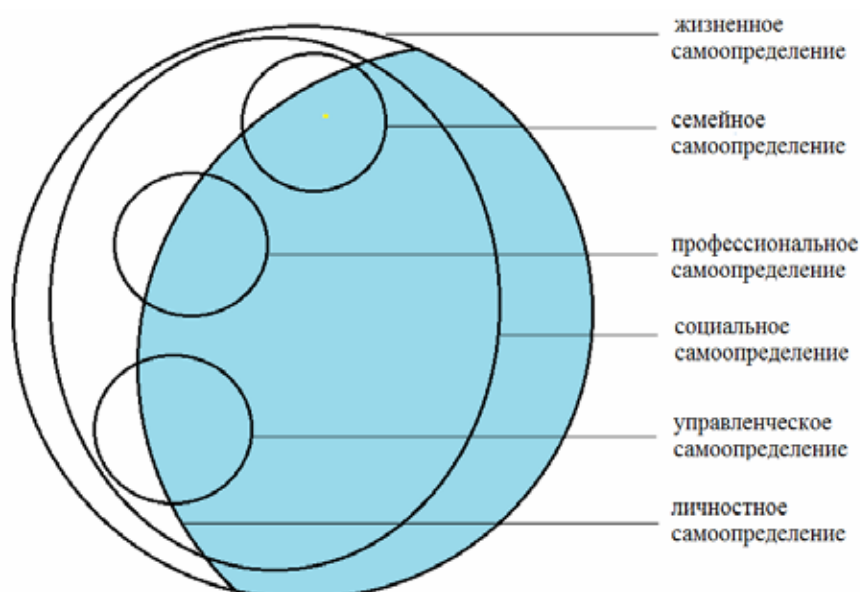


Рис. 1. Виды самоопределения и их взаимные отношения

бенности. Н.М. Аксенова, А.К. Маркова, Е.Г. Прекина представляют личностное самоопределение как совокупность процессов, направленных на формирование и развитие Я-концепции – это «та часть самоопределения, которая отвечает за определение личностью своего “образа Я”» [1, с. 7], это – «определение себя относительно выработанных в обществе... критериев становления личности» [9, с. 59]. Н.Н. Никитина добавляет, что это не только «процесс и результат осознания личностью своей индивидуальности», но еще и выбор «основных стратегий и направлений личностного роста» [10, с. 79].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что личностное самоопределение является крайне широким феноменом: оно уже чем жизненное самоопределение, т.к. не включает в себя временную перспективу (и в этом нам видится отличие двух видов самоопределения), и в то же время выходит за пределы социального, профессионального, семейного и других видов самоопределения, поскольку ни один из них не может быть отделён от процессов самосознания (и, скорее всего, на этом основано мнение, что любое самоопределение – личностное). Мы солидарны с мнением Н.М. Аксеновой, что личностное самоопределение – *часть* самоопределения человека [1], следовательно, оно является неотъемлемым компонентом и управленческого самоопределения в том числе, перекрываясь с ним, но не совпадая полностью (рис. 1.).

Рассмотрим профессиональное самоопределение как наиболее близкое к управленческому. Существует ли специфика управленческого самоопределения? Является ли управленческое самоопределение конкретным случаем профессионального? Психологи труда отвечают на последний вопрос однозначно положительно. Ю.П. Поварёнков, описывая четыре уровня анализа профессионального самоопределения (ценностно-мотивационный, операциональный, поведенческий и уровень профессионально-важных качеств), говорит, что на поведенческом уровне изучаются профессиональные установки и реальное поведение субъекта: готовность к выбору или смене профессии, сам процесс выбора, различные виды движения кадров [11, с. 213–214]. Именно так, в ряду других шести видов должностного перехода рассматривается переход от исполнительской деятельности к управленческой в диссертации А.А. Щеколдиной [18], т.е. управленческое самоопределение не выделяется в качестве самостоятельного вида, но видится автору как составляющая *профессиональной* карьеры.

Мы считаем, что управленческое самоопределение не тождественно профессиональному, а является рядоположным ему видом. Аргументы в пользу этого утверждения следующие.

Во-первых, управленческая деятельность *не является профессиональной*. Управление – само-

стоятельный вид активности, с профессиональной принадлежностью никак не связанный. Предметом (объектом) труда руководителя является организация как *система* деятельности [16], а продуктом – «не количество продукции как таковой, а оптимизация системы, производящей данную продукцию...» [4, с. 24]. То есть, управленческая деятельность отличается от исполнительской (профессиональной) и предметом, и результатами труда. Несходство профессиональной и управленческой деятельности проявляется и в том, что управление не относится к классу социомических деятельностей. Психолог управления Т.С. Кабаченко видит различие в том, что профессии данной категории, например, профессия учителя, врача «ориентирована в отношении потребностей другого человека, его личности», в то время как в сфере управления «исполнитель выступает в инструментальной функции» [4, с. 24].

Во-вторых, если профессиональное самоопределение происходит как занятие определённой позиции относительно некоторой *профессии*, деятельности, то управленческое самоопределение связано с формированием позиции относительно не только деятельности, но, главным образом, *должности и уровня управления*. Управленческое самоопределение вбирает в себя и изменение статуса в организационной структуре, и изменение статуса в межличностных отношениях, и изменения в деятельности.

В-третьих, критериями, относительно которых происходит профессиональное самоопределение, исследователи, в частности, А.К. Маркова [9] видят интериоризованные *социальные* критерии (критерии профессионализма). Критериями, относительно которых человек самоопределяется в качестве руководителя, выступают, с одной стороны, *собственные* (индивидуальные) представления о руководящей деятельности и о её субъекте, а с другой, *нормы* групп, в которые входит руководитель.

В-четвёртых, имеются серьезные различия в *детерминации* или в *степени свободы* самоопределения управленческого и профессионального. Поскольку категория свободы воли человека является основополагающей для понимания сущности самоопределения, то данное положение принципиально разводит управленческое и профессиональное самоопределение. С позиции философии «профессиональное самоопределение – деятельность личности, основанная на свободе распоряжения своими индивидуальными особенностями...» [12, с. 8], т.е. выбор профессии всегда основан на самостоятельном решении индивида. Это решение не всегда внутренне обосновано, может иметь случайный характер [15], но, выбирая профессию или меняя её, человек делает этот выбор сам (свободно). Иная ситуация имеет место в сфере управления: приход человека на руководящую должность

иногда бывает исключительно вынужденным (несвободный выбор). Как показали наши исследования, причины вынужденной смены статуса могут быть различны: работника можно назначить, не спрашивая его мнения, или субъект может быть лишён выбора, если придётся выбирать между приемлемой и неприемлемой (наносящей какой-либо ущерб) альтернативами [14].

Таким образом, результаты наших исследований и теоретический анализ данной проблемы, позволили сделать следующий вывод. Управленческое самоопределение – есть особый вид жизненного самоопределения, рядоположный профессиональному, семейному, политическому и т.п. самоопределению. Несводимость управленческого самоопределения к профессиональному обуславливается несовпадением профессиональной и управленческой деятельности, различиями в критериях и детерминации этих видов самоопределений, а также тем, что управленческое самоопределение есть занятие не только позиции относительно некой деятельности (как в случае профессионального самоопределения), но и относительно статуса в различных группах.

Библиографический список

1. *Аксенова Н.М.* Личностные характеристики эго-идентичности как фактор профессионального самоопределения студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 2004. – 18 с.
2. *Вершинин С.И.* Основы принятия решения о профессиональном выборе. – М.: Прометей, 1996. – 161 с.
3. *Гинзбург М.Р.* Психология личностного самоопределения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1996. – 60 с.
4. *Кабаченко Т.С.* Психология управления. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 384 с.
5. *Ковалева Е.В.* Развитие способности к личностно-профессиональному самоопределению будущих учителей. – Петропавловск-Камчатский: КамГУ, 2013. – 282 с.
6. *Ковалева Н.В.* Жизненное самоопределение молодежи в условиях социальной нестабильности (социально-психологический аспект): дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 151 с.
7. *Коришанова Н.Е.* Жизненное самоопределение выпускников современных образовательных учреждений: социологический анализ: автореф. дис. ... канд. соц. наук. – М., 2005. – 24 с.
8. Личностное и профессиональное самоопределение будущих педагогов профессионального обучения. – Пенза: Приволжский дом знаний, 2010. – 140 с.
9. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
10. *Никитина Н.Н.* Культура профессионально-личностного самоопределения учителя: контекст становления: монография. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 400 с.
11. *Поварёнков Ю.П.* Психологическое содержание профессионального самоопределения личности: системогенетический подход // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Т. 2. – № 2. – С. 211–217
12. *Удалова Е.С.* Профессиональное самоопределение личности: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Саранск, 2013. – 22 с.
13. *Филинкова Е.Б.* К проблеме перехода от исполнительской (педагогической) деятельности к управленческой: концептуальное понимание и теоретическая модель // Социальная психология и общество. – 2015. – Т. 6. – № 3. – С. 5–20.
14. *Филинкова Е.Б.* Мотивация принятия решения учителями о переходе от педагогической деятельности к управленческой // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 44. – С. 89–100.
15. *Филинкова Е.Б.* Психология принятия решения о переходе от педагогической к другим видам деятельности. – М.: МГОУ, 2012. – 174 с.
16. *Филиппов А.В.* Признаки управленческой деятельности // Организационная психология / сост. и общ. ред. Л.В. Винокурова, И.И. Скрипюка. – СПб.: Питер, 2001. – С. 115–118.
17. *Ширина Н.С.* Социально-профессиональное самоопределение личности: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Нижний Новгород, 1995. – 26 с.
18. *Щеколдина А.А.* Должностной переход в профессиональном становлении специалиста: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002. – 229 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА

В статье рассматривается поведенческий аспект эмоциональной мотивации. Особенностью настоящей статьи является анализ и обоснование эмоционального поведения студентов вуза. Доказывается, что многообразие эмоций определяет многообразие форм поведения; эмоции и поведение не всегда осознаются человеком; эмоциональное поведение по природе врожденное, поэтому непреднамеренное; предметно ориентировано, т.е. направлено на предмет связи человека; может быть развернутым и продолжительным, что сказывается в эффективности деятельности. В статье представлена классификация эмоций и соответствующих им непреднамеренных действий. Мотивационные эмоции поделены на «созидательные» (радость и интерес), «разрушающие связи» (страх, печаль, разочарование), «сохраняющие энергию» (удовольствие, равнодушие), «преодолевающие препятствия» (злость). Этим эмоциональным группам соответствует определенное поведение студентов в учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: эмоции, мотивация, эмоциональная мотивация, непреднамеренные действия, учебно-профессиональная деятельность студентов вуза.

Введение

В статье обосновывается мотивационная функция эмоций, которая реализуется в поведении. На эту тему автором написано несколько работ [11; 12; 13]. В них доказывается, что мотивационные эмоции обладают рядом специфических характеристик. Так, активность, исходящая от эмоций, проявляется на разных уровнях функционирования человека, как на нижних – нейрофизиология и физиология, так и верхних – переживание и внешнее поведение. Нейрофизиологический уровень начинается с афферентации предмета (явления, ситуации, объекта), что на уровне лимбической системы создает специфическое напряжение, отвечающее одной из базовых эмоций (страх, печаль, радость, злость, удовольствие...). Далее напряжение переходит на физиологический уровень (сердечную, гуморальную, сосудистую и дыхательную системы). Он подготавливает переживательный или психологический уровень, который завершается в эмоциональном поведении, представленном мелкой, крупной моторикой и непреднамеренными действиями. Таким образом, предметные мотивационные эмоции, представленные на нейрофизиологическом, физиологическом и переживательном уровнях, специфически готовят и участвуют в поведенческих актах человека, в его непреднамеренных действиях, осуществляемых в адрес предмета эмпирической связи.

О непосредственной связи эмоций и движений человека говорит этимология слов, известных как эмоциональные. Так, слово «горе» происходит от явления «гореть»; слово «печаль» от явления «печет»; «грусть» – это то что «грызет»; битый палками человек назывался «удрученный»; эмоция «страха» этимологически означает оцепенение, обездвиженность; «трусость» как эмоциональное свойство человека имеет истоки в действиях «дрожания и трясучки».

Теоретический анализ проблемных вопросов эмоционального поведения человека.

О связи эмоций и поведения достаточно определенно высказывались основатель бихевиоризма Д. Уотсон [17]; психофизиологи прошлого – Н.Н. Ланге [8], К. Ланге [7], У. Джемс [5]; современные психофизиологи – Ю.И. Александров [1], Н.П. Бехтерева [2]; отечественные психологи – С.Л. Рубинштейн [15], Л.С. Выготский [3], А.Н. Леонтьев [9], зарубежные – З. Фрейд [18], К. Изард [6] и многие другие.

Представленные авторы по-разному рассматривают взаимосвязь эмоций и поведения, поэтому единого мнения на этот счет не существует. Так, идеологи противоречивой психофизиологической теории происхождения эмоций У. Джемс [5] и К. Ланге [7] эмоции выводили из физиологических реакций сердца, сосудов, мышц, желез внутренней секреции. В свою очередь, З. Фрейд [18] подчеркивал, что для науки нет ничего бесполезнее, чем изучать органы, в которых выражается эмоция. По словам Н.П. Бехтеревой – авторитетного исследователя головного мозга человека – существует тесная связь эмоций с двигательными зонами мозга человека: «...одна и та же крохотная точка может иметь отношение и к двигательной, и к эмоционально-психической сфере» [2, с. 66]. Л.С. Выготский поддерживал идею физиологического содержания эмоций. Он считал, что спутниками эмоциональных реакций выступает «усиленная мышечная деятельность» [3, с. 315].

Многие исследователи отмечают кратковременный, импульсивный, ненаправленный характер эмоционального поведения. Отсюда, основная проблематика поведения, исходящего от эмоций, в непризнании развернутого и длительного поведения. Однако, по словам авторитетного исследователя эмоций К. Изарда: «всякая активированная эмоция – неважно, чем порожденная, сама оказывает побудительное, организующее влияние на наши мысли и поступки» [6, с. 57].

История о неспособности эмоций на длительные развернутые двигательные акты восходит к основателю эволюционной теории Ч. Дарвину. В 1872 году вышла его книга «О выражении эмоций у человека и животных» [4], где он не проводит различий в эмоциональных выражениях животных и человека. С точки зрения Ч. Дарвина действия, отвечающие эмоциям (или душевным состояниям) являются врожденными и произвольными; также они импульсивные, и соответственно, кратковременные.

Поведение человека имеет сложный и непростой категориальный ряд. В разряд поведенческих относят физиологические реакции, внешне организуемые движения, действия, деятельность. Основоположники бихевиоризма Дж. Уотсон и Э. Торндайк в качестве основной единицы поведения рассматривали физиологические реакции. Реакция – это «ответное действие» (латинский *re...* – против + *actio* – действие). Это действие в ответ на внешнее воздействие или стимул. Вот как описывал Э. Торндайк связи эмоции с поведением: «Можно вызвать физиологическую реакцию, которая характерна для данной эмоции и будет переживаться эмоция» [16, с. 189]. Для другого представителя бихевиоризма Д. Уотсона эмоция – это уже физиологическая реакция.

Сегодня под физиологическими реакциями понимают работу желез внутренней секреции, сердечно-сосудистой, дыхательной, мышечной систем. В свою очередь, внешнее проявление эмоций в форме тремора рук, покраснении/побледнении кожи лица, в потоотделении – правильно относить к категории «внешняя мелкая моторика». Тогда как «крупная моторика» проявляется в жестах, позах, мимике, осанке, походке.

Помимо мелкой и крупной моторики существует развернутое поведение, которое можно разделить на два класса: произвольное поведение, осуществляемое под контролем сознания и непроизвольное или, правильно, непреднамеренное. Оно является функцией неосознаваемого в психике. Эмоции, относимые к классу неосознаваемого в психике, отвечают за непреднамеренное поведение человека.

В терминах непреднамеренного поведения сегодня можно рассмотреть процесс решения задачи или даже процесс наблюдения за объектом. Также, в терминах такого поведения сегодня рассматриваются речевые реакции – громкость, колебания голоса, интонации; двигательные реакции – скорость, координация, ловкость; разнообразные движения лица и тела, состоящие из нескольких целостных двигательных актов – чтение книг, поглощение пищи, курение, ...; акты развернутых действий – развернутые движения, состоящие из нескольких действий и протяженных во времени – учебные действия в вузе, профессиональные

и воспитательные действия. Они могут быть вполне сознательными, однако часто выполняются неосознанно и исходят от переживаемых эмоций.

Важно отметить, что в отечественной психологии термины «поведение» и «деятельность» различаются. Отличает эти явления сознательный контроль человека, который обязательно присутствует в деятельности и может отсутствовать в поведении. Деятельность представляет собой целесообразную сознательную активность. Тогда как поведение может быть бессознательным, неосознаваемым или малосознаваемым.

Поведение, побуждаемое эмоциями, со времен Античности считалось «неразумным», а со времен З. Фрейда – «бессознательным». З. Фрейд видел за каждым произвольным движением нагромождение бессознательных мотивов. Бессознательные побуждения руководят поступками «втайне» от них самих [18]. Отсюда любое переживание заканчивается двигательной реакцией, как импульсивной и кратковременной, так и развернутой и долговременной. Человек совершенно неожиданно обнаруживает себя в защитной (закрытой) позе, в наступательных жестах, с плачущим выражением лица, обнимающим другого человека и т.д. Эти внешние действия отвечают переживаемой эмоции, разворачиваются быстро, часто на неосознаваемом уровне.

В пользу эмоционального поведения говорит тот факт, что трудно представить себе человека, всегда сознательно обдумывающего каждый свой поступок. В разных ситуациях у каждого человека есть автоматическое поведение, которое является для него привычным. Человек не планирует такое поведение и не тратит на него энергию. Х. Хекхаузен называет такое поведение «свободным». Оно совершается помимо волевых действий и действий по привычке. «Свободное поведение» Х. Хекхаузен также называет «аффективными действиями». В этом случае напряжение мотивационного импульса осуществляется и разворачивается на неосознаваемом уровне [19].

Известный исследователь эмоций Я. Рейковский соглашается с наличием развернутого эмоционального поведения, которое он называет «эмоциональное действие». Он пишет, что такое возможно при условии, если последнее представляет собой целенаправленное поведение. Оно «совершается для того чтобы выразить эмоциональное состояние», которое приводит к определенному, заранее предусмотренному конечному состоянию» [14, с. 152].

В XVIII веке английским исследователем Д. Гартли был открыт феномен идеомоторного акта. Он имеет непосредственное отношение к эмоциональному поведению. Так, согласно воззрениям английского врача представление человека о движении реализуется в этом движении. По мысли автора идеи, внешние двигательные акты

возникают автоматически вслед за представлениями о движении. По характеру эти движения являются непроизвольными и неосознаваемыми.

Предметность эмоции, с нашей точки зрения, позволяет увидеть в эмоции идеомоторный акт. Так, если предметная эмоция обнаруживается при восприятии предмета и запускает в его сторону непреднамеренные действия, то в эмоции есть представление о движении. Известно, что сильная боязнь или страх перед чем-нибудь вызывает именно то действие, с которым было связано опасение. Боязнь высоты приводит к падению с высоты; страх собаки часто заканчивается ее нападением на человека; любовь к человеку реализуется в длительных переживаниях и действиях в его адрес.

Об идеомоторном характере эмоций говорил еще З. Фрейд, в частности, он писал: «Боязнь означает известное состояние ожидания опасности и подготовки к ней, даже если опасность неизвестна» [18, с. 144]. О подготовке к действию как характеристике идеомоторного акта в эмоциях косвенно говорил польский профессор Л.И. Петражицкий. Он использовал термин «будительно-вставательная эмоция», которая подготавливает человека просыпаться утром. Например, данная эмоция запускает процессы сокращения мускулов, открывания глаз, поднимание и поворачивание головы. Эти и другие действия, отвечающие «будительной» эмоции способствуют выходу человека из сна [10].

Таким образом, **идеомоторный акт в эмоциях реализуется в непроизвольных и неосознаваемых движениях.** Данное положение касается только базовых эмоций, имеющих врожденный характер с врожденными формами внешнего поведения. Переживание базовых эмоций сопровождается скрытым для сознания представлением о движении, которое реализуется в поведении, развернутом в адрес предмета эмпирической связи.

Готовность к ситуации, которую определяют эмоции, говорит о том, что она сдвинута к началу двигательного акта. Эмоции, возникающие в начале двигательного акта, настраивают нервную систему, эндокринную, сердечно-сосудистую, мышечную и другие системы организма к определенной форме внешнего поведения. Данная психофизиологическая готовность есть составляющая идеомоторного акта, реализуемого в мелкой, крупной моторике, а также в развернутом поведении непреднамеренных действий.

Эмоциональные действия человека с возрастом приобретают социальный характер. Если в детстве переживание эмоции злости реализуется в драках и защитном поведении детей, то во взрослой жизни, например, в профессии переживание этой же эмоции приводит к сверхнормативной активности, совершению противоречивых действий, к демонстрации необдуманного упорства и настойчивости.

В свою очередь, если переживание эмоции радости в детстве проявляется во владении предметом, объятиях, в близком контакте, то во взрослой профессиональной жизни эмоция радости реализуется в усидчивости и увеличении времени, посвященному работе.

Практическое решение вопроса. Эмоциональное поведение представляет собой систему непреднамеренных действий, исходящих от базовых мотивационных эмоций. В свою очередь мотивационными являются не только эмоции, но и действия. Они достаточно жестко привязаны к эмоциям, представляя собой некое единство. Непреднамеренные действия, исходящие от базовых эмоций представляют собой ответ на состояние связи эмоции с предметом:

– эмоция печали. Это отражение разорванной связи с предметом, поэтому непреднамеренные действия носят разрушительный характер: устранить предмет, разрушить, повредить, в крайних случаях – уничтожить;

– эмоция интереса. Это отражение связи с новым предметом. Непреднамеренные действия эмоции интереса направлены на познание предмета: притяжение, привлечение, изучение, познание, приближения;

– эмоция удовольствия. Это отражение нейтральных связей с предметом, который не доставляет беспокойств. Непреднамеренными действиями являются: пассивность, неизменяемость, ничегонеделание, созерцательность ...;

– эмоция страха. Это отражение надорванной связи человека с предметом. Под влиянием эмоции страха непреднамеренные действия носят ошибочный, неадекватный характер. В ситуации, в которой нужно убежать – человек цепенеет, а где нужно сохранять спокойствие – он убегает. Обобщенными непреднамеренными действиями являются: убегание, хаотичные движения, ошибочные действия, неадекватные ситуации действия, т.е. не способствующие связям человека с предметом;

– эмоция радости. Это отражение надежной связи человека с предметом. Непреднамеренные действия направлены на захват, притяжение, соединение, привлечение, обнимание, притяжение ...;

– эмоция разочарования. Отражение процесса разрыва связи человека с предметом. Когда-то связь с предметом доставляла человеку некую радость, интерес, но сегодня переживается разрыв. Непреднамеренными действиями являются: уход, игнорирование, опоздания, отсрочка выполнения заданий, больничные, переключение на новый предмет (вид деятельности), поиск нового предмета;

– эмоция равнодушия. Это отражение пассивных связей с предметом. Непреднамеренными действиями являются: пассивность, упадок сил, малая активность, переключение на другие предметы (ситуации).

Классификация мотивационных эмоций является одновременно классификацией действий, участвующих в реализации побудительного потенциала эмоций. В этой связи классификацию мотивационных эмоций логично перенести на классификацию действий. В работе «Феномен эмоциональной мотивации: опыт осмысления» мы поделили мотивационные эмоции на: «созидательные эмоции» (радость, интерес); «преодолевающие препятствия» (злость, гнев); «разрушающие связи» (страх, печаль, разочарование); «сохраняющие энергию» (удовольствие, равнодушие) [13].

Учебно-профессиональная деятельность состоит из различных сторон, составляющих содержательную часть целостной деятельности. Такими сторонами учебно-профессиональной деятельности являются: лекции, семинары, контрольные работы, рефераты, курсовые, преподаватели, библиотека, зачеты, экзамены и многое другое. В адрес этих сторон учебно-профессиональной деятельности студенты организуют двигательные акты, соответствующие переживаемым эмоциям.

Эмоциональное поведение, организуемое студентами в рамках учебно-профессиональной деятельности, отражает стороны этой деятельности. Так, в рамках семинарских занятий совершаются следующие действия: подготовка к семинарам, выступления на семинарах, выполнение тестовых заданий, устные ответы...; при выполнении курсовых работ совершаются действия: выбор темы, написание плана научной работы, анализ научной литературы, реферирование литературы, выполнение чернового и чистового плана курсовой работы.

Побуждаемые эмоциями действия имеют специфику, отвечающую каждой мотивационной группе. Данная специфика отражается в двух базовых формах учебных действий: непреднамеренные действия отрицательного характера и непреднамеренные действия положительного характера. Также в непреднамеренных действиях, организуемых в рамках учебно-профессиональной деятельности, есть как врожденные, так и социализированные двигательные программы. К врожденным непреднамеренным действиям отрицательного характера можно отнести прогулы лекционных и семинарских занятий; неготовность к зачетам и экзаменам. В свою очередь, к социализированным непреднамеренным действиям отрицательного характера относятся больничные, перекуры, задержки на перемене, разговоры по сотовому телефону на учебных занятиях, компьютерные игры на семинарах и лекциях.

Врожденными непреднамеренными действиями положительного характера являются готовность к зачетам, экзаменам, посещения лекций и семинаров. В свою очередь, социализированные формы положительного характера, это – готовность к зачетам по тестам, подготовка по компьютерным программам, чтение научной литературы

в интернете, различные формы сверхнормативной активности, использование новых технологий подготовки к занятиям и т.д.

В адрес учебно-профессиональной деятельности студент может переживать несколько неоднородных эмоций. Это могут быть эмоции из группы «разрушающие связи» (страх, печаль, разочарование) или из группы «созидательные эмоции» (радость и интерес). Такое возможно в адрес разных сторон деятельности, которой занят студент и его восприятие. В этом случае определяется доминирующий мотивационный план. Он определяется по весу эмоций одной группы, переживаемых в адрес разных сторон деятельности. Так, если учебно-профессиональная деятельность состоит из нескольких составляющих сторон, то можно выделить основные стороны. Например, этими сторонами деятельности студентов вуза являются: лекции (лекционные занятия), семинары, контрольные работы и рефераты (их написание), взаимодействия с преподавателями вуза, работа в библиотеке, сдача зачетов и экзаменов, научно-исследовательская работа, производственная практика. Всего таких сторон одной деятельности может быть больше или меньше, что в конечном итоге диктуется рамками задач исследования. Доминирование одной группы эмоций над остальными свидетельствует о характере эмоциональной мотивации одного конкретного студента.

Эмоциональная мотивация может быть понята по непреднамеренным действиям, развернутым в адрес различных сторон учебно-профессиональной деятельности. Так, в рамках переживания группы мотивационных эмоций «созидательные эмоции» (радость, интерес) студенты укрепляют связи с учебной деятельностью. Они активны в познании учебных дисциплин, научно-исследовательской работе и производственной практике; они дисциплинированы, ответственны, пунктуальны; в целом такие студенты демонстрируют познавательную активность.

Переживание эмоций «разрушающие связи» (печаль, страх, разочарование) мотивирует студентов на уход от учебных занятий. На совершенно неосознаваемом уровне происходит много непреднамеренных действий, уводящих познавательную активность студентов от учебного процесса в вузе. Например, в действиях эмоции страха много защитных проявлений: пассивность, оцепенение при ответах на экзаменах и зачетах; в действиях эмоции печали много больничных, опозданий, не приходов по разным причинам на занятия, «отсроченных» зачетов и экзаменов; в действиях эмоции разочарования – «сидение» в социальных сетях, «написанных» интернетом контрольных и курсовых работ. Итак, во всех этих непреднамеренных действиях различные варианты разрыва связей с учебной деятельностью.

В рамках переживания группы эмоций «сохраняющие энергию» (удовольствие, равнодушие) студенты довольны своей учебной деятельностью, однако пребывают в некотором успокоении. В их непреднамеренных действиях нет инициативы, познания, овладения учебными навыками, но есть некоторое пассивное времяпрепровождение. Это касается как эмоции удовольствия, так и равнодушия. Но если в эмоции удовольствия есть некая познавательная активность, то эмоция равнодушия часто граничит с ничегонеделанием. В какой-то степени переживание эмоции равнодушия говорит об эмоциональном безразличии. Как правило, студенты, переживающие данную эмоцию, находятся на этапе выбора профессии, определения целей жизни, которые не связаны с настоящей деятельностью.

Настойчивость и решительность, демонстрируемые в учебной деятельности, являются показателями переживания эмоций «преодолевающие препятствия» (злость). Непреднамеренные действия этой мотивационной эмоции похожи на действия группы «созидательные эмоции». Однако имеются отличия. Например, действия студентов, переживающих эмоцию злости в адрес лекционных занятий, семинаров, зачетов или экзаменов имеют демонстративный активно-познавательный характер. Студенты, переживающие эмоцию злости, соглашаются на многие учебные и научные мероприятия, от которых другие отказываются. Мотивированные эмоцией злости, интуитивно понимают, что не дотягивают до уровня успешного студента, поэтому проявляют упорную активность, настойчивость, которая заканчивается укреплением связей или, наоборот, ростом разочарования и ухода от учебных занятий.

Выводы. Непреднамеренные действия, представляющие собой эмоциональное поведение, обладают следующими характеристиками. В частности:

- исходят от эмоций. Каждая эмоция имеет свою двигательную программу;
 - имеют врожденный характер. Двигательная программа может корректироваться по содержанию, не изменяя своего природного содержания;
 - неосознаваемый характер. Человек не понимает, что его поведение мотивировано эмоцией;
 - направленность на предмет эмпирической связи. Эмоциональное поведение реализуется в адрес предметов эмпирической связи;
 - определяют эффективность деятельности.
- В конечном итоге непреднамеренные действия сказываются в различных формах эффективности деятельности студентов.

Библиографический список

1. Александров Ю.И. Психофизиологическое исследование поведения человека и животных при обнаружении сигнала // Психопедагогика дискретных и непрерывных задач. – М.: Наука, 1985. – С. 190–203.
2. Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2008. – 383 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. – СПб.: Питер, 2013. – 320 с.
5. Джемс В. Психология. Часть II. – СПб.: Изд-во К.Л. Риккера, 1911.
6. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
7. Ланге К.Г. Аффекты (душевные явления): Психофизиологический этюд. – СПб., 1890. – 65 с.
8. Ланге Н.Н. Эмоции: Психологический этюд. – М.: Мир, 1896. – 98 с.
9. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М., 2001. – 511 с.
10. Петражицкий Л.И. Теория и политика права. Избранные труды. – СПб.: Юридическая книга, 2010. – 1032 с.
11. Пырьев Е.А. Экспериментальные исследования эмоциональной мотивации // Вестник Бурятского государственного университета. Серия: Психология. Социальная работа. – 2015. – № 5. – С. 8–14.
12. Пырьев Е.А. Мотивационная функция эмоций в «теории связей» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2015. – № 177. – С. 35–42.
13. Пырьев Е.А. Феномен эмоциональной мотивации: опыт осмысления // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – Оренбург: ОГУ, 2016. – № 8. – С. 4–8.
14. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М.: Прогресс, 1979. – 391 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Просвещение, 1946. – 740 с.
16. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии // Бихевиоризм. – М.: ООО «Изд-во АСТ – ЛТД», 1998. – С. 5–242.
17. Уотсон Д.Б. Психология как наука о поведении // Бихевиоризм. – М.: ООО «Изд-во АСТ – ЛТД», 1998. – С. 243–704.
18. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
19. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

АТТРАКТИВНОСТЬ И ПАССИОНАРНОСТЬ В СИСТЕМЕ НАУЧНОЙ ПАРАДИГМЫ

В статье представлен анализ аттрактивности как свойства сознания субъекта. В учении Л.Н. Гумилева аттрактивность рассматривается в качестве чувственно-психического потенциала, который, будучи таким же мощным по силе, как инстинкт самосохранения, противоположен ему по направленности действия. В познавательном процессе, характеристика которого представлена на примере системы Вл. Соловьева, аттрактивности соответствует вера как уверенность в онтологическом единстве познающего и познаваемого. Создаваемая научная парадигма, распространяется в менталитете этноса по принципам пассионарности.

Ключевые слова: аттрактивность, пассионарность, инстинкт самосохранения, сознание, вера, уверенность, познавательный процесс.

Существует множество учений философско-психологического содержания, в которых рассматривается способность человечества осуществлять творческую активность и, вопреки своей природе, жертвовать собой, создавая культурные ценности, имеющие статус вечных, непреходящих смыслов. Хотелось бы рассмотреть учение Л.Н. Гумилева, характеризующее такое психическое свойство общественного сознания этноса как пассионарность, источником которого является аттрактивность индивидуального сознания, и сквозь призму этого свойства понять концепцию Вл. Соловьева о становлении и развитии субъектности человека.

По мнению Л.Н. Гумилева, пассионарность – это способность этнической группы осуществлять деятельность с повышенной активностью. Такая способность является «характерологической доминантной», непреодолимым стремлением, возможно не всегда осознаваемым, к достижению цели, чаще всего иллюзорной, но представляющейся для самой группы величайшей ценностью, которая выше собственной жизни. Ученый убежден в том, что пассионарность наиболее полно проявляется в этногенезе, формируя и отдельные этносы, и локальные социокультурные пространства, соответствующие психологическим особенностям этнической группы.

Коллективное поведение, определяющее деятельность этноса, может быть мотивировано двумя источниками: инстинктом самосохранения и пассионарностью. Л.Н. Гумилев пишет: «Если принять за эталон импульс врожденного инстинкта самосохранения, индивидуального и видового (1), то импульс пассионарности будет иметь обратный знак. Величина импульса пассионарности, соответственно, может быть либо больше, либо меньше, либо равна импульсу инстинкта самосохранения. Следовательно, можно классифицировать особей на пассионариев ($P > 1$), гармоничных ($P = 1$) и субпассионариев ($P = 1$)» [1, с. 100].

Если рассматривать указанные Л.Н. Гумилевым соотношения с точки зрения становления и развития этноса, то пассионарный взрыв, характеризу-

ющий психологический импульс сознания отдельной группы, в которой стремление создать новые социокультурные ценности существенно превосходит инстинкт самосохранения, распространяется на этнос и медленно возрастает. Важно понять, что пассионарность как психологическая способность, противоположная инстинкту самосохранения, осуществляется в этносреде, способствуя созданию и развитию новых форм общественных отношений, культурных артефактов. Однако спустя какое-то время энергия пассионарности сходит на нет или, как говорит Л.Н. Гумилев, «наступает перегрев», после которого происходит медленный спад.

Ученый утверждает, что только в социуме движение психической материи имеет смысл и, следовательно, можно обнаружить как следы прогресса, так и стагнации, и регресса. В материально-природной среде поиск осмысленной цели, а также сравнение ее с неким объективным эталоном, – «неуместная телеология». Любой процесс, происходящий в дискретных явлениях природы, осуществляется по принципу колебательного движения, который характеризуется ритмом и частотой. Однако первоначала или источника того или иного объекта материального мира обнаружить невозможно, так же, как и обозреть его исчезновение, проследив смысл или цель существования.

Необходимо подчеркнуть, что и инстинктивные, и пассионарные импульсы исходят из чувственно-эмоциональной сферы, которая носит бессознательный характер и выражает менталитет этноса. Но психическая деятельность детерминирует и сознание отдельного индивида. Л.Н. Гумилев считает, что в сфере сознания человека пассионарность имеет аналог, который ученый назвал аттрактивностью (от лат. *attractio* – влечение). Так же как в этнической группе пассионарность противостоит видовому инстинкту сохранения и увеличения рода, так и в сознании отдельного человека аттрактивность противоположна по своему проявлению инстинкту личного самосохранения.

Положительный эмоционально-психический импульс имеет сознание человека, ориентированного в своей жизни на удовлетворение базовых

психофизиологических потребностей, определенных инстинктом самосохранения. Действия человека в этом случае будут определяться рассудком и волей. В процессе рассудочной деятельности человек анализирует и осуществляет выбор цели, а воля помогает к ней двигаться. Л.Н. Гумилев называет людей, которые живут по указанной схеме, «разумными эгоистами», считая их способными нести ответственность морального и юридического характера за поступки, детерминированные инстинктом самосохранения.

На наш взгляд, в любом обществе таких людей большинство, и нести ответственность за свои поступки их не единственное положительное качество. Именно в сфере их сознательной деятельности осуществляется способность оценивать положительный опыт творцов-пассионариев, принимать созданный ими смысл развития новой мировоззренческой парадигмы за свой собственный и реализовывать его в институционально-социальной сфере культуры. Другими словами, продвижение и распространение новых форм человеческой цивилизации, которые были предложены и разработаны пассионариями, их локализация в менталитете этноса – все это функции, осуществляемые «разумными эгоистами».

Кроме стремления к удовлетворению базовых психофизиологических потребностей, определенных инстинктами, каждый человек имеет «странное влечение к истине (стремление составить о предмете адекватное представление), красоте (тому, что нравится без предвзятости) и справедливости (соответствию морали и этики). Это влечение сильно варьируется по силе импульса и всегда ограничивается постоянно действующим «разумным эгоизмом» [1, с. 100]. Однако иногда аттрактивность обладает более мощным зарядом, чем инстинкт, и тогда творческий потенциал реализуется с силой, способной преодолеть любое сопротивление, любое препятствие, и человек, влекомый «автономным комплексом» (К. Юнг), осуществляет революционный скачок, создавая новое учение о красоте, истине, справедливости.

Как пишет сам Л.Н. Гумилев, в этом случае «мы наблюдаем жертвенных ученых, художников, бросающих карьеру ради искусства, правдолюбцев, отстаивающих справедливость с риском для жизни, короче говоря – тип Дон Кихота в разных, так сказать, «концентрациях» [там же]. Ученый утверждает, что такое поведение, детерминированное потенциалом аттрактивности, характеризует отрицательный эмоционально-психический импульс сознания субъекта. Если «разумные эгоисты» предсказуемы в своих проявлениях, ибо в их сознании ярко выражен положительный импульс, реализация которого осуществляется по стандартной схеме, то творческие личности, обладая аттрактивностью, противоположной инстинкту

самосохранения, «определяют наблюдаемое в действительности разнообразие поведенческих категорий» [1, с. 101].

Л.Н. Гумилев подчеркивает, что аттрактивность, будучи внутренним эмоционально-психическим свойством сознания, может соединяться с различными качествами человека, его способностями, и детерминировать их. Особо заметим, что аттрактивность, как аналог пассионарности в этнической среде, *не зависит* от внешних условий материально-природной среды обитания, *не имеет* отношения к особенностям этноса и *безотносительна* к нравственно-этическим требованиям личности, а также к морали общества, «одинаково легко порождая подвиги и преступления, творчество и разрушения, благо и зло, исключая только равнодушие; и она не делает человека “героем”, ведущим “толпу”, ибо большинство пассионариев находится именно в составе “толпы”, определяя ее потентность и степень активности на тот или иной момент» [1, с. 98].

Другими словами, аттрактивность – это чаще всего неконтролируемое сознанием высвобождение энергии индивида, не связанное с социокультурными процессами, возникающее как микромутация, отражающаяся на стереотипе поведения, но не влияющая на генотип. Аттрактивность, как психологическое свойство сознания отдельного индивида, непосредственно связана с пассионарностью, как универсальным свойством общественного сознания этноса. Характеристика аттрактивности в учении Л.Н. Гумилева есть ничто иное как модель представлений о пассионарности, как психологическом свойстве менталитета этноса. Можно сказать, что аттрактивность является необходимым и достаточным условием осуществления пассионарности. Другими словами, аттрактивность есть источник пассионарности, и, точно также, как аттрактивная личность преобразовывает сферу индивидуального сознания, так и пассионарий осуществляет революционные изменения в этнической среде.

Представление о пассионарности как свойстве всего живого, проявляющемся в том числе и в сознании человека, встречается в творчестве В.И. Вернадского. Этот ученый, создавая концепцию развития ноосферы относительно биосферы, считал, что на материально-биологическом уровне все живые существа имеют единый источник жизни, который определяет целостность мироздания. Он пишет: «Все живое представляет непрерывно изменяющуюся совокупность организмов, между собою связанных и подверженных эволюционному процессу в течение геологического времени...» [2, с. 284].

Прозрение В.И. Вернадского об онтологическом единстве сущего, выраженное в учении Л.Н. Гумилева свойством пассионарности, источником которого является аттрактивность, непо-

средственно связано с философскими взглядами Вл. Соловьева, русского мыслителя XIX века. Если Л.Н. Гумилев рассматривает пассионарность как условие этногенеза с точки зрения исторического, географического, социально-политического развития культуры, то Вл. Соловьев в своей системе объективного идеализма дает характеристику становления гносеологической сферы исследований, определяющих процесс развития человека как субъекта. Почеркнем, что этот процесс является основанием изменения эпистемологической парадигмы как части целостной культуры.

Вл. Соловьев обосновывает, что каждый человек представляет собой совокупность двух субъектов: эмпирического и трансцендентального. Философ пишет: «Есть ... между чистым Я (трансцендентальным субъектом – *С.К.*) и теми психическими состояниями, с которыми оно соотносится (эмпирическим субъектом – *С.К.*), то различие, что последние многообразны и изменчивы, а сопровождающий всех их мысленный субъект — один и тот же. Но это несомненное различие между подвижной окружностью сознания и его постоянным центром не выходит за пределы феноменологической, или имманентной области» [3]. По мнению философа, трансцендентальный или «мысленный» субъект, представляет собой чистую бессодержательную способность человека фиксировать происходящие на чувственно-психическом уровне изменения и выражать существующую текучесть событий в формально-логическом суждении: «Я мыслю...».

В своей системе Вл. Соловьев считает необходимым рассмотреть характеристику эмпирического субъекта, ибо трансцендентальный уже обоснован в учении И. Канта. Итак, философ убежден, что эмпирический субъект – это символическое обозначение чувственно-эмоционального уровня сознания, который в своей содержательности и текучести зависим от процессов и явлений, происходящих в материально-природной реальности. И хотя психологическая «индивидуальность, которая, конечно, может быть весьма содержательной, но зато она – увя! – не представляет собою той самоочевидной, непосредственной действительности, которая принадлежит чистому я, или феноменологическому субъекту» [3]. Далее философ поясняет, что сомневаться в себе как мыслящем субъекте невозможно, потому что процесс мышления осуществляется непрерывно, в форме потока, «но ничто не мешает усомниться в достоверности той самой эмпирической индивидуальности, которая до того представлялась действительным и постоянным воплощением этого я или отождествлялась с ним самим» [3].

Человек, проживающий жизнь на уровне эмпирического субъекта, является не свободным, включенным в причинно-следственные связи, и его внутреннее психологическое состояние никогда

не бывает стабильным. Безусловно, определяя содержание трансцендентального субъекта, субъект эмпирический представлен разнообразными чувствами, желаниями, эмоциями, а через связь с природной реальностью способствует получению еще большего количества впечатлений из окружающего мира. Именно по этой причине, считает Вл. Соловьев, необходимо сомневаться в собственном существовании, ... ибо сомневающийся и предмет сомнения не будут здесь тождественны между собою: первый есть постоянный и неизменный субъект сознания – чистое Я, а второй – та конкретная изменяющаяся в своих очертаниях и объеме «процессирующая» (*werdende*; «становящийся, находящийся в процессе становления» (нем.)) особь, от которой нефилософское мнение не отличает мыслящего субъекта, как такового» [3].

Собственно, на чувственно-эмоциональном уровне, представленном эмпирическим субъектом, человек ничем не отличается от высших животных, которые также способны чувствовать, элементарно психологически реагировать на воздействия материальной действительности, приспосабливаясь к ней. Однако смысл жизни человека – это стать человеком, что, в учении Вл. Соловьева, значит – достичь в своем развитии уровня трансцендентального субъекта или чистого разума. Освобождаясь от условного содержания чувственно-эмпирического характера, достигая сферы универсального чистого разума, человек способен с помощью воли возвышаться в метафизическую сферу бытия с целью реального достижения единства идей или Всеединства.

Необходимо напомнить, что, будучи по своим философским взглядам представителем объективного идеализма, Вл. Соловьев продолжает традиции Платона. И русский философ, и древнегреческий мыслитель убеждены в том, что надприродная сфера выражена совокупностью идей, которые содержат объективные универсальные знания об устройстве мироздания, социального пространства и человека, образуя в своей целостности образцовое Всеединство Сущего.

По всей видимости, для русского философа достижение уровня трансцендентальности – это только промежуточный акт сознания, главная цель – осуществление Всеединства в сознании человека, которое делает его причастным божественной энергии, необходимой для творческого преобразования мироздания. Вл. Соловьев утверждает, что основанием возвышения человека от уровня эмпирического к трансцендентальному и выше, к Всеединству, является вера – это особый акт сознания, который является началом нового, истинного знания, существенно отличающегося от опытно-эмпирического и трансцендентально-логического. Эти два вида познавательного процесса по своей сути являются отвлеченными, относительными, неспособными

открыть и обосновать идеальную сущность материально-предметной реальности.

Вера, являясь истоком истинной гносеологии, указывает, что между сущностью человека и сущностью бытия мироздания нет непроходимой границы, но есть реальное имманентное единство. По этой причине вера рассматривается Вл. Соловьевым как *уверенность*, возникающая в сознании человека и заявляющая о том, что на глубинном, ни эмпирически, ни психически, ни рационально недостижимом уровне, между человеком и материально-природной действительностью существует непосредственная связь и целостность. Философ, поясняя, пишет, что вера «как факт сознания, уверенность в безусловном существовании другого не есть еще самое единство с этим другим; это есть только указание на его единство: “вещей обличие невидимых”» [4, с. 723].

В силу того, что вера определяет внутреннюю целостность сознания и выражает уверенность в имманентном единстве с миром, она также есть ничто иное как акт свободы, в котором утверждается абсолютная безусловность и самостоятельность человека, осуществляющего познавательный процесс. Напомним, что и свобода, и определяющая ее вера есть первоначальный этап познавательного процесса, ибо, как считает Вл. Соловьев, именно через субъект-объектные отношения с миром осуществляется сущность человека, которая тождественна чистой трансцендентальной форме мышления. «В уверенности познающий субъект свободен ...», – пишет философ, – другими словами, если для субъекта как эмпирически-чувственного и предмет является лишь как осязательный факт, если для субъекта рационального и предмет есть понятие разума, то для субъекта как безусловного существа и предмет открывается как безусловно-сущий» [4, с. 722].

В этой связи необходимо вспомнить учение В.И. Вернадского, в котором утверждается онтологическое единство между человеком и материально-биологической сферой бытия. Ученый полагает: «Чем более длительно существование, если нет никаких равноценных явлений, действующих в противоположную сторону, тем ближе к нулю будет свободная энергия», то есть «энергия живого вещества, которая проявляется в сторону, обратную энтропии. Ибо действием живого вещества создается развитие свободной энергии, способной производить работу» [2, с. 285]. Другими словами, все живые существа материального мира, в том числе и человек, стремятся сохранить жизнь посредством свободной энергии. Осуществляя познавательный процесс, основанный на свободной вере в единство всего живого, человек тем самым «производит работу» по созданию гносеологической парадигмы, противодействуя энтропии или смерти.

Теперь особенно важно понять, что свободная вера как *уверенность* в познаваемом идеальном единстве мира является той характеристикой сознания человека, которая в творчестве Л.Н. Гумилева определяется как аттрактивность. На чем основано данное утверждение? Этнолог полагает, что аттрактивность «отдельного человека может сопрягаться с любыми способностями – высокими, средними, малыми; она не зависит от внешних воздействий или ландшафтных условий, являясь чертой конституции данного человека» [1, с. 98]. Таким образом, аттрактивность, по Л.Н. Гумилеву, или уверенность в онтологическом единстве субъекта и мира, по Вл. Соловьеву, связана с познавательными способностями человека и проявляется в создании новой научной парадигмы. Однако если для ученого этнолога аттрактивность – это некая данность, чаще всего неосознаваемая самим человеком, то для Вл. Соловьева вера или уверенность – это первоначальный акт сознания, относительно которого осуществляется познавательный процесс, контролируемый волей. Как же происходит осуществление аттрактивности в деятельности познавательного характера, и как изменяется человек, становясь субъектом, трансформирующим эпистемологическую парадигму культуры?

По мнению Вл. Соловьева вера представляет только первоначальную ступень в иерархии истинного процесса познания, направленного на выявление и определение сущности предметов – «вещей обличие невидимых». По сути, русский мыслитель пытается решить гносеологическую проблему И. Канта и преодолеть агностицизм его учения. Абсолютно истинное знание «вещей-в-себе» возможно и первый этап в его достижении – это вера как уверенность, указывающая на имманентное единство мира и человека. Но на этой ступени останавливаться нельзя, так как вера здесь, по мнению Вл. Соловьева, носит иррациональный, чувственно-эмоциональный характер, который должен быть преодолен или «снят» следующими актами сознания.

Так же и свобода, которая тождественна вере, является алогичной и, в силу этого, может служить лишь основанием познавательного процесса, осуществляемого логикой воображения или чистой трансцендентальной логикой. Знание, которое приобретает человек в результате познания, по своей сути является идеальным, метафизическим, абсолютно истинным, относительно такого знания, снявшего иррациональность веры, свобода также меняет свою сущность. Можно сказать, что «снятая» свобода становится осознанной необходимостью, так как идеальное содержание знания соединяет два полюса бытия – Бога и человека.

С одной стороны, знание принадлежит Богу, создавшего основные законы развития мироздания, которые существуют в форме идей. С другой

стороны, в ходе познавательного процесса человек в качестве чистого субъекта приобщается идеальной сущности абсолютных принципов мироустройства, в результате снятая иррациональная свобода заменяется конкретным знанием. И теперь рациональная ясность всего существующего будет включать сознание человека в закономерность происходящих процессов, но только не эмпирическую, но идеально-метафизическую, божественную по своей сущности. В итоге субъект будет осознавать собственную зависимость от идеального знания, и такая осознанность сделает его свободным.

Способ получения метафизического в своей сущности знания носит мистический характер. По мнению Вл. Соловьева, возвышающий субъекта познавательный процесс, основанный на свободной уверенности в единстве человека и мира, осуществляется чистой трансцендентальной логикой мышления, которая иначе называется *воображением*. Именно воображение, направленное в своей логической ясности от материального мироустройства к абсолютной метафизической сфере бытия, способно постичь идеально-образную сущность предмета, ту безусловную его качественность, которая остается неизменной всегда, и которая имеет непосредственную связь с идеальной сущностью самого человека как чистого субъекта.

Можно сказать, что с помощью воображения в сознании человека актуализируется идея, соответствующая его сущности, в результате чего возникает возможность созерцания идеи познаваемого объекта. И если вера как первоначальная свободная уверенность только указывает на имманентное единство познающего субъекта и изучаемого предмета, то воображение в своей чистой трансцендентальности реализовывает актуальное взаимодействие между безусловной сущностью человека и безусловной сущностью объекта, как «вещами-в-себе». В этом процессе осуществляется единство Бога, как первоисточника идей, и человека, усилием воли достигшего уровня идеального бытия, или, другими словами, происходит формирование Богочеловечества. Новая парадигма как результат познания есть одновременно и итог свободно развивающегося человечества, преодолевающего энтропию.

Рассмотренные Вл. Соловьевым первые два этапа познавательного процесса не исчерпывают оно. Существует и третий этап, характеризующийся тем, что происходит «творческое воплощение или реализация этой идеи (идеи-образа познаваемого объекта – С.К.) в актуальных ощущениях или эмпирических данных нашего природного чувственного сознания» [4, с. 734]. Рассмотренные этапы познавательного процесса, обоснованные русским философом, характеризуют сознательное становление аттрактивности во внутреннем мире субъекта, являющегося создателем новой гносеоло-

логической парадигмы. Важно понять, что познание хоть и осуществляется сознанием субъекта, но сам процесс носит универсальный, общечеловеческий характер. Поэтому становление новой парадигмы – это, по сути, собирание человечества в систему Богочеловечества посредством включения в познавательный процесс всех заинтересованных субъектов. Об этом, в частности, пишет Л.Н. Гумилев, предлагая ряд принципов, обуславливающих становление пространства культуры. Только в нашем случае эти принципы мы рассмотрим с точки зрения развития и внедрения гносеологической парадигмы.

Итак, субъект познавательного процесса находится в диалоге и с единомышленниками, и с оппонентами разработанной системы знания. Как считает Л.Н. Гумилев, сформированный автором новой парадигмы коллектив единомышленников «должен немедленно сложиться в структуру с разделением функций между членами, иначе его уничтожат соседи» (оппоненты новой парадигмы – С.К.). Для самосохранения он быстро вырабатывает социальные институты, характер которых в каждом отдельном случае обусловлен обстоятельствами места и времени. Именно потребность в самоутверждении обеспечивает быстрый рост системы» [1, с. 98]. Разумеется, чем сплоченнее коллектив, объединенный общей идеей, тем более гармоничной будет система социальных институтов, которая посредством междисциплинарных связей будет заинтересована в утверждении новой парадигмы и быстром ее распространении в пространстве культуры.

Энергетическим аккумулятором продвижения новой гносеологической картины мира будет выступать уже коллектив единомышленников, убежденный в истинности научных открытий. Л.Н. Гумилев поясняет, что «силы для развития ее черпаются в повышенной активности, или пассионарности, популяции (коллективе единомышленников – С.К.). Рост системы создает инерцию развития, медленно теряющуюся от сопротивления среды, вследствие чего нисходящая ветвь кривой значительно длиннее» [1, с. 98–99]. Этнолог, по сути, предвосхищает учение синергетики, в котором любой процесс, происходящий в условиях материального мира, представляет собой самоорганизующуюся открытую систему. Стремление к достижению цели – признание новой парадигмы единственно верной в условиях социума, а в силу этого претендующей на центральную роль в структуре мировоззрения целого поколения, это стремление неизбежно будет тормозиться «сопротивлением среды», то есть уже выработанными в сознании людей какими-то стереотипами.

Для борьбы с ними, а также для распространения новых взглядов, и необходимы социально-научные институты, развитие которых приводит

к инерции становления парадигмы, как «второй ветви» параболы. Это ответвление, существующее за счет энергии пассионариев, безусловно, является востребованным, ибо придает устойчивость целостной системе, но в силу своей творческой бесплодности только «паразитирует» на ней. Сам Л.Н. Гумилев пишет, что «даже при снижении жизнедеятельности этноса (коллектива – С.К.) ниже оптимума социальные институты продолжают существовать, иногда переживая создавший их этнос (коллектив – С.К.) [1, с. 98–99].

Библиографический список

1. Гумилев Л.Н. Биосфера и импульсы сознания // Природа. – 1978. – № 12. – С. 97–105.
2. Вернадский В.И. Химическое строение биосферы Земли и её окружения. – М.: Наука, 1965. – 371 с.
3. Соловьев Вл. Теоретическая философия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.libros.am/book/read/id/356708/slug/teoreticheskaya-filosofiya> (Дата обращения 27.01.2017).
4. Соловьев Вл. Критика отвлеченных начал // Соловьев Вл. Соч. В 2-х тт. – М.: Мысль, 1990. – Т. 1.

Миронова Татьяна Ивановна
 доктор психологических наук, профессор
 Костромской государственной университет
 mironova@ksu.edu.ru

Фетискин Дмитрий Николаевич
 кандидат психологических наук
 nikfet@kmtu.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ АМБИВАЛЕНТНОЙ СУЩНОСТИ И СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА*

В статье предпринята попытка полимодального обоснования психологической сущности правового нигилизма. В этой связи альтернативой традиционным представлениям базирующихся только на деструктивных проявлениях правового нигилизма, предложен структурно-целостный подход. Его основой служит амбивалентная структура, включающая дихотомические проявления нонконформизма – конформизма и правовой нормативности – подверженности чувствам. Амбивалентно-дихотомические структурные составляющие правового нигилизма способствовали созданию интегральной модели, включающей взаимосвязь правовой компетентности, форм правовой направленности, личностных детерминант, амбивалентного опыта правового поведения и психологических механизмов актуализации и коррекции деструктивных и нормативных типов правового нигилизма.

Ключевые слова: правовой нигилизм, амбивалентная структура, полимодальность, структурно-целостный подход, концептуальная модель, нонконформизм, нормативность, подверженность чувствам, критерии и типы правового нигилизма.

В традиционном понимании нигилизм воспринимается в большинстве случаев как явление деструктивное, социально вредное, особенно в наше время. Нередко он принимает разрушительные формы. В крайних своих проявлениях смыкается с различными анархическими, лево- и праворадикальными устремлениями, максимализмом, политическим экстремизмом. По мнению некоторых авторов, нигилизм сегодня принимает самые различные формы: неприятие определенными слоями общества правящего курса, нового уклада жизни и новых ценностей, недовольство переменами, социальные протесты против методов осуществляемых преобразований; несогласие с теми или иными политическими решениями и акциями, неприязнь или даже вражда по отношению к государственным институтам и структурам власти, их лидерам; отрицание не свойственных российскому менталитету «западных» образцов поведения, нравственных ориентиров; противодействие официальным лозунгам и установкам; «левый» и «правый» экстремизм, национализм» [2; 3;4; 6].

Среди социально-психологических критериев современного правового нигилизма чаще всего выделяют: демонстративность и неуправляемость, массовость распространения не только среди граждан, социальных и профессиональных групп, слоев, но и в законодательных, исполнительных и правоохранительных эшелонах власти; многообразие форм проявления – от криминальных до легальных (легитимных), от парламентско-конституционных до митингово-протестных, от «верхушечных» до бытовых; обладание особой степенью разрушительности, регионально-национальной окраской; связь с негативизмом – более широким явлением, за-

хлестнувшим в последние годы сначала советское, а затем российское общество в ходе демонтажа старой и создания новой системы, смены образа жизни.

Имея в виду вышесказанное, ряд авторов называют, что правовой нигилизм – это неотъемлемая часть субъектного мироощущения правовой действительности (правоотношения), включающая осознание (внутреннее, личностно мотивированное) либо признание (интуитивное либо опытно подтвержденное) несостоятельности ценности права (его норм, институтов, отраслей) в практической (жизненно-событийной) регламентации конкретных социальных отношений [1; 3; 6; 7]. .

Основываясь на данном подходе, правовой нигилизм рассматривается как сформировавшееся в сознании отдельного индивидуума, а также и целого социума, негативное, пренебрежительное отношение к праву, вплоть до полного неверия, и характеризующееся полным отсутствием солидарности с нормами, институтами права, в результате чего соблюдение данных норм возможно исключительно по принуждению либо под угрозой наказания [1; 4; 8].

В этом контексте психология правового нигилизма возникает как следствие неудовлетворенности взаимоотношениями с государственными учреждениями и организациями, характером общения людей в группах, коллективах, обществе, упорядоченных нормами права, которые не отражают их интересы. Зачастую негативное психологическое отношение к правовой упорядоченности социальных отношений складывается из-за отсутствия надлежащего механизма и условий реализации права. Психология правового нигилизма находит свое выражение в народных поговорках, пословицах, анекдотах и оценках ненормативного

* Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ №160601113.

характера, в подкупе средств массовой информации и т.д.

Таким образом, основу взаимодействия и взаимосвязи идеологических и социально-психологических элементов правового нигилизма составляет отрицание единого комплекса процессов и явлений общественной жизни, объективной правовой реальности и на основе этого отрицания выдвижение других, нередко утопических, общесоциальных регуляторов [4, с. 26]. При этом отдельные авторы, рассматривая правовой нигилизм как одну из форм социальной психологии, определяет психологию правового нигилизма как совокупность чувств, настроений, переживаний, иллюзий, представлений, выражающих отрицание правовой действительности, не соответствующей потребностям определенных социальных групп, «индивидов, и на основе этого отрицания проявляющих психологически положительное отношение и одобрение» иных социальных регуляторов [4, с. 25].

При таком подходе, психология правового нигилизма отражает общественные отношения, которые непосредственно примыкают к условиям жизни ее носителей (индивидов, больших и малых социальных групп). Феномены психологии правового нигилизма, в представлении отдельных авторов, ограничены по характеру, охватывая, прежде всего, изменения, происходящие в сфере непосредственной жизнедеятельности индивидов, групп, и характеризуются как стихийно складывающееся негативное отношение к правовой действительности [1; 2; 6; 8].

Наряду с выделением значимости социальной психологии в генезисе правового нигилизма, данный подход сужает её границы, по сравнению с правовой идеологией, рассматривая её лишь с чувственно-ситуативных, неустойчивых позиций и характеризуя как совокупность чувств, настроений, психического склада определенных групп, классов, наций, их традиций, привычек, складывающихся стихийно и носящих неоформленный, несистематизированный характер [3; 7].

Такое представление о нигилизме как предмете социальной психологии отражает лишь деструктивный взгляд на феноменологию правового нигилизма как явления: «нигилизм хорош лишь для разрушения, но не для созидания». Это односторонний и непродуктивный подход. Очевидно, что это связано с недостаточной исследованностью данного явления, малой научной разработанностью темы.

Несмотря на непоследовательность в оценке социальной значимости правового нигилизма, в некоторых работах отмечается, что «более глубокое теоретическое представление о правовом нигилизме обязательно должно включать его позитивную составляющую. Несовершенство норм права, порождающее их нигилистическую оценку,

является источником, мотивом и двигателем для поиска новых, правовых решений. С этой точки зрения, правовой нигилизм представляется как специфический социальный ориентир, указывающий направление для устранения негативных тенденций в государственно-правовой сфере, приближении власти к обществу, повышении авторитета права и государства. Полновесное использование указанной обратной связи – реальная гарантия демократического развития государства» [4, с. 25].

Исходя из этого, нетрудно предположить, что психология правового нигилизма характеризуется двойственностью или амбивалентностью, проявляясь в большей степени в радикальной, или открытой, форме выражения.

Кроме того, следует учитывать и то, что в своих «мягких» формах правовой нигилизм присущ любому человеку. В зависимости от особенностей характера и психики человека имеют место те или иные формы выражения нигилизма.

Менее радикальная, приемлемая форма нигилизма – конструктивная критика недостатков, пороков или отживших порядков, несовершенства тех или иных институтов, действующих законов, политико-правовой системы, вообще отрицательных явлений действительности. Как прогрессивная оценивается историей деятельность русских революционных демократов – Герцена, Добролюбова, Чернышевского и других, выступавших против царизма, самодержавия, социального угнетения [3; 4].

Однако, несмотря на доминирование в нигилизме отрицательной модальности, нетрудно заметить его амбивалентную природу. Предпринятый нами анализ психосемантических значений правового нигилизма подтвердил выдвинутую нами гипотезу об амбивалентной сущности правового нигилизма. Деформация психосемантических значений по дихотомичности их проявлений обнаружила амбивалентность правового нигилизма, содержащего в себе двойственные сочетания неконформизма – конформизма и правовой нормативности с подверженностью чувствам [7].

В результате были выделены четыре диапазона правового нигилизма, обусловленные дихотомической выраженностью двух составляющих, связанных, с одной стороны, с отрицанием правовой нормативности, а с другой – личностной автономностью, противопоставляющейся в форме противодействующего неконформизма.

С учетом этого в правовом нигилизме выделяются две противоположные составляющие: правонормативность-подверженность чувствам и неконформизм-конформизм (рис. 1).

Из рисунка 1 следует, что амбивалентно-концептуальный взгляд на природу правового нигилизма позволяет выделить в нем не только деструктивно-типические, но и конструктивные проявления.

		НК			
		А	В		
ПН	- Отрицание многозначных трактовок правовых норм - Оппозиционно-протестное отношение к действующим законам - Критика и поиск разрешения актуальных правовых предписаний			ПЧ	
		С	Д		
		К			

Рис. 1. Амбивалентная структура психосемантических значений правового нигилизма в дихотомических диапазонах нонконформизма (НК) и правовой нормативности поведения

Так, в диапазоне А в большей степени содержатся характеристики конструктивно-критического типа, а в диапазоне С – эклектические характеристики формализма и экспертного оппоненства в правовом пространстве. Совершенно иная картина типична в диапазоне В, включающем интегративные характеристики нонконформизма и высокой подверженности чувствам и эмоциональной неустойчивости. Этот симптомокомплекс особенностей в большей мере идентичен радикальному правовому нигилизму (правовой негативизм, игнорирование правовых норм и др.). И наконец, диапазон Д содержит такие формы личностной направленности, которые, скорее всего, образуют правовой инфантилизм (безразличное отношение к праву, отсутствие веры в значимость правовых норм и законов).

Такая дифференциация психосемантических значений правового нигилизма представляет возможности не только для его структуризации, типологизации и создания концептуальной модели правового нигилизма, но и концептуально-амбивалентному подходу к определению правового нигилизма. Основываясь на этом подходе, правовой нигилизм определяется нами как социально-психологическое новообразование в правовой направленности личности, обусловленное амбивалентным восприятием социальной реальности и межличностных отношений в деструктивных условиях правовой и ролевой социализации, проявляемое в форме ненормативных актов в диапазоне от оппозиционно-делинквентного до нормативно-разрешающего отношения к правовым нормам и ценностям.

Анализ данного определения позволяет рассматривать правовой нигилизм как социально-психологические образования, с учетом общественного положения о том, что «нигилистами не рождают-

ся – ими становятся». По некоторым данным, сензитивным периодом многих личностных деструктивно-конструктивных новообразований являются подростковые группы [5, с. 109–110]. Однако в данном исследовании этот аспект специально не изучался. Вторым критерием правового нигилизма в нашем определении является амбивалентность восприятия социальной реальности и межличностных отношений. Это положение подтверждается данными рисунка 1. Из них следует, что правовой нигилизм характеризуется полимодальностью, проявляясь как в деструктивных, так и конструктивных формах. Следующим значимым критерием в актуализации правового нигилизма выступают деструктивные условия (конфликтность, насилие, криминогенность социальной обстановки) и условия ролевой социализации (агрессивность, обретение делинквентного опыта в референтном социальном окружении). Этот аспект в работе не является предметом специального исследования.

Основываясь на структурно-амбивалентных составляющих правового нигилизма и концептуально-амбивалентном подходе к его определению, нами была разработана структурно-функциональная модель правового нигилизма. При её разработке мы руководствовались базовыми методологическими принципами (системно-комплексный, детерминизма, деятельностный, генетический) и специфическими структурно-функциональными особенностями правового нигилизма. Концептуальную основу созданной нами модели правового нигилизма составили следующие структурно-функциональные образования: социально-значимые ситуации, включающие разнообразные социальные, межличностные, предметно-материальные и деятельностные; следующим важным структурным образованием модели правового ни-

гилизма является правовая компетентность субъекта, которая дифференцируется на низкий и высокий уровни. Наличная правовая компетентность переходит во взаимодействие с формами правовой направленности, включающей правовые представления, убеждения, идеалы, интересы, аттитюды, установки и стереотипы. Указанные формы правовой направленности дифференцируются на социально-нормативные и противоположные.

В зависимости от доминирования той или иной формы правовой направленности и её модальности определяется специфика проявлений правового нигилизма. Однако его конструктивность и деструктивность определяется знаком модальности. В случаях преобладания отрицательной модальности могут «запускаться» различные формы деструктивного правового нигилизма, а в случаях позитивной модальности – конструктивные формы правового нигилизма. Легкость проявлений различных форм правового нигилизма во многом обусловлена личностными особенностями, способствующими актуализации конструктивного или деструктивного правового нигилизма. Полидетерминантную неспецифическую структуру правового нигилизма составляют социальные параметры (деструкции в правовом сознании и низкий уровень правовой компетентности), социально-психологические параметры (противоправные установки и стереотипы, деструкции в межличностных отношениях); личностные параметры (деформации в правовой направленности, наличие противоправного опыта, индивидуальные ограничения).

Существенное влияние на актуализацию правового нигилизма оказывает амбивалентность опыта правового поведения. Он может выражаться в интеграции нормативно-конструктивного или деструктивно-нигилистического опыта, выражающегося в сложившихся в процессе социализации тех или иных формах правовой направленности. После этого правовой нигилизм актуализируется в различных типах. В зависимости от доминирования правовой нормативности или подверженности чувствам с одной стороны или доминирования неконформизма и конформизма – с другой могут актуализироваться следующие типы правового нигилизма: конструктивно-критический, нормативно – преобразующий, аффективно-инфантиль-

ный, псевдоромантический (волюнтаристский), оппозиционно-протестный, делинквентный, гиперконформный, ригидно-консервативный. Реализация этих проявлений осуществляется либо на фоне деструктивных психозащитных механизмов (вытеснения, регрессии, проекции и др.), либо на фоне социально-нормативных механизмов, основанных на высоком уровне внутреннего локуса и социальной нормативности поведения. Из разработанной нами модели следует, что в зависимости от деятельности актуализации конструктивных или деструктивных типов правового нигилизма во многом зависит их социальная оценка. Она может быть социально-одобряемой, или желательной, или неодобряемой. Далее запускается механизм социально-нормативной коррекции поведения во всех структурно-функциональных образованиях модели правового нигилизма. Исходя из принципа целостности, необходимо помнить, что коррекция правового нигилизма возможна только на уровне всех подструктур, а не их парциальных проявлений.

Библиографический список

1. *Гойман В.* Правовой нигилизм: пути преодоления // Советская юстиция. – 1990. – № 9. – С. 3–5.
2. *Безносков Д.С.* Отношение к праву как проявление правового сознания курсантов вуза МВД РФ: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2004. – 234 с.
3. *Воловикова М.И.* Представления русских о нравственном идеале. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 312 с.
4. *Месилов М.А.* Правовой нигилизм / под. ред. А.П. Печникова. – М.: Моск. городск. ун-т управления Правительства Москвы, 2006. – 48 с.
5. *Обозов Н.Н.* Психология человека: От тела к душе. – СПб.: Облик, 2001. – 408 с.
6. *Петручак Л.А.* Правовой нигилизм: причины и особенности в современной России // Право и государство: теория и практика. – 2008. – № 10. – С. 10–13.
7. *Фетискин Н.П., Миронова Т.И., Фетискин Д.Н.* Психологические основы детско-молодёжного нигилизма. – Кострома: КГУ, 2016. – 202 с.
8. *Франк С.* Этика нигилизма // Вехи. Из глубины: Приложение к журналу «Вопросы философии». – М., 1991. – С. 167–199.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ОСУЖДЕННЫХ С ДЛИТЕЛЬНЫМИ СРОКАМИ ОТБЫВАНИЯ НАКАЗАНИЯ С УЧЕТОМ ПРИЗНАНИЯ ВИНЫ В СОВЕРШЕННОМ ПРЕСТУПЛЕНИИ

В статье уделяется внимание проблемам, входящим в компетенцию экзистенциальной психологии, таким как выбор и ответственность человека за свою судьбу, поиск смысла своей жизни, жизнестойкость. Рассматриваются зарубежные и отечественные исследования феномена жизнестойкости, приводятся его структурные компоненты. Описывается, проведенное психодиагностическое обследование 246 осужденных с длительными сроками отбывания наказания.

Ключевые слова: жизнестойкость личности, вовлеченность, принятие риска, исследование жизнестойкости, осужденные с длительными сроками отбывания наказания, личностные характеристики осужденных, смысло-жизненные ориентации, мотивация достижения, признание вины осужденным.

Наказание в виде лишения свободы оказывает существенное влияние на личность осужденного. Чем продолжительнее срок, тем значительнее воздействие на изолированную от социума личность. Изоляция на длительный срок позволяет достигнуть восстановления социальной справедливости, оградить общество от опасного преступника, но не всегда способствует исправлению осужденного и предупреждает совершение им новых правонарушений. Высокий уровень рецидивной преступности указывает на то, что персонал пенитенциарных учреждений не всегда может способствовать исправлению и ресоциализации осужденных, отбывающих длительные сроки наказания. Согласно официальным статистическим данным ФСИН России, остается высоким число осужденных к лишению свободы, отбывающих уголовное наказание более 2 раз. В 2016 г. выросло количество осужденных, имеющих более 3 судимостей по сравнению с 2015 г. на 2507 человек [4].

До настоящего времени нет единого подхода в объяснении причин и особенностей трансформации личности осужденных в условиях изоляции с увеличением длительности срока отбывания наказания. Это связано с тем, что даже понятие «длительный срок лишения свободы» все еще носит дискуссионный характер. Нами разделяются позиции, высказываемые отечественными юристами дореволюционного (С.П. Мокринский и др.), советского (И.Ю. Бобылева, М.Д. Шаргородский и др.) и современного периода (С.С. Акуленко, В.В. Лунеев, А.В. Наумов, Г.Ф. Хохряков, А.И. Чуцаев и др.), а также данные исследований пенитенциарных психологов (М.Г. Дебольский, В.С. Мухина, П.Н. Казберов, В.Г. Рогач, Ю.В. Славинская и др.), состоящие в том, что критичным для осужденных является длительность срока отбывания наказания свыше 7–10 лет. Ведь именно тогда значительная часть из них теряет социально полезные связи, имеет сниженную просоциальную активность и часто на поведенческом уровне демонстрирует реакции фрустрации и агрессивности.

Согласно данным ведомственной статистики за 2016 год количество осужденных с длительными сроками отбывания наказания (свыше 10 лет) составило более 93 тыс. человек [4]. При этом распространенность психических заболеваний в учреждениях уголовно-исполнительной системы значительно превосходит соответствующий показатель по России.

В связи с этим наиболее актуальными становятся вопросы, входящие в компетенцию экзистенциальной психологии, рассматривающей категории «выбор» и «ответственность» человека за свою судьбу, «жизнестойкость», «осознанность», позволяющие полноценно существовать и «быть живым», а также способность учиться продуктивно-му диалогу с собой, с другими, с миром.

В силу того, что феномен жизнестойкости является относительно новым психологическим конструктом, он еще является недостаточно изученным в отечественной юридической психологии. Взгляды исследователей расходятся по вопросу дефиниции жизнестойкости, его компонентов, структуры и функций. Тем не менее, изучение жизнестойкости как психологического явления уже имеет свою историю.

Анализ публикаций свидетельствует, что истоки понимания жизнестойкости как особого феномена, присущего людям в трудных условиях, пытались объяснить философы-стоики (Хрисипп, Зенон, Эпиктет, Марк Аврелий и др.). Развиваемые ими с IV века до н.э. идеи по формированию у людей твердости, мужества в преодолении жизненных испытаний достаточно глубоки.

Значительную роль в понимании жизнестойкости философами и психологами второй половины XX века сыграла книга В. Франкла «Воля к смыслу». В аспекте принципов разработанной логотерапии данным автором констатировалось следующее: «Мы должны были пробуждать волю к жизни, к продолжению существования, к тому, чтобы пережить заключение. Но в каждом случае мужество жить или усталость от жизни зависели исключительно от того, обладает ли человек верой в смысл

жизни, своей жизни». Именно «воля к смыслу», по мнению В. Франкла, вопреки «стремлению к удовольствиям» и «стремлению к власти», лежит в основе жизнестойкости [5].

Психолог Б. Беттельхейм, также оказавшийся узником немецкого концлагеря, в книге «Люди в концлагере», посвященной психологическому анализу последствий существования в экстремальных условиях несвободы, унижения, страха и террора, констатирует, что люди умирали вследствие потери воли к жизни, а не только от физического и морального истощения. Б. Беттельхейм отмечает, что ему помогло выжить в лагере убеждение в том, что его жизнь еще имеет значение, что он не потерял те интересы, на которых раньше строилось его самоуважение. По его мнению, выживание в условиях изоляции зависит от способности человека сохранить за собой область свободного поведения, удерживать контроль над значимыми аспектами жизни, поддерживать в себе желание жить и сохранять чувство собственного достоинства, несмотря на обстоятельства, которые кажутся непреодолимыми. Для выживания в нечеловеческих условиях важно, чтобы человек понимал, что он нужен близким и чувствовал их поддержку [2].

Психолог Р. Логан проанализировал на примере биографических записей людей, переживших невыносимые ситуации, в т.ч. работы В. Франкла и Б. Беттельхейма [11]. Оказалось, что всех «выживших» объединяла одна общая черта – «не эгоцентричный индивидуализм», т.е. наличие важной цели, стоящей выше личных интересов, которая мобилизует активизацию усилий сопротивляемости личности в практически безнадежных обстоятельствах. По мнению американского психолога М. Чиксентмихайи, в данном случае проявляется внутренняя мотивация людей, делающая их стойкими перед лицом внешних опасностей. Данные личности, которые ученым обозначены «аутогелическими», обладая достаточным количеством свободной психической энергии, чтобы объективно анализировать ситуацию, имеют больше шансов обнаружить новые возможности для действий [6].

В экстремальных условиях у осужденных возникают предпосылки актуализации как жизнестойкости, так и гибкости (resilience) и сопротивляемости (resistance). При этом в изучении жизнестойкости важным представляется опереться также на идеи из активно разрабатываемой сегодня за рубежом позитивной психологии (М. Селигман, П. Вонт и др.) [9]. Ведь калифорнийским психологом С. Мадди, являющимся одним из основоположников теории жизнестойкости, разработки в данной области велись не только на идее целостного подхода к личности, но и как дополнение к позитивной психологии [12].

Теоретическая модель жизнестойкости впервые была предложена С. Кобейса (1979) при из-

учении руководителей с высокой степенью стрессовых событий в жизни в течение предыдущих 3 лет жизни [10].

Начиная с 1979 года, накоплен довольно обширный круг исследований, подтверждающих заключение, что жизнестойкость противостоит вредному воздействию стресса на здоровье и работоспособность.

С. Мадди характеризует жизнестойкость как сочетание 3 автономных, но взаимно обуславливающих друг друга, компонентов:

1. Вовлеченность – подразумевает наличие у человека позиции активной включенности в жизнедеятельность [3, с. 4]. Человек с развитым компонентом вовлеченности чувствует свою значимость и ценность.

2. Контроль – представляет собой убежденность человека в том, что борьба позволяет влиять на результат происходящего [1, с. 17]. Чем более выражен этот компонент, тем больше человек уверен в эффективности собственной активной позиции.

3. Принятие риска – подразумевает, что человек воспринимает проблемы как вызов самому себе, а любой опыт – как основание для личностного развития [3, с. 4].

Разработка методики «Hardiness Survey», базирующейся на учете положений теории, заняла у исследовательской группы С. Мадди 12 лет. В поздних вариантах в методику были введены данные исследований о соотношении жизнестойкости с иными характеристиками личности.

Bartone P.T. (1989) разработал свой вариант измерения жизнестойкости для использования в изучении стресса и здоровья водителей автобусов в Чикаго [7], влияния авиакатастрофы на здоровье работников [8]. Психометрическая работа привела к созданию сокращенного варианта измерения жизнестойкости, представленного Bartone на съезде Американского психологического общества в 1995 г.

Благодаря переводу и адаптации Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой 3 варианта теста – «The Personal Views Survey III-R», который получил название «Тест жизнестойкости» (2006), проявилась активность в изучении феномена жизнестойкости отечественными учеными. К сегодняшнему дню имеется ряд серьезных исследований в данной сфере. Психологами выявлены разноплановые характеристики данного феномена, изучены роль и психодинамика жизнестойкости при возрастном и профессиональном развитии, а также в аспекте взаимосвязи с другими интегральными образованиями личности.

В исследованиях пенитенциарных психологов до настоящего времени традиционной является проблематика пенитенциарного стресса и совладающего поведения у различных категорий осужденных (Д.В. Сочивко, 2004, 2007, 2012; Б.Г. Бовин, 2008;

С.В. Бабурин, А.М. Чирков, 2014, 2016 и др.), хотя и появились первые публикации по жизнестойкости осужденных (Н.Д. Узлов, С.Ш. Арасланов, 2013; М.Г. Дебольский, А.И. Колесникова, 2014).

С учетом концептуального определения психологами жизнестойкости как интегральной характеристики личности ответственной за успешность преодоления стрессогенных жизненных событий и в связи с потребностью психологов УИС России в современном методическом инструментарии ее изучения было проведено данное исследование.

В проведенном исследовании приняли участие осужденные, отбывающие наказание в виде длительного срока лишения свободы в исправительных колониях УФСИН России по Белгородской, Вологодской, Кировской, Ленинградской, Нижегородской, Свердловской, Ярославской областям, Красноярскому краю, Республике Коми. Применялся комплекс психодиагностических методов: «Тест жизнестойкости» С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой); «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик; «Тест мотивации достижения» А. Мехрабиана (адаптация М.Ш. Магомед-Эминова). Полученные данные были проверены методом математико-статистического анализа эмпирических данных с использованием статистического U-критерия Манна-Уитни и компьютерной диагностической системы Psychometric Expert.

В рамках эмпирического исследования было обследовано 246 осужденных мужского пола, отбывающих длительные сроки лишения свободы (от 10 до 20 лет). В местах лишения свободы они находятся впервые. Все респонденты отбывают наказание за особо тяжкие преступления, причем в большинстве своем по статье 105 УК РФ (66,3% от всей выборки). Возраст респондентов составил от 20 до 58 лет.

Анализ результатов проводился по группам осужденных, исходя из признания вины в совершенном преступлении. Данные о признании вины осужденных и сожалении их о совершенном преступлении получены на основе проведенного анкетирования и индивидуальных бесед. Нами были выделены следующие группы: признали вину (106 человек), не признали вину (89 человек), признали вину частично (51 человек).

Данные по особенностям жизнестойкости в указанных группах представлены в таблице 1.

По шкале «вовлеченность» значимость различий ($p \leq 0,05$) выявлена между группами осужденных, признавших вину и частично признавших вину в преступлении. Осужденные, признавшие вину и, как нами было определено из индивидуальных бесед, сожалеющие о совершенном преступлении, в большей степени готовы взаимодействовать с администрацией учреждения и внешним миром, подробно планируют свою дальнейшую законопослушную жизнь вне исправительного учреждения. Они не чувствуют себя отвергнутыми и готовы внутренне меняться. Стремятся найти область, где могут реализовать себя, находясь в исправительном учреждении. Осужденные, признавшие вину частично в совершенном преступлении, не готовы полностью принять свое наказание. Считают его несоразмерным преступлению. Чаще испытывают раздражение и озлобленность на окружающий мир, растерянность.

По шкалам «контроль» и «жизнестойкость» выявлены значимые различия ($p \leq 0,05$) между группами осужденных, не признавших вину и частично признавших вину в совершенном преступлении. Показатели выше у осужденных, не признавших вину в совершенном преступлении, т.е. они, считают, что борьба в отстаивании своей невиновности позволяет повлиять на результат решения. При этом данная категория осужденных в меньшей степени склонна испытывать внутреннее напряжение в стрессовых ситуациях.

По шкале «принятие риска» выявлены значимые различия ($p \leq 0,05$) между группами респондентов, признавших вину в совершенном преступлении и не признавших вину. Повышение средних значений в группе осужденных, не признавших вину, характеризует их как готовых идти на риск (например, отстаивать свою невиновность) в отсутствие надежных гарантий успеха.

Стоит отметить, что показатели по всем шкалам и, в общем, по параметру жизнестойкости в выделенных нами группах осужденных находятся в пределах нормы. Данный факт позволяет говорить о наличии у осужденных отрицательной жизнестойкости, т.е. направленной на достижение целей деструктивными способами.

Таблица 1

Особенности жизнестойкости в группах осужденных в зависимости от признания вины в совершенном преступлении

Шкалы	Ср. значения для осужденных, признавших вину	Ср. значения для осужденных, не признавших вину	Ср. значения для осужденных, признавших вину частично
Вовлеченность	41,9*	38,4	36,3
Контроль	34,2	37,1*	32,5
Принятие риска	13,9	16,8*	14,1
Жизнестойкость	90,0	92,3*	82,9

Примечание: значком «*» обозначены различия на уровне $p \leq 0,05$.

Анализируя данные, полученные по методике «Опросник индивидуально-типологических особенностей личности», укажем, что в группе осужденных, признавших вину в совершенном преступлении, особенно сильно выражена экстраверсия, которая характеризует открытость и общительность человека. В группе осужденных, не признавших вину в плане акцентированных черт выделены ригидность и спонтанность, что характеризует их как настойчивых, склонных к подозрительности, стремящихся к лидерству личностей. В третьей группе (осужденные, признавшие вину частично) ярче выражены черты: интроверсия и тревожность. Возможно, это связано с неопределенностью по поводу признания вины, что выражается в беспокойстве и подозрительности к окружающим.

Значимые различия выявлены по шкалам «экстраверсия» – «интроверсия» между группами осужденных, признавшими и частично признавшими вину ($p \leq 0,01$).

У осужденных, признавших вину в совершенном преступлении, значимые различия выявлены по шкалам «спонтанность» ($p \leq 0,05$), «ригидность» ($p \leq 0,05$), «неконформность» ($p \leq 0,01$), «конфликтность» ($p \leq 0,01$), «индивидуализм» ($p \leq 0,05$) в сравнении с группой осужденных, не признавших вину в совершенном преступлении. Показатели по указанным шкалам выше в последней группе. Исключение составляет лишь шкала «коммуникативность» ($p \leq 0,05$).

Между осужденными, не признавшими вину в совершенном преступлении и частично признавшими вину, выявлены значимые различия по шкалам «спонтанность» ($p \leq 0,05$), «ригидность» ($p \leq 0,05$), «тревожность» ($p \leq 0,01$), «лидерство» ($p \leq 0,05$), «неконформность» ($p \leq 0,05$), «конфликтность» ($p \leq 0,05$), «зависимость» ($p \leq 0,01$), «конформность» ($p \leq 0,01$), «компромиссность» ($p \leq 0,05$). Выше показатели в группе осужденных, не признавших вину, за ис-

ключением шкал «тревожность», «зависимость», «конформность», «компромиссность».

Значимые различия выявлены и между группами осужденных, признавших вину, и осужденными, признавшими вину частично, по следующим шкалам: «тревожность» ($p \leq 0,01$), «зависимость» ($p \leq 0,01$), «конформность» ($p \leq 0,01$), «компромиссность» ($p \leq 0,05$). Показатели выше в группе осужденных, признавших вину частично.

Рассмотрим результаты, полученные по методике «Тест смысложизненных ориентаций». Результаты представлены в таблице 2.

Из таблицы 2 видно, что по всем шкалам, за исключением «локус контроля – жизнь, управляемость жизни», выявлены значимые различия на уровне $p \leq 0,05$ между группами осужденных, признавших вину и частично признавших вину в совершенном преступлении. Таким образом, осужденные, признавшие вину в совершенном преступлении, имеют более ясные цели на будущее, воспринимают жизнь как интересную, эмоционально насыщенную, наполненную смыслом, считают свою жизнь более продуктивной, а себя сильной личностью. Также в группе осужденных, частично признавших вину в совершенном преступлении, показатели ниже нормы по шкале «процесс жизни, интерес и эмоциональная насыщенность», что говорит о неудовлетворенности своей жизнью на данном временном этапе.

Показатели по шкале «локус контроля – Я (Я-хозяин жизни)» значимо выше ($p \leq 0,05$) у осужденных, не признавших вину в совершенном преступлении, по сравнению с осужденными, частично признавшими вину, т.е. они в большей степени оценивают себя как сильных личностей, обладающих свободой выбора, о чем говорит их уверенность в своей невиновности.

По «Тесту мотивации достижения» у осужденных получены следующие результаты (см. табл. 3).

Таблица 2

Средние значения по шкалам «Теста смысложизненных ориентаций» в группах осужденных в зависимости от признания вины в совершенном преступлении

Шкалы	Ср. значения для осужденных, признавших вину	Ср. значения для осужденных, не признавших вину	Ср. значения для осужденных, признавших вину частично
Цели в жизни	33,2*	32,7	29,1
Процесс жизни, интерес и эмоциональная насыщенность	30,6*	29,4	25,3
Результативность жизни, удовлетворенность самореализацией	26,2*	23,9	23,4
Лocus контроля – Я (Я-хозяин жизни)	22,4*	22,7*	20,5
Лocus контроля – жизнь, управляемость жизни	26,2	28,6	27,4
Общий показатель осмысленности жизни	102,6*	101,3	94,2

Примечание: значком «*» обозначены различия на уровне $p \leq 0,05$.

**Средние значения по тесту «Мотивация достижения»
в зависимости от признания вины в совершенном преступлении**

Шкалы	Ср. значения для осужденных, признавших вину	Ср. значения для осужденных, не признавших вину	Ср. значения для осужденных, признавших вину частично
Средние значения	12,6	13,4	16,4

Как видно из таблицы 3, в указанных группах респондентов доминирует стремление к избеганию неудач. В то же время стоит отметить, что в группе осужденных, признавших вину частично, прослеживается тенденция к мотивации достижения, что может быть вызвано надеждой на отставание своей невинности. Значимых различий между группами выявлено не было.

Несмотря на то, что у большинства респондентов уровень жизнестойкости находится в пределах нормы, нами были выявлены 32 человека с низким уровнем жизнестойкости, 59 человек с высоким уровнем. Для осужденных с низким уровнем жизнестойкости характерны неудовлетворенность своей жизнью, депрессивные состояния, неверие в собственные силы, замкнутость, тревожность, чувствительность к давлению окружающей среды, отсутствие лично значимых целей и смыслов жизни, подверженность пенитенциарному стрессу и др. Осужденным с высоким уровнем жизнестойкости присущи отчетливые цели на будущее, устойчивость в поведении, открытость, уверенность в себе, спокойное восприятие неудач, представление о себе как сильной личности, способной контролировать свою жизнь, жизнь воспринимается ими как эмоционально насыщенная и наполненная смыслом и др.

Интересно, что, хотя в ряде исследований доказывается прямая корреляция жизнестойкости и стремления к достижению успеха, у осужденных же независимо от уровня жизнестойкости преобладает мотив избегания неудач. Это может свидетельствовать о наличии ситуативной тревожности, обусловленной длительностью социального изолирования личности, имеющего принудительный характер.

Таким образом, в качестве перспективных направлений хочется отметить изучение жизнестойкости у других категорий осужденных, выявление личностных характеристик, оказывающих на нее воздействие, а также разработку программ коррекционно-развивающего воздействия на жизнестойкость осужденных, основными направлениями которых могут являться ориентация осужденного на трудовую активность, приобщение к здоровому образу жизни, умение справляться со стрессом в тяжелых условиях жизни, построение конструктивных целей на будущее, повышение просоциальной активности, развитие релаксационных навыков,

мотивация в достижении задуманного, стремление к повышению уровня образования, и др.

Библиографический список

1. *Александрова Л.А.* К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы науч. конф. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – С. 16–21.
2. *Беттельхейм Б.* Люди в концлагере. – 1960. – 134 с.
3. *Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
4. Официальный сайт ФСИН России. Статистическая информация: характеристика лиц, содержащихся в исправительных колониях для взрослых. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fsin.su/structure/inspector/iao/statistika/Xar-ka%20lic%20sodergahixsya%20v%20IK/> (дата обращения: 23.04.2017).
5. *Франкл В.* Воля к смыслу. – М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – 368 с.
6. *Чиксентмихайи М.* Поток: Психология оптимального переживания. – М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. – 461 с.
7. *Bartone P.T.* Predictors of stress-related illness in city bus drivers // Journal of Occupational Medicine. – 1989. – Aug. – Vol. 31. – № 8. – P. 657–663.
8. *Bartone P.T., Ursano R.J., Wright K.M., Ingraham L.H.* The impact of a military air disaster on the health of assistance workers: A prospective study // Journal of Nervous and Mental Disease. – 1989. – Vol. 177. – № 6. – P. 317–328.
9. *Haslam S.A., Reicher S.D.* When prisoners take over the prison: A social psychology of resistance // Personality and Social Psychology Review. – 2012. – Vol. 16. – № 2. – P. 154–179.
10. *Kobasa S.C.* Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness // Journal of Personality and Social Psychology. – 1979. – Jan. – Vol. 37. – № 1. – P. 1–11.
11. *Logan R.* The «flow experience» in solitary ordeals // Journal of Humanistic Psychology. – 1985. – Vol. 25. – № 4. – P. 79–89.
12. *Maddi S.R.* Hardiness: The courage to grow from stresses // Journal of Positive Psychology. – 2006. – Vol. 1. – № 3. – P. 160–168.

ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье представлен анализ изучения личности осужденных женского пола в исследованиях зарубежных и отечественных авторов. Выявлены особенности эмоционально-волевой сферы осужденных женщин, с целью разработки программы обследования эмоционального интеллекта осужденных женского пола, находящихся на разных этапах отбывания наказания в исправительной колонии.

Ключевые слова: осужденные женщины, эмоциональная сфера осужденных, эмоциональный интеллект, исправительная колония, личность осужденных женщин, деструктивное поведение, межличностное взаимодействие.

В России в последнее десятилетие наблюдается тенденция роста количества осужденных женщин, отбывающих наказание в виде лишения свободы, а среди них лиц с высокой криминогенностью, с акцентуациями характера, психологической зависимостью (алкогольная, наркотическая и пр.), а также с различными аномалиями личности, не исключаящими вменяемости. В связи с этим, в исправительных колониях повышается количество дисциплинарных нарушений среди осужденных женского пола, связанных с конфликтными ситуациями межличностного и личностно-группового характера, неадекватной реакцией на требования администрации.

Исследования зарубежных и отечественных ученых свидетельствуют, что женщины, отбывающие наказание в местах лишения свободы, являются более сложным пенитенциарным контингентом, по сравнению с мужчинами. Условия изоляции негативно сказываются на психическом состоянии любого человека: вырастают тревожность, возбудимость, эмоциональная неустойчивость, поведение становится непредсказуемым. Женщины более подвержены негативному влиянию изоляции в силу эмоционально-волевой специфики личности.

Вопрос женской преступности был актуализирован во второй половине XIX века зарубежными криминологами (Э. Ферри, 1809; Ч. Ломброзо 1897 и др.). В исследованиях этого периода отмечается чрезмерная жестокость, упорство, низкая чувствительность, безнравственность присущие женщинам совершившим преступление. Г. Тард утверждал, что женщины физиологически не predisposed к антисоциальному поведению, т.к. они более сердечны и привязаны к семье, традициям, национальным обычаям, религии. Однако под влиянием деформированных отношений в обществе они приобретают черты и навыки способные привести к преступлению [14].

Отечественными юристами проблематика причин женской преступности освещалась как в дореволюционный (И.Я. Фойницкий, 1893; М.Н. Гернет, 1928; В.А. Внуков, 1928; П.Н. Тарновская, 1902; и др.), так и в советский (В.А. Серебрякова, 1979; Е.В.Середа, 1985; и др.) и постсоветский (Ю.М. Антонян, 1992; Т.Н. Волкова,

2001; М.В. Минстер, 2009; Е.В. Кунц, 2012; и др.) периоды.

В конце XIX начале XX века И.Я. Фойницкий, исследуя женскую преступность, отмечал лукавство, осторожность и хладнокровность присущие женщинам, вызванные отсутствием возможности применять физическую силу [16]. В.А. Внуков сделал вывод, что убийства совершаемые женщинами являются следствием стенической реакции, которая характеризуется высокой напряженностью, нарастающим взрывчатостью характера и является защитной реакцией [3].

Наиболее крупное исследование, посвященное изучению личности женщин, совершивших убийство, было проведено отечественным ученым П.Н. Тарновской. Рассматривая биологические предпосылки личности женщины, как детерминанты совершения преступления, П.Н. Тарновская приходит к выводу о физических и психических различиях между преступницами и непереступницами. Существенную роль в совершении преступления играют наследственные предпосылки, выражающиеся в различной степени психической неуравновешенности. С учетом интеллектуальной и нравственной сферы личности женщин-преступниц П.Н. Тарновская выделила две группы: первая характеризуется «страстными порывами», импульсивностью, неуравновешенностью в момент совершения преступления; преступницам второй группы присущи «притупленное восприятие нравственных начал», низкий уровень интеллекта, к преступлениям их приводят неадекватные реакции на бытовые ситуации [15, с. 97-98].

В 70-х годах изучением личностных особенностей женщин-преступниц занимались В.А. Серебрякова, Е.В. Середа. В исследовании В.А. Серебряковой отмечается высокая эмоциональность, эгоизм, инертность, враждебность к окружающим, отсутствие критической оценки своего поведения характерные для осужденных женщин [12].

Е.В. Середа, среди эмоциональных особенностей личности осужденных за насильственные преступления, называет: аффективную напряженность (вызванную социальной дезадаптацией), приводящую к импульсивному поведению, вспыльчивости, несдержанности, необдуманным поступкам

и агрессивным действиям, направленным на других осужденных, чрезмерную эмоциональность. Осужденные женщины склонны действовать под влиянием сиюминутных эмоций, при недостаточном осмыслении ситуации. Помимо этого, для них характерен эгоизм, завышенная самооценка, стремление к самоутверждению [13].

Ю.М. Антонян отметил повышенную тревожность и чувство страха, присущие женщинам, которые в свою очередь приводят к крайне острой реакции на угрозы (жизни или социальному статусу), мнимые и действительные обиды. Как и для любой женщины, преступницам присуща демонстративность, однако при этом у них наблюдается потеря контроля за ним. У насильственных преступниц повышена активность, возбудимость, что в сочетании с импульсивностью определяет специфику их противоправного поведения. Для них характерен высокий уровень эмоциональности, упрямство, отсутствие чувства вины и раскаяния [2, с. 61–62].

Т.Н. Волкова отмечает отсутствие высших эмоционально-нравственных чувств и ценностных установок, способности к сопереживанию, состраданию, любви, жалости у осужденных женского пола. Вместе с тем для них характерен эгоцентризм, инфантильное отношение к общечеловеческим ценностям. Т.Н. Волкова указывает на возрастающее количество осужденных страдающих психическими расстройствами не врожденного характера, что связано с эмоциональной и психической дезадаптацией женщин. Помимо этого, эмоционально-чувственный аспект оказывает решающее значение в мотивации совершаемых женщинами преступлений [4, с. 75].

М.В. Минстерк особенностям эмоциональной сферы личности осужденных женского пола отнесла нарушения стратегий поведения, направленные на снижение или снятие эмоционального напряжения, вызванного фактом осуждения, высокую впечатлительность, эмоциональную возбудимость и низкую стрессоустойчивость [8, с. 118]. Перечисленные характеристики, по мнению автора, способствуют совершению женщинами нарушений дисциплины и возникновению конфликтных ситуаций в условиях исправительной колонии.

Осужденные женщины острее, чем мужчины, воспринимают сам факт изоляции от общества. Е.В. Кунц (2012 г.) отмечает, что женщины чаще страдают нервно-психическими срывами и более подвержены стрессу, чем мужчины. Они более эмоциональны, возбудимы, раздражительны, восприимчивы к отрицательному влиянию ближайшего окружения.

Изучением особенностей психологической работы с осужденными женского пола занимались Е.Н. Казакова (1999), С.Ю. Шакурин (2003), Ф.С. Мусин (2006), О.А. Тоболевич (2008), Н.В. Кастерина (2009), С.В. Котова (2010), О.С. Кирсанова (2011), А.В. Ильин (2015) и др.

Е.Н. Казакова указывает, что женщины ориентированы на эмоциональное восприятие реальности. В силу природной эмоциональности они склонны к проявлению подсознательной агрессии, поэтому активно воплощают в жизнь ранее наблюдаемые модели агрессивного поведения и в условиях изоляции [6, с. 84–91]. С.Ю. Шакурин (2003 г.) доказала влияние пребывания в местах лишения свободы на развитие и формирование социального и психологического инфантилизма у осужденных женщин.

Ф.С. Мусин изучал индивидуально-психологические особенности адаптации осужденных женского и мужского пола к условиям лишения свободы. Женщины чаще проявляют агрессию, как средство выражения гнева и снятия стресса путем высвобождения агрессивной энергии. Для женщин характерны сверхценные аффективные образования, комплексы более типичны в механизме стенической реакции (возбуждение). Им присущи истерические черты, раздражительность, нетерпеливость, упрямство и злопамятность, которые развиваются еще в детстве [9, с. 102]. У осужденных женщин проявляются такие акцентуации характера, как: истероидная, эпилептоидная, сензитивная, циклоидная и эмоционально-лабильная [8, с. 105].

В исследовании гендерной самоидентификации осужденных О.А. Тоболевич (2008) выявила, что осужденные женщины склонны к сдерживанию эмоциональных проявлений в местах лишения свободы, что приводит к сверхконтролю и эмоциональному напряжению.

Н.В. Кастерина (2009) отметила недостаточную адаптивность, отчужденность, импульсивность и агрессивность характерные для лиц совершивших уголовное преступление. Осужденные женщины, как правило, занимают пассивную жизненную позицию, объясняя все происходящее в жизни удачливостью, везением, фаталистичностью, однако при этом являются весьма непредсказуемыми в своем поведении.

С.В. Котова выявила склонность осужденных женского пола к психологическим защитам и манипуляциям; конформизм, коммуникативную агрессию, демонстративность, враждебность. При этом, деструктивные изменения личности женщин-преступниц сопровождаются возникновением ригидности, спонтанности, эмотивности. С.В. Котова на основе анализа индивидуальных проявлений в межличностных интеракциях выделила психологические типы: 1) «сензитивный тип» с высоким уровнем контроля; 2) «спонтанно-эмотивный тип» с чертами доминантности и демонстративности; 3) «ригидный тип» с выраженным стремлением к власти; 4) «эмотивный тип» личности, ищущий признание; 5) «сензитивный» с низким самоконтролем [7, с. 19].

Среди факторов, определяющих криминальную мотивацию осужденных женщин, О.С. Кирсанова

ва (2011) выделила: эмоциональную мотивационную направленность и отрицательную нравственную ориентацию.

А.В. Ильин, основываясь на исследованиях психолого-акмеологической готовности у осужденных женщин, пришел к выводу, что осужденные женщины характеризуются замкнутостью, безучастностью к проблемам окружающих, проявляют излишнюю строгость в оценке других людей. У них проявляется некоторая пессимистичность в восприятии действительности, беспокойство о будущем. Внешне они демонстрируют самоуверенность, практичность взглядов и эмоциональную нечуткость, доходящую до цинизма. Осужденные женщины, как правило, испытывают серьезные трудности в ситуациях, требующих самостоятельности и легко поддаются чужому влиянию, в том числе дурному [5].

В России на монографическом уровне преимущественно исследовались особенности эмоциональной сферы несовершеннолетних осужденных женского пола. При этом предметом исследования выступали конкретные особенности эмоциональной сферы личности – эмпатия, толерантность, самоконтроль.

Н.А. Харина (2001) выявила, что уровень саморегуляции несовершеннолетних осужденных женского пола менее развит, чем у правопослушных девочек. Автор отмечает, что осужденные девушки не способны осуществлять волевую саморегуляцию своих действий и поведения даже при наличии социально одобряемых целей и ценностей.

Эмпатические способности несовершеннолетних осужденных женского пола изучала Л.В. Петрушина. Автором были выделены три группы в зависимости от уровня эмпатии. Группа с низким уровнем сформированности эмпатии характеризуются недоверием к своим впечатлениям об окружающих, сложностью в прогнозировании отношений между людьми. Они с иронией относятся к сентиментальным проявлениям и болезненно переносят критику в свой адрес [11, с. 179].

М.М. Калашникова (2012) выявила, что для несовершеннолетних осужденных женского пола характерны неумение сдерживать, контролировать возникающие отрицательные эмоции, раздражительность, невыдержанность, капризность, в результате они не в состоянии полноценно руководить своими действиями.

Анализ исследований особенностей эмоциональной сферы личности осужденных женского пола свидетельствует о недостаточной развитости у них эмпатии, толерантности, самоконтроля. В местах лишения свободы для них характерны: неадекватная самооценка, импульсивность, конфликтность, вспыльчивость, что приводит к деструктивному поведению.

В тоже время в ряде исследований обнаружено, что благодаря развитости эмоционального интел-

лекта люди и в экстремальных условиях способны демонстрировать конструктивное межличностное взаимодействие и взаимоподдержку. Эмоциональный интеллект взаимосвязан с дружелюбностью, сознательностью, нейротизмом, открытостью, самоуважением, самооценкой. Личность с высоким уровнем эмоционального интеллекта рассматривается как более мудрая, и успешная в сравнении с личностью с низким уровнем эмоционального интеллекта [1, с. 111].

Учитывая актуальность изучения роли интегральных характеристик личности осужденных женщин, и отсутствие в практике пенитенциарных психологов современного инструментария для оценки развитости эмоционального интеллекта у осужденных женского пола, был проведен расширенный методолого-теоретический анализ подходов в истории разработки конструкта «эмоциональный интеллект» и разработанных учеными методик его изучения [10]. Обоснован выбор конкретного инструментария и его включения в программу обследования осужденных женского пола, находящихся на разных этапах отбывания наказания в исправительной колонии.

Библиографический список

1. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. – СПб., 2012. – 287 с.
2. Антонян Ю.М. Преступность среди женщин. – М.: Российское право, 1992. – 253 с.
3. Внуков В.А. Женщины-убийцы // Убийства и убийцы. – М.: Изд-во Мосздравотдела, 1928. – С. 191–248.
4. Волкова Т.Н. Криминологические и правовые проблемы женской преступности в современной России: дис. ... д-ра юрид. наук. – Рязань, 2001. – 312 с.
5. Ильин А.В. Параметрическая структура психолого-акмеологической готовности осужденных женщин к освобождению из мест лишения свободы: дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2015. – 334 с.
6. Казакова Е.Н. Психологические аспекты изучения мотивации агрессивного поведения женщин, осужденных к лишению свободы: дис. ... канд. психол. наук. – Рязань, 1999. – 247 с.
7. Котова С.В. Деформации межличностных интеракций женщин в условиях пенитенциарного учреждения: дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2010. – 237 с.
8. Минстер М.В. Психофизиологические особенности женщин, осужденных к лишению свободы // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 319. – С. 117–119.
9. Мусин Ф.С. Индивидуально-психологические особенности адаптации осужденных женского и мужского пола к условиям лишения свободы: дис. ... канд. псих. наук. – Казань, 2006. – 256 с.
10. Овсянникова М.В. Теоретико-методологические подходы к изучению эмоционального интел-

лекта у осужденных женского пола, отбывающих наказание в исправительных колониях // Человек преступление и наказание. – Рязань, 2016 г. – № 4(95) – С. 155–159.

11. Петрушина Л.В. Психология эмпатии несовершеннолетних осужденных женского пола: дис. ... канд. психол. наук. – Рязань, 2007. – 249 с.

12. Серебрякова В.А. Криминологическая характеристика женщин-преступниц // Вопросы борьбы с преступностью. – М., 1971. – С. 35–36.

13. Серёда Е.В. Личность женщин, впервые

осужденных за тяжкие насильственные преступления, и их исправление перевоспитание в ИТК: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – М., 1983. – 20 с.

14. Тард Г. Преступник и преступление. Сравнительная преступность. Преступления толпы. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 397 с.

15. Тарновская П.Н. Женщины-убийцы. – СПб.: Т-во худож. печати, 1902. – 512 с.

16. Фойницкий И.Я. Женщина-преступница // Северный Вестник. – СПб., 1893. – № 2-3. – С. 127–138.

УДК 159. 95

Фетискин Николай Петрович
доктор психологических наук, профессор
Костромской государственной университет
Гусманов Марат Жагпарович
г. Астана, Казахстан
nikfet@kmtn.ru

ТИПОЛОГИИ И СТРАТЕГИИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В КОНСТРУКТИВНО-ДЕСТРУКТИВНОМ КОНТЕКСТЕ*

В статье обобщены типологии студентов, разработанные отечественными авторами, специализирующихся в области социологии, педагогики и психологии высшей школы. Приведены различные основания, для дифференциации студенческих типов. Среди них выделены ряд критериев, связанных с отношением студентов к учебно-профессиональной деятельности, склонностью к отраслевым наукам, уровнем успеваемости, условиями обучения, уровнем профессиональной идентичности, самопрогноза и др. Особый акцент сделан на типе «обычный студент». Дано обоснование для выделения этого студенческого типа. Приведены его базовые отличительные особенности, сравнительные жизненные и учебно-деятельностные стратегии.

Ключевые слова: типологии студентов, критерии типологизации, соотношение учебной и профессиональной деятельности, ориентации студентов, стратегии самореализации, обычный студент, широта диапазона направленности, учебно-деятельностные стратегии.

Динамичность происходящих преобразований в Российском обществе и образовании существенно отражаются не только на ценностных ориентациях, но и на изменении жизненных стратегий и самореализации современного студенчества. В этой связи особый интерес представляет изучение типологии современного студенчества в контексте их стратегий жизни и самореализации. Однако, несмотря на актуальность, данной проблемы многие её аспекты остаются малоизученными, базирующихся до сих пор на типологизации студентов, созданной еще в 80-х годах XX века. Подтверждением сказанного служит то, что большинство отечественных исследователей в данной области [1; 4; 6] до сих пор руководствуются идеями В.Т. Лисовского [2] о типологии студентов, созданной на основании их отношения к профессии, учебе, науке, культуре, общественной работе и коллективу [2, с. 86–97]. Следуя этой логике, в психологии высшей школы выделены различные типы студентов, ориентированные на: овладение знаниями, как способа познания избранной профессии; приобретение знаний во всех сферах учебной деятельности; овладение профессией; избирательный интерес к изучаемым предметам; фор-

мальное отношение к учебно-профессиональной деятельности. Последнюю группу студентов автор относил к группе лодырей, лентяев [2]. Основываясь на этой концепции типологизации студентов, современные авторы придерживаются дифференциации студентов на ряд таких узких и оценочных типов, как, например: гармоничный, профессионал, академик, общественник, любитель искусства, старательный, середняк, разочарованный, лентяй, божественный [4, с. 437–438; 6, с. 332–334].

Вместе с тем, нельзя не отметить и попытки некоторых авторов типологизировать студентов и по более широким критериям, связанных например, с принадлежностью к изучаемым наукам: «Гуманитарии» – это специалисты, живущие «в мире слов», характеризующиеся «вербальным интеллектом, широтой познавательных интересов, владением языком, высокоразвитым абстрактным мышлением» [6, с. 328]; «Естественники» обладают такими особенностями, как, например: «высокоразвитое логическое и абстрактное мышление, способность быстро и активно сосредотачиваться на интересующем объекте, полностью отвлекаясь от всего остального, наличие высокой степени концентрации внимания, безупречная строгость и ло-

* Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ № 15-06-10868.

гичность. Эти качества нужны уже до поступления в вуз. Повышенная серьезность и независимость суждений. Недостаточно развитое умение общаться с людьми. Самооценочные суждения о своих социальных свойствах в основном неадекватны. Себя они знают плохо и нуждаются в помощи» [6, с. 328]. «Инженеры» же должны обладать такими качествами, как: «высокоразвитые пространственные представления и быстрота сообразительности. Кроме того, им необходимо иметь высокий уровень невербального, т.е. действенно-практического интеллекта. Пространственные представления максимальны к поступлению в Вуз и развиваются незначительно. Эти качества больше зависят от задатков. Развиваются положительные отношения к социальным нормам, повышается эффективность учебы. Однако узки познавательные интересы. Снижено внимание к политике и философским проблемам» [6, с. 328]. Наш, даже беглый взгляд на данную типологию свидетельствует о том, что она имеет определенную практическую значимость, однако в содержательном отношении не выдерживает должной критики и нуждается в существенном уточнении.

В этой логике выделены и такие типы студентов, ориентированных на: образование как на профессию; бизнес; не определившие свой профессионально-жизненный выбор [1, с. 130]. На основе приоритетности в соотношении учебной и профессиональной деятельности выделено несколько типов студентов, предпочитающих в одном случае комплексное отношение к целям задачам обучения, а в связи с этим и ориентацию на широкую специализацию, и разностороннюю профессиональную подготовку; в другом случае, ориентированных на узкую специализацию; в третьем случае – студентов, ориентированных на усвоение знаний и навыков в рамках учебной программы [1, с. 333].

Не менее распространены и типологии студентов, дифференцирующих их на бюджетников и контрактников (коммерческие типы). Студенты-бюджетники в большей степени ориентированы на приобретение профессии (56–62%), на научно-исследовательскую деятельность (5–15%), получение диплома (4–14%), пожить студенческой жизнью (8–18%).

В группе коммерческих студентов выделяются два типа. Первый тип, называемый «предприниматели», ориентирован на достижение материального благополучия (43–53%), освоить теорию и практику предпринимательства (10–16%), продолжить семейную традицию (6–9%) и др. Второй же тип, называемый «эмигрант», ориентирован на получение высшего образования, с целью овладения иностранными языками, получения возможности обучения и работы за границей [1, с. 433]. Этим типам, противостоит «традиционалист». Он ценит хорошее образование, профессиональную под-

готовку, стремится получить высшее образование для того, чтобы иметь диплом, вести научные исследования, менее критичен по отношению к вузу, хуже знает реалии дальнейшей профессиональной деятельности, больше опасается безработицы, у него сильно развиты профессионализм и работоспособность, менее – предприимчивость, способность рисковать, менять взгляды при смене обстоятельств, вживаться в новые условия [6, с. 331]. Среди имеющихся студенческих типологий, связанных с отношением к учебной деятельности, особого внимания заслуживают следующие типы: студенты, стремящиеся приобрести знания во всех сферах учебной деятельности на поверхностном уровне, руководствуясь принципом – лучше всего понемногу; студенты, которые неплохо учатся, но проявляющие интерес только к тем предметам, которые им нравятся; студенты, относимые к группе лодырей и лентяев, уклоняющиеся от армии или работы [1, с. 334; 4, с. 435].

Некоторые авторы при разработке студенческих типологий пытались выявить типы студентов, дифференцируемых на структурно-уровневые подтипы успеваемости. Так, среди отличников было выделено три подтипа: 1. «Разносторонние отличники» – наиболее распространенный тип среди отличников, характеризуется любознательностью, инициативностью, широким кругозором, неудержимым стремлением к познанию нового, решению сложных задач. 2. «Отличники-профессионалы» или профессионально ориентированные. Этот узкий тип отличников концентрирует основное внимание на профилирующих предметах, при поверхностном отношении к общеобразовательным дисциплинам, стараясь соответствовать отличной оценке. 3. «Отличники-универсалы» отличаются огромным трудолюбием, исключительно одаренные, с блестящими природными способностями [4, с. 436].

Студенты «хорошисты» также подразделяются на два подтипа. 1. Студенты с хорошими способностями, но недостаточно трудолюбивые. Учатся неровно. По профилирующим предметам преобладают отличные отметки, а по общеобразовательным имеют место даже удовлетворительные отметки. 2. Студенты со средними способностями, но с большим трудолюбием. Учатся ровно по всем предметам. Дисциплинированно посещают лекции, имеют хорошие конспекты и тексты первоисточников [4, с. 436].

Среди «студентов-троечников» выделено несколько подтипов: не способные к восприятию содержания и логики изучаемого материала; недобросовестно относящиеся к учебной деятельности, настроенные на развлечения и легкость получения диплома. Занимаются только во время сессии. Склонны к обману и уловкам ради получения положительной оценки; допустившие ошибку при

выборе профессии; не адаптированные к условиям вузовского обучения – первокурсники [4, с. 436].

Заслуживают интереса и типологии студентов, выделенные на основе полимодальных отношений к учебно-профессиональной деятельности, в сочетании с внешней и внутренней мотивацией. Такой подход позволил выделить восемь типов студентов [3, с. 128–130]. В ряде работ описаны типы студентов, различающиеся по уровням устойчивости профессиональной самооценки и самопрогноза. В рамках данной концепции выделены следующие студенческие типы: «успешные» студенты с высоким уровнем профессиональной самооценки и самопрогноза. Их отличает осмысленность жизни, уверенность в себе, самоодобряемое социальное поведение; «неудачники» – это студенты с низкими самооценками и высокими самопрогнозами на 10 лет. Им свойственно стремление быть лучше, позитивное видение будущего, при недостаточной осмысленности настоящих целей жизни. Тип «растерянных» студентов относится к типу сомневающимся. Тип «выстраивающих себя» студентов отличается средним уровнем профессиональных самооценок и высокими самопрогнозами на 10 лет. Студенты этого типа стремятся к самосовершенствованию, при недостаточном осознании правильности своих действий. Тип «непонимаемых» студентов представляют студенты с разноразличным уровнем самопрогнозов по изучаемым профессиональным модулям. Профессиональная самооценка также либо низкая, либо неадекватно высокая. Все это отражается на их противоречивом отношении к будущей профессиональной деятельности. И, наконец, тип студентов «желающих быть одобренными». Их отличают примерно одинаковые среднеуровневые показатели профессиональных самооценок и самопрогнозов, проявляемые на фоне некоторой противоречивости в сформированности и осознанности жизненных целей и перспектив и, вследствие этого – повышенная чувствительность к оценкам других людей [3, с. 75–76]. Некоторые авторы, основываясь на изучении механизмов профессиональной идентичности и рефлексии, выделили следующие типы студентов, характеризующиеся разными уровнями профессиональной идентичности. 1. Студенты с низким уровнем развития профессиональной идентичности недостаточно осознают или вообще не знают своих дальних и ближних профессиональных целей, плохо представляют требования к профессии, и не задумываются о путях их достижения. Студенты этого типа могут быть охарактеризованы как стремящиеся к материально-обеспеченной жизни, интересной работе, развлечениям, свободе через широту знаний, смелость в отстаивании собственного мнения и с помощью чувства юмора; 2. Студенты со средним уровнем развития профессиональной идентичности указывают на свои дальние

и ближние профессиональные цели. В то же время, определяют требования к выбору профессии и свои возможности по достижению поставленных целей с помощью широты знаний, высокой общей культуры, способности действовать самостоятельно, решительно и с помощью хороших манер (воспитанности); 3. Студенты с высоким уровнем развития профессиональной идентичности планируют связать свое будущее с определенной профессией, знают требования профессии и свои возможности, четко видят пути подготовки и практически выбранные профессиональные цели [3, с. 90–91].

Характеризуя различные типологии студенчества нельзя не отметить и типологии, выделенные самими студентами, относительно своих сокурсников. К числу таких типов ими отнесены: отличники – «зубрилы» – постоянно выполняющие учебные требования, дисциплинированные, имеющие хорошие учебные результаты в сочетании с ролью «старост»; отличники – «умные», обладающие высоким интеллектом и сильной «школьной базой». Они допускают пропуски занятий. Учатся по принципу «всего понемножку»; студенты «труженики» – постоянно учатся, но в учебе не блещут в силу недостаточных умственных способностей; «случайные студенты» – косящие от армии, хулиганы, которых родители «всунули» в вуз, лишь бы они чем-нибудь занимались, но желающие стать дипломированными [1; 4; 5; 6].

Учитывая многообразие типов студенчества, невольно возникает вопрос, каковы же в своей основной массе современные студенты, по сравнению со студенчеством 15–20 лет назад? О том, что студенты изменились, стали другими подтверждает мнение 86% опрошенных преподавателей, считающих, что у студентов сформировались качества, позволяющие им легче адаптироваться к сложностям жизни в условиях рынка и экономического кризиса. Из данных опроса преподавателей следует, что у современных студентов появились предприимчивость, большая самостоятельность и требовательность к преподавателям. Но вместе с тем, у большинства студентов что-то и утратилось: они стали менее эрудированными, менее трудолюбивыми в учебе, менее интеллигентными, менее требовательными к себе и др. [1, с. 332]. В последнее время в обиходной практике стал употребляться и термин «обычный студент». Так, например, в общении с родителями и преподавателями на вопрос как учится тот или иной студент, нередко слышатся ответы: «учится обычно, как все современные студенты, то порадует успехами, то разочарует» или «занят какими-то невразумительными планами или малопонятными проблемами, а так ходит на занятия, вроде готовится к занятиям, умудряется сдать сессию без хвостов, а иногда и на стипендию тянет». Среди других ответов на данный вопрос имели место и такие суж-

дения: «много готовиться к занятиям, старается успевать по всем предметам, однако учёба даётся ему нелегко»; «сессию сдаёт без завалов»; «живёт обычной студенческой жизнью».

Исходя из этих высказываний, со всей очевидностью обостряется интерес хотя бы к приближенному пониманию психологической сущности малоизвестного типа «обычного студента», как представителя специфической категории современного студенчества. Основываясь на малоизученности данного типа, нами был проведен пилотажный опрос преподавателей, родителей и студентов, направленный с одной стороны на выявление «живучести» этого типа, среди многообразных типологий студентов, а с другой – определение некоторых поведенческих, деятельностно-ролевых проявлений, свойственных выделяемому типу в представлениях разностатусных респондентов. В качестве основных методов исследования использовались проективные методики и авторская методика невербального шкалирования изучения типологической идентичности и модифицированные стратегии или «варианты» жизни. В ходе исследования было занято 156 студентов различных институтов Костромского государственного университета и 38 преподавателей различных вузов России [5]. Из результатов проведенного нами пилотажного исследования (табл. 1) следует, что максимальные показатели, характеризующие обычного студента, выражались в следующих проявлениях: «учится обычно как все» (72,0–83,0%), «отвлекается на внеучебные занятия, поэтому его успеваемость ниже возможностей» (71,0–74,0%); «много занимается, а на сессии возникают проблемы» (67,0–72,0%), «конфликтует с преподавателями из-за пропусков занятий, невыполнения самостоятельных работ» (56,0–67,0%), «способный студент, подающий хорошие надежды, но безразлично относится к учебе, распляясь на нестоящие серьезные увлечения» (63,0–69,0%).

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что проявления амбивалентности поведения и учебной деятельности этого типа в большей степени отражены в ответах преподавателей и самих студентов. Это тенденция прослеживается по всем поведенческим параметрам обычного студента. Что же касается негативных деятельностно-поведенческих проявлений у студентов данного типа в представлениях родителей, то они, как и следовало ожидать, оказались ниже по сравнению с показателями преподавателей и студентов. Особенно это было заметно, когда речь идет о таких акцентах, «как в семестре дурака валяет», «конфликтует с преподавателями из-за прогулов» и, наоборот, показатели родителей были выше, когда в обычном студенте выделяются такие позитивные особенности, как, например: много занимается, способный студент (табл. 1). Из результатов проведенного опроса студента следует, что тип обычного студента бытует в обыденной классификации студентов, выражаясь в амбивалентных поведенческих проявлениях и когнитивных особенностях и возможностях.

Сравнительный анализ результатов проведенного опроса (табл. 2), нацеленный на выявление доминирующего типа в современном студенчестве, обнаружил преобладающую выраженность следующих четырех студенческих типов: «творчески-ориентированные или одаренные»; «склонные к глубокому познанию изучаемых дисциплин – отличники»; «обычные» студенты, латентно способные, с ориентацией на формальное выполнение учебных требований; «проблемные» (задолжники).

Анализ количественных проявлений, выделенных в ходе опроса, типов студентов выявил следующую их ранговую иерархию. Из данных таблицы 2 следует, что доминирующим типом студентов, в представлениях исследуемых респондентов, является тип обычного студента. Его проявления имели максимальную выраженность в ответах преподавателей на уровне 76,0% и студентов

Таблица 1

Поведенческие проявления обычного студента в представлениях субъектов образования и родителей

№ п/п	Представления о поведенческих особенностях обычного студента	Поведенческие показатели обычного студента (%) в представлениях		
		преподавателей (n = 38)	родителей (n = 57)	студентов (n = 156)
1.	Учится обычно, как все. То «блеснет» успехами, то разочарует неподготовленностью	72,0	65,0	83,0
2.	В семестре дурака валяет, а сессию умудряется сдать хорошо	32,0	17,0	65,0
3.	Много занимается, а на сессии возникают проблемы	67,0	72,0	56,0
4.	Отвлекается на занятия спортом, художественной самодеятельностью, волонтерством, поэтому успеваемость ниже возможностей	71,0	63,0	74,0
5.	Конфликтует с преподавателями (спорит, игнорирует задания), а потому на сессии получает заниженные оценки	56,0	38,0	67,0
6.	Способный студент подает хорошие надежды, но безразлично относится к учебе, распляясь на разные увлечения	54,0	69,0	63,0

Таблица 2

**Обобщенно-обыденные представления о типах студентов
в актуализации учебно-профессиональных способностей
и их реализации в соответствии с вузовскими требованиями**

Обобщенно-обыденные типы студентов	Количественные проявления студенческих типов в представлениях (%)		
	преподавателей (n = 38)	родителей (n = 57)	студентов (n = 156)
Творчески-ориентированные (одаренные, «продвинутые»)	5,0	23,0	7,0
Склонные к глубокому познанию изучаемых предметов («отличники»)	8,0	15,0	6,0
«Обычные» студенты, латентно способные, с ориентацией на формальное выполнение учебных требований	76,0	54,0	70,0
Проблемные (задолжники)	11,0	8,0	7,0

на уровне 70,0%. Проявление данного студенческого типа в родительских представлениях было несколько ниже и проявлялось на уровне 54,0%. В тоже время показатели в представлении родителей были заметно выше при выделении типов творчески одаренных студентов (23,0%) и отличников (15,0%). В оценках преподавателей и студентов наименьшие количественные показатели касались типов творчески одаренных (5,0–7,0%) и отличников (6,0–8,0%). Проблемный тип студентов имел относительно равнозначную выраженность, проявляясь на уровне 7,0–11,0%.

Таким образом, полученные нами эмпирические данные, дают основание предполагать о наличии, в обыденных представлениях различных респондентов, обобщенного и распространенного типа студентов, именуемого «обычный студент» в многообразном типологическом пространстве студенчества. Основываясь на этом, можно дать гипотетическое определение обычного студента, как условно проективного доминирующего типа учащихся, идентифицируемого в обществе со студентами, способными к выполнению необходимых учебно-профессиональных требований и совершенствованию личностных особенностей в процессе обучения в вузе.

Исходя из этого определения, можно выделить несколько базовых отличительных особенностей этого студенческого типа. На наш взгляд, в психологическом контексте обычный студент: представляет собой интегративно-обобщенный тип студенческой молодежи; является доминирующим субъектом сложно организованной и жестко управляемой образовательной среды; характеризуется амбивалентным сочетанием учебно-профессиональных и личностных особенностей, оказывающих как сопутствующее, так и противодействующее влияние на успешность обучения в вузе; не сводится к каким-либо отдельным учебно-деятельностным (успеваемость, способности, профессиональная направленность) и личностные особенности, а отражает в целом его принадлежность к наиболее способной части молодежи; ассоциируется с позитивно-конструктивной и перспектив-

ной категорией молодежи в обществе; отличается неравномерностью и противоречивостью учебно-профессионального развития, а также динамичностью жизненных стратегий и профессионально-личностной самореализации.

На наш взгляд, среди приведенных выше критериев обычного типа студентов, особого внимания заслуживает изучение жизненных стратегий и профессионально-личностной самореализации. В предпринятой нами попытке изучения данного студенческого типа использовались авторские проективные методики и невербальные шкалы самооценки типологической студенческой идентичности в диапазоне (творчески-одаренные, отличники, обычные, проблемные). Исследование проводилось на базе Костромского университета. В процессе выборочного изучения представлений жизненных и учебно-деятельностных стратегий обычного студента было занято 97 студентов с различной профессиональной направленностью, обучающихся на контрактной основе и самоидентифицирующихся с обычным типом студента.

В процессе эмпирического исследования был обнаружен ряд амбивалентных тенденций. Прежде всего, это нашло отражение в сочетании конструктивных и девиантных стратегий. К числу первых можно отнести высокие показатели таких стратегий, как развитие критического отношения к жизни (14,0–40,0%), всестороннее саморазвитие (13,0–20,0%), достижение больших успехов (28,0%), самоутверждение в учебно-профессиональной деятельности (31,0%). Среди деструктивных стратегий необходимо выделить стратегии, ориентированные на получение удовольствий от спонтанного общения, развлечения, употребления ПАВ и «зависания» в интернет-среде (14,0–23,0%), фортуны (8,0%), обретение новой профессии (20,0%), низкая самореализация в учебно-профессиональной деятельности (96,0–69,0%). Показатели амбивалентности стратегии жизни у обычного типа студентов прослеживались и по проявлениям их широты.

Так, например, у студентов, обучающихся на отделениях иностранных языков и математики ко-

Таблица 3

Приоритетные стратегии жизни «обычного студента» в представлениях студенческой молодежи

Стратегии жизни «обычного студента» в представлениях студентов ВУЗа (n = 97 чел.)	Показатели стратегии жизни «обычного студента» обучающихся на отделениях (%)				
	иностранн языков	математики	изобраз. искусства	музыки	физич. культуры
развитие критического отношения к жизни	14,0	40,0			
реализация новых идей	14,0		8,0		
всестороннее саморазвитие	13,0	20,0			
открытие у себя талантов	13,0				
достижение больших успехов	28,0			7,0	15,0
надежду на фортуны			8,0		
создание собственного бизнеса			8,0		
романтическое отношение к жизни		20,0			
обретение новой профессии		20,0			
совмещение учебы с работой		60,0	32,0	16,0	
получение удовольствий	17,0	20,0	16,0	14,0	23,0
самоутверждение в учебно-профессиональной деятельности	31,0	6,0	24,0	4,0	21,0

личественная представленность жизненных стратегий, была значительно шире по сравнению со студентами, обучающимися на других профессионально-ориентированных отделениях (табл. 3).

У студентов англоязычного профиля широта стратегий жизни равнялась 63,6% и включала доминирование таких конструктивных стратегий как реализация новых идей (14,0%), всестороннее саморазвитие (13,0%), открытие у себя талантов (13,0%), достижение больших успехов (28,0%), самоутверждение в учебно-профессиональной деятельности. У студентов, обучающихся на отделении математики, несмотря на достаточную широту жизненных стратегий (63,6%), доминирование конструктивных стратегий жизни было несколько ниже (23,2%) и ориентировано на развитие критического отношения к жизни (40,0%), всестороннее саморазвитие (20,0%), совмещение учебы с работой (60,0%). В то же время у студентов-математиков отмечалось в 36,0% случаев наличие таких непродуктивных и девиантных стратегий жизни, как разочарование и ориентация на

обретение новой профессии (20,0%), получение удовольствий (28,0%), негативное отношение к самоутверждению в учебно-профессиональной деятельности (94,0%). У студентов, обучающихся на отделении музыки и физической культуры, отмечались самые низкие показатели широты диапазона стратегии жизни (36,0 и 27,0%). В количественном отношении отмечалось преобладание деструктивно-девиантных стратегий в виде получения удовольствий и низкой реализованности в учебно-профессиональной деятельности (табл. 4). У студентов, обучающихся на отделении изобразительного искусства, широта диапазона стратегии самореализации равнялась 54,0%, при доминировании конструктивных стратегий жизни (50,0%), связанных с реализацией новых идей (8,0%), созданием собственного бизнеса (8,0%), совмещением учебы с работой (32,0%).

Сравнительное исследование учебно-деятельностных стратегий, на примере «обычного студента», показало на доминирование позитивных стратегий, связанных с посещением учебных

Таблица 4

Учебно-деятельностные стратегии «обычного студента»

Приоритетные учебно-деятельностные стратегии «обычного студента» (n = 97 чел.)	Показатели учебно-деятельностных стратегий «обычного студента» обучающихся на отделениях (%)				
	иностранн языков	математики	изобраз. искусства	музыки	физич. культуры
посещение учебных занятий	85,0	83,0	75,0	78,0	64,0
желание учиться новому в стенах ВУЗа	35,0	11,0	41,0	45,0	32,0
ориентация на высокую успеваемость	45,0	28,0	33,0	54,0	27,0
пропуски занятий	26,0	37,0	33,0	22,0	36,0
неподготовленность к занятиям	23,0	34,0	26,0	28,0	43,0
низкая успеваемость	32,0	47,0	24,0	35,0	37,0
негативное отношение к учебно-профессиональной деятельности	8,0	23,0	14,0	12,0	19,0

занятий (64,0–85,0%), желанием учиться новому (32,0–45,0%), ориентацией на высокую успеваемость (28,0–45,0%).

Негативные стратегии в учебной деятельности в виде пропусков и неподготовленности к занятиям, наряду с низкой успеваемостью и негативным отношением к учебно-профессиональной деятельности, судя по данным таблицы 4, имеют типичную тенденцию в российском образовании, в обилие учебно-деятельностных стратегий «обычного студента». Что же касается отличительных особенностей этих стратегий у студентов различных профессионально-ориентированных отделений, то можно предположить, что эти стратегии соответствуют специфическим стратегиям «обычного студента», обучающегося на том или ином отделении. Например, низкий показатель желания учиться теоретическому мышлению у бакалавров-математиков, представляющих тип «обычного студента», был обусловлен в большей степени их ориентацией на усвоение программных знаний.

Отмеченные выше выборочные эмпирические результаты позволяют заключить, что, несмотря на специфические учебно-профессиональные особенности и ориентации исследуемых студентов, психологический профиль «обычного студента» в представлениях респондентов характеризуется учебно-профессиональной амбивалентностью в отношении к учебно-профессиональной деятельности и большим разрывом в диапазоне когнитивных, мотивационных характеристик, отражающихся на широте жизненных стратегий и в учебно-деятельностных предпочтениях и проявлениях специфических форм девиантного поведения. Высокие же проявления пропусков занятий, неподготовленность к занятиям, и недостаточно-мотивированное отношение к учебной

деятельности студентов физического воспитания, вероятно, обусловлены инерцией стрессогенного влияния тренировочных нагрузок, проявляющихся в перенапряжённости периферической психосоматической системы в сочетании с напряжённостью процессов возбуждения и торможения, блокирующих с одной стороны актуализацию когнитивных процессов и деятельностью переключаемости, а с другой – включенности психозащитных механизмов в форме проективных поведенческих схем и стереотипов, имеющих место в данной выборке исследуемых.

В заключение отметим, что полученные нами данные, не претендуют на завершённость и требуют дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Буланова-Топоркова Л.В. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 512 с.
2. Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1974. – 184 с.
3. Маралов В.Г. Студент как субъект саморазвития и отношения к учебно-профессиональной деятельности. – М.: Академический Проект, Мир, 2011. – 190 с.
4. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика высшей школы. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 620 с.
5. Фетискин Н.П. Психолого-акмеологический подход к исследованию диапазона самореализации у студентов с творческой направленностью // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия психологические науки: Акмеология образования. – 2010. – Т. 16. – С. 4–9.
6. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы. – М.: Логос. 2012. – 448 с.

Корягина Наталья Александровна

кандидат психологических наук

Кротова Кристина Алексеевна

Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва
nkoryagina@hse.ru, nkoryagina@hse.ru

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА СОЦИАЛЬНОЙ ЛЕНОСТИ (на примере студентов НИУ ВШЭ г. Москвы)

Статья посвящена проблеме социальной лености, в частности, ее проявлению в процессе учебной деятельности студентов. В ней представлен анализ отечественных и зарубежных подходов к изучению феномена социальной лености и факторов ее возникновения, а также анализ связи социальной лености в малой учебной группе с академической мотивацией обучающихся и их индивидуалистической ориентацией. Кроме того, описаны особенности проявления феномена социальной лености и управления ей в учебной группе.

В качестве основной была использована гипотеза о том, что низкая или отрицательная учебная мотивация и индивидуалистическая ориентация студента, являются одними из факторов, способствующих проявлению исследуемого нами феномена. Для проверки гипотезы было проведено эмпирическое исследование на обучающихся факультета социальных наук НИУ ВШЭ (г. Москва). Методы исследования: 1) опросник «Шкала академической мотивации» (уровень мотивации учебной деятельности); 2) опросник «Изучение направленности личности» В. Смекала и М. Кучера (ориентация студента на индивидуализм/коллективизм); 3) авторский опросник для определения уровня социальной лености. В результате проведенного авторами исследования были подтверждены тезисы о существовании качественных различий в проявлении: а) направленности личности, связанные с выраженностью феномена социальной лености, б) учебной мотивации между группами студентов, имеющих высокие и низкие показатели социальной лености.

Ключевые слова: социальная леность, мотивация учебной деятельности, направленность личности.

Как известно, западные ученые достаточно активно проводят исследования в области проблематики социальной лености. При этом под социальной леностью понимается причина, по которой группы не могут продуктивно функционировать. Однако в России на сегодняшний день данная тема остается недостаточно исследованной, и российские социальные психологи уделяют мало внимания феномену социальной лености.

В нашей статье пойдет речь об учебных группах, сформированных по желанию самих студентов так, что они имеют определенные представления о возможностях своих товарищей. В противном случае, если группы сформированы не по предпочтению самих их членов, возможно возникновение негативных побочных эффектов, тормозящих продуктивную деятельность, в частности, учебный процесс. Одним из таких эффектов выступает «феномен социальной лености», встречающийся только в работе групп. Кроме того, социальная леность в малой учебной группе, предположительно, может быть следствием *низкой академической мотивации обучающегося и его индивидуалистической ориентации.*

В процессе обучения студенты периодически сталкиваются с учебными заданиями, которые необходимо выполнять в формате групп. Как известно, любая группа – это среда проявления феномена социальной лености. Данный негативный эффект влияет не только на самого индивида, у которого замечен факт социальной лености, но и косвенно сказывается на выполняемой групповой работе у остальных участников группы. В результате социальная леность сопровождается падением про-

дуктивности и качества работы как у отдельно взятого студента, так и в учебной группе в целом.

Предпосылки формирования понятия «социальная леность»

Предпосылки к формированию современного понятия социальной лености появились в начале двадцатого века. В 1913 году французский аграрий М. Рингельман проводил эксперименты, сравнивая относительную эффективность людей, животных и машин при групповом и индивидуальном перемещении грузов. В результате эксперимента ученый выяснил, что человек прилагает тем меньше индивидуальных усилий, чем больше в группе общее число людей. Подобного эффекта в экспериментах с животными и, конечно же, машинами замечено не было. Рингельман предположил, что это явление объясняется отсутствием надлежащей координации действий индивидов при совместной работе. То есть, когда людей много, они начинают действовать как лебедь, рак и щука из басни И.А. Крылова, результатом чего становится снижение эффективности совместного труда. Подобная обратная зависимость между количеством людей в группе и индивидуальными усилиями получило название «эффект Рингельмана» [5].

Вполне возможно, что продуктивность падает в связи с плохой координацией. Чтобы проверить единственная ли это причина возникновения «эффекта Рингельмана», в 1974 году А. Ингам с коллегами провели эксперимент, в котором избавились от проблемы несогласованности в действиях в групповых экспериментах. Для этого было использовано специальное устройство с канатом, способное измерять силу тяги. Испытуемому завя-

зывали глаза, ставили его в начало каната и просили тянуть тот изо всех сил. Участнику сообщалось, что за ним стоит группа людей, которая помогает ему тянуть канат, но на самом деле он трудился в одиночестве. В результате данного эксперимента выяснилось, что для снижения индивидуальной производительности индивида достаточно лишь знания, что работа выполняется в группе. Сила натяжения каната тех испытуемых, которые знали, что участвуют в одиночку была на 18% больше, чем у тех, кто думал, что сзади им помогают другие люди [3]. В 1979 году исследователи пришли к выводу, что на проявление «эффекта Рингельмана» влияет не только отсутствие координации действий, но и снижение индивидуальных усилий при выполнении задания в группе. Этими исследователями были Б. Латанэ с коллегами. Для нового дополненного определения был придуман термин «социальная леность», использующийся в настоящее время.

Б. Латанэ с коллегами провели ряд исследований, с целью детального изучения возникновения и проявления феномена социальной лености. Так, студентов-испытуемых просили в одиночку, в паре, вчетвером и т.д. кричать или аплодировать как можно громче. В других ситуациях испытуемым надевались повязки на глаза и наушники, чтобы они не знали, что делают остальные члены группы. Произведенная испытуемыми сила звука фиксировалась в каждой ситуации. И опять социальная леность возникала во всех случаях группового действия, а усилия индивидов снижались при увеличении численности группы. Кроме того, было установлено, что феномен социальной лености проявляется неосознанно, так как участники исследований были убеждены, что хлопали и кричали они одинаково громко как в группе, так и в одиночку [5].

Особенности проявления социальной лености в учебной группе

У групповой формы обучения, несомненно, существует ряд преимуществ, среди которых выделяют [8]:

- развитие знаний и навыков коммуникации и преодоление расхождения в точках зрения;
- интериоризация знаний;
- выработка положительного отношения к учебе и повышение интереса к нему за счет возможности самоутвердиться и удовлетворить потребности в общении параллельно с обучением;
- укрепление волевого, организационного и эмоционального единства, а также снижение числа аутсайдеров в коллективе;
- улучшение навыка переработки информации;
- развитие критического мышления, навыка предоставления конструктивной обратной связи и адекватного реагирования на обратную связь;

– подготовка к командной работе в будущей профессиональной деятельности;

– получение большего учебного опыта при решении масштабных задач в формате групповой работы, чем при индивидуальной;

– тенденция прилагать больше усилий при групповой работе (как результат социальной компенсации);

– тенденция к усилению индивидуального вклада в работу при наличии соисполнителей или зрителей (как результат социальной фасилитации).

Стоит отметить, что у групповой работы существуют и негативные эффекты, препятствующие продуктивной совместной деятельности, такие как конформизм, группомыслие, социальная компенсация, социальная ингибция и социальная леность. Так, в деятельности учебных групп социальная леность является широко распространенным феноменом, поэтому так важно осознавать, к каким последствиям она может привести: к снижению качественной и количественной производительности учебной группы, или утрате членами группы возможности получить/развить свои умения и навыки, или возникновению внутригрупповых конфликтов и пр.

В исследовании Ш. Клайнбелла (2010 г.) было установлено, что 53% студентов сообщили о проявлении феномена социальной лености у своих одноклассников, при этом 60% опрошенных проигнорировали бы проблему, потому что они не хотели портить отношения с товарищами. Однако, если им предстояло в будущем вместе снова работать в том же составе, то 79% выразили намеренность противостоять социальным бездельникам [8]. Как можно заметить, большинство студентов не пытаются активно противостоять социальной лености, чем поощряют товарищей и дальше отлынивать от работы.

Определение причин, способствующих проявлению социальной лености, обусловлено необходимостью нахождения условий, которые бы нейтрализовали или предотвратили данный негативный эффект групповой деятельности. У феномена социальной лености может быть несколько мотивационных причин. Американская исследовательница Д.Р. Комер, проанализировав работы своих коллег, сделала попытку систематизировать причины проявления социальной лености во время групповой деятельности [10].

1. Леность с целью исключить паразитирование на себе. Представление индивида о том, что другие члены группы отлынивают от работы, особенно компетентные и способные, может увеличить возможность проявления социальной лености у него самого из-за нежелания быть эксплуатируемым.

2. Леность по причине невозможности повлиять на результат. В подобной ситуации человек считает, что группа не достигнет определенного

желаемого результата в работе даже с его личным вкладом в дело и независимо от его качества работы. Этот фактор может являться следствием предыдущего фактора, – когда все больше людей отлынивает от работы, чтобы не стать эксплуатируемым, каждый начинает думать, что для оставшихся активных членов становится невозможным добиться результата, и поэтому личный вклад кажется бесполезным.

3. Лениость с целью скрытия своих способностей. Индивиды с хорошими способностями могут отлынивать от работы, чтобы не сломать дух менее компетентных товарищей и не давать им повода думать, что можно на них положиться в выполнении собственной части работы.

4. Лениость по причине незначительности личного вклада в общее дело. Чем больше задействовано участников в группе, тем больше обесценивается значимость собственного вклада, и тем больше люди считают, что группа справится и без их помощи. Объяснение этому кроется в том, что: отсутствуют индивидуально направленные оценка результата и поощрение/наказание; отсутствует информация о ценности собственных способностей на фоне всей группы.

5. Лениость с целью скрытия своей некомпетентности. Желая отвести подозрение от собственной некомпетентности, человек может сознательно уменьшить участие в работе, выдавая это за лень.

Ориентация студента на индивидуализм/коллективизм как причина социальной лениости

Теоретики разных дисциплин выделяют диадку «индивидуализм – коллективизм» как главное измерение культур. Индивидуалистической культурой является та, в которой важность индивидуальных целей индивида сопоставима или даже выше целей группы. В коллективистских культурах, наоборот, групповые цели ставятся на первый план в ущерб личным желанием. Индивидуалистические тенденции в большей мере характерны для стран Запада, в то время как коллективистические для стран Востока и Африки.

Характер действий людей в этих двух типах культур зависит от принятых в обществе норм. Так, в культуре коллективизма поведение человека объясняется с позиции норм, принятых в ней. Здесь считается, что заслуги за личные успехи принадлежат коллективу или семье, а причиной неудач считается лень самого человека. Для человека в коллективистской культуре характерно приспособление к ситуации, они более ориентированы на внимание к другим, чем к себе. В разговоре они проявляют больше интереса к личности собеседника или третьего лица, чем к себе. В индивидуалистических культурах поведение человека трактуется его личностными установками и

особенностями. За индивидуальный успех ответственные способности личности, а за неудачи – неблагоприятное стечение обстоятельств. В культуре индивидуализма человек старается изменить ситуацию, а не себя, и очень озабочен собой, а не окружающими.

Первые эмпирические исследования социальной лениости проводились в США, в стране с очень высоким показателем индивидуализма. Отсутствие подобных исследований в коллективистских культурах поставило вопрос о кросскультурности феномена социальной лениости. Так, С. Карай и У. Киплинг в 1993 году провели обширный метаанализ эмпирических исследований социальной лениости и пришли к выводу, что индивидам западной культуры более свойственно проявлять данный феномен, чем представителям культур Востока. Исследователи подтвердили кросскультурность феномена, однако его выраженность зависит от индивидуалистического или коллективистского характера культуры индивида [7].

Результаты исследования Дж. Кларка и Т. Бэйкера утверждают, что представителям восточной культуры не в меньшей степени свойственна социальная лениость, чем западным культурам. В Новой Зеландии они проводили исследования, в которых участвовали местные студенты и студенты, приехавшие на учебу из Китая. В этом исследовании было установлено, что некоторые китайские студенты понимали, что работали не в полную силу в групповой работе и осознанно паразитировали на новозеландских студентах. Стереотипное мнение о том, что индивиды-коллективисты в группе будут работать с полной отдачей из-за их собственных культурных ценностей, применим только в том случае, если люди идентифицируют себя с группой, имеют общий прошлый опыт, схожие черты характера и принадлежат к одной культуре [9].

В 1989 году К. Эрли провел исследование, гипотеза которого заключалась в том, что в индивидуалистической культуре, доминируемой личными интересами, будет проявляться социальная лениость, так как с ее помощью индивид может увеличить собственную выгоду. В деятельности представителя коллективистской культуры не будет проявляться данный феномен, так как его действия мотивированы групповыми целями. Они воспринимают собственный вклад в работу как неотъемлемое условие для достижения общей цели. Гипотеза Эрли была подтверждена. Кроме того, согласно результатам его исследования, в групповой работе индивидов из коллективистских культур наблюдался феномен социальной компенсации, то есть производительность индивида была выше в групповой работе, чем в индивидуальной [12].

Так почему же феномен социальной лениости чаще встречается в индивидуалистических обществах? Эрли предполагает, что главная причина за-

ключается в большей заинтересованности в личных интересах, чем групповых. Индивидуалист считает, что награды должны распределяться в соответствии с личной производительностью. При главенстве личных интересов нацеленность на коллективный результат не оправдана, если система оценивания дифференцирована в соответствии с индивидуальным вкладом в работу. Стоит добавить, что за отлынивание от работы в индивидуалистической культуре редко применяются социальные санкции, в отличие от коллективистской культуры [12].

Т. Ямагаша в 1988 году утверждал, что было бы заблуждением считать, что люди из коллективистских культур меньше проявляют социальную леность, так как считают ее безответственным и непрактичным поведением, или потому что коллективные ценности у них стоят на первом месте. Вместо этого он заявил, что причина заключается в том, что в этих сообществах группа пристально следит за производительностью и вовлеченностью в работу каждого человека и наказывает отлынивающих от работы [10]. Вполне возможно, что именно из-за присущего коллективистской культуре группового контроля за работой товарищей, К. Эрли наблюдал в своем эксперименте (1989) проявление социальной компенсации.

Несмотря на то, что исследования подтверждают наличие феномена социальной лености и восточных культурах, для ее проявления необходимы особые условия в группе. Индивидам-коллективистам все-таки свойственно преследовать в первую очередь общегрупповые цели и представлять себя неотъемлемой частью коллектива, в то время как для индивидуалистов на первом плане стоят их личные идеи.

Низкий уровень учебной мотивации как причина социальной лености

Учебная деятельность охватывает практически все время формирования личности, от детского сада до высших учебных заведений. В настоящее время получение образования является для многих неотъемлемым условием успешной жизни. Мотив учебной деятельности – это все факторы, которые обуславливают проявление учебной активности: цели, потребности, установки, интересы, чувство долга и т.п.

Одним из ключевых факторов, влияющих на академические достижения студентов и их вовлеченность в учебную деятельность, является уровень учебной мотивации. Именно она ответственна за любознательность, настойчивость, обучаемость и учебную производительность. Следовательно, отсутствие мотивации учебной деятельности ведет к нежеланию учиться и плохой успеваемости, что выливается в групповой деятельности и предстает в виде социальной лености. Фактор мотивации для успешной учебы, оказывается, даже сильнее

фактора интеллекта. Успехи в учебе и интеллект студентов не имеют тесной связи, в то время как у успевающих и отстающих студентов уровень мотивации учебной деятельности был, соответственно, высокий и низкий [4].

В попытке лучше понять мотивацию Э. Деси и Р. Райан создали теорию самодетерминации, которая выделяет внутреннюю и внешнюю мотивацию. Этот теоретический подход породил значительное количество исследований и представляется довольно уместным в своем поле. Внутренняя мотивация определяет факт совершения активности и удовольствие, полученное от деятельности. Примером внутренней мотивации может быть студент, посещающий занятия лишь потому, что получает удовольствие от узнавания нового. Причиной такой мотивации являются врожденные психологические потребности в самоопределении и компетенции [15]. И наоборот, внешне мотивированное поведение совершается не потому, что интересно, а потому что возможно получить некоторую выгоду. Например, студент учится, так как в будущем без образования он не найдет достойную работу [11].

В дополнение к внутренней и внешней мотивации Э. Деси и Р. Райан заявляют, что для полного понимания поведения человека важно учитывать и третий тип – амотивацию, когда индивид испытывает чувства некомпетентности и отсутствия контроля за ситуацией. При этом человек считает, что его поведение спровоцировано силами, не подконтрольным ему. Так, студенты разочаровываются в учебе и не видят смысла в дальнейшем обучении, что может привести к исключению из-за неуспеваемости или к тому, что студент вообще бросит учебу [15]. Именно такой вид мотивации и может быть причиной социальной лености студента.

Приемы управления социальной леностью в учебной группе

Согласно эмпирическим исследованиям ряда авторов, можно выделить ряд способов избавления от социальной лености или предотвращения ее появления в группе. Так, причиной возникновения негативного эффекта групповой учебной деятельности (социальной лености) выступает несовпадение системы ценностей студента, которая определяет его отношение к важным с точки зрения групповой деятельности объектам. Мотивация участия в групповой работе может заключаться в удовлетворении познавательной потребности, в самоутверждении и в желании взвалить часть ответственности на других людей. В результате таких различий среди участников понижается ценностно-ориентационное единство группы, которое проявляется в непонимании своей роли и разногласиях в действиях и видении целей групповой работы. Все это ведет к возникновению социальной лености. Если же обеспечить высокую сплоченность

группы, то подобные негативные эффекты будут нейтрализованы [1; 8].

Результатами эмпирических исследований было подтверждено, что самооценка собственной деятельности сдерживает проявления социальной лености. Предоставление студентам результатов по подобной выполняемой работе другими учениками, мотивирует их к учебной деятельности через возможность оценить собственные способности и превзойти стандартные результаты [14].

Э.Б. Гу также приводит рекомендации к снижению или устранению проявления феномена социальной лености. Первый способ, который он озвучивает, заключается в прямом высказывании участниками группы своего недовольства отлынивающему товарищу. Особенно важно это сделать сразу после первого факта проявления социальной лености, так как это может предотвратить дальнейшее влияние эффекта. Второй способ основан на привлечении третьего лица к решению возникшей ситуации, которым может быть как преподаватель, так и однокурсники. Кроме того, преподаватель может предложить студентам оценивать степень вовлечения одноклассников в совместную работу. Альтернативой может быть дневниковый метод. Техника предполагает ведение индивидуального или группового дневника, в котором необходимо записывать успехи и проблемы по проектной деятельности. Это может заставить студентов более осознанно подходить к своей работе. Подобный метод также будет полезен и преподавателям для оценки вклада каждого студента в общую работу [13].

Ш. Клайнбелл с коллегами при оценивании студентами индивидуального вклада товарищей рекомендуют делать акцент на другом аспекте. Они считают, что для одноклассников эффективнее будет оценивать друг друга путем редактирования работы и предоставления обратной связи по ней. Этот метод не нацелен на то, чтобы повлиять на итоговую оценку студента, а на то, чтобы работа приобрела групповой характер деятельности. Однако простое разделение задания на части, назначение ответственных за них, а потом соединение всех частей нельзя назвать работой группы. В итоге общение между одноклассниками сводится к минимуму, и возникает разлад в отношениях группы. Перед началом проекта студентом лучше объяснить истинное значение командной работы. Данная мера может предотвратить проявление социальной лености, возникающей из-за несовершенства в организации деятельности группы [8].

Эмпирическое исследование

Как мы убедились, в практике существуют различные способы предупреждения и предотвращения эффекта социальной лености в деятельности учебных групп. Однако невольно возникает вопрос, отчего зависит проявление данного феноме-

на? Здесь мы делаем предположение, что низкая или отрицательная учебная мотивация и индивидуалистическая ориентация студента, являются одними из факторов, способствующих проявлению исследуемого нами феномена. Поэтому целью нашей работы выступает установление взаимосвязи указанных факторов с феноменом социальной лености. В связи с этим мы обозначили, что:

1. Существуют качественные различия в проявлении направленности личности, связанные с выраженностью феномена социальной лености.

2. Обнаруживаются качественные различия в проявлении учебной мотивации между группами студентов, имеющих высокие и низкие показатели социальной лености.

Исходя из выдвинутой цели, были определены методы исследования:

1) для определения уровня мотивации учебной деятельности студента был использован опросник «Шкала академической мотивации», состоящий из семи шкал;

2) для определения ориентации студента на индивидуализм/коллективизм был использован опросник «Изучение направленности личности» (Методика В. Смекала и М. Кучера), в котором «направленность на себя» и «направленность на задачу» можно интерпретировать как ориентацию на индивидуализм, а «направленность на взаимодействие» – как ориентацию на коллективизм;

3) для определения уровня социальной лености студента был использован авторский опросник, вопросы которого составлялись таким образом, чтобы отражать важнейшие аспекты групповой деятельности. Испытуемым давалась следующая инструкция: «Вам необходимо подумать о том, какую роль Вы обычно (не только в последнем проекте) выполняете во время групповой проектной работы в команде от трех человек и более. Это может быть эссе, доклад, проведение эксперимента и т.п. Постарайтесь отвечать объективно, сравнивая собственную вовлеченность в деятельность и других участников группы».

Текст опросника:

В группе учебной проектной деятельности вы обычно являетесь тем человеком, который:	Да	Нет
1. Активно участвует в обсуждениях.		
2. Не включается в работу до тех пор, пока его лично не попросят.		
3. Выполняет свою часть работы в срок.		
4. Держится в курсе работы на всех этапах проекта.		
5. Чувствует ответственность за свою часть работы.		
6. Старается наиболее полно изучить тему.		

Исследование проводилось на студентах департамента психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ в городе Москва. Выборку испытуемых составили 54 студента третьего курса.

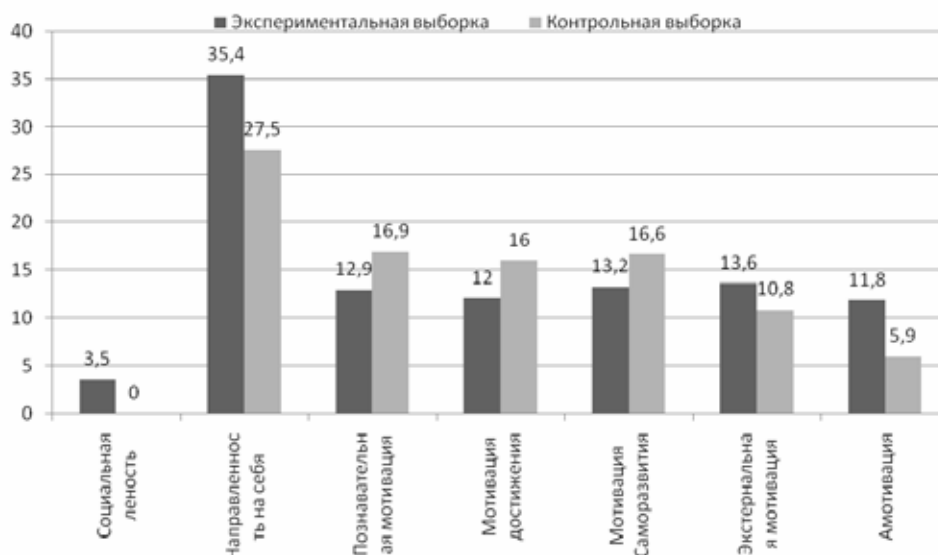


Рис. 1. Среднее арифметическое двух выборок по выделенным шкалам

Анализ результатов исследования

При разделении студентов на контрольную и экспериментальную группы мы опирались на результаты авторского опросника по социальной лености. Так, в экспериментальную группу были включены респонденты, набравшие от 3 до 6 баллов (15 человек), в контрольную – только те, у кого 0 баллов (18 человек). В ходе исследования было обнаружено, что 27% студентов (15 человек из 54) подвержены проявлению феномена социальной лености в средней или выше среднего степени. Данный результат позволяет предполагать, что феномен социальной лености выступает угрозой для учебной деятельности, так как даже один отлынивающий от работы студент может негативно повлиять на продуктивность всей группы.

Для наглядного рассмотрения, сравним средние арифметические суммы баллов в обеих выборках по каждой отобранной шкале (рис. 1).

Например, как можно видеть на рисунке 1 экспериментальная выборка набрала больше баллов по шкале «направленность на себя». Данная шкала определяет выраженность индивидуалистической направленности личности. Вопросы, относящиеся к этой шкале, отражают характерное поведение человека, у которого в приоритете личные цели. Представленное различие по шкале подтверждает первый наш тезис, утверждающий, что существуют качественные различия в проявлении направленности личности, связанные с выраженностью феномена социальной лености.

Подтверждается и второй тезис. Так, были обнаружены качественные различия в проявлении учебной мотивации между группами студентов, имеющих высокие и низкие показатели социальной лености. Высокий балл по шкалам «познавательная мотивация», «мотивация достижения» и «мотивация саморазвития» свидетельствует о положительном уровне мотивации, необходимой

для полноценной вовлеченности студента в процесс обучения. Данные шкалы отражают желание студента учиться по той причине, что он получает удовольствие в процессе обучения, решения трудных задач и стремится к саморазвитию. Высокий балл по шкалам «экстернальная мотивация» и «амотивация» говорят об отрицательном уровне мотивации. Эти шкалы выявляют студентов, которые не понимают смысла своего обучения или учатся с целью избежать возможных неприятностей, следующих за исключением.

Итак, исследование показало, что проявление социальной лености положительно зависит от низкого уровня мотивации учебной деятельности и индивидуалистической ориентации студента.

Библиографический список

1. Гребенникова О.А. Условия нейтрализации негативных побочных эффектов групповой проектной деятельности школьников // Вестник НовГУ. – 2014. – № 79. – С. 16–19.
2. Магомедова Т.И. Методическая культура преподавателя ВУЗа в контексте технологизации учебного процесса // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 12. – С. 46–53.
3. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 1998. – 688 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002 – 512 с
5. Семечкин Н.И. Психология социальных групп. – М.: Владос-Пресс, 2011. – 288 с.
6. Семечкин Н.И., Стратилат К.Н. Социальная леность и ее связь с диспозиционными характеристиками личности: обзор зарубежных исследований // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2013. – № 6 (26). – С. 84–89.
7. Стратилат К.Н., Семечкин Н.И. Кросскультурные исследования социальной лености // Вест-

ник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2014. – № 1 (17). – С. 122–127.

8. Стратилат К.Н., Семечкин Н.И. Потенциал контроля социальной лености в учебных группах // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2015. – Т. 5. – № 3. – С. 37–47.

9. Clark J., Baker T. It's not fair: Cultural attitudes to social loafing in ethnically diverse groups // Intercultural Communication Studies, XX. – 2011. – Т. 1. – С. 124–140.

10. Comer D.R. A Model of Social Loafing in Real Work Groups // Human Relations. – 1995. – Vol. 48. – № 6. – P. 647–667.

11. Deci E.L. et al. Motivation and education: The self-determination perspective // Educational

psychologist. – 1991. – Т. 26. – № 3–4. – С. 325–346.

12. Earley P.C. Social loafing and collectivism: A comparison of the United States and the People's Republic of China // Administrative Science Quarterly. – 1989. – С. 565–581.

13. Goo A.B. Team-based learning and social loafing in Higher Education. – 2011.

14. Szymanski K., Harkins S.G. Social loafing and self-evaluation with a social standard // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – Т. 53. – № 5. – С. 891.

15. Vallerand R.J. et al. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education // Educational and psychological measurement. – 1992. – Т. 52. – № 4. – С. 1003–1017.

Прохорова Мария Вячеславовна

кандидат психологических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

Ларина Анна Леонидовна

ЗАО «Р-Фарм»
personalgerente@mail.ru, loranochka@rambler.ru

РАЗРАБОТКА ЦЕЛОСТНОЙ МОДЕЛИ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕДИЦИНСКОГО ПРЕДСТАВИТЕЛЯ МЕТОДОМ РЕПЕРТУАРНЫХ РЕШЁТОК

В статье представлены основные положения исследования, целью которого было разработать целостную модель компетенций медицинского представителя с использованием метода репертуарных решёток. В исследовании приняли участие 9 региональных менеджеров 6 фармацевтических компаний, которые оценивали личностные и профессиональные качества, проявляющиеся в работе 47 медицинских представителей. Разработанная методом репертуарных решёток целостная модель компетенций медицинского представителя включает 15 качеств, которые представлены как биполярные конструкты, имеющие положительный и отрицательный полюсы. Выявленные компетенции объединяются в четыре группы по двум основаниям (профессиональные/ личностные; концептуальные/ операционные): когнитивные, функциональные, мета, социальные компетенции.

Ключевые слова: компетентностный подход, целостная модель компетенций, дифференцирующие компетенции, пороговые компетенции, репертуарные решётки, медицинский представитель.

Особенности современного фармацевтического рынка таковы, что для продвижения собственной продукции производителям лекарственных средств, биологически активных добавок, изделий медицинского назначения, расходных материалов, медицинских приборов и инструментов необходимо вводить в штат компании должность медицинского представителя. Медицинские представители взаимодействуют с врачами, провизорами и фармацевтами аптек для того, чтобы проинформировать их об особенностях фармацевтических средств или изделий медицинского назначения и, как следствие, обеспечить плановые показатели объёма продаж. Должность медицинского представителя является массовой для фармацевтического рынка: «В России примерно 25000 медицинских представителей» [1]. Число вакансий медицинского представителя только на одном специализированном сайте на конкретную дату составляет 192 [10]. Важность обеспечения эффективной деятельности медицинского представителя для фармацевтического бизнеса трудно переоценить. Потенциал повышения производительности труда медицинских представителей связан с применением компетентностного подхода, который «позволяет по-новому взглянуть на управление эффективностью работы. Исполнение рассматривается как проявление компетенций, которые используют сотрудники для достижения своих рабочих результатов» [8, с. 270]. Компетенция представляет «способность достигать результат, основанную на личностных особенностях (прежде всего мотивации), знаниях, навыках, умениях» [4, с. 51]. Внедрение рассматриваемого подхода в практику управления начинается с разработки модели компетенций, которая в дальнейшем используется при подборе, оценке, обучении и мотивации [6] персонала.

Многочисленные методы разработки моделей компетенций подразделяются на три основные группы: опросные, наблюдательные и документальные [5]. Создание точной и валидной модели компетенций основывается на использовании двух и более методов, предпочтительно относящихся к разным группам. Ранее авторами статьи была проведена разработка целостной модели компетенций [9] медицинского представителя с использованием документального метода [7]. В состав модели вошли следующие компетенции: когнитивные – способность провести презентацию продукта, мета – активная жизненная позиция, ответственность, работоспособность, стремление к обучению и развитию, целеустремлённость; функциональные – умение водить легковой автомобиль, подтверждённое наличием водительского удостоверения категории «В» и уверенное пользование ПК; социальные – коммуникабельность, организаторские способности и умение улаживать конфликтные ситуации [7, с. 43]. Можно отметить, что личностные компетенции в описанной модели преобладают над профессиональными. Кроме того, представленная модель не отражает поведенческие индикаторы. Таким образом, возникает необходимость, взяв на вооружение другие психологические методы, проверить ранее разработанную модель. Перспективным является использование в качестве основного инструмента сбора данных метода репертуарных решёток, позволяющего выявить компетенции при сравнении особенностей профессиональной деятельности сотрудников [3]. При использовании данного метода компетенции представляют собой биполярный конструкт [2], в соответствии с которым одни разновидности профессионального поведения более схожи, чем другие. Цель данного исследования – разработать целостную модель компетенций медицинского представителя методом репертуарных решёток.

Процедура исследования

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 9 региональных менеджеров крупных фармацевтических компаний. Все региональные менеджеры имеют высшее медицинское или провизорское образование, опыт работы в фармацевтическом бизнесе свыше пяти лет, не менее трёх из которых на должности медицинского представителя, а также прошли краткосрочное обучение (тренинги) по управлению компетенциями. Все перечисленные качества позволили региональным менеджерам выступить региональным менеджерам экспертами в исследовании.

Методика исследования. Исследование включало несколько этапов. На *первом этапе* региональным менеджерам предложили сравнить особенности профессиональной деятельности управляемых ими медицинских представителей. Каждый региональный менеджер оценивал качества, проявляющиеся в работе у подчинённых ему медицинских представителей. Региональные менеджеры разных компаний сравнивали профессиональное поведение от 4 до 6 медицинских представителей. Всего оценочную процедуру прошли 47 медицинских представителей. Каждый медицинский представитель получил высшее медицинское или провизорское образование, как и региональный менеджер, и имеет опыт в сфере продаж лекарственных средств от 1 года. Региональным менеджерам предлагалось заполнить таблицу (решётку), руководствуясь следующей инструкцией: «*Перечислите, пожалуйста, медицинских представителей, работой которых вы управляете. Внесите их фамилии и имена в верхнюю строку таблицы. Укажите те качества, по которым двое из них отличаются от третьего, и впишите положительное проявление этого качества в крайний левый столбец. Сформулируйте наименование для негативного проявления этого качества и укажите в крайнем правом столбце. Качества, по которым ещё схожи и/или различаются между собой в профессиональной деятельности медицинские представители, укажите в следующих строках*».

На *втором этапе* был проведён анализ списков компетенций, выделенных индивидуально региональными менеджерами. Повторения исключались, а пересекающиеся компетенции объединялись. В итоге был сформирован общий перечень компетенций, представляющих биполярные конструкты, имеющие положительный и отрицательный полюса.

На *третьем этапе* были сформированы контрастные группы медицинских представителей по ключевому показателю эффективности их деятельности – выполнению плана продаж. В группу эффективных сотрудников вошли 24 медицинских представителя, выполняющих ежемесячный план продаж свыше 90%. В группы неэффективных ра-

ботников попали 23 медицинских представителя, выполняющие план продаж на 90% и ниже. Далее региональных менеджеров попросили оценить выраженность компетенций у медицинских представителей по следующей шкале: 0 – компетенция практически не проявляется, 1 – компетенция проявляется в некоторых ситуациях, 2 – компетенция проявляется часто, но не всегда, 3 – компетенция выражена очень явно, проявляется практически всегда. Данный приём позволил выделить *дифференцирующие* и *пороговые* компетенции.

На *четвёртом этапе* все компетенции были классифицированы на *профессиональные* и *личностные*, *концептуальные* и *операционные*, что позволило выявить четыре группы качеств (когнитивные, функциональные, мета, социальные) и сформировать *целостную модель компетенций медицинского представителя*.

Результаты и их обсуждение

В результате проведённого исследования были выявлены 13 компетенций, которые почти равномерно распределились на две группы: дифференцирующие и пороговые (табл. 1). Дифференцирующие компетенции, причинно связанные с профессиональной успешностью, помогают выделить наиболее эффективных медицинских представителей. Пороговые компетенции представляют собой ту базу, которая необходима каждому медицинскому представителю для выполнения своих задач. Каждая компетенция представлена, как биполярный конструкт, на двух полюсах: положительном (оптимальные проявления) и отрицательном (нежелательные проявления). Компетенции в таблице 1 представлены с учётом их ранга (сверху вниз в порядке убывания).

При классификации компетенций с целью построения целостной модели по двум основаниям (профессиональные-личностные; концептуальные-операционные) было установлено, что среди дифференцирующих компетенций преобладают профессиональные, в то время как большинство пороговых компетенций являются личностными (табл. 2). Для удобства восприятия в представленной ниже целостной модели компетенций указаны только наименования конструктов.

При сравнении моделей, сформированных с использованием документального метода и метода репертуарных решёток, выявлено, что большинство компетенций пересекаются, однако имеются и определённые различия. Во второй модели существенно увеличилось число специальных профессиональных компетенций, в то время как были исключены общие умения, используемые в работе (навыки вождения легкого автомобиля и владения ПК). Наименования компетенций больше развёрнуты и детализированы в репертуарной модели, по сравнению с документальной матри-

Таблица 1

Компетенции медицинского представителя, выявленные на первом этапе исследования

Положительные индикаторы	Отрицательные индикаторы
<i>Дифференцирующие компетенции</i>	
Управление бизнесом на вверенной территории, владение специфичной для своей территории информацией, которая является ценной для выполнения задач	Незнание рыночной ситуации (по продажам и доле рынка) по своим продуктам и ближайшему конкурентному окружению на вверенной территории
Владение профессиональными знаниями, представляющими ценность для клиентов, и умениями, проводить фармакоэкономические расчёты	Отсутствие ценных для клиентов профессиональных знаний и умения проводить фармакоэкономические расчёты
Умение планировать и готовить каждый визит к клиенту	Проведение спонтанных визитов (без предварительной договорённости и при отсутствии проблем для обсуждения с клиентом)
Умение завершать сделку с клиентом (наличие договорённостей на будущее)	Проведение незавершённых визитов (отсутствие договорённостей на взаимодействие в будущем)
Умение работать в команде для достижения лучших результатов, лидерство	Недооценка роли других членов команды при достижении общих целей, переоценка своего участия в командной работе, пассивная позиция
Клиентская ориентация и эффективная презентация	Слабые навыки проведения презентаций (плохая речь, отсутствие логики и интересных примеров, неспособность преодолеть возражения клиентов)
Умение формировать лояльность клиентов путём последовательной работы	Хаотичная работа с постоянными клиентами (от случая к случаю)
<i>Пороговые компетенции</i>	
Целеустремлённость	Неумение ставить цели и достигать нужного результата в заданный срок
Стремление к обучению и развитию	Отсутствие желания учиться и развиваться
Ответственность	Халатное отношение к своим обязанностям
Дисциплинированность	Несоблюдение установленных норм, правил, процедур, регламентов
Креативность, стремление к инновациям	Рассмотрение проблемы и принятие решения по привычным схемам, избегание обновлений
Навыки эффективного взаимодействия, коммуникабельность	Закрывающаяся позиция в ходе диалога, отсутствие уважения к партнёру по общению

Таблица 2

Целостная модель компетенций медицинского представителя

Основания	Профессиональные	Личностные
<i>Концептуальные</i>	<i>Когнитивные компетенции</i>	<i>Мета-компетенции</i>
	Управление бизнесом на вверенной территории; Профессиональные знания, ценные для клиента.	Дисциплинированность; Креативность; Ответственность; Стремление к обучению и развитию; Целеустремлённость.
<i>Операционные</i>	<i>Функциональные компетенции</i>	<i>Социальные компетенции</i>
	Клиентская ориентация и эффективная презентация; Умение планировать и готовить каждый визит к клиенту; Умение завершать сделку с клиентом; Умение формировать лояльность клиента	Командообразование и лидерство; Коммуникабельность

цей. Определения компетенций представлены как биполярный конструкт, имеющий положительный и отрицательный полюсы. Как следствие, репертуарная модель позволяет лучше выявлять наиболее эффективных медицинских представителей. Выявленные различия обусловлены тем, что при использовании метода репертуарных решёток анализу подлежит профессиональная деятельность конкретных медицинских представителей, работа которых регулярно наблюдается и контролируется региональными менеджерами. Именно регулярная включённость в работу своих подчинённых, а также высокий уровень подготовки региональных менеджеров позволяет собрать при оценке медицинских представителей методом репертуарных решёток полную информацию.

Выводы

1. Разработанная методом репертуарных решёток целостная модель компетенций медицинского представителя включает 15 качеств, которые объединяются в четыре группы, выделенные по двум основаниям (профессиональные/ личностные; концептуальные/ операционные): когнитивные, функциональные, мета, социальные компетенции. Когнитивные компетенции включают: управление бизнесом на вверенной территории; профессиональные знания, ценные для клиента. К числу функциональных компетенций относятся: клиентская ориентация и эффективная презентация; умение планировать и готовить каждый визит к клиенту; умение завершать сделку с клиентом; умение формировать лояльность клиента. В состав метакомпетенций входят следующие качества: дисциплинированность; креативность; ответственность; стремление к обучению и развитию; целеустремлённость. Социальные компетенции представлены следующими качествами: командообразование и лидерство; коммуникабельность.

2. По важности для эффективного выполнения деятельности компетенции медицинского представления разделяются на дифференцирующие, обеспечивающие высокие результаты, и пороговые, необходимые для выполнения работы на базовом уровне. В состав дифференцирующих компетенций входят: управление бизнесом на вверенной территории; профессиональные знания, ценные для клиента; умение планировать и готовить каждый визит к клиенту; умение завершать сделку с клиентом; командообразование и лидерство; клиентская ориентация и эффективная презентация;

умение формировать лояльность клиента. Пороговые компетенции включают: дисциплинированность; креативность; ответственность; стремление к обучению и развитию; целеустремлённость; коммуникабельность.

3. Метод репертуарных решёток позволяет построить модель, в которой компетенции представлены как биполярные конструкты, имеющие положительный и отрицательный полюсы. Построенная с помощью метода репертуарных решёток модель компетенций помогает оценивать медицинских представителей по показателю эффективности их профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Давыдов С.* А posteriori: полевые силы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.remedium.ru/state/detail.php?ID=63129> (дата обращения 30.03.2017).
2. *Келли Дж.* Психология личности: теория личных конструктов. – СПб., 2000. – 249 с.
3. *Похилько В.Н., Федотова Е.О.* Техника репертуарных решёток в экспериментальной психологии личности // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 151–158.
4. *Прохорова М.В.* Психология труда. – Н. Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2012. – 72 с.
5. *Прохорова М.В., Ежова А.С.* Сравнительный анализ методов разработки моделей компетенций // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2012. – № 2 (26). – С. 63–71.
6. *Прохорова М.В., Баранова А.А.* Роль денежной мотивации в потребностной сфере работников фармацевтического бизнеса // Вестник Брянского государственного университета. – 2014. – № 1. – С. 247–252.
7. *Прохорова М.В., Ларина А.Л.* Разработка целостных моделей компетенций для должностей фармацевтического бизнеса методом анализа документов // Биофармацевтический журнал. – 2014. – Т. 6. – № 4. – С. 36–44.
8. *Спенсер Л., Спенсер С.* Компетенции на работе. – М.: НРРО, 2005. – 384 с.
9. *Delamer eLe Deist F., Winterton J.* What Is Competence? // Human Resource Development International. – 2005. – Vol. 8. – № 1. – P. 27–46.
10. *Medpred.* Сайт № 1 о работе и карьере в фарминдустрии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://medpred.ru> (дата обращения 30.03.2017).

МЕТАКОГНИТИВНОСТЬ НАДСИТУАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ И СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ И СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ*

В статье изложены результаты исследования личностных и ситуативных (средовых) детерминант выбора определенных стратегий поведения в конфликте и стрессе с использованием метакогнитивного подхода (на примере менеджеров по продажам различных товаров). Показано, что использование метакогнитивных характеристик надситуативного мышления способствует успешному решению проблемных ситуаций и выбору целесообразных стратегий поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях.

Ключевые слова: стратегии в конфликте, стрессе, проблемная ситуация, профессионализация, метакогниции, надситуативность профессионального мышления.

Высокая интенсивность социально-экономических и политических изменений, интеграционные процессы в естественных и общественно-гуманитарных науках современного общества находят отражение и в практических формах реализации областей менеджмента, маркетинга, экономики, психологии. Так, в экономической сфере приоритетные позиции начинает занимать диалог с потребителем; ценность отношений с клиентами; ориентация на их потребности и интересы, учет возрастных и социально-психологических особенностей. Профессии типа «человек-человек» отличаются от других типов, в частности тем, что существенную роль для достижения результатов взаимодействующих сторон играет интеграция процессов общения и мышления. Во многих видах взаимодействия неотъемлемой составляющей становятся проблемные ситуации, где недостаточно привычных способов решения возникших трудностей, и для того, чтобы их найти, необходимо активизировать процесс мышления, поиска.

Считается, что хорошо структурированный метакогнитивный опыт может способствовать поиску вариантов решения возникающих трудных (проблемных) ситуаций М.А. Холодная [10], А.А. Карпов [3], М.М. Кашапов, Ю.В. Пошехонова [5; 6]. Возникающие проблемные ситуации в сфере «человек-человек» не редкое явление, как следствие влекут за собой конфликтные отношения и собственно стрессовые ситуации, и во многих случаях они препятствуют эффективному ходу производственных процессов. Поэтому знание и понимание особенностей поведения не только партнера по общению, клиента, но и своего собственного, а также умение рассматривать каждую ситуацию конфликта, стресса и проблемной направленности в контексте общих событий и ситуаций в профессиональной деятельности, является одним из условий успешной деятельности.

Сделанный нами ранее теоретический анализ иностранной литературы [5] таких авторов

как R.E. Walton, M. Deutch, J.P. Folger, M.S. Poole, G.G. Scott позволил прийти к выводам, что понимание конструктивной конфликтности связано с нахождением нового смысла в ситуации конфликта, с позитивной мотивацией на успешное разрешение конфликта, с умением анализировать мысли и чувства, делать выбор оптимального стиля для каждой ситуации с учетом психологических особенностей участников конфликта. В коллективных трудах [5; 6], посвященных метакогнитивным основам конфликтной компетентности, был сделан ряд важных умозаключений: оптимальность стратегии в конфликте детерминируется когнитивным компонентом конфликтной компетентности и креативностью (М.М. Кашапов, М.В. Башкин); в зависимости от профиля и курса обучения в вузе могут быть эффективными и различные стратегии поведения (А.А. Смирнов, А.А. Постнова, А.С. Кашапов); метакогнитивная составляющая конфликтной компетентности предполагает умение видеть больше, чем на первый взгляд, дает условия конкретной ситуации, позволяет ставить добавочные цели, которые помогают решать целый контекст близких проблемных ситуаций (М.М. Кашапов).

Исследования психологических особенностей поведения в стрессе, с акцентом на когнитивно-деятельностном подходе R. Lazarus, S. Folkman [11] В.А. Бодров [1], В.В. Знаков [2], Т.Л. Крюкова [4] также позволяют сделать некоторые выводы. Во-первых, умение преодолевать стресс напрямую зависит от прогнозирования собственного поведения и изменений в ситуации (R. Lazarus, S. Folkman). Во-вторых, стиль поведения в стрессе зависит от взаимодействия как средовых, так и индивидуальных факторов, при этом ведущую роль могут играть факторы среды – экстремальность, этнокультура [7]. В-третьих, успешное совладающее поведение в стрессе обязательным образом взаимосвязано с мыслительными действиями целеполагания, прогнозирования, творческим поиском разнообразных решений проблемных ситуаций, а непосредственно ситуационный контекст, вос-

* Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Метакогнитивные процессы в профессионализации субъекта» (проект № 15-06-10823а).

приятие стрессовых ситуаций как вызова может актуализировать ресурсы субъекта (Т.Л. Крюкова) [4].

Таким образом, на наш взгляд, приобретают новую ценность характеристики надситуативного профессионального мышления, позволяющего подходить к каждой ситуации, учитывая общий контекст (как явный, так и не всегда сразу заметный), оценивая и прогнозируя различные последствия партнерства, рассматривая возникающие различного рода проблемные ситуации в профессиональной деятельности как ресурсы и возможности для творчества [5; 6]. Соответственно, в изменившихся социальных условиях возникает дополнительная необходимость изучения детерминационной основы поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях, являющейся производной, как от внешних факторов и процессов, так и от личностных особенностей. Таким образом, исследование личностных и ситуативных (средовых) детерминант выбора определенных стратегий поведения в конфликте и стрессе с использованием метакогнитивного подхода является малоразработанным и оставляет достаточно широкое пространство для исследований.

Цель – исследование особенностей метакогнитивных характеристик надситуативного мышления, проявляющихся при решении проблемных ситуаций и их взаимосвязи со стратегиями поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях, установками по отношению к работе.

Задачи:

1. Сравнить группы менеджеров, группы профессии «человек-человек», реализующих продажу различных товаров по комплексу показателей (метакогнитивные характеристики надситуативного мышления, стратегии поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях, установки по отношению к работе). Осуществить анализ влияния средовых факторов, а именно – профессиональной среды (преобразующая/изыскательская) при сходстве сферы профессиональной деятельности «человек-человек».

2. Исследовать взаимосвязи личностных характеристик (использование метакогнитивных харак-

теристик надситуативного мышления, установках по отношению к работе) и стратегий поведения в конфликтных, стрессовых ситуациях.

Выборку составили 38 респондентов, менеджеры по работе с клиентами двух компаний (продажа мебели – двадцать респондентов и продажа продуктов общественного питания – восемнадцать респондентов). На наш взгляд, при внешнем сходстве видов деятельности (продавец, менеджер по продажам), существует отличие по особенностям конечных целей, а именно при продаже продуктов общественного питания цели больше связаны с обслуживанием (преобразующая направленность профессий), а при продаже мебели с изобретением, придумыванием, поиском индивидуального стиля (изыскательная направленность профессии). Кроме того, особенности предлагаемых товаров, отличающихся ценовой категорией, потребительской ценностью, мотивацией на покупку могут влиять на социально-психологические особенности субъектов, предлагающих услуги.

Методы: 1. Копинг-стратегии преодоления стресса (Д. Амирхан, адаптация В.М. Ялтонский и С.А. Сирота) и стратегии в конфликте (К. Томас, адаптация Н.В. Гришина). 3. Якоря Карьеры (Е. Schein, адаптация В.А. Чикер). 4. Метод ретроспективного описания и прогностического самоанализа испытуемым педагогической проблемной ситуации (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович). 5. Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова).

Результаты и обсуждение. Анализ особенностей поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях показал, что значимые отличия обнаружены в использовании избегания и поиска социальной поддержки в стрессовых ситуациях, которые чаще применяются у сотрудников компании общественного питания (табл. 1). Существуют разные точки зрения об оптимальности и причинах использования вышеуказанных стратегий. Е. Frydenberg [12] считает, что избегание в ситуации стресса может быть оптимально и адаптивно, если ситуация

Таблица 1

Особенности стратегий поведения в стрессе, конфликте

	Стратегии поведения в стрессе			Стратегии поведения в конфликте				
	Решение проблем	Поиск социальной поддержки	Избегание	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Компания сети по реализации мебели	20,3	18,8	17,5	6,1	6,4	7,0	5,8	4,8
Компания сети общественного питания	20,8	20,8	20,9	6,7	6,3	5,0	5,6	5,0
T-критерий Стьюдента	-0,49	-2,51	-4,65	0,58	0,01	3,46	0,21	-0,45

Примечание: t критическое = 2,101, при p ≤ 0,05, t = 2,87 при p ≤ 0,01.

плохо контролируема и очень сильно зависит от объективных факторов, или, когда вышеуказанное поведение препятствует развитию деструктивных отношений. М.А. Griffith, E.F. Dubow, M.F. Ippolito [13] установили, что в случае стресса подростки по отношению к родителям чаще используют избегание, чем по отношению к сверстникам. Меньшую отзывчивость подростков по преодолению препятствий в отношениях с родителями авторы связывают с меньшей значимостью отношений подросток-родитель, чем подросток-подросток.

На основании вышесказанного, мы можем предположить, что преобладание стратегии избегания у испытуемых группы социального питания, связано с умением предвидеть и прогнозировать последствия тех или иных действий в профессиональной деятельности. Работа в сети предприятий общественного питания предполагает продажу розового товара, имеющего краткосрочный характер использования. Важно при этом, что обратная связь от клиентов зависит не только от объективного качества продукта, но и субъективного состояния клиента, и умение это понимать и не реагировать на сиюминутные отзывы клиентов, может быть важным для сохранения психологического равновесия. Обращает на себя внимание и специфика некоторых подвидов деятельности, так при организации корпоративов и вечеринок, умение не усугублять ситуацию, не вступать иногда во взаимодействие с клиентами, находящимися в разных эмоциональных состояниях, может быть оптимальным способом сохранения имиджа организации и психологического комфорта самого сотрудника. В общей массе клиентов, при возможном наличии постоянных партнеров, клиенты являются быстро меняющимися, значимость отношений с ними вполне возможно не является высокой и требующей усилий по выбору иной поведенческой стратегии. Сходные с нашими результатами (в отношении стратегии поиска социальной поддержки) являются данные, полученные Т.Л. Крюковой [4]

на выборке учителей. Автор показала, что умение находить социальную поддержку в общении с семьей, коллегами, близким социальным окружением способствует профилактике эмоционального выгорания, но, к сожалению, с увеличением педагогического стажа является редко используемой стратегией. Заслуживают внимания в контексте нашего исследования данные, полученные Н.В. Табрабриной, И.С. Хажуевым [6] о том, что ресурсами для снижения стресса и противодействия ему являются такие способы поведения как обращение за помощью к окружающим, социальная поддержка и успешная социальная интеграция. Что касается стратегий поведения в конфликте, то нами выявлено преобладание компромисса в выборке менеджеров, реализующих продажу мебели, что дает нам основание предположить, что данные специалисты чаще идут на компромисс, приветствуют в спорных ситуациях соглашение на основе взаимных уступок. Поскольку покупка мебели является более дорогостоящей, чем, например, покупка продуктов в сети общественного питания, более осознанной, и зависящей, в том числе, от общего финансового благополучия покупателя, то прилагаются различные усилия, чтобы удержать клиента, и компромисс является тем вариантом, который одновременно дает выгоду, и в тоже время требует взаимных уступок.

Анализ отличий в профессиональных мотивах, социальных установках по отношению к карьере, уровне профессионального мышления выявил достоверные отличия в установках по отношению к работе, профессиональных мотивах таких как автономность ($t = 2,23, p \leq 0,05$), служение людям ($t = 4,12, p \leq 0,01$) и интеграция стилей жизни ($t = 3,08, p \leq 0,01$), которые выше в выборке компании сети по реализации мебели (рис. 1). Это позволяет предположить, что для сотрудников мебельной компании немаловажным является возможность работать самостоятельно, планируя и организуя деятельность, ориентация на служение клиентам, гармоничность отношений и дости-

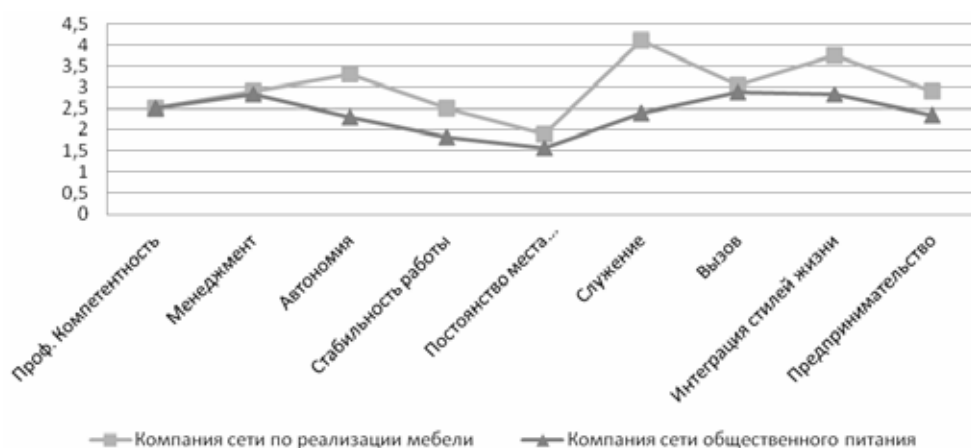


Рис. 1. Особенности мотивов, установок по отношению к работе (Э. Шейн «Якоря карьеры»)

жений в таких сферах как карьера, семья, личные интересы.

Анализ уровня профессионального надситуативного мышления позволяет заметить большую выраженность общей надситуативности в выборке компании по реализации мебели (табл. 2, 3). Показатели глубины и достаточности анализа проблемной ситуации более заметно представлены в речемыслительном анализе, что дает нам основание полагать, что группа менеджеров, реализующих продажу мебели склонна глубоко оценивать степень осмысления установленных противоречий, осознавать, фиксировать, наблюдать и анализировать различного рода проблемную ситуацию, потенциально или реально существующую при взаимодействии с клиентами, включающую межличностную или групповую коммуникации. При этом анализ имеет важную характеристику достаточности и умения не «застревать на мелочах». В нашем исследовании при наличии отличий в надситуативности, достоверных отличий в метакогнитивных знаниях и метакогнитивной активности (М.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова) между группами не обнаружено, при этом есть тенденция к отличиям в параметре управление временем, который выше в группе, реализующей продажу мебели.

Выполненный корреляционный анализ (Ч. Спирмена) связей между предпочитаемыми стратегиями поведения в конфликтных, стрессовых ситуациях, с преобладающими мотивами по отношению к работе и надситуативностью мыш-

ления дал возможность увидеть следующее. Глубина анализа проблемной ситуации положительно связана с компромиссом ($r = 0,427$, при $p \leq 0,01$) и служением людям, установкой по отношению к работе ($r = 0,472$, при $p \leq 0,01$), что дает основание сделать допущение, что чем выше степень осмысления противоречий в проблемной ситуации у испытуемых, тем чаще они находят соглашение с участниками конфликта путем взаимных уступок, больше стремятся приносить пользу клиентам, обществу, приоритетным является наблюдение результатов своей деятельности, удовлетворенность клиентов и, соответственно, конкурентоспособность компании. В свою очередь стратегия поведения «компромисс» (достоверные отличия между выборками) имеет прямые корреляционные взаимосвязи со шкалами автономии ($r = 0,358$, при $p \leq 0,01$), стабильности работы ($r = 0,428$, при $p \leq 0,01$), служения ($r = 0,474$, при $p \leq 0,01$), интеграции стилей жизни ($r = 0,511$, при $p \leq 0,01$).

Можно предположить, что большая независимость, а на практике и большая ответственность за результаты собственной работы при продаже мебели, лучшее понимание внутреннего мира клиента, за счет собственных приоритетов гармоничных отношений и необходимости достижений, как в профессиональной деятельности, так и в личной жизни, стимулирует большее желание делать клиентам приятное, служить им, что, в свою очередь, обуславливает выбор стратегии взаимных уступок. При этом достаточность анализа имеет пря-

Таблица 2

Качества надситуативности в профессиональном мышлении

Сферы услуг, производства/качества мышления	Адекватность	Глубина	Полнота	Оперативность	Достаточность	Оригинальность	Обоснованность	Общая надситуативность
Компания сети по реализации мебели	0,70	0,35	0,05	0,85	0,20	0,15	0,75	3,05
Компания сети общественного питания	0,72	0,00	0,00	0,61	0,00	0,00	0,56	1,89
T-критерий Стьюдента	0,24	3,2	1,0	2,04	2,19	1,13	1,36	2,68

Примечание: t критическое = 2,101, при $p \leq 0,05$, $t = 2,87$ при $p \leq 0,01$.

Таблица 3

Уровни профессионального мышления (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович)

Характеристика решения	Баллы	%	
		Компания сети по реализации мебели	Компания сети общественного питания
Преобладают ситуативные решения.	0–1	15	39
Чаще ситуативные, чем надситуативные решения.	2–3	50	61
Чаще надситуативные, чем ситуативные решения.	4–5	30	0
Преобладают надситуативные решения.	6–7	5	0

мые корреляционные взаимосвязи со стратегиями поиска социальной поддержки ($r = -0,405$, при $p \leq 0,01$) и избегания ($r = -0,323$, при $p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что чем выше успешность распознавания признаков сложности проблемной ситуации, тем реже испытуемые обращаются за помощью к близким при решении проблем и избегают ее решения.

Надситуативность мышления отрицательно связана со стратегией избегания ($r = -0,386$, при $p \leq 0,01$), что говорит о том, что чем надситуативней мышление у испытуемых, тем реже они избегают решения проблем. В свою очередь, стратегия избегания имеет обратную корреляционную взаимосвязь с интеграцией стилей жизни ($r = -0,420$, при $p \leq 0,01$) и прямую корреляционную взаимосвязь со шкалой вызова ($r = -0,337$, при $p \leq 0,01$), что позволяет с высокой долей вероятности предположить, что при выборе избегающей стратегии менеджеры в меньшей степени готовы рисковать, пробовать иные варианты поведения и в большей степени проявляется конформность поведения. Показатель надситуативности мышления имеет обратную корреляционную взаимосвязь с установкой, мотивом деятельности «профессиональная компетентность» ($r = -0,347$, при $p \leq 0,01$), что свидетельствует о том, что чем надситуативнее мышление у испытуемых, тем меньше менеджеры ищут признания своих заслуг в профессиональной деятельности, и тем больше они готовы расширять свои компетенции и осваивать новые сферы деятельности.

На наш взгляд, полученная корреляционная связь позволяет сделать допущение, что для успешной профессионализации и профессиональной самореализации в современном мире зачастую необходимы знания и умения из смежных профессиональных сфер, а соответственно негибкость и трудность принятия необходимости постоянной пожизненной профессионализации, необходимости обучения и самообразования связана с неадекватностью профессионального мышления, его ситуативностью, сложностью увидеть перспективы тех или иных действий и бездействий в плане дальнейшей профессиональной карьеры. Полученные нами факты и возможная их интерпретация с позиции акмеологического подхода подтверждается, в частности, выводами Н.П. Фетискина [9], что для управления психолого-акмеологическими ресурсами личности важна полипрофессиональная подготовка, которая обеспечивает решение разного плана интегративных как внутрипрофессиональных, так и межпрофессиональных задач.

Заключение и выводы.

1. Сравнение группы менеджеров, реализующих продажу различных товаров, по комплексу показателей позволило осуществить анализ влияния средовых факторов, а именно – профессиональной

среды (преобразующая/изыскательская) на особенности стратегий поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях: менеджеры сферы общественного питания чаще используют избегания стрессовых ситуаций, а менеджеры мебельной компании чаще применяют компромисс при решении конфликтных ситуаций.

2. Исследование взаимосвязи личностных характеристик (использование метакогнитивных характеристик надситуативного мышления, установках по отношению к работе и стратегий поведения в конфликтных, стрессовых ситуациях позволило установить, что глубина анализа проблемной ситуации, обеспечивающая выход в метапозицию, способствует поиску компромисса в ситуации конфликта и положительно связана с мотивом служения людям. Надситуативность мышления отрицательно связана со стратегией избегания и поиском признания, положительно связана со стремлением к непрерывному образованию и расширению спектра профессиональных компетенций.

3. Полученные нами предварительные данные создают дополнительные возможности для разработки практикоориентированных видов социально-психологического сопровождения профессионализации с опорой на формирование и развитие, метакогнитивных характеристик надситуативного мышления.

Библиографический список

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление». – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
2. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 95–105.
3. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 352 с.
4. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 184–187.
5. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под ред. проф. М.М. Кашапова. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – 428 с.
6. Психология конструктивной конфликтности личности / под ред. А.В. Карпова, М.М. Кашапова. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – 336 с.
7. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 512 с.
8. Тарабрина Н.В., Хажуев И.С. Посттравматический стресс и защитно-совладающее поведение у населения, проживающего в условиях длительной чрезвычайной ситуации // Экспериментальная психология. – 2015. – Т. 8. – № 3. – С. 215–226.

9. *Фетискин Н.П.* Управление психолого-акмеологическими ресурсами личности и малых групп в образовательной и профессиональной деятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – № 4. – С. 207–211.

10. *Холодная М.А.* Интеллект как ресурс совладающего поведения // Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН (12–13 февраля 2009 г.). – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 236–249.

11. *Folkman S., & Lazarus R.S.* If it changes, it

must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 1985. – № 48. – P. 150–170.

12. *Frydenberg E.* Beyond Coping. Meeting goals, visions and challenges. – Oxford University Press. – 2002. – 272 p.

13. *Griffith M.A., Dubow E.F., Ippolito M.F.* Developmental and cross-situational differences in adolescents' coping strategies // *Journal of youth and adolescence.* – 2000. – № 29 (2). – P. 183–204.

14. *Siegert W., Lang L.* Führen ohne Konflikte. Verlag: expert. – 1990. – 123 s.

ЭЛЕМЕНТАРНЫЕ ЕДИНИЦЫ РЕФЛЕКСИВНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

В статье раскрываются элементарные единицы рефлексивного психологического консультирования. Рефлексивное психологическое консультирование раскрывается как способ работы с психологическими проблемами. Элементарная структурная единица этого способа – «синергичная нелинейная диалектика» в которой заключен процесс развития рефлексивной деятельности, рефлексивного изменения мышления и сознания в рамках трех методологий – частной, общей и всеобщей. На основе модели рефлексии описываются три элементарные единицы рефлексии: «разрыв – ресурс», «разотождествление – отождествление» и «систематизация – синтез». Элементарной психологической, побудительной единицей процесса консультирования является сложная структура «рефлексия – мотив – воля».

Ключевые слова: рефлексивное психологическое консультирование, синергичная нелинейная диалектика, рефлексия, мотивация, волевая регуляция, элементарная единица.

Рефлексивное психологическое консультирование имеет большие перспективы применения в педагогической, психологической и психолого-социальной деятельности. В настоящее время этот способ проведения консультации по психологическим проблемам соответствует критериям эффективности, оптимальности, адекватности запросам о психологической помощи, запросам современности, может быть транслирован для обучения, развивает психолога и клиента, не требует дополнительных материальных затрат и относится к разделу развивающих ресурсных технологий для многомерных систем и объектов [3]. Наиболее близким, но не в психологическом консультировании и психотерапии, является подход СМД-методологии. Данное направление имеет отношение к деятельности и ОДИ - игропрактике. Мы трансформировали основные положения организации рефлексии в данном направлении в психологическое консультирование. Любой перенос и трансформация неизбежно порождают новое в новой предметной области. Благодаря этому мы разработали новый способ работы с рефлексией и, соответственно, новые методы и приемы психологического консультирования для разрешения определенных типов проблем.

Рефлексивное психологическое консультирование – это способ работы с рефлексией (R). Методологической базой является мета – онтология: единство сознания, личности, деятельности, мышления и построенная на ее основе мета-модель рефлексии.

Мета-модель объединяет в единую структуру четыре модели рефлексии: онтологическую, гносеологическую, статическую, динамическую модели.

Онтологическая модель рефлексии представлена в виде средств, видов и форм рефлексии. Гносеологическая модель рефлексии описывает бытие рефлексии в деятельности, мышлении, сознании в качестве механизма и процесса. Эти две модели описывают рефлексии в ее связях с предметными областями. Статическая модель рефлексии пред-

ставляет собой три грани: сознательное – неосознаваемое, согласование, синхронизация. Динамическая модель рефлексии описывает ее механизмы, которые мы сгруппировали в три группы: одна группа (одна грань в модели) – механизмы самоотношения, социально-личностные, коммуникативные, интеллектуальные, эмоционально-волевые, экзистенциальные; вторая группа – установочные механизмы, и третья – механизмы переживания времени. Эти две модели описывают рефлексии в «чистом» виде, независимо от предметных областей.

В двенадцати гранях куба фиксируется рефлексивная ситуация в каждый определенный момент. Соответствие друг другу «точек» пересечения указанных плоскостей дают полное представление об актуальной рефлексивной ситуации, подлежащей рассмотрению. Следствием внедрения данной модели в практическую деятельность является возможность разрабатывать методы диагностики рефлексии, а также разрабатывать новые методы работы с рефлексией в рамках рефлексивного психологического консультирования и любого другого вида рефлексопрактики.

За основу способа взяты три методологические рамки: (1) рамка частной методологии, (2) рамка общей методологии, (3) рамка всеобщей методологии. Процессуальной единицей рефлексивного консультирования на 1 уровне является: переход от рамки общей методологии к частной методологии и от нее к всеобщей, затем к частной, но с новым содержанием, последующее сравнение содержания начального и конечного содержания в рамках общей методологии. На втором уровне включаются дополнительные возможности. Процессы осуществляются параллельно: от нового содержания рефлексии в рамках общей методологии осуществляется переход одновременно в рамку частной и в рамку всеобщей методологии и продолжается процесс развития содержания в рамках общей методологии, на следующем шаге развития процесса нарабатанный материал рефлексии

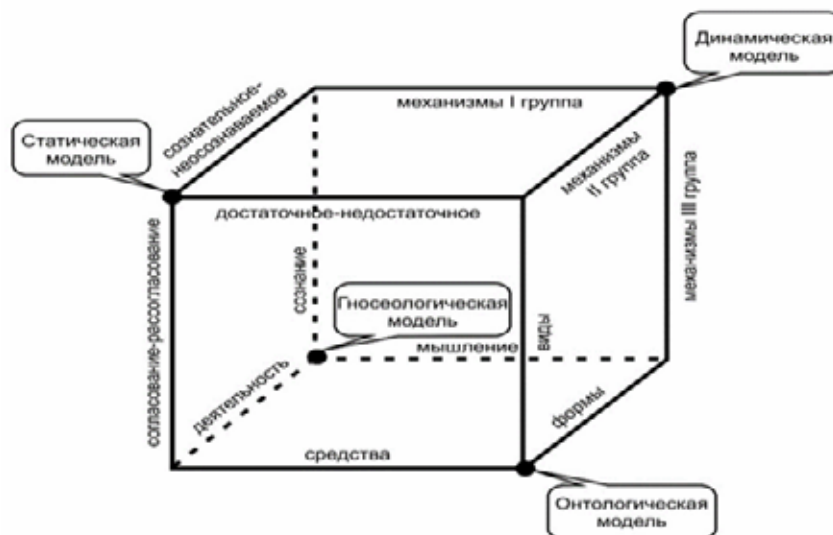


Рис. 1. Мета-модель рефлексии в рамках мета-онтологии

в трех рамках методологий сводится путем синтеза к одной частной методологии. На третьем уровне процесса консультирования, выработанное путем синтеза, содержание рамки частной методологии переходит в рамку всеобщей методологии и затем в рамку общей методологии. При последующих действиях распадается на параллельно идущие процессы в рамке каждой их трех видов методологий и синтезируется материал двух всеобщей и частной методологий, который оказывает сильное влияние на перестройку содержания в рамках частной методологии, переходит в нее. Эти три уровня и алгоритм движения процесса в них является онтологической единицей процесса рефлексивного консультирования, иными словами, работы с рефлексией для ее качественного изменения, т.е. осуществления развития.

Данный способ заключает в себе движение от частного к общему и от общего к частному – это диалектические процедуры, а также охватывает разные, изначально не связанные между собой объекты разных предметных областей – это синергия [5]. Движение мысли чаще всего не линейно. Онтологическую единицу данного способа мы определили, как «синергичная нелинейная диалектика» и выразили схематично алгоритм. На схеме алгоритма цифрами обозначает уровень. R3 – запрос клиента и его интерпретация событий, в которых есть противоречия, за разрешением которых человек пришел к психологу-консультанту. R – рефлексия, штрих «'» – наращивание дополнительных условий, возможностей, ресурсов, любого дополнительного материала в содержании рефлексии. В скобках через запятую обозначается параллельность идущих процессов, а через дефис – сравнительный анализ. Переход от одного уровня к другому (им) и обозначается стрелкой →, он осуществляется средствами диалектической логики и синтеза.

Онтологическая единица способа рефлексивного психологического консультирования – «синергичная нелинейная диалектика»:

первый уровень: $1R3 \rightarrow 2R \rightarrow 1R \rightarrow 3R \rightarrow 1R' \rightarrow 2R' (1R - 1R') \rightarrow$

второй уровень: $(1''R, 2R'', 3R') \rightarrow 1R''' \rightarrow$

третий уровень: $3R'' \rightarrow 2R''' \rightarrow (1R''''', 2R''''', 3R''''') \rightarrow R (2R''''', 3R''''') \rightarrow 1R'''''' \rightarrow 1'R (1R - 1R''''''') \dots$ и далее новые витки спирали трех уровней по необходимости. Но в рамках консультирования для разрешения психологической проблемы, развития рефлексии клиента, запуска механизма саморазвития клиента, движения в рамках одного цикла (витка спирали) по трем рамкам методологий в большинстве случаев является достаточным. Все последующие циклы, клиент, обучившись рефлексии как деятельности и образу жизни, осуществляет за пределами консультации самостоятельно.

Внесем пояснения в разработанное нами понятие единицы способа. В.Н. Дробышев [2], анализируя философское наследие Платона, Делеза, считает, что «синергичная диалектика» представляет собой последовательно проведенный апофатизм. Мы ввели в понятие термин «нелинейная», следовательно, разомкнули поэтапный цикл прямой «это есть это» и обратной связи с положительным «не это» и отрицательным отрицанием: «не то и не это». Заложив в эту единицу познание не только логическим, рациональным способом, но и управление для интуиции, «инсайта», иррациональности и алогичности. Это определенным способом осуществляемая рефлексия, которую мы можем по источникам, дошедших до наших дней, реконструировать у мудрецов, Христа, Будды и др.

Данную онтологическую единицу рефлексивного психологического консультирования мы представляем в схеме (рис. 2).

На рисунке 2 в свободных кругах можно поместить любые объекты, феномены, предметы

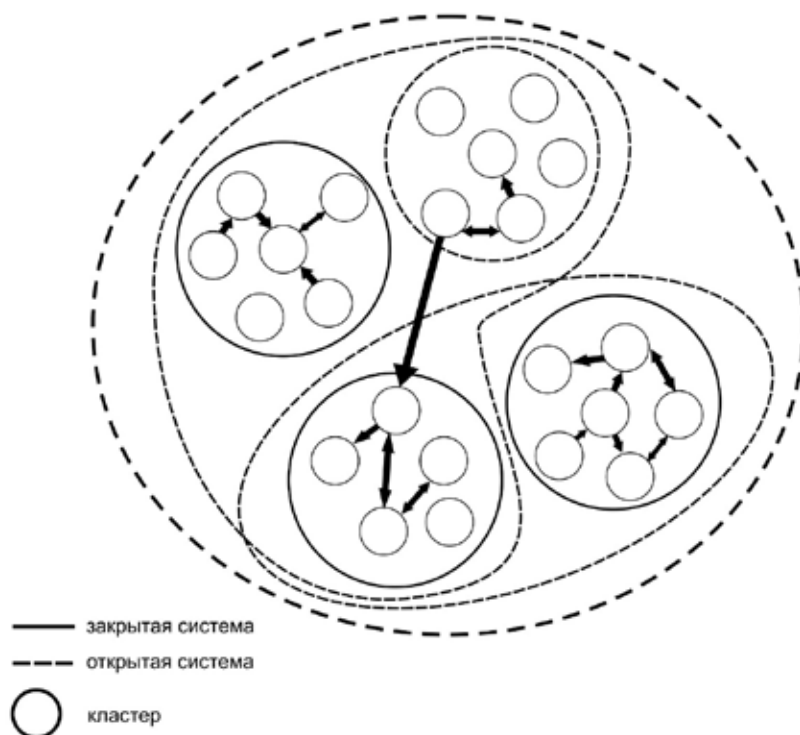


Рис. 2. Онтологическая единица способа рефлексивного психологического консультирования – «нелинейная синергичная диалектика»

исследования, подлежащие рефлексии, рассмотреть между ними линейные и нелинейные связи. В больших кругах мы условно обозначаем закономерности и причинно-следственные связи, в формах, обозначенных пунктиром мы помещаем синтез. Обозначенные свободные места и связи являются творческой составляющей рефлексии – ресурс. Таким образом, данный способ является точкой сингулярности, в которой все изначально было, точкой «всего во всем». Это и единица способа, и конечный результат консультирования – расширение сознания, понимания клиента до точки сингулярности.

Единицами рефлексия (R) является: онтологическая единица рефлексии как процесса – «2R» («разрыв – ресурс»), гносеологическая единица на первом уровне – «RO» («разотождествление – отождествление») на втором уровне «2S» («систематизация – синтез»), на третьем уровне – «2SRO», две единицы предыдущих уровней образуют одну единицу на этом уровне.

На всех трех уровнях в рамках трех методологий предметом являются рефлексия психологической проблемы и рефлексия рефлексии психологической проблемы. Каждый из уровней – это новое качественное содержание рефлексии, создаваемое работой ее элементарных единиц.

«Синергичное нелинейное диалектическое» движение мысли и понимания в рефлексии, которая является отражением окружающей действительности с поправкой, благодаря фокусу отражения, состоящим из ценностей, убеждений,

привычных способов мышления, установок, заданное способом – рефлексивное психологическое консультирование, соотносится с постулатами современного программного технического обеспечения жизнедеятельности Web 3 и разрабатываемого Web 4, определяющими наш современный образ жизни. В интернет – ресурсе Web 4 каждый пользователь сможет создавать контент для себя и своего интернет-окружения и всего социума, он сможет оперировать контентом, включая его в разные системы и кооперируя с другими контентом [1; 6]. Это широкая личность с широкими связями. Объем личности, равно как и ее энергии расширяется, условно говоря, «на весь мир».

Сознание расширяется в Web 4 в ширину, а рефлексия призвана расширить его в глубину. Это новая социально-личностная культура с новым мышлением, для которой нужна определенным образом развитая рефлексия [1]. Рефлексия, осуществляемая алгоритмом «синергичная нелинейная диалектика», способствует развитию нового мышления, нового сознания, новой личности и определяет новую суть кооперативной деятельности. Предполагается, что Web 4 даст творческое самовыражение пользователям, кластеры кооперативного общения и деятельности, выполняющие высокоскоростную развивающую функцию как для людей, так и для системы, оперативные действия в online, кристаллизацию интересов и быстрое оперирование информацией на международном уровне. В целом, Web 4, разработанный на базе Web 3, позволит в ближайшее время ускоренно осуществлять саморазвитие

человека и системы в режиме online и осознание происходящего, т.е. рефлексия, должно поспевать за этим процессом и в тоже время, тем как осуществляется осознание, влиять на дальнейшее развитие мышления и деятельности, а также на технический прогресс.

Если раньше саморазвитие осуществлялось за счет рефлексии, то теперь появляется дополнительный механизм, который ранее рассматривался как ресурс: интернет-ресурс. Эти два механизма – кооперативная международная творческая сеть, полностью отвечающая интересам и развитию клиента, синтезирующая результаты его процессов интериоризации и экстериоризации, как механизм внешний, и рефлексия, как механизм внутренний, должны работать в паре, но один, принадлежащий человеку – «рефлексия» – как направленное и управляемое изменение, как способность выбирать и осуществлять изменения, должен быть более развит, чтобы осуществлять контролирующую функцию действия интернет-ресурса на развитие личности, мышления, сознания и деятельности.

Рефлексивное психологическое консультирование один из современных способов в рамках оказания психологической помощи для развития человека, соответствующего новым требованиям, могущего решать свои психологические проблемы, возникающие на неразвитой, регрессивной рефлексии, с помощью не только непосредственного взаимодействия с психологом на консультации «глаза в глаза», а дополнительно, с помощью современных технических информационных средств и тех, технологических средств, что заложены в элементарных единицах способа консультирования «синергичная нелинейная диалектика»: алгоритмизация процесса, выполнение технических заданий, конструирование свободных текстов, с использованием возможностей интернет-ресурсов и телефонии. В ходе интернет-переписки психолог-консультант, опираясь на элементарные единицы, может формировать задания для клиента, например, описать противоречия и найти ресурс, отождествить свой способ действия с образцом, имеющимся в культуре, а для этого клиент вынужден выйти в рамку общей или всеобщей методологии, за рамку своей проблемы и ее интерпретации, систематизировать наработанный им материал о самом себе и, в итоге, синтезировать в свою целостность. Интернет возможности ускоряют процесс нахождения необходимой информации для работы с категориями, законами и закономерностями, духовным культурным наследием (притчами, сказками, мифами), когда в ходе консультационной работы клиенту необходимо найти нужный материал для исследования себя и изменения себя в рамках всеобщей методологии. Работа с понятиями, историями, рассказанными мудрецами и духовными учителями, примеры из опыта жизни других

людей и современным аналогом – кейсами, легко осуществляется на базе интернет ресурса. Личная проблема клиента приобретает статус «всеобщей», но не способом, каким в древние времена действовали мудрые учителя, отправляя жалующегося на свою судьбу, в путь для узнавания, как живут другие, что они несут за собой, а что сбрасывают, о чем помнят и о чем жалеют. Такой способ был долгим, эффективным, позволял постепенно изменяться сознанию и, следовательно, образу жизни человека. В современных условиях такого времени на решение волнующих вопросов нет. Технический прогресс всемирной сети ускорил все процессы переработывания информации, поэтому и проблемы, в соответствии с этой скоростью, приходится решать быстро. Критерии скорости, синергичности, многовекторности, кооперативности, творчества, трансцендентности и энтропии становятся актуальными для психологического консультирования.

Область психологических проблем уже сейчас, благодаря контенту Web 3 смещается из непосредственного личного общения в область реального, неверно было бы сказать виртуального, интернет общения. Технический прогресс современности не может не вносить новое в образ жизни людей, следовательно, и в научно обоснованные способы работы с людьми. Направленность и развитие рефлексии в трех рамках на трех уровнях в единице способа задается с помощью новых, разработанных нами методов. Эти методы призваны работать с многомерной, как человеческое сознание системой. В этом заключается реализация принципа природосообразности при разработке и внедрении методов работы с людьми. Наш мир, соответственно, сознание являются многомерной системой, так как имеет более 3 измерений: пространство (три измерения – высота, ширина, длина), время (три измерения – прошлое, настоящее, будущее), движение (развитие) – априори имеет несколько измерений и скорость. В такой и с такой системой может работать только вероятностное мышление, мышление, которое способно охватить «все во всем», галографическое с одной стороны, и с другой «рамочное», способное вычленять явные и неявные, прямые и обратные связи и отношения между объектами [1].

Основной метод работы с рефлексией – метод прогрессивной рефлексии, работающий с рефлексией психологической проблемы клиента, отсекающий регрессивную рефлексии клиента и актуализирующий методологическую, философскую, методическую и экзистенциальную виды рефлексии, и соответствующую рефлексии над рефлексией. Частные методы, направленные на расширение ресурсных возможностей, в которых клиент должен осуществить свой выбор и принять на себя ответственность: метод работы с фокусом рефлексии, метод багуа и матрица синтеза, метод работы

с внутренними противоречиями – «древо противоречий», метод конструирования и преобразования проблемного поля, метод философской рефлексии, метод углубленного осознания действия законов мироздания в жизни, работа с понятиями и категориями, рефлексивная психологическая игропрактика, призваны работать на всех трех уровнях в рамках трех методологий и являются вспомогательными.

С помощью рефлексивного психологического консультирования осуществляется работа с определенным типом психологических проблем человека [2]. В работе необходимо запустить действие основной психологической единицы процесса консультирования, представляющую собой сложную конструкцию «рефлексия – мотив – воля». Эта конструкция является механизмом, побуждающим человека к действию. Для активизации рефлексии необходимо наличие противоречия во внутренних и внешних условиях ситуации, невозможность разрешения этих противоречий, что выбрасывает человека в ситуацию смены позиций, рассмотрение условий ситуации из условий «над ситуацией». В мыследеятельностном подходе названо «рефлексивным выходом». Силу и активность тех или иных мотивов определяют внешние и внутренние условия. В психологическом консультировании мы ориентируемся на две группы мотивов. Первая группа мотивов, связанных с достижением, преодолением затруднений, преобразующей направленностью в отношении к миру, конструктивным подходом к организации взаимодействия, социально направленным целеполаганием. Вторая группа мотивов связана с самоподтверждением, самоутверждением и самозащитой состояния привычки, стереотипа, шаблона в действии, мысли, личных качествах клиента. Активность первой группы мотивов в рефлексии определяют следующие условия – клиент не может разрешить противоречие без

выделения нового смысла, нового образа ситуации противоречия. Для поддержки второй группы мотивов в консультировании создаются провокационные условия. До тех пор, пока вторая группа не выявлена в ходе консультации, невозможно в полной мере оптимальными средствами активизировать первую группу мотивов. Благодаря волевому действию происходит смена ведущей группы мотивов. Волевое действие детерминировано смыслом, мотивами первой и второй групп. Его сила определяется опытом субъекта, силой мотивации, объективными условиями ситуации.

В ходе консультационной психологической деятельности цикл перехода от рефлексии к мотиву, и от мотива к воле имеет прямые и обратные связи между этими компонентами, он является замкнутым, как показано на рисунке 3, но имеет дополнительные связи с действием.

Данный побудительный механизм, который мы развернули как психологическую структурную единицу рефлексивного психологического консультирования, является побудительной силой действия, следовательно, преобразования происходят во внешнем квадрате, как показано на рисунке, в деятельности, в побудительных ее силах, результаты которой можно регистрировать и наблюдать в материальном и идеальном планах, как расширение сознания, изменение мышления, личностный рост. Действие включает в себя параметр цели, в рефлексии осознается и вырабатывается цель. В связи с этим, мы не уделили ей внимания и не внесли в структурную единицу. Цель есть в желании, мотивации изменения того что не устраивает клиента на то, что устраивает. В рефлексивном консультировании цель не является необходимым содержательным и формообразующим компонентом, она есть, но в тоже время в силу не жесткости ее конструкции она как бы «растворяется», это характерно для того мышления и сознания, которое развивается в рамках «синергичной нелинейной диалектики». Это процессуальность, а не результативность в конечном продукте взаимодействия психолога и клиента. Но цель есть у всего процесса консультирования, она же есть его интенция – повлиять на формирование нового образа жизни, нового мышления, сознания, и, как следствие, личности.

В случае, когда клиент входит в процессе жизнедеятельности или консультирования в состояние регрессивной рефлексии, для осуществления действия выхода из нее необходимо появление новых возможностей для дополнительных мотивов, появляющихся за счет расширения или смены смысла, активизирующего волевою активностью. Для усиления волевой активности нужны новые мотивы и новые смыслы, рождаемые в рефлексии. Для появления рефлексии недостаточно наличия противоречивых условий, необходимы мотивы преодоле-



Рис. 3. Структурная единица «рефлексия – мотив – воля»

ния противоречий и волевое состояние готовности занять рефлексивную позицию. Структура «рефлексия – мотив – воля» является замкнутой системой, но саморазвивающейся за счет наличия в ней рефлексии, способной вырабатывать в самой себе новые содержания и далее, по цепочке, влиять на новые мотивы и волевые действия. Эта психологическая единица в рефлексивном консультировании является саморазвивающейся замкнутой системой, в масштабном представлении – побудительным механизмом в открытой системе разных предметностей. Этой структурой определяется какие методы применяет психолог в ходе консультации. Каждый применяемый метод должен запустить в действие данную структуру, начиная от простого элементарного действия – текст клиента, до деятельности, осуществляемой необходимым личностное, поведенческое и другие виды изменений.

Если образно представить рефлексивное психологическое консультирование, то оно имеет форму кристалла, гранями которого являются единицы рефлексии: отождествление – разотождествление, разрыв – ресурс; основанием: «синергичная нелинейная диалектика» - онтологическая единица; рост, развитие задается единицей «рефлексия – мотив – воля».

В соответствии с параметрами: запрос клиента, время, интенсивность, готовность, скорость, протяженность осуществляется выбор форм проведения консультации – полная, не полная и экспресс-консультация. Полная форма включает в себя все три уровня действий в рамках трех методологий. Не полная форма имеет несколько вариантов: консультация строится на первом уровне действий или его сокращенном варианте: $1R3 \rightarrow 2R \rightarrow 1R \rightarrow 2R'$ ($1R - 1R'$). Особенностью экспресс-консультации является быстрое помещение клиента в необходимость рефлексивного действия в рефлексивной ситуации, организованной психологом.

Принципиально новым является выделение единиц процесса рефлексивного психологического консультирования, что позволяет разрабатывать методы обучения данному виду консультирования.

Библиографический список

1. Волошина Т.В., Сизикова Т.Э., Стунжа Н.А. Контентное мышление – новая компетенция современного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 7–14.
2. Дробышев В.Н. Самость и различие // Философские науки. – М.: Гуманитарий, 2008. – № 2. – С. 47–67.
3. Сизикова Т.Э., Волошина Т.В. Рефлексивное психологическое консультирование как новое направление оказания психологической помощи // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 183–188.
4. Сизикова Т.Э., Волошина Т.В. Типология проблем для рефлексивного психологического консультирования. – Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 74–79.
5. Сизикова Т.Э. Рефлексивное психологическое консультирование. Часть 1: Психологическая сущность рефлексии. – Новосибирск: ФГБОУ ВО НГПУ, 2016. – 203 с.
6. Сизикова Т.Э., Стунжа Н.А. Методы рефлексивного психологического консультирования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювентология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 3. – С. 79–82.
7. Щетинин В.И., Яковлева Р.А. Философия синергетики о методе // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 7. – С. 34–39.
8. S Aghaei, MA Nematbakhsh, HK Farsani Evolution of the world wide web: From WEB 1.0 TO WEB 4.0. International Journal of Web & Semantic Technology 3.1 (Jan 2012): 1-10. <http://airccse.org/>

Вишневская Оксана Николаевна

кандидат психологических наук

Самохвалова Анна Геннадьевна

доктор психологических наук, доцент

Костромской государственной университет

cherry14.88@mail.ru; samohvalova@kmtn.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕАТР КАК ТЕХНОЛОГИЯ ЭЛИМИНАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ*

В статье представлен опыт воспитательной деятельности в общеобразовательной организации, основанный на использовании технологии «Психологический театр» как средства элиминации актуальных коммуникативных трудностей подростков и развития их коммуникативной компетентности. Отражены наиболее типичные коммуникативные трудности современных подростков; показаны возможности театральной деятельности как субъектно-ориентированной технологии в процессе осознания и конструктивного преодоления трудностей общения.

Ключевые слова: *подросток, коммуникативные трудности, субъектно-ориентированная технология, психологический театр, элиминация, коммуникативная компетентность.*

«Театр – это чудо!!! Он дает тебе невероятные возможности быть тем, кем ты хочешь в эту минуту, прожить множество жизней и получить потрясающий опыт поведения в той или иной ситуации»

Участник программы

«Психологический театр» (14 лет)

В рамках современного образования вопрос о воспитании социальной и коммуникативной компетентности выпускника школы является одним из определяющих в процессе учебно-воспитательной деятельности. Актуальность данной проблемы обусловлена, прежде всего, тем, что коммуникативная компетентность является неотъемлемым компонентом развития и становления личности, позволяющим полноценно реализовывать свои способности, знания, умения и навыки, полученные в общеобразовательном учреждении. Обязательность формирования коммуникативной компетентности как личностного результата обучающегося при освоении образовательной программы декларирует и поэтапно вводимый Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. В его требованиях содержится указание на необходимость «формирования коммуникативной компетентности у обучающихся в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности» [7, с. 6].

Особенно важно, на наш взгляд, уделить внимание воспитанию коммуникативной компетентности в основной школе, поскольку именно на данном этапе развития личности ребенка общение, взаимодействие и социальное партнёрство со сверстниками и взрослыми выступает ведущим видом деятельности. При этом специфичность характера общения в подростковом возрасте, отличающемся чрезмерной значимостью, интенсивностью, проблемностью,

конфликтностью, отсутствием необходимых навыков преодоления коммуникативных трудностей, низким уровнем коммуникативной культуры и компетентности, неверием в себя, отсутствием опоры в близком окружении определяет возникновение вариативных коммуникативных трудностей в процессе межличностного взаимодействия.

Коммуникативные трудности понимаются нами как различной силы и степени выраженности объективные или субъективно переживаемые препятствия коммуникации, нарушающие внутреннее равновесие субъекта общения; усложняющие межличностные отношения; требующие внутренних усилий, направленных на их преодоление [4]. Неспособность подростка самостоятельно преодолевать возникающие в общении трудности тормозит процесс развития коммуникативной компетентности личности, препятствует свободному самовыражению и самореализации в общении с взрослыми и сверстниками.

Результаты нашего исследования (Самохвалова, Вишневская, 2012–2017 гг.) показали, что наиболее актуальными трудностями в подростковом возрасте являются: на *базовом уровне* – трудности вступления в контакт, построения диалога и трудности, связанные с неуверенностью в себе; на *содержательном уровне* – трудности в преобладании импульсивных действий над произвольными, трудности перестройки своего поведения в различных ситуациях, четкого выражения своих мыслей, трудности в выборе оптимальной модели взаимодействия с партнером по общению, трудности планирования, связанные с непоследовательностью коммуникативных действий; на *инструменталь-*

* Исследование проводится при финансовой поддержке РФФИ (проект № 17-06-00607а).

ном – трудности, связанные с неумением занять ведущую позицию в общении, трудности использования собственных коммуникативных средств общения – мимики, жестов; трудности, связанные с неумением использовать в своей речи выразительные, образные, яркие средства, с неумением сдерживать чрезмерно бурные эмоции и трудности в формулировке адекватной обратной связи собеседнику; на *рефлексивном* – трудности самоанализа, оценки последствий собственных коммуникативных действий и анализа собственных чувств, возникших в процессе общения [3].

Наиболее эмоционально-переживаемыми и значимыми для подростков в возрасте 13–15 лет являются трудности, связанные с неадекватной самооценкой (100%), ощущением острой нехватки коммуникативных знаний (60%), трудности самоанализа (70%). Анализ полученных данных привел нас к мысли о необходимости поиска эффективных технологий элиминации коммуникативных трудностей и развития коммуникативной компетентности подростков.

В психолого-педагогическом дискурсе нет общепринятого определения понятия «технология». В.А. Сластенин характеризует *педагогическую технологию* как «упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса» [6, с. 41–42]. В качестве *основных характеристик педагогических технологий* чаще всего отмечают системность, концептуальность, научность, законосообразность, гарантированность результата, алгоритмичность, оптимальность, комфортность для взрослого и ребенка и др.

Л.В. Байбородова классифицирует технологии воспитания на основании *характера взаимодействия педагога и воспитанника*, выделяя:

- технологию воздействия, предполагающую целенаправленное воздействие воспитателя на воспитуемого;
- технологию взаимодействия, предполагающую целенаправленное взаимодействие воспитателя и ребенка;
- технологию сопровождения, предполагающую сопровождение ребенка [1].

Говоря о необходимости оказания помощи подросткам в преодолении их коммуникативных трудностей, мы, прежде всего, имеем в виду *технологии сопровождения*, то есть те, которые дают возможность самому ребенку добровольно и самостоятельно выстраивать свою деятельность, а педагог, психолог должен создавать для этого необходимые условия. Технология сопровождения по своей сути является *субъектно-ориентированной*, поскольку имеет следующие признаки:

- проявление и развитие индивидуальности, личности ребенка;

- возможность для ребенка удовлетворить свои интересы и потребности;

- самостоятельность постановки учеником задач развития и поиска путей их решения;

- предоставление права ребенку выбирать темп, объем работы, сложность, вид и способ, роль участия в образовательной деятельности;

- удовлетворенность собственной деятельностью и ее результатами;

- рефлексивность отношения учащегося к собственной деятельности;

- диалоговый, партнерский характер взаимодействия педагога и учащегося [2, с. 38].

Рассматривая коммуникативную компетентность как уровень сформированности межличностного опыта, т.е. обученности взаимодействию с окружающими (по Ю.Н. Емельянову) [3], мы предположили, что возможность «проигрывания» различных жизненных коммуникативных ситуаций подростками может быть реализована в рамках театрализованного действия.

На наш взгляд, участие в занятиях, этюдах и постановке спектакля, основой которых являются сюжеты, обращенные к самым разным ситуациям нашей жизни, способствуют актуализации коммуникативного потенциала подростков и разрешению актуальных коммуникативных затруднений, поскольку активизируют проживание базовых чувств, обращение к собственному опыту, способствуют анализу своих жизненных стратегий, понимание закономерностей человеческих отношений на основании своих реакций и особенностей поведения партнеров по сцене.

Выступая, как модель жизненных ситуаций, как «проба» ощутить себя в той или иной среде, театрализованная деятельность создает благоприятные условия для развития у подростков: *эмоциональной сферы* (знакомство с чувствами, настроениями героев, освоение способов их внешнего выражения, осознание причин того или иного настроения); *речевого развития* (совершенствование диалогов и монологов, освоение способов выразительности речи, дикции); *самовыражения и самореализации*.

Разделяя идеи театра переживания К.С. Станиславского и его учеников, мы предложили в качестве средства воспитания коммуникативной компетентности и элиминации коммуникативных трудностей участие подростков и их педагогов в программе *психологический театр*. Театральная деятельность, как утверждал К.С. Станиславский, «...сплошь основана на общении» [8, с. 252].

Под *психологическим театром* мы понимаем метод практической психологии, использующий систему театральных средств в соединении с психологическим тренингом с целью гармонизации личности и конструктивного преодоления коммуникативных трудностей. С нашей точки зрения, психологический театр соединяет в себе выра-

зительность театральных образов, спонтанность и творчество игры, а также глубину и практическую пользу психологических методов работы.

При этом, мы уделяем в программе особое значение *креативности*, которая является необходимым условием компетентности и успешности общения (Г.С. Батищев, Е.Л. Головлева, М.С. Каган, Я.Л. Морен А.В. Мудрик, Н.А. Тюрмина, Ч.М. Гаджиев, О.В. Лешер, О.В. Мусина, Л.Г. Юсупова).

В соответствии с вышеизложенным, *целью программы* психологического театра является раскрытие коммуникативной креативности субъекта общения через механизм переживания, сознательное постижение участниками творческого процесса в общении и формирование навыков управления им, а также преодоление актуальных коммуникативных трудностей.

Теоретической базой для составления программы является методика театральной школы К.С. Станиславского и М.А. Чехова. В качестве практических занятий используются упражнения из данной театральной школы и социально-психологических тренингов. В программу входят такие методы работы как: арт-терапия, работа с телом, кинотерапия, сказкотерапия, ролевые игры. Программа работы психологического театра включает в себя 3 этапа. На каждом из этапов программы реализуются следующие направления: актерское мастерство, психология, ритмика, речь, история театрального искусства, литература и искусство, сценическое движение, сценография, хореография и др.

Занятия представляют собой еженедельные встречи, раз в месяц проводится одна из следующих форм работы – киноклуб, ролевая игра, форум-театр. Итоговым мероприятием является спектакль, участниками и организаторами которого выступают сами *учащиеся совместно с родителями и педагогами*.

На базе МОУ СОШ № 13 г. Костромы была создана экспериментальная площадка, на которой реализовывалась авторская программа «Психологический театр». Группа участников включала в себя 22 человека, из них 18 человек подростки (4 юношей, 14 девушек) и 4 педагога.

Результаты анализа анкет обратной связи показали, что занятия в большей степени способствовали снижению степени эмоционального переживания коммуникативных трудностей ($M=10$) и открыли для участников новые возможности в плане общения ($M=9,3$). Участники отмечают следующие позитивные эффекты: «изменил отношение к своим затруднениям», «перестала заикаться», «нашла плюсы в ситуации, когда в общении не все идет так, как хотелось бы». Также занятия помогли участникам осознать свои творческие способности в общении ($M=8,5$); найти единомышленников ($M=8,5$) и оказали положительное воздействие на эмоциональное состояние ($M=8$).

Количественно-аналитический дизайн результатов программы основывался на данных методик, сопоставляемых «до» и «после» (testretest) участия в программе с учетом статистической значимости измеряемых явлений. Данные извлекались посредством следующих психодиагностических инструментов: ретроспективный самоотчет о коммуникативных трудностях, авторская проективная методика «незаконченные предложения», методика определения уровня коммуникативной креативности – КРК, «Шкала эмоционального отклика А. Меграбиана и Н. Эпштейна», методика КТО Я? (модификация методики Куна). При обработке полученных данных использовались методы математической статистики – статистический критерий Вилкоксона, качественный анализ и содержательная интерпретация.

Анализ результатов второго среза показал, что у участников произошли изменения в двух основных сферах. В *сфере театрального искусства*: участники получили азы актерского мастерства, сценической речи, режиссуры и организации спектакля; в *сфере оптимизации общения* – занятия способствовали снижению коммуникативных затруднений, раскрытию творческого потенциала личности участников, осознанию уровня собственной коммуникативной креативности и установлению более гармоничных отношений с окружающими людьми.

Оценка эффективности занятий с применением Т-критерия Вилкоксона показала статистически достоверное изменение у старшеклассников в уровне следующих показателей: уверенность в себе, независимость ($T=13$, при $p=0,02$), общительность ($T=9$, при $p=0,02$), самостоятельность ($T=12$, при $p=0,007$); у педагогов – уверенность в себе ($T=10$, при $p=0,008$), активность, ($T=2,5$, при $p=0,00$), способность к импровизации ($T=11$, при $p=0,02$).

Данные исследования показывают, что наиболее значимые различия у участников до и после участия в занятиях наблюдаются по уровню креативной составляющей коммуникативной компетентности ($T=10$, при $p=0,002$). Как отмечают сами испытуемые «я не знал, что обладаю такими творческими способностями», «меня удивили мои сверстники, оказалось, что все они – потрясающие актеры», «оказывается, придумывать что-то новое – не только интересно, но и важно для собственного развития».

Практически все участники отметили возможность использования креативности в качестве инструмента эффективного общения и саморазвития. «Общение и творчество, важные части одно целого – успеха и уверенности в себе», «удачно сыгранная роль помогает мне быть более решительным в жизни». М.А. Чехов называет эту способность «ощущением возможности творчества внутри самого себя» [9, с. 62].

При этом значительно вырос именно уровень невербальной креативности. Наблюдение за участниками доказывает расширение репертуара используемых невербальных средств в процессе общения, использование гибкости при выборе тактик общения, проявляющейся в изменении ролевой позиции и адекватности тактик собственной индивидуальности.

Также выявлена положительная динамика в развитии эмоционального компонента, характеризующегося осознанностью эмоционального реагирования, эмоциональной выразительностью, которая заключается в умении корректно и понятно для окружающих выражать свои эмоции и чувства, включает в себя богатство мимики, жестикуляции и пластики.

Благодаря развитию эмпатии участники стали лучше осознавать и дифференцировать собственные переживания и особенности эмоционального состояния партнера по общению. Участники отмечают, что им гораздо легче стало «распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, жестам, речи», «ставить себя на его место в различных ситуациях», «понимать чувства, испытываемые другим человеком». С нашей точки зрения, это связано с тем, что творческий человек может в своем воображении достаточно легко представить образ любого человека, условия его жизни, окружающих людей.

В целом, существенно снизилось количество коммуникативных затруднений. В каждой из сфер коммуникативного потенциала произошли изменения, которые участники описали в своих рабочих дневниках. Особенно значимые сдвиги отмечены на рефлексивном и базовом уровне.

На *базовом уровне* участники отметили следующие изменения: «я стала больше доверять людям в общении», «мне стало проще устанавливать контакты с окружающими людьми», «у меня прошла боязнь разговора с малознакомыми людьми», «я задумалась о многогранности человеческой личности...», перестала судить о человеке по отдельным поступкам», «мне понравилось быть более открытой».

Возникновение изменений на *рефлексивном уровне*, в-первую очередь, связано с ведением дневниковых записей в процессе участия на занятиях: «дневники помогли нам проанализировать своё настроение, свои чувства и мысли, возникающие во время занятий и мероприятий», «с помощью дневников мы учились лучше разбираться в себе, отслеживать причины своего поведения в разных ситуациях и разных формах самовыражения». Подростки отмечали, что в процессе занятий им «понравилось анализировать свои действия», «я как-будто посмотрела на себя со стороны», «я задумалась о собственных чувствах, испытываемых в разговоре с другими», «меня удивило, что окружающие люди не всегда понимают мои поступки, а иногда и вовсе

вкладывают в них другой смысл». Конечно, отдельные трудности общения у подростков остались, но снизилась степень их эмоционального переживания, изменилось отношение к ним.

При этом в группе возросла мотивация коммуникативного саморазвития. Участники отмечали, что «хотели бы еще более расширить и углубить свои познания», «научиться общаться с людьми не только своего возраста, но и других возрастных категорий», «совершенствоваться в ораторском искусстве».

Полученные результаты позволяют нам утверждать, что реализованная нами программа «Психологический театр» является эффективной субъектно-ориентированной технологией элиминации коммуникативных трудностей подростков; театральная деятельность выступает механизмом развития коммуникативной компетентности подростков, способствует повышению уровня эмпатии, рефлексии; актуализации оптимальной коммуникативной креативности; свободе самовыражения и самоутверждения в общении.

Библиографический список

1. *Байбородова Л.В.* Современные технологии воспитания // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Кострома, 13–14 апреля 2017 г. / сост. А.Г. Кирпичник, О.В. Миновская, А.Г. Самохвалова, О.Б. Скрыбина, Е.В. Тихомирова; под ред. Л. И. Тимониной. – Кострома: Костром. гос. ун-т, 2017. – С. 75–79.
2. *Байбородова Л.В., Рожков М.И., Чернявская А.П., Харисова И.Г.* Теория воспитания и технологии педагогической деятельности (в схемах и таблицах). – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 190 с.
3. *Самохвалова А.Г.* Психология затрудненного общения ребенка. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – 418 с.
4. *Самохвалова А.Г., Олиарник Ю.И.* Коммуникативные трудности детей-сирот и условия их преодоления // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 2. – С. 244–249.
5. *Скурят Г.Г.* Детский психологический театр: развивающая работа с детьми и подростками. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.
6. *Сластенин В.А.* Доминанта деятельности // Народное образование. – 1997. – № 9. – С. 41–42.
7. Стандарты второго поколения. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 50 с.
8. *Станиславский К.С.* Собр. соч., в 8-ми т. – М.: «Искусство», 1954–1961, Т. 2.
9. *Чехов М.А.* Путь актера: Жизнь и встречи. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2011. – 554 с.

ПРЕОДОЛЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ*

Статья посвящена проблеме коммуникативных трудностей личности, возникающих в поликультурной социальной среде. Способность субъекта осознавать и преодолевать межкультурные коммуникативные трудности рассматривается как основа развития межкультурной компетентности. Предложена авторская классификация межкультурных коммуникативных трудностей, модель формирования межкультурной компетентности.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, межкультурные коммуникативные трудности, преодоление, межкультурное взаимодействие.

В связи с интенсификацией межкультурной коммуникации в современном обществе особую значимость приобретают исследования *межкультурной компетентности личности*, связанной, в первую очередь, с проблемой овладения иностранным языком и ознакомления с иностранной культурой, а также с необходимостью развития личностных качеств, определяющих способность субъекта конструктивно взаимодействовать с представителями других культур. Активное знакомство и взаимодействие с другими культурами ведет к расширению сознания личности (вариативность языковых картин мира, поведенческих моделей, осознание возможности различий в иерархиях ценностей). Это, несомненно, приводит к росту толерантности и социальной креативности личности, во многом расширяет границы образа Я, репертуар стилей взаимодействия субъекта с окружением, способы самореализации.

В различных отраслях знаний – в психологии, психолингвистике, языкознании, педагогике и др. – обсуждаются дефиниции, так или иначе связанные с понятием межкультурной компетентности личности. Так, в лингвистике (Н. Хомский, Д. Хаймс и др.) утверждается, что для речевого общения недостаточно только иметь лингвистические знания или знать грамматические правила, необходимо глубокое знание культурных и социально значимых обстоятельств коммуникации [5]. В психологии вводится понятие «коммуникативная компетентность личности» (Л.А. Петровская, Ю.М. Жуков, Ю.Н. Емельянов, Т.А. Аржакаева, В.И. Кашницкий, А.Г. Самохвалова и др.) как многоуровневая совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей, которые выступают средствами ориентировки, регуляции, осуществления коммуникативных действий и обеспечивает установление, поддержание и развитие ее эффективных контактов с другими людьми в различных ситуациях межличностного (в том числе и межкультурного) общения и взаимодействия [14].

Современные отечественные и западные исследователи в *структуре коммуникативной компе-*

тентности личности выделяют следующие компетенции:

– *лингвистическая компетенция* – обеспечение лексической адекватности и грамматической корректности, что влияет на правильность формулирования мыслей, а также на процесс понимания информации, исходящей от собеседника;

– *социолингвистическая компетенция* – владение набором языковых средств и способность осуществлять их выбор в зависимости от ситуации и контекста, в котором протекает общение, а также от общепринятых правил использования языка, соответствующих традициям определенного социума;

– *социокультурная компетенция* – готовность к интерактивному социально значимому обмену информацией; умение организовывать общение с учетом правил, норм и традиций речевого и неречевого поведения определенной культуры [5, с. 84];

– *дискурсивная компетенция* – знание различных типов дискурса, а также умение их создавать и интерпретировать в соответствии с коммуникативной задачей и ситуацией общения, оценивать место и соотношение отдельных частей и воспринимать текст как связное целое;

– *межкультурная компетенция* – способность достигать взаимопонимания с представителями других культурных сообществ так же успешно, как и с представителями своей собственной социокультурной среды [4, с. 180].

Американские психологи (D.K. Deardorf, S. McKinnon) рассматривают межкультурную компетентность как способность развивать целевые знания, навыки и отношение, ведущие к внешне правильному поведению и процессу коммуникации, которые оба эффективны и уместны в межкультурном взаимодействии [18].

Комплексный теоретический анализ феноменологии и структуры межкультурной компетентности личности позволил нам создать *модель ее формирования* (рис. 1).

Основными *структурными компонентами межкультурной компетентности* являются знания, навыки и отношение.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 17-06-00607а).

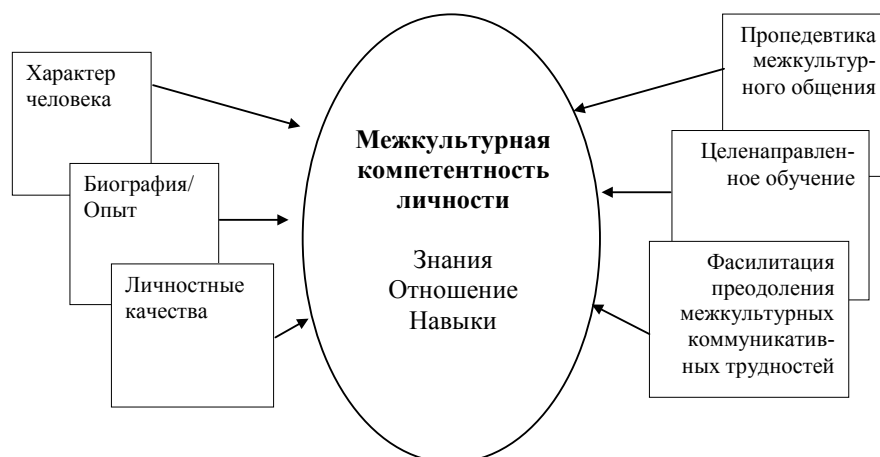


Рис. 1. Модель формирования межкультурной компетентности личности

Знания:

– информационный аспект: знание понятия «культура», понимание того, как культура формирует идентичность и мировоззрение; специальные знания о конкретной культуре (общие сведения, история, ценности, политика, экономика, стиль общения, убеждения и обычаи);

– социолингвистический аспект: усвоение базовых местных языковых навыков, выявление различий в вербальной и невербальной коммуникации, умение распознавать национальность по речи собеседника;

– психологический аспект: знания основ психологии общения, способов влияния и коммуникативных техник; культурных особенностей коммуникативного процесса;

– технологический аспект: знание вариативных способов преодоления возникающих в общении межкультурных трудностей.

Навыки:

– умение слушать, наблюдать, оценивать: положительное оценивание партнера, терпение, минимизация этноцентризма, желание «разгадать» чужую культуру;

– анализ, интерпретация и соотношение: поиск и анализ ключевых моментов коммуникативной ситуации, причинной связи между событиями, чувствами и действиями партнеров;

– критическое мышление: умение смотреть на мир и интерпретировать его с точки зрения других культур и своей собственной;

– владение коммуникативными техниками: вербальными и невербальными средствами общения, способами конструктивного влияния, культурой общения;

– осознание и преодоление коммуникативных трудностей: рефлексия собственных коммуникативных действий и действий партнера, стремление к конструктивному межкультурному диалогу, умение ставить цель, планировать стратегии общения и преодолевать возникающие коммуникативные трудности.

Отношение:

– уважение: поиск атрибутов культуры, ценность разнообразия культур, сравнительный анализ и воздержание от предрассудков о культурных различиях;

– открытость: прекращение критики других культур, положительное отношение к очевидным различиям культур, искренность, готовность признавать свои ошибки, уступать;

– любопытство: поиск межкультурного взаимодействия, видение различия как возможности научиться чему-то новому, быть осведомленным о чего-либо;

– чувство открытия: терпимость к неопределенности, неоднозначности и рассмотрение их как положительного опыта, желание выйти из «зоны коммуникативного комфорта» в зону «потенциальной трудности», требующей мобилизации внутренних сил и преодоления каких-либо препятствий;

– толерантность: принятие чужой культуры во всем ее своеобразии, терпимость к инакомыслию, межкультурным различиям в мировоззрении, поведении и общении.

Данные ключевые элементы межкультурной компетентности зависят от эндо-факторов (внутренних) и экзо-факторов (внешних).

К *эндо-факторам* мы, в первую очередь, относим:

– характер человека – сложившийся и укрепившийся под влиянием жизненных воздействий и воспитания определенный стиль отношений и поведения человека, выражающий определенный склад его потребностей и интересов, стремлений и целей, чувств и воли, проявляющихся в избирательности его действий и поведения, в отношениях и манерах поведения [8, с. 424];

– биография / опыт – это процесс и результат биографического развития человека, который проявляется в оценке и осмыслении им отдельных, разрозненных биографических эпизодов, объединении их в связную, непротиворечивую, субъективную картину мира, направленный на осознанную

реализацию своего уникального биографического маршрута [17, с. 76];

– личностные качества – совокупность ценностей, мотивационных установок, социальных ожиданий, мировоззренческих позиций, индивидуальных черт, проявляющихся в общении человека и определяющих характер межличностного взаимодействия.

В качестве *экзо-факторов* мы рассматриваем:

– целенаправленное обучение личности основам межкультурной коммуникации, истории, этнопсихологии, иностранному языку, речевому этикету;

– пропедевтическое включение субъекта в потенциально трудные ситуации межкультурного общения (в тренинговых, игровых занятиях, коммуникативных практиках);

– фасилитацию преодоления межкультурных коммуникативных трудностей, т.е. обеспечения адресной помощи в осознании и конструктивном решении возникающих в общении проблем, барьеров, противоречий.

Межкультурная коммуникативная компетентность является сложным многокомпонентным образованием, требующим от личности постоянно совершенствовать свои умения и способности с целью все более продуктивного участия в межкультурном общении на основе углубленного понимания речи и поведения партнера по общению в процессе выполнения совместной деятельности.

Реальные ситуации межкультурного взаимодействия порой неоднозначны и сложны. Далеко не всегда партнеры по коммуникации получают удовлетворение от общения с представителями другой культуры. Уже аксиомой социологии культуры и культурной антропологии стало утверждение о том, что «чужая культура – всегда грязная» [15, с. 4]. Причин тому немало – это и отношение к другой культуре, как «чужой», и стереотипы, коренящиеся в нашем сознании, и губительное воздействие этноцентризма. Причем этноцентризм не только мешает межкультурной коммуникации, но его еще трудно распознать, так как это бессознательный процесс [9, с. 368]. Все это в совокупности создает вариативные коммуникативные трудности в процессе межкультурного общения, которые, если их вовремя не преодолеть, могут привести к непониманию, возникновению конфликтных ситуаций, враждебности и экстремизму.

Понятие «трудность», по мнению Л.В. Мардахаева, следует рассматривать как *переживание*, а иногда *понимание* возникшего несоответствия между требованиями деятельности и возможностями личности [10, с. 302]. Д.А. Белухин отмечает, что сущность трудности всегда связана с *препятствием*, которое необходимо устранить, чтобы продолжить намеченный путь, успешно реализовать цель. Для его устранения требуется

дополнительная затрата [1, с. 65]. В определении Н.В. Кузьминой четко выделяются две стороны трудности – субъективная и объективная: трудность – это субъективное состояние напряженности, которое вызывается *внешними факторами деятельности* и зависит от характера самих факторов, образовательной, нравственной и физической подготовленности человека к деятельности и отношениям в ней [по 14]. Следовательно, коммуникативные трудности всегда связаны с субъективными переживаниями, вызванными различного рода препятствиями на пути достижения поставленных целей, требующими от субъекта усилий, направленных на их преодоление.

Коммуникативные трудности – различные по силе, функциональной направленности и осознанности объективные или субъективно переживаемые препятствия, затрудняющие эффективное решение коммуникативной задачи; нарушающие внутреннее равновесие субъекта и/или осложняющие интерперсональное взаимодействие в процессе общения; требующие от субъекта усилий, направленных на их преодоление [12; 13].

В научном дискурсе, посвященном различным проблемам межкультурной коммуникации, для обозначения причин, осложняющих и нарушающих процесс коммуникации, чаще всего употребляются термины «трудности» и «барьеры», которые зачастую используются как равнозначные. Однако с целью понимания причин межкультурных коммуникативных проблем необходимо разграничить эти понятия.

Различного рода препятствия, возникающие в процессе межкультурной коммуникации, вызваны разными причинами, оказывают различное влияние на субъектов общения и, соответственно, имеют разные последствия, как незначительные, так и порождающие острые конфликтные ситуации. В первом случае процесс коммуникации только изменяется качественно, но не разрушается и не останавливается. В той или иной степени взаимопонимание партнеров достигается. Поэтому в данном случае можно говорить только о *трудностях*, которые не создают непроходимой границы между партнерами. Так, например, незнание языка партнера не может служить причиной для прекращения коммуникации, поскольку оно может быть компенсировано невербальными и паравербальными средствами. Поэтому трудности следует рассматривать только как факторы, которые снижают качество процесса коммуникации, но не прекращают его.

К числу межкультурных коммуникационных трудностей можно отнести стереотипные реакции, языковые ошибки, различные способности к восприятию окружающего мира, ошибочные интерпретации невербальных действий; бессознательное стремление давать оценку всем незнакомым культурным явлениям, тревогу и напряжение из-за

неопределенности поведения партнеров по межкультурной коммуникации и т. д.

В отличие от трудностей, *барьерами* в межкультурной коммуникации можно считать такие факторы, которые препятствуют взаимодействию партнеров и не допускают адекватного их взаимопонимания. Причинами коммуникативных барьеров могут быть физиологические недостатки участников (слепота, немота, глухота одного из них), принадлежность к разным социальным группам, различия в культурных традициях, нормах и ценностях, определяющих формы, способы и цели коммуникации [8, с. 32].

В то же время ряд исследований [2; 5; 11] убеждает, что способность к эффективному межкультурному общению – сложное по своей структуре социокультурное образование. Эта способность – своего рода *метакомпетентность*, которая включает в себя несколько разных уровней и типов компетентностей. В зависимости от характера той или иной компетентности и формы ее выражения можно говорить об *уровне содержания* и *уровне отношений* в структуре межкультурной компетентности личности.

Попытки создать классификацию коммуникативных трудностей неоднократно предпринимались в отечественной психологии. Так, В.Н. Куницына выявляет трудности общения по различным основаниям:

– по содержательно-функциональным характеристикам: субъективно переживаемые, не всегда проявляющиеся в конкретном социальном взаимодействии и не очевидные для партнера, и объективные, обнаруживающие себя в условиях непосредственных контактов и снижающие успешность общения;

– по причинной обусловленности: первичные трудности, зависящие от природных свойств человека, которым свойственна более жесткая предопределенность и неизбежность возникновения (робость, застенчивость и др.), и вторичные трудности, к которым относятся биогенные (связанные с соматическими болезнями), психогенные (связанные с психическими травмами, неврозами), социогенные (связанные с внешними барьерами, неудачным опытом общения, просчетами воспитания, социальной ситуацией общения) [6, с. 71].

В исследованиях В.А. Лабунской, Ю.А. Менджеричкой и Е.Д. Бреускроме объективных и субъективных, первичных и вторичных трудностей, рассматриваются осознаваемые и неосознаваемые; ситуативные и устойчивые; межкультурные и культурно-специфические; общез возрастные и гендерные; индивидуально-психологические, личностные и социально-психологические; когнитивно-эмоциональные, мотивационные и инструментальные; социально-перцептивные, ком-

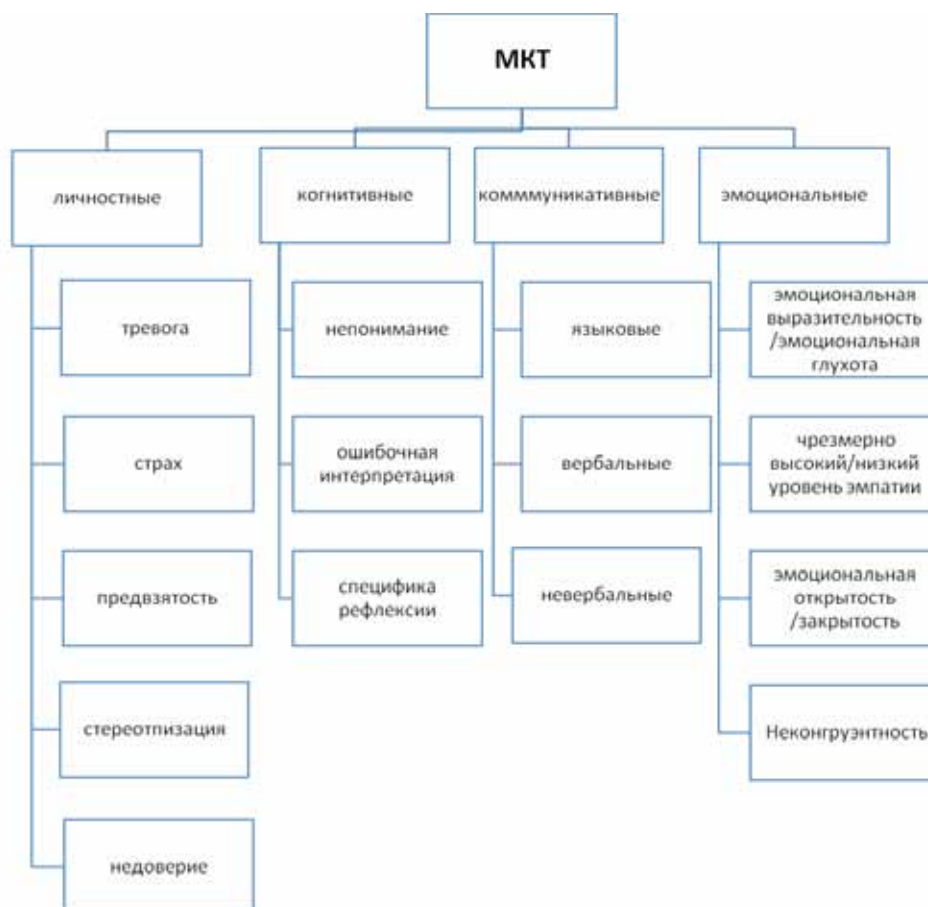


Рис. 2. Классификация межкультурных коммуникативных трудностей (МКТ)

муникативные и интерактивные; вербальные и невербальные [7, с. 54].

Учитывая специфику общения на детских этапах онтогенеза мы выделяем коммуникативные трудности по следующим признакам:

- по связи с решением возрастных задач в области общения (нормативные и ненормативные);
- по силе воздействия на субъекта (слабые, средние, сильные);
- по функциональной направленности в процессе общения (базовые, содержательные, инструментальные, рефлексивные);
- по степени осознанности (осознаваемые, неосознаваемые);
- по форме выражения (субъектно переживаемые, объективные) [12, с. 100].

В контексте поликультурного общения мы предлагаем свою *классификацию межкультурных коммуникативных трудностей* (рис. 2).

Основными группами межкультурных коммуникативных трудностей являются:

– *личностные* – это трудности, связанные с мотивационными ориентациями, установками и ценностями, обуславливающими стратегии поведения субъекта в межкультурном общении, определяющими общую направленность и мотивацию взаимодействия (тревога, страх, предвзятость, стереотипизация, недоверие);

– *когнитивные* – это трудности, связанные с несовершенством рефлексивных процессов, способов анализа, понимания и интерпретации коммуникативной ситуации, неспособностью личности к целеполаганию, построению и реконструкции коммуникативных программ в процессе решения задач межкультурного общения (непонимание, ошибочная интерпретация, специфика рефлексии);

– *коммуникативные* – трудности, связанные с несовершенством способов и средств межкультурного общения, препятствующие практической реализации намеченных целей и программ коммуникации (языковые, вербальные, невербальные);

– *эмоциональные* – это трудности, связанные с неспособностью личности контролировать в процессе межкультурного общения собственные эмоциональные проявления, осознанно и адекватно выражать свое эмоциональное состояние, дифференцировать эмоциональное настроение партнеров (чрезмерная эмоциональная выразительность / эмоциональная глухота, очень высокий уровень эмпатии / низкий уровень эмпатии, чрезмерная эмоциональная открытость / эмоциональная закрытость, неконгруэнтность).

Процесс развития межкультурной компетентности начинается с раннего возраста, когда закладываются основы доверия, толерантности, конструктивного сотрудничества в поликультурном гетерогенном обществе. Именно в детстве ребенку необходима адресная психолого-педагогическая помощь в преодолении возникающих у него трудностей общения с представителями других национальностей и конфессий. В связи с этим, необычайно велика роль *образовательной организации* (дошкольной организации, школы, организации среднего профессионального образования, вуза, учреждения дополнительного образования), в которой на определенном этапе онтогенеза происходит социализация личности.

В образовательных организациях различного типа необходимо созидать *инклюзивную культуру* как особую систему отношений всех субъектов образовательного процесса (администрации, работников, обучающихся, родителей, социальных партнеров), функционирующую на основе прини-

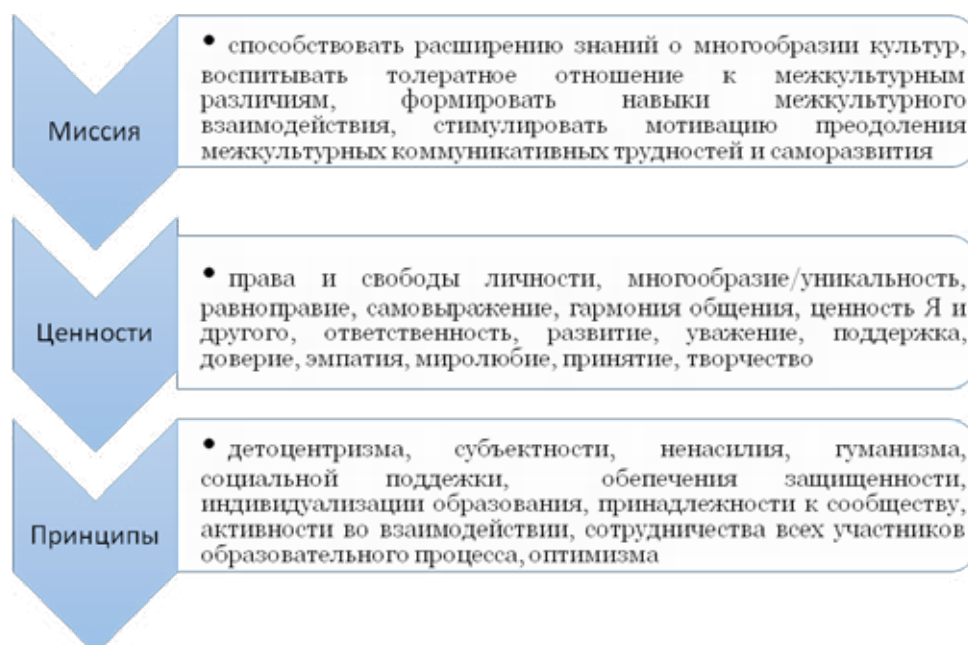


Рис. 3. Миссия, ценности и принципы образовательной организации, ориентированной на развитие межкультурной компетентности обучающихся

маемых всеми ценностями и принципов инклюзии, позволяющих эффективно взаимодействовать в условиях разнообразия [16, с. 11], в том числе и социокультурного разнообразия. Предпосылками для воплощения инклюзивной культуры, представляемой в виде «дома инклюзии», могут быть: 1) *признание инклюзии организации* в качестве «фундамента»; 2) *взаимопонимание, плюрализм мнений, содействие, доверие и честность* в качестве «столпов» инклюзии; 3) *межкультурная моральная позиция* как «крыша» инклюзивности [19, с. 131].

Образовательная организация, ведущая целенаправленную работу по развитию межкультурной компетентности обучающихся, должна иметь, на наш взгляд, специфические *миссию, ценности и принципы взаимодействия в образовательном процессе* (рис. 3).

Главный эффект, к которому необходимо стремиться в процессе развития межкультурной компетентности детей и подростков – это *аккультурация*, т.е. «усвоение человеком, выросшим в одной национальной культуре, существенных фактов, норм и ценностей другой культуры» [3, с. 246]. При условии сохранения национально-культурной идентичности необходимо воспитывать уважение к другим культурам, толерантность, готовность к взаимодействию и конструктивному преодолению межкультурных коммуникативных трудностей.

Психолого-педагогические средства, способствующие этому, могут быть весьма вариативны: от тренингов развития межкультурной толерантности, коммуникативных умений, самовыражения в общении; методов стимулирования коммуникативной креативности и внедрения технологий обучения разговорному иностранному языку; до масштабных форм образовательного туризма, организации взаимодействия с представителями других культур в Интернет-пространстве; проведения межнациональных и межконфессиональных конкурсов и олимпиад для детей и подростков; организации совместных проектов, социальных акций, флешмобов с представителями различных культур.

Развитие межкультурной компетентности подрастающего поколения, аккультурация и гармонизация межкультурного общения, начиная с детского возраста, – единственный путь к преодолению враждебности, этноцентризма и экстремизма в современном обществе, источник межкультурных интегративных процессов в социуме.

Библиографический список

1. *Белухин Д.А.* Основы личностно-ориентированной педагогики. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1997. – 265 с.
2. *Бион У.Р.* Теория мышления // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2008. – № 1. – С. 32–38.

3. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. язык, 1990. – 269 с.

4. *Гез Н.И., Фролова Г.М.* История зарубежной методики преподавания иностранных языков. – М.: Академия, 2008. – 232 с.

5. *Куликова О.В.* Соотношение лингвистической и профессиональной компетенции при обучении иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Разноуровневая подготовка по иностранному языку в вузах неязыковых специальностей. Вестник МГЛУ. – Вып. 509. – 2006. – С. 84–91.

6. *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М.* Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

7. *Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д.* Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. – М.: Академия, 2001. – 288 с.

8. *Левитов Н.Д.* Психология характера. – М.: СГА, 2009. – 486 с.

9. *Леонтович О.А.* Введение в межкультурную коммуникацию. – М.: Идея-Пресс, 2007. – 368 с.

10. *Мардахаев Л.В.* Словарь по социальной педагогике. – М.: Академия, 2002. – 365 с.

11. *Садохин А.П.* Межкультурные барьеры и пути их преодоления в процессе коммуникации // Обсерватория культуры: Журнал-обозрение. – 2008. – № 2. – С. 30–36.

12. *Самохвалова А.Г., Оляричник Ю.И.* Коммуникативные трудности детей-сирот и условия их преодоления // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 2. – С. 244–249.

13. *Самохвалова А.Г.* Коммуникативные трудности подростков и способы совладания с ними в условиях социальной депривации // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9. – № 49. – С. 5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 04.06.2017).

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

15. *Сатарова Л.Х.* Основные проблемы межкультурной коммуникации как фактор развития современного общества // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/12/29074> (дата обращения: 19.05.2017).

16. *Тихомирова Е.Л., Шадрова Е.В.* Ценности инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации // Вестник Костромского государ-

ственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 4. – С. 10–15.

17. Яковлева С.В. Биография как педагогический феномен // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 76-2. – С. 286–289.

18. Deardorff D.K. The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States // Journal of Studies in International Education. – 2006. – № 10. – P. 241–266.

19. Pless N., Maak T. Building an Inclusive Diversity Culture: Principles, Processes and Business Ethics. – 2004. – October. – Pp. 130–131.

УДК 159.923

Шмагина Юлия Дмитриевна

Московский педагогический государственный университет
yshmagina@mail.ru

ПРОБЛЕМА КРИЗИСА СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ

На основе теоретического анализа отечественной и зарубежной научной литературы в статье излагаются взгляды исследователей на кризис среднего возраста. В работе рассматриваются причины, создающие возможность возникновения данного феномена, в качестве которых выступают смысложизненные ориентации, ценностные ориентации, мотивационная и профессиональная сферы и эмоциональное выгорание. Определяются хронологические рамки среднего возраста отечественными и зарубежными учёными. Дается отчётливое определение кризиса. В статье затрагиваются гендерные особенности переживания кризиса в период среднего возраста.

Ключевые слова: кризис, средний возраст, середина жизни, кризис среднего возраста.

Целью исследования являлось изучение проблемы кризиса среднего возраста. Анализ соответствующих взглядов учёных на проблему кризиса, раскрывает следующие вопросы: что исследователи понимают под данным термином; каковы причины возникновения кризиса среднего возраста; в чём особенности кризиса в период среднего возраста.

Термин характерен тем, что личность на определённом этапе развития и жизнедеятельности попадает в затруднительное положение. Кризис – это внутренний конфликт, психологическая перестройка личности, переосмысление ценностей. Каждый человек переживает кризис, но по-разному. На основе ранее изученной научной литературы, нами было исследовано явление кризиса и сформулировано определение: «Кризис – это переходное состояние при нарушении эмоционального баланса личности, наступающего под влиянием угрозы, создаваемой внешними обстоятельствами, которое сопровождается депрессивным эмоциональным состоянием, стрессом, дискомфортом» [3, с. 46].

Каждый кризис, переживаемый человеком в среднем возрасте, является нормативным, то есть привязанный к возрасту. Первым из таких кризисов выступает кризис тридцати лет, когда подводятся первые жизненные итоги: наличие семьи и профессиональной деятельности.

Психологи и педагоги относят к среднему возрасту период от 35 до 50–55 лет. Средний возраст отождествляется со зрелостью, взрослостью индивида. Это самый длительный этап жизни, который характеризуется обретением определенного социального статуса и материального положения, формированием адекватной самооценки и субъек-

тивного мнения, уверенностью, продуктивностью и т.п.

Тем не менее, специальных исследований о «среднем возрасте», как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе немного. Из зарубежных учёных, исследовавших личность в среднем возрасте, её развитие и возможные кризисные ситуации, были К.Г. Юнг, Э. Эриксон, Дж. Левинсон, Э. Джакс и др., среди отечественных психологов, кто изучал кризисы, в том числе и те, что возникают в среднем возрасте, – Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.С. Кон и др.

«Середина жизни» – это определённый период онтогенеза человека. По обновлённым данным статистики на 13.06.2016 г. в Российской Федерации «продолжительность жизни (ожидаемая) составляет 70,9 лет», в США на 2012 г. – 79,8 лет, в Японии на 2012 г. – 84,6 лет, это самый продолжительный возраст во всём мире. На примере этих стран серединой жизни будут выступать возраста 35,45 /39,9/ 42,3 лет соответственно.

Явление «кризис среднего возраста» весьма распространённое, но недостаточно изученное в науке. Первым, кто упомянул о возникновении кризиса в среднем возрасте, был К.Г. Юнг [6], занимавшийся психотерапевтической практикой. Наблюдая за пациентами, учёный сделал вывод, что ближе к середине жизненного пути личность переживает кризис. В основном, как заметил исследователь, причинами страданий было осознание отсутствия целей и смысла в жизни. Сам К. Юнг выдвигал суждения о том, что вторая половина жизни имеет свой особый смысл и цели, поэтому необходима глубокая внутренняя перестройка, подразумевающая духовное развитие, для приоб-

ретения своей Самости. Только так можно достичь мудрости.

Американский психолог Э. Эриксон [5] считал закономерностью развития то, что личность проходит через кризис. В жизненном пути человека он выделил восемь возрастов, в которых возникают кризисы развития идентичности. Центральным, по мнению профессора, является подростковый кризис, но нас интересует седьмой этап развития идентичности, а конкретно возрастной диапазон от 30 до 60 лет. По его мнению, индивид, достигнув отмеченного возраста, переживает кризис, препятствующий личностной самореализации. Указанный кризис заключается в полном отсутствии у индивида семейных отношений и/или работы, или в отсутствии удовлетворения в указанных сферах. Личность встает перед выбором: двигаться и развиваться дальше или погрузится в прошлое, переживая, не двигаясь дальше. На период 35–45 лет, как считал психолог, происходит «кризис середины жизни». От его протекания и завершения будет зависеть дальнейшая жизнедеятельность человека. Средний возраст Э. Эриксон рассматривает в совокупности с понятием «взрослость». Самым сильным качеством взрослого человека он считает производительность, проявляющуюся в продуктивности, творчестве и заботе. Кризис среднего возраста, по мнению исследователя, связан с утратой продуктивности.

Похожая идея была у коллеги Э. Эриксона психолога Д. Левинсона. В результате своих исследований, он разделил человеческую жизнь на четыре отрезка: предвзрослость (до окончания школы); ранняя взрослость (примерно от 22 до 40 лет); средняя взрослость (примерно от 45 до 60 лет); поздняя взрослость (от 65 лет и старше). Психолог определял кризис как переход, отмечал, что кризис появляется непременно «на стадии перехода в среднюю взрослость», которая наступает примерно в 30–40 лет. Он полагал, что в России большая часть населения проходит через кризис среднего возраста именно в данный жизненный период, так как продолжительность жизни в данной стране меньше, чем в Европе. В современной науке принято считать, что через данную стадию проходят и мужчины, и женщины в возрасте от 25 до 50 лет. Основным содержанием перехода является то, что он связан с утратой молодости и сопровождающимися ее физиологическими изменениями, а также их внешними проявлениями. Происходит изменение целостной жизненной структуры (совокупности профессиональных и семейных ролей, способов проведения досуга, социальных связей и форм общественной активности).

Термин «кризис среднего возраста» впервые употребил канадский психоаналитик Эллиот Джакс [7] в 1965 году в своей работе «Смерть и кризис среднего возраста». Психолог предпо-

лагал, что данный кризис возникает около 35 лет. В качестве критической стадии этот период автор стал выделять после того, как заметил тенденцию к кризису в творчестве великих людей, перешедших тридцатилетний рубеж и приближающихся к сорока годам. Учёный исследовал творческих людей (художников, композиторов, поэтов, писателей и скульпторов) и заметил, что именно в возрасте 35–40 лет в их жизни происходит переломный момент, за которым следует колоссальный карьерный рост или окончание деятельности.

В отечественной научной литературе встречается множество исследований о кризисе, но недостаточное количество касательно феномена «кризис среднего возраста».

Советским психологом Л.С. Выготским было введено понятие «возрастной кризис», под которым он понимал целостное изменение личности человека, систематично возникающее при смене стабильных периодов. Возрастной кризис – это переход от одной социальной ситуации развития к другой, возникновение новообразований. Отметим то, что Л.С. Выготский также определял критический период или кризис как время качественных позитивных изменений, а результатом является переход личности на новую ступень развития. При проявлении кризиса можно наблюдать у индивида повышенную конфликтность, раздражительность, нарушения в развитии.

Известнейший отечественный психолог А.Н. Леонтьев [2] разделяет понятие «кризис» на две части: как негативное проявление и как критический период. Для А.Н. Леонтьева критический период означает неизбежный переход с одной стадии психического развития на другую. Если разумно управлять процессом развития извне, кризисов можно избежать. Новая деятельность возникает благодаря новому мотиву, побуждающему двигаться к цели. По мнению учёного кризис не является необходимым симптомом перехода от одного стабильного периода к другому, от одной ведущей деятельности к другой.

И.С. Кон [1] не употребляет ни одного из представленных нами понятий, промежуток жизни 40–50 лет он называет «трудным возрастом». Этот возраст, по его мнению, связан не столько с изменением физического самочувствия, сколько с прохождением к 45 годам пика профессиональной карьеры, рутинизацией трудовых навыков и семейных отношений и сужением временной перспективы, ведущей к апатии, скуке и боязни новых начинаний.

Исследователи В.В. Солодников и И.В. Солодникова пишут о том, что «...ни в зарубежной, ни в отечественной научной литературе не существует статистически обоснованных данных о распространенности такого явления, как «кризис среднего возраста» [4, с. 178]. На сегодня среди учёных

нет единого понимания терминов, указанных нами в начале статьи, не ясна их природа, детерминанты, нет чётких единых хронологических рамок. Понятия «кризис среднего возраста» и «кризис середины жизни» не разграничены, под каждым могут понимать зрелость, взрослость, «...нет особенности протекания, несмотря на то, что само это понятие присутствует в научном дискурсе» [4, с. 178].

Ряд исследователей полагает, что кризис среднего возраста имеет гендерный аспект. В том числе Л.С. Выготский, К.Г. Юнг и Д. Левинсон отмечали, что кризис, возникающий в среднем возрасте, – мужская прерогатива. Однако современная наука стирает гендерный стереотип. Эмансипация женщин достигла полного расцвета. Считалось, что преимущественно мужчины оценивают уровень успешности через профессиональные достижения, но в настоящее время данная характеристика свойственна и женщинам. Оба пола соотносят собственные успехи с достижениями сверстников, но особенности переживания кризиса у мужчин и женщин разные. В отличие от мужчин, женщины параллельно с карьерным ростом оценивают успех в личной жизни (супружество, дети), и это переживается как чувство раздвоенности, которое связано с конкретными обстоятельствами, например, такими как, необходимость оставить карьеру ради детей.

Причины возникновения любого кризиса могут быть абсолютно разными. С одной стороны, их определяют индивидуальные психические, физические и биологические особенности личности, с другой стороны – социальные факторы и ситуативность. Кризис среднего возраста может быть связан:

– со смысложизненными ориентациями (В.Э. Чудновский) – потеря смысла приводит к застою личностного развития, очень важно найти смысл жизни, чтобы развиваться, самореализовываться в будущем;

– с ценностными ориентациями (А. Маслоу) – в период среднего возраста наступает переломный момент, начинается переоценка жизненных ценностей, индивид пересматривает прожитый отрезок жизни (правильно ли он жил?), от выбора ценностных ориентаций зависит смысловая сфера жизнедеятельности;

– с мотивационной сферой (С.Л. Рубинштейн) – возникает ситуация либо отсутствия мотивов, либо их борьба;

– с трудностью в самореализации (Э. Эриксон) – отсутствие продуктивности, инертность приводит к поглощённости собой;

– с профессиональной составляющей (И.С. Кон) – попадание в рутину работы, значительное сокращение перспектив;

– с эмоциональным (профессиональным) выгоранием (В.В. Бойко) и т.д.

Самыми обобщёнными симптомами проявления кризиса являются апатия, раздражительность, конфликтность, замкнутость, пассивность и т.д.

По мнению Э. Джакса [7], этот кризис может выражаться тройко: творческая карьера может просто завершаться, либо из-за угасания творчества, либо из-за смерти; творческие способности могут начать проявляться и выражаться впервые; или же могут происходить радикальные перемены в характере и содержании творчества.

Состоянию кризиса подвержены люди, эмоционально неустойчивые, испытавшие психологическую или психическую травму, попавшие в экстремальные условия, подверженные тяжёлым заболеваниям, потерпевшие неудачу в профессиональной деятельности и/или в личной жизни и т.д. Кризисные состояния могут повлечь за собой развитие невротических и соматических расстройств.

Обобщая изложенное, можно сделать вывод о том, что кризис является одной из ключевых проблем исследователей, изучающих личность. Без представлений об нормативных и ненормативных кризисах нет возможности комплексного изучения индивида. Гендерные различия не являются определяющими, так как, и мужчины, и женщины проходят через кризис среднего возраста.

На основе теоретического анализа проблемы кризиса среднего возраста было выявлено, что нет однозначного понимания данного термина ни в отечественной, ни в зарубежной научной литературе. Все исследователи имеют схожесть научных идей и отмечают, что данный кризис – это переход от одной стадии развития к другой, оставляя позади прожитый жизненный отрезок.

Библиографический список

1. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 345 с.
3. Серякова С.Б., Шмагина Ю.Д. Факторы кризиса середины жизни у педагогов дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 46–49.
4. Солодников В.В., Солодникова И.В. «Кризис среднего возраста»: теоретическая интерпретация переживаемого опыта // Мониторинг. – 2009. – 4 (92) – С. 178–202. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/krizis-srednego-vozrasta-teoreticheskaya-interpretatsiya-perezhivaemogo-opyta> (дата обращения: 15.02.2017).
5. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб., 1996. – 592 с.
6. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. – М., 1994. – 336 с.
7. Jaques E. Death and the Mid-Life Crisis // International Journal of Psychoanalysis. – 1965. – 46. – P. 502–514.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.02

Грязнова Елена Дмитриевна

кандидат педагогических наук, доцент

Владивостокский филиал Российской таможенной академии

baverd@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ

Статья посвящена вопросам формирования профессиональных ценностей в процессе профессионального обучения. Рассматривается проблема поиска новых подходов к анализу целеполагания, содержания, методов, организационных форм и средств обучения. Дается обоснование необходимости использования педагогического прогнозирования, как основы формирования профессиональных ценностей у студентов. В статье предложен анализ определений «проектирование» и «прогнозирование». Автор акцентирует внимание на необходимости выделения «педагогического прогнозирования» как отдельной педагогической категории. Дано определение педагогическому прогнозированию и выделены его основные компоненты (содержательный, мотивационный, операциональный), лежащие в основе формирования профессиональных ценностей.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, педагогическое прогнозирование, профессиональные ценности, образовательная среда, методы обучения, обучающийся, формирование.

Современные политические и экономические условия предполагают изменения человека на уровне личностных качеств и способов его жизнедеятельности. Конструируется образовательное пространство, которое невозможно представить без проектирования и прогнозирования.

Формирование профессиональных ценностей у студентов на современном этапе требует новых подходов к анализу целеполагания, содержания, методов, организационных форм и средств обучения. Одно из условий удовлетворения требований по обеспечению разработки способов и форм прогнозируемых действий в обучении, использование категории, обеспечивающей возможность конструирования нового образовательного пространства, которое способно отвечать заданным учебным и воспитательным целям. В данном случае это может быть «педагогическое прогнозирование».

Педагогическое прогнозирование в педагогической практике привычно отождествлялось с педагогическим проектированием. Как правило, последнее являлось основной объемлющей педагогической категорией, а педагогическое прогнозирование его составной частью. В данной работе, мы попытаемся обосновать «самостоятельность» данной категории и определить ее как основу для формирования профессиональных ценностей.

Необходимо отметить, что впервые вопросы педагогического проектирования и прогнозирования в методологии образования были выделены О.И. Анисимовым, Д.Б. Генисаретским, Г.П. Щедровицким и определены ими, как взаимно заменяющие понятия. Такие ученые, как Н.И. Лапин, И.И. Ляхов, Б.В. Сазонов, определяли проектирование и прогнозирование, как управленческий процесс в образовании [1].

Весомый вклад в исследование методологии высшего образования внесли Ю.В. Громыко,

О.Г. Прикота, В.И. Слободчиков. Под педагогическим проектированием и прогнозированием они понимали процесс разработки способов и форм прогнозируемых действий, ранее не используемых, предположение того, что лишь может возникнуть. По их мнению, совокупность педагогического проектирования и прогнозирования заключается в содержательном, организационно-методическом, материально-техническом и социально-психологическом (эмоциональном, коммуникативном и т.п.) оформлении замысла реализации целостного решения педагогической задачи [2].

По мнению В.А. Слостенина, педагогическое прогнозирование и проектирование объединено одним определением – это конструирование образовательного процесса [3].

Наряду с этим, нет четкой фиксации практических областей педагогики, которые затрагивает «педагогическое прогнозирование». Несомненно, на уровне диалектики проектирование и прогнозирование неразрывно связаны друг с другом. Они являются не противоположностями по своей сущности, а взаимодополняющими частями одного целого. Следовательно, мы можем предположить, что педагогическое проектирование – это замысел, «макет» образовательного процесса, а педагогическое прогнозирование – это определение условий, при которых будет достигнут желаемый педагогический результат.

Говоря о педагогическом прогнозировании в образовательном процессе, необходимо обратиться к такой категории, как «прогноз». В науке понятие «прогноз» определяется, как обоснованное суждение о возможном состоянии объекта в будущем или альтернативных путях и сроках достижения этих состояний [4, с. 351]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что педагогическое прогнозирование в отличие от педагогического проектирования, это

целесообразное прогнозирование процесса преобразования с выдвижениями гипотез относительно конечного результата, основанной на научно обоснованных методах получения опережающей информации об объекте.

На наш взгляд, педагогическое прогнозирование играет ключевую роль в формировании профессиональных ценностей, поскольку появляется возможность сформулировать и «увидеть» конечный результат преобразующего процесса. Дать «прогноз» тем качественным изменениям, которые произойдут в объекте (здесь под объектом мы понимаем обучающегося) при создании определенных педагогических условий.

Если речь идет о формировании профессиональных ценностей, то одним из основных условий для достижения желаемого результата является педагогическое прогнозирование. Поскольку оно обуславливает применение тех или иных методов и приемов в процессе обучения и воспитания.

Как мы уже определили, «проект» и «прогноз» отвечают на вопросы: что делать и какой результат ожидать. Педагогическое прогнозирование в вопросе формирования профессиональных ценностей дает основу для конструирования траектории процесса преобразования личности, которая сознательно принимает ценностные ориентации осваиваемой ею профессии. Здесь необходимо помнить, что личностные ценности будут непосредственно влиять на мотивационную составляющую принятия профессиональных ценностей.

В науке нет единого мнения о сущности понятия «профессиональные ценности». По мнению В.А. Слостенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, «профессиональные ценности» это, прежде всего, профессиональные компетенции [3]. Если рассматривать профессиональные компетенции как единство профессиональных навыков и умений, и готовности применить их в профессиональной деятельности, то мы можем согласиться с этим частично. Поскольку «ценность», как известно, это более «прочная» категория, чем компетентность. Само понятие ценность предполагает аксиологический подход в обучении. Ценность – это то, что закрепляется на эмоциональном, мотивационном, личностном уровне индивида. Чтобы что-то стало личностной ценностью индивида, это необходимо «прожить», отождествить себя с принимаемым качеством. Здесь педагогическое прогнозирование дает возможность осознать это личностное преобразование.

Но возникает вопрос: зачем формировать профессиональные ценности, а не ограничиться профессиональными компетенциями? Зачем вообще нужны профессиональные ценности, какую практическую пользу они несут индивиду и обществу в целом?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо вспомнить о том, что такое «профессия», «профессиональный». Профессия – (лат. *professio* – от

profiteor – объявляю своим делом) — вид трудовой деятельности человека, который владеет комплексом теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки и опыта работы. Необходимая для общества и ограниченная вследствие разделения труда область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему взамен приложенного им труда возможность существования и развития [5]. Следовательно, если человек овладел профессией, то он не только овладел ее технической стороной, но и определенными морально этическими качествами, присущими данному виду деятельности.

Профессия оказывает большое влияние на систему ценностей личности. Необходимо признать, что система ценностей не бывает статичной. На протяжении всей жизни, могут быть качественные изменения в виду различных экономических, политических, социальных факторов. Но, когда заложен ценностно-смысловой, мировоззренческий «фундамент», то дальнейшие изменения не будут носить глубокий характер. Профессиональные ценности служат ориентиром для индивида при осуществлении профессиональной деятельности, являются условием его профессионального «долголетия». От ценностей зависит то, как человек будет соотносить в рамках собственных мировоззренческих основ свою трудовую деятельность с воспроизводством благ для удовлетворения потребностей социума. Следовательно, если формирование профессиональных ценностей носит преобразующий характер, то педагогическое прогнозирование является тем инструментом, который дает возможность предположить, смоделировать, охарактеризовать желаемый результат.

Исходя из всего выше сказанного, можно предположить, что если в основе формирования профессиональных ценностей лежит педагогическое прогнозирование, то основными компонентами образовательного процесса будут: содержательный, мотивационный, операциональный, т.к. их совокупность позволяет смоделировать и предвосхитить конечный результат, при этом учесть все возможные условия и способы обеспечения оптимального результата. Охарактеризуем каждый компонент более подробно.

Содержательный.

Здесь мы имеем в виду смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу. При этом, говоря о формировании профессиональных ценностей в процессе обучения, следует иметь в виду следующие закономерности:

– рефлексивную (от приспособления к требованиям окружающей среды, до обратного влияния на последующее развитие индивида);

– структурную (каждое личностное качество связано с целым рядом близких ему по смыслу, родственных качеств);

– преобразующую (распространение влияния формирующегося качества на дальнейшее развитие личности в целом, функционирование всех качеств индивида в системе взаимодействия с окружающей его действительностью);

– конструктивную (субъектная позиция обучающегося, предполагающая активную деятельность индивида в процессе воспитания своих личностных и профессиональных качеств).

Мотивационный.

Мотивационный компонент выражается в построении и моделировании определенных содержательных блоков, которые будут отражать удовлетворенность условиями предметной среды и организации образовательного процесса, и выявлять степень благополучия в психофизиологическом состоянии: состояние физиологического комфорта или дискомфорта. Данный компонент очень близок по своим характеристикам к категории «*учебная мотивация*», но не тождественен, т.к. позволяет не только выявить наличие учебной мотивации как таковой, но и определить преобладание внутренних мотивов или внешних мотивов, наличие стремления к успеху в учебной деятельности и реализации учебных мотивов в поведении.

Операциональный.

Операциональный компонент – это совокупность качеств личности и знаний, умений, навыков обучающегося. Отражает процессуальную сущность образовательного процесса, обеспечивает соответствие процессуальной стороны и требуемых норм выполнения действий. Этот компонент реализуется посредством подбора определенных методов, средств, форм организации воспитания и обучения, отвечающих заданной цели.

Исходя из всего выше изложенного, можно сделать вывод, что педагогическое прогнозирование играет ключевую роль в формировании профессиональных ценностей на каждом этапе обучения. При этом, образовательный процесс выстраивается как комплексный процесс педагогического проектирования и прогнозирования, где педагогическое прогнозирование, залогом которого является преобразующее воздействие, дает возможность превратить каждый учебный элемент в реализуемый в педагогической практике проект (педагогический замысел). Прогнозирование дает возможность детализировать и структурировать модель учебной ситуации. Что, несомненно, обеспечивает создание благоприятных условий для гармоничного развития личностных и профессиональных ценностей у обучающихся.

Библиографический список

1. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
2. Лескина И.Н. Проектно-сетевая организация инновационной деятельности педагогов в муниципальной системе образования: дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2014. – 246 с.
3. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
4. Светульников И.С., Светульников С.Г. Методы социально-экономического прогнозирования. Т. 1: Теория и методология. – М.: Юрайт, 2015. – 351 с.
5. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений / под. ред. Н. Абрамова. – М.: Русские словари, 1999. – 530 с.

Дмитриева Наталия Константиновна
кандидат педагогических наук, доцент
Петрозаводский государственный университет
nataliadmitrie@yandex.ru

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ФОРМИРУЕМОЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются проблема становления академической мобильности как личностного качества студентов университета и один из факторов, влияющих на ее развитие и становление в процессе обучения профессионально-ориентированному языку. В ходе исследования было доказано, что наличие информационной компетентности у обучающихся выступает одним из необходимых условий эволюции исследуемого качества. Представлена матрица академической мобильности и ее основные компоненты; соотнесены основные функции академической мобильности и информационной компетентности; выявлена взаимосвязь развития компонентов академической мобильности с применением информационной компетентности в процессе обучения профессионально-ориентированному языку, основанного на реализации модифицированной проектной технологии. Сделан вывод о том, что наличие информационной компетентности у студентов вузов содействует развитию академической мобильности как личностного качества обучающегося.

Ключевые слова: академическая мобильность, фактор развития, информационная компетентность, профессионально-ориентированный иностранный язык.

В условиях обширной информатизации современного постиндустриального общества и интеграции российской системы высшего профессионального образования в единое европейское академическое и исследовательское пространство возникла острая потребность в обновлении как образовательных целей, так и содержания иноязычного образования высших учебных учреждений.

Постиндустриальное общество XXI века нуждается в инициативных, конкурентоспособных, творчески мыслящих и академически мобильных специалистах, владеющих одним или несколькими иностранными языками, умеющих оперативно принимать самостоятельные и ответственные решения, и гибко реагирующих на изменения требований и ожиданий профессионального и социокультурного сообществ.

Способность и готовность адаптироваться к динамичному многообразию изменений, обусловленные качественным приращением личностных новообразований, развиваются в процессе целенаправленной, систематической и активной образовательной деятельности и содействуют становлению новых интегративных качеств личности. Одним из таких качеств, востребованных постиндустриальным обществом и самим выпускником вуза, является академическая мобильность, актуальность становления и развития которой обусловлена внедрением международного измерения в результаты образовательной деятельности высших образовательных учреждений, обширной информатизацией всех сфер жизнедеятельности общества и потребностью самой развивающейся личности.

Проблеме становления академической мобильности как личностному качеству обучающегося уделялось немалое внимание со стороны оте-

чественных исследователей. (И.Н. Айнутдинова, Н.К. Дмитриева, Л.В. Зновенко, Ю.В. Калиновский, А.Н. Шеремет, С.Л. Яковлева и др.)

В нашем исследовании академическая мобильность рассматривается как целостное качество личности, формируемое в образовательном пространстве и представляющее динамичное состояние составляющих его компонентов, характеризующих ее способность и готовность адаптироваться, изменяться и преобразовывать себя и окружающую среду. Целостность академической мобильности как личностного качества выпускника вуза представлена комплексом взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов: 1) мотивационно-ценностный (мотивация успеха и мотивация аффилиации), 2) когнитивно-коммуникативный (способность и готовность к устному и письменному взаимодействию на иностранном языке), 3) операционно-деятельностный (способность и готовность к самостоятельной работе и работе в группах), 4) рефлексивно-оценочный (способность и готовность к критическому мышлению и объективной оценке результатов собственной деятельности) [2, с. 56-58].

Исходя из основных групп компетенций (Ж. Делор, И.А. Зимняя, И.Н. Пономарева) и возможностей иноязычного образования, нами разработана матрица академической мобильности студентов как целевой образовательной установки (табл. 1).

Становление личностного качества академической мобильности рассматривается как целенаправленный, систематический и управляемый процесс поэтапного и комплексного развития всех взаимосвязанных компонентов академической мобильности.

Основной функцией академической мобильности является развитие самой личности, повышение

Матрица содержания академической мобильности как личностного качества студента

Задачи обучения			
Учиться знать (когнитивный компонент)	Учиться делать (деятельностный компонент)	Учиться жить вместе (коммуникативный компонент)	Учиться знать (рефлексивный компонент)
Знать и владеть социокультурной и профессионально-направленной терминологией; языковой и фонетической системой языка; Знать социокультурные особенности и традиции страны изучаемого языка	Воспринимать, собирать, анализировать, обобщать информацию; ставить цели и определять пути их достижения; логически верно строить устную и письменную речь; решать профессиональные задачи с использованием иностранного языка	Уметь работать в коллективе, сотрудничать, проявлять толерантность, принимать взвешенные решения и нести самостоятельную ответственность	Уметь критически оценивать поступающую информацию, собственные достижения и недостатки; стремление к саморазвитию и повышению уровня профессиональности на иностранном языке.

ее способности и готовности к самореализации, самоопределению и изменению себя и окружающей социокультурной и профессиональной среды [2, с. 56–58].

В связи с глубокой информатизацией всех страт современного общества, одной из предпосылок, содействующих в реализации основной, развивающей функции академической мобильности, является информационная компетентность. Проникновение информационных технологий во все сферы жизни и деятельности современного общества стало одним из факторов, влияющих на совершенствование как самой системы высшего образования, так и формирование личностных качеств ее субъектов. Соответственно можно утверждать, что становление и дальнейшее развитие академической мобильности студентов как личностного качества так же зависит от уровня сформированности информационной компетентности личности.

Термин «информационная компетентность» впервые был использован в официальных документах Совета Европы в 1992 году в проекте «Среднее образование в Европе», где система универсальных знаний, умений, навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности понимаются как «современные ключевые компетенции».

Внимание отечественных исследователей к проблеме формирования информационной компетентности (А.Ф. Агмалова, Т.Б. Захарова, В.Ф. Кочуров, Е.В. Петрова, С.В. Тришина, А.В. Хуторской и др.) возросло в связи с интеграцией российской системы высшего образования в единое общеевропейское образовательное пространство и присоединением к Болонскому процессу.

В своем исследовании мы опираемся на понятие «информационной компетентности», которое было изучено отечественными учеными С.В. Тришиной и А.В. Хуторским [6]. Необходимо отметить, что они разграничивают такие категории как «компетентность» и «компетенция», определяя последнюю как некое изначально заданное обществом требование (норму) к образовательной подготовке

специалиста, необходимое для качественного выполнения профессиональных обязанностей. Компетентность – это уже состоявшееся личностное качество специалиста и минимально необходимый опыт деятельности в заданной сфере. Таким образом, под информационной компетентностью понимается способность и готовность самостоятельно находить, отбирать, анализировать, обобщать, классифицировать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных информационных технологий и личный опыт осуществления данной деятельности.

Опираясь на исследования А.В. Хуторского и С.В. Тришиной [6], можно выделить следующие актуальные для нашего исследования функции информационной компетентности: 1) познавательная (систематизация знаний, познание и самопознание); 2) коммуникативная (представлена семантическим компонентом: умение работать с бумажными и электронными носителями, автоматизированными системами обучения, средствами коммуникации и т.д.); 3) адаптивная (позволяет адаптироваться к условиям жизни и деятельности в информационном обществе); 4) оценочная (активизация умений ориентироваться в потоках разнообразной информации, выявление и отбор известной и новой информации, оценка значимости и второстепенности полученной информации); 5) развивающая (объединяет все вышеперечисленные и подчиняющиеся ей функции, содействует формированию навыков самостоятельной и творческой работы, ведет к самореализации и самоактуализации, самопознанию и адаптации к многообразию динамичных условий).

Исходя из понимания основной, развивающей функции информационной компетентности, можно сделать вывод о том, что ее формирование не только не противоречит, но и содействует как становлению личностного качества академической мобильности в целом, так и ее отдельных компонентов в частности. Принимая во внимание компонентный и взаимосвязанный состав академической мобильности как личного качества, можно утверж-

дать, что информационная компетентность может рассматриваться и как еще один компонент академической мобильности, поддерживающий становление каждого ее составляющего, и как необходимый фактор развития академической мобильности.

Под фактором (от лат. *factor* – делающий, производящий) понимается причина, движущая сила какого-нибудь изменения или явления [4, с. 158]. Все личностные качества развиваются в процессе целенаправленной образовательной деятельности. Следовательно, для того чтобы стать академически мобильным и информационно компетентным специалистом, необходимо быть активным субъектом коммуникационных процессов.

Важнейшим требованием, предъявляемым к современному выпускнику вуза и будущему конкурентоспособному специалисту, является владение иностранным языком на уровне позволяющем вступать в эффективное взаимодействие в условиях профессионального и социокультурного контекстов. Овладение иностранным языком осуществляется в процессе обучения иностранному языку, нацеленному на становление и развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Процесс обучения иностранному языку представляет собой целенаправленное взаимодействие субъектов образовательного процесса, ориентированное на решение целого комплекса образовательных задач. Иноязычное образование направлено как на приобретение необходимых языковых знаний, умений, навыков, становление социокультурных, профессиональных, включая информационную, компетенций, так и на формирование личных качеств, необходимых для успешной адаптации к динамичному многообразию условий и требований современного мира.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования и потребности обучающихся требуют учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности. Особую актуальность в связи с этим приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку в вузах, который предусматривает формирование способности иноязычного общения в профессиональных ситуациях, требующих решения профессиональных задач. Под профессионально-ориентированным обучением понимается процесс академического взаимодействия основанного на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности [5, с. 5]. Из данного определения следует, что в процессе обучения иностранному языку моделируется контекст будущей профессиональной деятельности выпускника. Подобное моделирование создает контекстную среду ино-

язычного обучения, в которой приобретенные студентом теоретические знания накладываются на канву усваиваемой профессиональной деятельности [1, с. 93–94]. При формировании контекстной среды в процессе обучения иностранному языку, направленному на становление академической мобильности, необходимы 1) отбор профессионально-ориентированного материала на иностранном языке (преимущественно аутентичного, неадаптированного), 2) определение путей становления иноязычной коммуникативной компетенции в сфере профессиональной деятельности, 3) создание атмосферы доверия, 4) моделирование предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности.

Максимальное приближение к созданию иноязычной контекстной среды достигается, в частности, при помощи информационных технологий, для эффективного использования которых необходим определенный уровень сформированности информационной компетентности. Доступ к подавляющему большинству профессионально-ориентированных текстов, видео клипов с сюжетами профессионального контекста, online словарям, а так же способам сбора информации, ее анализа и систематизации, разработки и презентации языковых проектов на исследуемую обучающимися проблему возможен только при обращении к соответствующим информационным сайтам и использовании целого ряда компьютерных программ и приложений.

Одной из наиболее распространённых технологий, используемых для контроля знаний и выявления уровней сформированности иноязычной коммуникативной компетентности, является модифицированная технология проектного обучения, разработанная нами в рамках исследования педагогических условий становления академической мобильности [3, с. 54]. Основной характеристикой данной модифицированной проектной технологии, основанной на принципах самостоятельной и коллективной иноязычной деятельности, коммуникативности и оценочно-рефлексивной деятельности копроектантов, является ее интерактивность, обусловленная реализацией интерактивных методов обучения. Языковой проект представляется в формате PowerPoint с включением проработанных текстов, наглядности, различных видеоматериалов (созданных самостоятельно, либо используемых, уже готовых для раскрытия темы или решения исследуемой проблемы) и перечислением информационных источников, использованных для создания языкового проекта. Таким образом, информационная компетентность студентов, как способность и готовность работать в информационном пространстве, анализировать и передавать приобретенные знания, активно реализуется и получает возможность динамичной эволюции в процессе работы над

языковым проектом, нацеленным на овладение профессионально-ориентированным языком.

Необходимо отметить, что развитие информационной компетентности не является основной целью иноязычного образования, но в ходе овладения иностранным языком направленное на становление и развитие академической мобильности как личностного качества создаются условия для ее стремительного роста. С другой стороны, повышение уровня сформированности информационной компетентности содействует становлению заданного личностного качества.

На основании выше изложенного можно сделать вывод о том, что информационная компетентность является как фактором развития академической мобильности студентов, так и одним из ее составляющих, содействующих развитию каждого ее компонента в частности и всего интегративного качества в частности.

Библиографический список

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш.шк., 1991. – 207 с.

2. *Дмитриева Н.К.* Академическая мобильность как личностное качество студентов университета. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2014. – 106 с.

3. *Дмитриева Н.К.* Педагогические условия становления академической мобильности студентов университета. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2014. – 111 с.

4. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогически учебных заведений. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

5. *Образцов П.И., Иванова О.Ю.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / под ред. П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.

6. *Тришина С.В., Хуторской А.В.* Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования // Интернет-журнал «Эйдос», 2004. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm> (дата обращения 14.03.2017).

УДК 378:304.2

Гарькин Игорь Николаевич

кандидат исторических наук

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Медведева Линара Марсовна

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Назарова Ольга Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент

Пензенский государственный университет

igor_garkin@mail.ru, linara-medvedeva@mail.ru, nazarovaolgam@mail.ru

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ: РЕЗУЛЬТАТЫ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Развитие молодёжного предпринимательства сегодня является одним из приоритетных направлений молодёжной политики РФ. В настоящей работе приведен анализ результатов социологического исследования отношения студентов к предпринимательству Пензенского государственного университета архитектуры и строительства и даны рекомендации для решения выявленных исследованием проблем.

Ключевые слова: студенты, ВУЗ, предпринимательство, отношение, проблемы, качества, заработок.

Молодежная безработица является сегодня острой социальной проблемой, вызывающей социальную напряженность в обществе. Особенно острой является проблема невостребованности на рынке труда выпускников с высшим гуманитарным образованием. Молодежь является значимым фактором прогрессивного и инновационного развития государства, поэтому поиском решений проблем её занятости обеспокоены на региональном и федеральном уровнях. В учебных заведениях устроиться на работу студентам и выпускникам помогают специализированные подразделения (Центры или отделы содействия трудоустройству). На современном этапе можно выделить несколько видов занятости: традиционная (трудоустройство в организации), фриланс (так называемая проектная деятельность, которой чаще всего занимаются специалисты в области IT-технологий, архитектуры, дизайна и т.п.) и предпринимательство (самозанятость).

Предпринимательство – это связанная с риском деятельность физического или юридического лица, направленная на получение прибыли в различных сферах экономики. Достоинствами деятельности является повышение социальной активности в обществе, решение проблем с трудоустройством, экономическое развитие страны. Важность развития молодёжного предпринимательства в Российской Федерации подтверждается многочисленными Федеральными целевыми и региональными программами поддержки и молодёжными движениями (к примеру «Ты Предприниматель»). Тем не менее, зачастую программы и различные меры поддержки «запускаются» не обращая внимания на готовность и желание молодых людей заниматься предпринимательством.

В связи с тем, что мероприятия направленные на развитие предпринимательства, во-первых выступают одним из возможных способов трудоустройства молодёжи, во-вторых одним из мониторинговых рейтинговых показателей Вузовских

центров трудоустройств специалисты Центра практики студентов и содействия трудоустройству выпускников Пензенского государственного университета архитектуры и строительства [1–3] провели социологическое исследование (в форме анкетирования) студентов для выявления количества студентов, планирующих создать и развивать собственное дело. Задачи исследования включают в себя:

- выявить планы студентов на ближайшее будущее;
- определить какими характеристиками обладает российский предприниматель;
- какие отрасли развития бизнеса являются наиболее перспективными;
- какие проблемы препятствуют развитию малого бизнеса;
- в какой помощи нуждаются начинающие предприниматели.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования данных для регулирования молодёжной политики, совершенствования программ развития молодёжного предпринимательства. Действующие программы поддержки недостаточно эффективны, это подтверждается небольшой вовлечённостью молодёжи в бизнес.

В опросе приняли участие 100 человек, студенты Инженерно-строительного института, второго курса, девушки (52%) и юноши (48%).

Материальное положение является значимым фактором при организации своего дела, как правило, высокий уровень материального положения или уровень выше среднего достаточно упрощает решение проблем организации бизнеса и стартового капитала. Как оказалось, лишь 5% оценили материальное положение своей семьи как высокое, выше среднего – 16%, как среднее 67% и ниже среднего 12%. Эти данные демонстрируют, что около 21% студентов не испытывают материальных проблем. Из данных видно, что большая часть выпуск-

ников не обладает финансовой независимостью, поэтому в программы поддержки молодежного бизнеса целесообразно включить материальную помощь на начальном этапе. Важно учесть избирательность помощи. Поддержка должна быть оказана лицам, обладающим определенными знаниями и компетенциями. Это положение подтверждает опрос. Студенты могли выбирать несколько вариантов ответов на вопрос, что позволило составить рейтинг необходимых знаний по дисциплинам:

1. Экономическая теория – 64%;
2. Финансы и кредит – 60%;
3. Бухгалтерский учет – 59%;
4. Менеджмент – 49%;
5. Статистика – 35%;
6. Юриспруденция – 2%.

Кроме знаний для развития бизнеса человеку полезны следующие качества:

1. Способность к принятию решений – 82%;
2. Ответственность – 68%;
3. Выработка предпринимательской идеи 67%;
4. Коммуникабельность – 49%;
5. Умение продавать, дальновидность, умение ориентироваться в ситуации, наглость, рискованность – по 1%.

На вопрос, обладают ли сейчас необходимыми знаниями и навыками, для того, чтобы заниматься предпринимательством, респонденты ответили следующим образом: да – 15%, не знаю – 42%, нет – 43% (рис. 1.). Кроме того некоторые (9 из 15%) отметили какими именно качествами обладают: способность к принятию решений – 2%; умение управлять ситуацией – 2%; коммуникабельность и ответственность – 4%; имеется опыт помощи ведения семейного бизнеса – 1%.

Статистические данные выявили, что студенты в общей массе не обладают необходимыми для развития бизнеса знаниями и навыками. Поэтому целесообразно данную проблему решать именно в ВУЗах путем открытия студенческих бизнес-школ, доступных для всех желающих студентов. Данные школы могут выполнять информационную и практическую функцию. Студенты, получая необходимые знания от преподавателей, могут

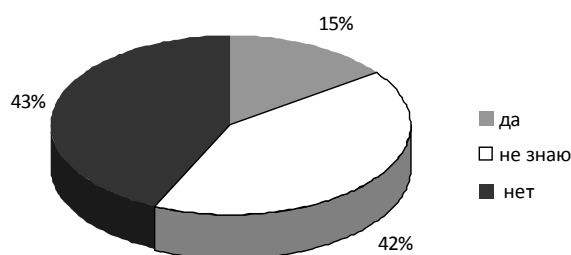


Рис. 1. Мнение студентов на вопрос, обладают ли они необходимыми знаниями и навыками, для того, чтобы заниматься предпринимательством

одновременно реализовывать или принять участие в реализации определенного студенческого бизнес-проекта (проектов). Такой проект позволит повысить уровень адаптации студентов к трудовой деятельности и поспособствует развитию молодежного предпринимательства.

Как показывают социологические исследования, основной целью молодежи при открытии бизнеса в западных странах выступает возможность самореализации, развитие инновационных проектов. В нашей стране большинство бизнесменов начали свое дело из материальных интересов.

По данным опроса, наиболее привлекательным в работе предпринимателя для большей части респондентов (51%) является возможность заниматься любимым делом; для 23% – сравнительно свободный график; для 16% – работа с людьми; для 8% – высокая зарплата; для 1% – возможность заведения выгодных связей и получения опыта.

В целом отношение молодежи к людям, занимающимся предпринимательской деятельностью положительное (66%) или же нейтральное (34%).

Общий портрет российского предпринимателя глазами студентов собирательный, во много обусловлен стереотипами. По результатам анкетирования данный образ обладает:

- смекалкой, изобретательностью (49%);
- лидерскими качествами и активностью (47%);
- умением договариваться и вести переговоры (38%);
- склонностью к риску (33%);
- трудолюбием и целеустремленностью (31%);
- расчетливостью, экономностью (26%);
- нечестностью, способностью действовать в обход закона (24%);
- образованием, профессионализмом (всего 14%);
- честностью и законопослушностью (6%).

Одним из вопросов анкетирования предложил студентам представить себя начинающим предпринимателем и определить, какой месячный заработок был бы удовлетворительным. Результаты представлены в таблице 1.

Данные о желаемом доходе подтверждают приоритетность именно материального фактора для открытия бизнеса, лишь единицы указали, что для них важен вообще какой-либо положительный доход на начальном этапе.

Свое будущее в ближайшие годы респонденты видят так:

- собственный бизнес – 25%;
- дальнейшее обучение – 42%;
- работа в коммерческой организации – 7%;
- военная служба – 7%;
- работа в бюджетной сфере – 7%;
- работа в органах власти – 3%;
- фриланс – 1%;
- волонтерская работа – 0%;
- брак – 1%.

Таблица 1
Желаемый студентами уровень доходов

Размер оплаты (тыс. рублей)	%
Главное в «плюс»	1
0-10	1
10-20	1
20-30	18
30-40	17
40-50	16
50-60	8
60-70	4
70-80	5
80-90	5
90-100	7
100-150	8
150-200	3
200-250	2
250 и более	2

В будущем планируют открыть свой бизнес 45% опрошенных, не знают 42%, не имеют таких планов 13% (Рис. 2), т.е. статистика выявила высокую предрасположенность студентов к предпринимательству. Это еще раз подтверждает необходимость открытия бизнес-школ на базе ВУЗов.

Вопрос о предпочитаемом виде деятельности бизнеса был адресован только тем, кто планирует открыть свое дело, но на него ответили и 11% из сомневающихся. В итоге наиболее привлекательны сферы: строительство (20%), гостиницы и рестораны (12%), оптовая и розничная торговля (9%), производство (6%), образование (2%). Наименее привлекают сферы образования (2%), здравоохранения (1%), транспорта (1%), дизайна (1%), архитектурной визуализации (1%). Исходя из интересов студентов можно организовать консультации и обучение предпринимательству в учебных заведениях.

По мнению студентов, молодые предприниматели нуждаются в следующей помощи:

1. Помощь в поиске средств (35%);
2. Консультации (30%);
3. Обмен опытом (23%);
4. Обучение ведению бизнеса (12%).

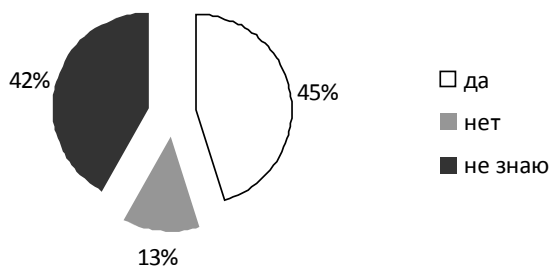


Рис. 2. Распределение ответов студентов на вопрос планируют ли они открыть свой бизнес

Основными проблемами молодежного предпринимательства в России является финансирование, особенно на стадии открытия. Поэтому целесообразно принятие на региональном и федеральном уровне дифференцированных мер поддержки для разных категорий предпринимателей. Это поддержка на начальном этапе, налоговое послабление, развитие успешных предпринимателей. Кроме того необходимо организовать консультационный центр для предпринимателей на базе ВУЗов для студентов и выпускников и на базе многофункциональных центров по месту жительства для других категорий граждан. Необходимо, чтобы консультационный центр функционировал в доступном для всех дистанционном виде, в форме специализированного портала с возможностями онлайн-приемной.

Ключевыми проблемами развития малого бизнеса студенты считают: отсутствие стартового капитала (75%), высокие риски (49%), недостаток знаний (48%), отсутствие опыта (40%), административные барьеры и коррупция (17%) [4-6], отсутствие информации о мерах господдержки (13%), правовые барьеры (4%).

Итак, результаты исследования выявили, что студенты, в общем, положительно относятся к предпринимательству. Главным преимуществом которого является возможность заниматься любимым делом. Респонденты довольно строго оценивали собственные качества и знания и лишь 15% указали, что обладают такими, чтобы заниматься предпринимательской деятельностью. Общий портрет российского предпринимателя в глазах опрошенных представлен как смекалистый экономный лидер, умеющий вести переговоры и способный действовать в обход закона. Достаточным доходом на первом этапе развития бизнеса для большинства в среднем является сумма 23 тыс. руб. Открытие бизнеса входит в планы 45% студентов. Главными проблемами развития дела является отсутствие стартового капитала.

В целом можно отметить, верная модель государственной политики развития молодежного предпринимательства должна быть направлена на:

1. Обеспечение доступных стартовых условий для открытия собственного предприятия (субсидии, гранты и т.п.);
2. Повышение образовательного уровня молодежи в отраслях необходимых для ведения бизнеса (форумы, тренинги, школы личностного роста, бизнес-школы при ВУЗах);
3. Создание в регионах необходимой инфраструктуры для дальнейшего развития молодежного предпринимательства (бизнес-инкубаторы, технопарки, консультационные центры);
4. Поддержку инновационных и перспективных для каждого отдельного региона направлений бизнес-проектов.

Библиографический список

1. Болдырев С.А., Гарькин И.Н., Медведева Л.М. Адаптация студентов в строительном ВУЗе: социологический аспект // Региональная архитектура и строительство. – 2017. – № 1. – С. 84–90.
2. Болдырев С.А., Гарькин И.Н., Медведева Л.М. Роль ВУЗа в формировании антикоррупционного мировоззрения студентов // Образование и наука в современном мире. Инновации. – 2017. – № 2 (9). – С. 14–19.
3. Болдырев С.А., Гарькин И.Н., Медведева Л.М. Формы работы центра практики студентов и содействия трудоустройству выпускников // Региональная архитектура и строительство. – 2016. – № 3. – С. 187–191.
4. Гарькин И.Н., Медведева Л.М. Восприятие коррупции студентами экономических направлений подготовки // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (43). – С. 13–18.
5. Гарькин И.Н., Медведева Л.М., Назарова О.М. Формирование антикоррупционного мировоззрения у студентов ВУЗа // Вестник ПГУАС: строительство, наука и образование. – 2016. – № 3. – С. 101–104.
6. Данилов А.М., Гарькина И.А., Гарькин И.Н. Подготовка бакалавров: компетентностный подход, междисциплинарность // Региональная архитектура и строительство. – 2014. – № 2. – С. 192–199.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОСТОЯНИЕ И СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ*

В статье на основе изучения и анализа состояния профессионального социально-педагогического образования рассматривается проблема современного высшего профессионального социально-педагогического образования в России и стратегий его развития в регионах страны. Представлены результаты становления и развития высшего профессионального социально-педагогического образования в России за четверть века его реализации в нашей стране, изложены противоречия, сдерживающие развитие этого института, рассмотрены условия повышения эффективности социально-педагогического образования, а также представлены конструктивные предложения в адрес Министерства образования и науки РФ, Российской академии образования по дальнейшему развитию данного вида высшего образования в условиях кризисных явлений в экономике, оптимизации системы высшего профессионального образования в России.

Ключевые слова: профессиональное социально-педагогическое образование, семьи с детьми, социальный педагог, социально-педагогические проблемы.

В числе глобальных вызовов XXI в., касающихся положения семьи и детства в России, видятся следующие: *социальное расслоение общества*, ведущее к росту социальных проблем, появлению значительного числа малообеспеченных семей с детьми, снижению жизненного уровня населения депрессивных регионов, бедности и нищете, влекущих за собой новые социально-педагогические проблемы семьи и детства; *деформация духовно-нравственных основ жизни* российского общества; традиционных ценностей нации, порождающая поведенческие аномалии, рост противоправных действий подростков и молодёжи; *кризис семьи* как института социализации, находящий отражение в росте числа разводов, девиантного родительства, насилия в семье, дисгармоничности типов семейного воспитания, в неэффективном исполнении семьёй функции позитивной социализации ребёнка; *экономическое неравенство регионов*, отсутствие в дотационных регионах экономических возможностей для самостоятельного достижения семьями с детьми благополучия.

Особую обеспокоенность общества вызывают: трудности социализации и риски десоциализации детей в условиях ограниченности целенаправленных позитивных педагогических влияний в пространстве места жительства; непрекращающийся рост, особенно в малых городах и сельском социуме, числа семей с детьми, находящихся в трудной жизненной и социально опасной ситуации; распространённость семейного неблагополучия, жестокого обращения с детьми; практики лишения родительских прав и социального сиротства; исключённость уязвимых категорий детей из общественной жизни; нарастание рисков, связанных с распространением в Интернете информации, представляющей опасность для жизни и здоровья детей; рост аддикций (снижение возрастной грани-

цы детского алкоголизма, распространение наркомании и токсикомании, суицидальное поведение, виктимность, выражающаяся в увеличении числа детей – жертв насилия, участников насилия, свидетелей насилия), рост жестокости и агрессивности в подростковой среде.

Динамизм жизни постоянно меняющегося российского общества неизбежно порождает *новые социально-педагогические проблемы детей и семей*, что повышает актуальность высшего профессионального социально-педагогического образования.

Всё это формирует мощный социальный запрос современного общества на развитие института социальных педагогов, профессиональную подготовку которых призвана осуществлять отечественная система высшего профессионального образования.

Профессиональное высшее социально-педагогическое образование – *новая, развивающаяся область высшего профессионального образования в России.* Его становление пришлось на начало 90-х гг. XX в. В период демократических преобразований в обществе, когда вновь возродился интерес государства к *социальным институтам семьи и воспитания, к работе по месту жительства*, вектор социально-педагогического образования был обусловлен данным заказом общества. С 90-х гг. XX в., с периода обострения социальных проблем, создания инфраструктуры, нацеленной на оказание помощи разным группам нуждающихся в защите семей (детей), социально-педагогическое образование стало в основном направлено на подготовку специалистов к работе с эксклюзиями.

Осмысление прошедших десятилетий позволяет выделить несколько условных этапов развития системы непрерывного социально-педагогического образования. *Первый* охватывает 90-е гг. XX в. до введения государственных образовательных

* Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания по Проекту РАО 12.8 в 2017 г.

стандартов; *второй* – действие двух первых поколений стандартов, построенных на знаниевом подходе, и *третий* – после перехода на стандарт, опирающийся на идеи компетентностного и системно-деятельностного подходов [1, с. 60].

За годы становления профессионального социально-педагогического образования в России заложен практико-ориентированный характер социально-педагогической подготовки специалистов; принцип единства теоретической подготовки в сочетании с развивающейся социально-педагогической практикой работы с разными категориями детей и семей в социуме, осмыслена роль разных видов учебной практики в становлении специалиста, подготовлена почва для сближения с Европой и ориентации на подготовку специалистов социально-педагогического профиля в логике идей Блонского соглашения [1, с. 64].

В результате плодотворной работы многих вузов социально-педагогическое образование в России обладает сегодня *собственной структурой и логикой развития. Новизна и сложность социально-педагогического образования состоят в интегрированном содержании образования, включающем большой объём знаний по учебным дисциплинам общекультурологической, медико-биологической, психолого-педагогической подготовки, по учебным дисциплинам предметной подготовки; в ориентации на постоянно меняющиеся потребности и проблемы социума; во взаимосвязи обучения, исследовательской, проектной, практической деятельности студентов; в обучении на основе постоянного обновления научных знаний и технологий социально-педагогической деятельности с детьми и семьями; в приоритете воспитания студентов в процессе их обучения.*

Особое значение при формировании образовательных программ подготовки социальных педагогов приобретают *междисциплинарная связь предметов вузовской программы, усиление социально-психологической компоненты* в подготовке социальных педагогов; осмысление студентами *практик решения социально-педагогических проблем детей и семей.*

Постиндустриальное общество требует, чтобы специалисты, профессия которых направлена на работу с человеком, обладали высоким уровнем коммуникативной культуры, мобильностью, широтой взглядов, знаниями приёмов психолого-педагогического воздействия на человека, гармонизации его взаимоотношений с социальной средой, преодоления поведенческих аномалий, что и составляет сущность социально-педагогических знаний.

Доказали свою эффективность и *современные методы обучения: «погружение в социально-педагогическую среду», «опережающая практика», «обучение через приобретение прямого опыта», «направляемое самообучение»* через включение

студентов в социально-образовательные проекты; обучение основам диагностической, пропедевтической, коррекционной, развивающей, консультативной социально-педагогической работы с детьми и семьями, в том числе находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении.

Глобальная трансформация российского общества, кризисные явления в экономике, рост социально неблагополучных семей с детьми обусловили появление таких инновационных направлений деятельности организаций и учреждений социальной сферы, как

- приоритет воспитания и социально-педагогической работы с детьми и семьями в системе деятельности образовательных организаций разного типа; а также в пространстве места жительства;

- появление нового, самостоятельного вида деятельности образовательных организаций, который рассматривается как социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации и требует кадрового обеспечения специалистами помогающих профессий;

- актуализация социально-педагогической работы с детьми и семьями в различных учреждениях (организациях) социальной сферы: образовательных организациях, социальных учреждениях, учреждениях культуры, здравоохранения, физкультуры и спорта, системы МВД, а также по месту жительства.

Современная социальная практика остро нуждается в специалистах помогающих профессий (*социальных педагогах различных специализаций*), способных в содружестве с учителями, психологами, работниками культуры, физкультуры и спорта, общественностью содействовать решению социально-педагогических проблем семьи и детства.

Инновации в социальной сфере требуют высокого уровня профессионализма специалистов, соответственно, активного развития *профессионального социально-педагогического образования как нового и перспективного вида высшего образования.* Миссия высшего профессионального социально-педагогического образования – эффективно готовить новое поколение «знающих», «действующих», «универсальных» специалистов – социальных педагогов.

Развитие института социальных педагогов в России, социально-педагогического образования свидетельствуют о соответствии социальной и образовательной политики РФ, стратегии модернизации российского высшего профессионального образования *тенденциям развития мировой практики европейских стран и США*, где социальная педагогика активно развивается как наука, образовательная сфера и область практики. Социальные педагоги стали частью системы социальной защиты детства и в Германии, Дании, Литве, Финляндии, Чехии, Израиле, США, др. странах.

Повышение квалификационного уровня профессиональной социально-педагогической подготовки специалистов во многих российских регионах строится на основе интеграции науки, образования и лучших социально-педагогических практик; построения вариативных регионально-ориентированных моделей подготовки социальных педагогов; создания современной учебно-методической базы, использования результатов научных исследований, инновационного практического опыта, усиления требований к междисциплинарной подготовке социальных педагогов.

Сегодня профессиональное социально-педагогическое образование переживает период «свёртывания», в то время как *потребность в нём постоянно растёт*. В настоящее время подготовка социальных педагогов ведётся в ряде вузов на уровне бакалавриата и магистратуры, но от сложившейся системы непрерывной социально-педагогической подготовки сохранились лишь отдельные элементы. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования третьего поколения, рекомендованная основная образовательная программа не соответствуют реальной сложности и вариативности задач, решаемых специалистами – социальными педагогами. За последние годы значительно сократилось число вузов, осуществлявших профессиональную подготовку социальных педагогов. В ряде образовательных организаций высшего образования закрыты кафедры социальной педагогики, приостановлен набор социальных педагогов. В образовательных организациях и социальных учреждениях сокращаются должности социальных педагогов, что негативно сказывается на положении детей и семей, особенно в сельском социуме и малых городах. Во ФГОСе ВО направления «Педагогические науки» нет социально-педагогических дисциплин. Всё, что касается социальной педагогики, включено в паспорт специальности, посвящённой социокультурной деятельности.

Сегодняшнее состояние социально-педагогического образования нельзя считать удовлетворительным, отвечающим потребностям общества. Остро стоит проблема научно-методического, учебно-методического обеспечения учебных дисциплин, качества преподавания. Слабое звено – обеспечение непрерывности социально-педагогической подготовки, установление связей вуза со структурами, выступающими в роли заказчиков и работодателей. При этом трудности его становления и развития не должны стать основанием для его деформации и ликвидации.

В тех регионах страны, где высок престиж профессии «социальный педагог», приняты региональные и муниципальные нормативно-правовые акты по её обеспечению, должность «социальный педагог» значится среди основного педагогического

персонала, закреплены необходимые социальные гарантии, являющиеся стимулом для качественной профессиональной деятельности социального педагога и условием для профессиональной подготовки специалистов этой профессии.

Социальные педагоги (в тех поселениях, где они есть) строят свою работу на основе межведомственного взаимодействия, решают широкий круг социально-педагогических проблем, выступая первым звеном профилактики социального сиротства, семейного и детского неблагополучия. Эти специалисты предотвращают и минимизируют различные социальные девиации, наркотизацию и алкоголизацию, безнадзорность, беспризорность, бродяжничество детей и подростков; конфликты, дискриминацию, буллинг, социальное отчуждение детей от образовательного и воспитательного процессов. Они также организуют помощь детям из малообеспеченных и социально неблагополучных семей, социально-педагогическую поддержку семьям и детям «группы риска»; осуществляют социально-воспитательную работу с детьми и семьями по месту жительства, в территориальных сообществах.

В России, однако, сегодня нет самостоятельного профессионального стандарта социального педагога. Министерством труда и социального развития РФ утверждён Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», где социальный педагог представлен в числе других специалистов и его деятельность ориентирована только на работу с обучающимися. Действие в правовом поле Российской Федерации только утверждённого стандарта «Специалист в области воспитания» может привести к свёртыванию института социальных педагогов и профессионального социально-педагогического образования в России. На практике социальные педагоги взаимодействуют не только с обучающимися, но и с воспитанниками дошкольных образовательных организаций, детских домов и организаций интернатного типа, специализированных учреждений МВД, учреждений системы социальной защиты и др. Для дальнейшего развития института социальных педагогов в системе учреждений разных ведомств (образование, социальная защита, МВД, культура, физкультура и спорт, здравоохранение) необходимо утверждение *самостоятельного профессионального стандарта «Специалист по воспитанию в социальной сфере»*.

Что сдерживает развитие профессионального социально-педагогического образования в России? Среди главных причин – наличие противоречий между практикой и законом; между утверждённым профессиональным стандартом «Специалист в области воспитания» в части социальный педагог и Государственным федеральным образовательным стандартом высшего образования третьего поколения, многообразной практической деятель-

ностью социальных педагогов; между гуманистическими ценностями профессии «социальный педагог» и прагматизмом рыночных отношений.

Важными условиями повышения эффективности социально-педагогического профессионального образования видятся:

– *развитие стратегического партнёрства вузов, осуществляющих социально-педагогическую подготовку кадров с муниципальными образованиями, выступающими в роли заказчиков и работодателей;*

– *дальнейшее наращивание потенциала социально-педагогического образования на основе сочетания фундаментальной научной и практической профессиональной подготовки; междисциплинарного характера подготовки специалистов; междисциплинарного подхода как основного приоритета в образовательном процессе; организации процесса обучения на базе командной работы; усиления исследовательского компонента в программе обучения; использования современных информационно-коммуникативных технологий для систематизации междисциплинарных современных знаний о семье и ребёнке; обобщения технологий решения социально-педагогических проблем; создания современных учебников нового поколения, учебно-методических комплектов по основным учебным дисциплинам, базы диссертационных социально-педагогических исследований, научных и прикладных разработок для самостоятельного изучения студентами учебных дисциплин, дисциплин специализации и специальных курсов; совершенствования методов обучения, организации производственной практики студентов; переподготовки и повышения квалификации преподавателей, проведения исследований в области социально-педагогического профессионального образования и др.;*

– *восстановление на новом качественном уровне системы непрерывной социально-педагогической подготовки социальных педагогов (профильное обучение, допрофессиональная, довузовская подготовка, профессиональное образование, постдипломное образование, подготовка и переподготовка кадров, научно-педагогических кадров в системе дополнительного профессионального образования);*

– *урегулирование вопросов нормативно-правового характера (утверждение профессионального стандарта «Специалист по социально-педагогической работе»; законодательное закрепление широкого спектра социально-педагогических услуг, соотнесение содержания профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» и Федерального государственного образовательного стандарта по направлению «Социальная педагогика», возвращение социально-педагогического образования в русло педагогического профессионального образования);*

– *продолжение исследовательского поиска в области социально-педагогического образования, направленного на разрешение противоречия между прагматизмом рыночных отношений и альтруизмом отношений педагогических, на «удержание» высокой планки гуманистических отношений во взаимодействии субъектов социума, на насыщение образовательных программ подходами, побуждающими будущих профессионалов к поиску нравственного смысла предстоящей деятельности, гуманистических доминант воспитания;*

– *удовлетворение запроса общества к научной подготовке специалистов в области помогающих профессий, к формированию исследовательских компетенций как обязательной характеристики выпускника, готового и способного анализировать социальные изменения и искать пути решения возникающих проблем;*

– *развитие социальной педагогики как научной дисциплины, включая утверждение научной специальности «Социальная педагогика».*

Сегодня имеют место **три стратегии относительно развития социально-педагогического образования:** *первая – активное развитие – обеспечивает поступательное развитие путём взаимодействия вуза и региональных властей; вторая – приспособление к изменяющейся ситуации, нежелание или неспособность вуза изменить обстоятельства – постепенное замедление темпов развития профессионального социально-педагогического образования; и, наконец, третья стратегия – невозможность противодействия объективно изменяющимся обстоятельствам – отказ от достигнутого.*

Перспективы развития профессионального социально-педагогического образования в России будут зависеть от уровня его государственной поддержки и связаны с урегулированием вопросов нормативно-правового характера, продолжением междисциплинарных исследований в области социально-педагогического образования, дальнейшим усовершенствованием практико-ориентированной модели многоуровневой подготовки специалистов для работы с социально-педагогическими проблемами семьи и детства.

Осознавая огромную значимость непрерывной системы социально-педагогической подготовки специалистов, **необходимо:**

а) Правительству РФ обеспечить государственную поддержку развитию социально-педагогического образования;

б) Министерству образования и науки РФ поддерживать: внесение изменений в № 422 ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» в части расширения спектра социально-педагогических услуг детям и семьям; создание условий для разработки и эффективной реализации Концепции развития высшего професси-

онального социально-педагогического образования; разработку Примерных программ деятельности социально-педагогической службы в структуре образовательных организаций разного типа, социально-педагогической работы с детьми и семьями по месту жительства, включая критерии эффективности деятельности социально-педагогической службы; разработку самостоятельного профессионального стандарта «Специалист по воспитанию в социальной сфере»; уточнения и дополнения Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки «Социальная педагогика», профиль «Психология и социальная педагогика»; восстановление самостоятельного профиля «Социальная педагогика» в ФГОС ВО 3++; восстановление непрерывной системы социально-педагогической подготовки кадров; создание единой национальной системы стандартизации психодиагностического инструментария; разработку и принятие нормативных актов, регламентирующих организацию предоставления социально-педагогической помощи обучающимся; создание единой системы аттестации, сертификации и оценки квалификации специалистов – социальных педагогов, непосредственно оказывающих социально-педагогическую помощь детям и семьям; введение новой научной специальности «Социальная педагогика»; создание информационного Web-портала социально-педагогической службы для системы образования РФ, а также для просвещения родителей и педагогов; оказание адресной поддержки ведущим научным социально-педагогическим изданиям; разработку эффективных моделей социально-педагогического сопровождения

социально неблагополучных семей с детьми; обобщение регионального опыта социально-педагогической подготовки социальных педагогов.

в) *Российской академии образования поддержать*: создание Координационного совета по социальной педагогике с целью интеграции науки, образования и практики в решении важнейших государственных задач – воспитание подрастающего поколения, социальная защита семей и детей; инвентаризацию научных разработок, практического опыта социально-педагогической работы с детьми и семьями в регионах; моделей профессиональной подготовки социальных педагогов и создание банка данных по вышеназванным направлениям работы; проведение мониторинга состояния института социальных педагогов в регионах России; создание банка диагностических, коррекционных, реабилитационных методик решения острых социально-педагогических проблем семей и детей; проведение сравнительного анализа достижений регионов в сфере социальной защиты семьи и детства.

В условиях кризисных явлений в экономике, оптимизации системы высшего образования необходим поиск вариантов *сохранения и дальнейшего развития* профессионального социально-педагогического образования в России, подходов к повышению его эффективности.

Библиографический список

1. Социально-педагогическое профессиональное образование в глобальном мире: современные приоритеты: сб. науч. трудов междунар. науч.-практ. конф. / науч. ред. В.Г. Бочарова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 484 с.

Токарева Юлия Александровна*доктор психологических наук**Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург***Быкова Елена Анатольевна***кандидат психологических наук, доцент**Шадринский государственный педагогический университет***Коваленко Таисия Кузьминична***Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург**ulia.tokareva@yandex.ru, elbykova80@mail.ru, tais_03_53@mail.ru*

МОДЕЛЬ АДАПТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К НОВЫМ ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ

В статье рассматривается проблема адаптации преподавателя высшей школы к интенсивно меняющимся условиям профессиональной деятельности. Особо остро встаёт вопрос об адаптации педагога к инновациям, что обусловлено наличием соответствующей готовности к работе в условиях, требующих мобильности и гибкости. Определена модель адаптации к инновационной деятельности через формирование компонентов психологической готовности.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, адаптация, профессиональная адаптация, профессиональное развитие.

Проблема адаптации является одной из основных проблем в различных областях науки. Особенно актуальным в последнее время становится вопрос адаптации к инновациям в профессиональной деятельности.

Современное общество и образование, в частности, требуют сегодня от человека, специалиста и профессионала непрерывного приспособления к меняющимся информационным процессам. Интенсивный темп социально-экономических преобразований приводит к появлению новой ценности и значимости образования. Очевидным становится тот факт, что ключевой фигурой в этом процессе является педагог-новатор, способный быть гибким и легко приспосабливаться к новым условиям, требованиям времени и сферы образования. Формирование качеств личности, способной быть конкурентоспособной, активной должно происходить в самой системе образования, направляться ею и поддерживаться. В этом случае педагог окажется способным адаптироваться к быстро меняющимся условиям профессиональной деятельности в максимально короткие сроки [1].

Поскольку адаптация определяет дальнейшую успешность профессиональной деятельности, её качественное выполнение, следовательно, эта проблема заслуживает особого внимания со стороны научного сообщества и практиков. Особая роль отводится изучению адаптации к инновациям педагогов высшей школы. Любая инновационная деятельность требует от специалиста адаптации двух уровней, первичного и вторичного и является длительным процессом. В конечном результате происходит постепенная корректировка и доработка профессиональных навыков до уровня, необходимого для работы в системе высшего образования. Таким образом, можно говорить о непрерывности процесса адаптации преподавателя, переходе его на более высокий уровень своего профессиональ-

ного развития, при котором основополагающими должны стать такие умения как самоанализ и коррекция собственной деятельности, саморазвитие личности.

Отсюда следует, что модель адаптации к инновационному процессу носит целенаправленный и системный характер и основывается на многофункциональности и многоуровневости деятельности преподавателей высшей школы.

Таким образом, проблема адаптации педагога к инновациям сегодня остаётся одной из наиболее актуальных, поскольку современное образование сложно представить себе без нововведений. Профессиональная адаптация к инновациям выступает в качестве необходимого условия способа оптимизации взаимодействия человека с профессиональной инновационной деятельностью и профессиональной изменяющейся средой. Кроме того, она способствует развитию человека как личности и как профессионала. А также является средством освоения профессии [2].

Однако, ряд исследований показывает, что существуют сложности на этапе адаптации педагога к инновациям. В исследовании Л.С. Подымовой и В.А. Слостенина инновационная деятельность педагогов рассматривается как особый вид направленной на преобразование существующих форм и методов образования, создание новых целей и средств его реализации, именно поэтому она является одним из видов продуктивной творческой деятельности [5]. В модели, представленной авторами, выделены компоненты инновационной деятельности педагога в виде модели. В качестве компонентов указываются мотивационный (внешние стимулы, мотив самоутверждения, профессиональные мотивы, мотивы личностной самореализации); креативный и технологический [3].

В исследовании, целью которого стало изучение особенностей адаптации педагогов высшей

школы к новым информационным технологиям, приняли участие педагоги двух ведущих вуза Екатеринбург в количестве 210 человек.

План исследования состоял из разработки анкеты для выявления отношения педагогов к инновационным процессам и их готовности к активному участию в новых университетских мероприятиях, формирования выборки, подсчета конкретных показателей при анализе анкет и подведения итогов и подбор рекомендаций для оптимизации процесса нововведений.

Структура респондентов по полу включает 28,6% мужчин (60 чел.) и 71,4% женщин (150 чел.). Среди респондентов наибольшая доля принадлежит лицам от 51 года до 60 лет (42,9% или 90 чел.), а наименьшая – лицам старше 60 лет (9,5% или 20 чел.). Выборка состоит, в основном, из доцентов, доля которых в общей численности опрошенных сотрудников равняется 80,9% (170 чел.).

Анализ ответов респондентов показал следующее отношение и мнение об инновациях в системе высшего образования.

На вопрос «Определите, пожалуйста, в какой мере Вас удовлетворяют имеющиеся в высшей школе условия труда?»

- деятельностью администрации вуза удовлетворены или скорее удовлетворены 38%, неудовлетворенных нет, затрудняются ответить 19%;

- режимом работы удовлетворены 90%, неудовлетворенных нет;

- уровнем организации труда удовлетворены 47,6%, не удовлетворены 42,8%;

На вопрос о предоставляемых возможностях, связанных с повышением квалификации, обучением большинство испытуемых удовлетворены данным процессом: удовлетворены обучением 76%, не удовлетворены 5%; удовлетворены научной квалификацией 52,3%, не удовлетворены 9,5%; удовлетворены профессиональной квалификацией 71,4%, не удовлетворены 24%.

Считают выполняемую работу соответствующую профессиональным задачам и личным способностям 62%, не соответствующими 14%. Условиями оплаты труда удовлетворены 14%, затрудняются ответить 52%, не удовлетворены 33%. Считают систему поощрений соответствующей результатам деятельности 42,8%, не соответствующей 47,6%.

Удовлетворены признанием профессиональных успехов 43%, не удовлетворены признанием успехов и достижений 48%. Удовлетворены возможностями должностных продвижений 24%, не удовлетворены 33,3%, затрудняются ответить 43% преподавателей высшей школы.

Удовлетворены отношениями с коллегами 95,2%. Удовлетворены отношением с непосредственным руководителем 85,7%, 5% не удовлетворены отношениями с администрацией вуза.

Респонденты также удовлетворены инновационными введениями – 52%; деятельностью коллег, участвующими в реализации инновационных процессов – 90,4%; взаимодействием ответственных за инновации с исполнителями – 76,1%; информационной обеспеченностью инновационных процессов – 57,1%. Процент неудовлетворенных или затрудняющихся ответить на данные вопросы в пределах 5–13%.

Анализ удовлетворенности условиями для осуществления инновационных внедрений показал, что более удовлетворены условиями труда женщины 74% (мужчины 47%).

Выявление мнения по поводу удовлетворенности содержанием инновационных введений и их связью с имеющимися в вузе процессами показало, что более удовлетворены респонденты в возрасте 31–40 лет (75%), большую преемственность нового со старым видят преподаватели в возрасте 41–50 лет (83,4%), а также преподаватель старше 60 лет (100%).

На вопрос анкеты: «Отметьте, пожалуйста, в какой степени Вы удовлетворены результатами нововведений (в процентах)» были получены следующие данные. Большинство респондентов удовлетворены результатами на 70%. Определяя различия в удовлетворенности результатами нововведений у мужчин и женщин значимых отличий не установлено, но среди респондентов женщин 27% удовлетворены на 40% и это самый низкий показатель. Так же, установили, что более удовлетворены результатами преподаватели в возрасте 31–40 лет (75% респондентов).

Анализ ответов на вопрос «Насколько Вы удовлетворены дальнейшими перспективами нововведений?» показал, что большинство испытуемых удовлетворены частично – 76%, из них больше удовлетворены женщины (80%) чем мужчины (67%). Возрастных особенностей оценки данной ситуации не установлено.

Используемые методы исследования, а именно анкетирование, наблюдение, интервью, позволили сформулировать следующие выводы:

1. Педагоги высшей школы положительно относятся к инновационным процессам и переходу на новые формы и методы работы.

2. Большую уверенность и высокий уровень удовлетворенности от работы в новых условиях придают отношения с коллегами (95,2%), отношения с непосредственным руководителем (85,7%), условия труда (52%), оценка труда (70%).

3. К условиям и факторам, мешающим адаптации и препятствующим эффективным действиям в инновационных условиях респонденты относят: низкий уровень ответственности и включенности руководителей (38%); необоснованные образовательные нововведения и высокие требования (42,9%); незначительное материальное стимулирование (38%), боязнь потерять работу (47,6%).

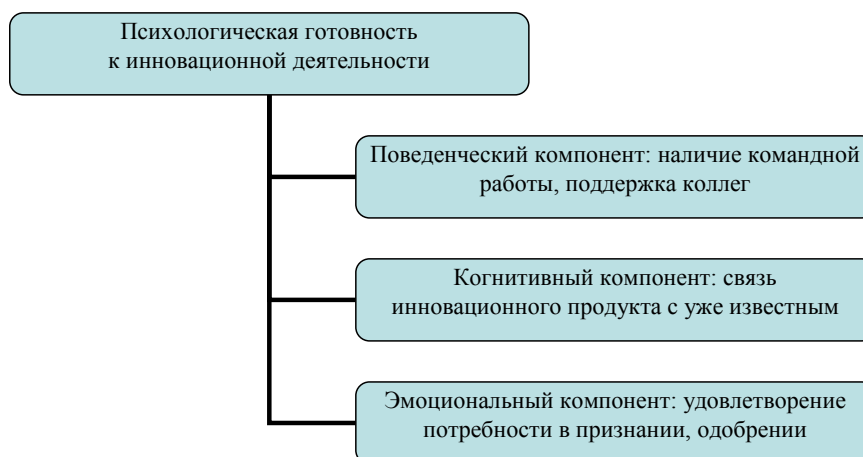


Рис. 1. Модель адаптации к инновационной деятельности

Однако, анализ интервью показал низкий уровень готовности преподавателей высшей школы и их слабую мотивацию на инициирование нововведений. Последствиями отсутствия психологической готовности к нововведениям может быть снижение эффективности труда, избегание творческой активности или увольнение.

Данное исследование согласуется с данными полученными рядом учёных, касающихся проблемы барьеров, препятствующих формированию готовности педагога к инновационной деятельности, а, следовательно, и последующей адаптации к ней. Так, Е.И. Пискарева в качестве таких барьеров выделяет педагогические (профессиональные): нежелание получать хорошие результаты труда, внедрять инновации в свою деятельность и отсутствие творческого начала. К психологическим барьерам автор относит отсутствие стремления к самосовершенствованию; отсутствие способности к рефлексии собственной деятельности; отсутствие интереса к педагогической инноватике. Социальные барьеры включают низкий уровень заработной платы; невнимание общества к образованию (быт, условия труда и др.); отсутствие условий для профессионального роста. Большинство из вышеперечисленных психологических барьеров лежит в области эмоционально-личностной сферы педагога [3].

Следовательно, подготовку педагога к инновациям следует осуществлять планомерно, соблюдая все психологические условия, учитывая ряд компонентов.

Вышеописанные результаты послужили основанием для разработки модели адаптации преподавателей высшей школы к инновациям (рис. 1).

На основании полученных результатов, нами предлагаются следующие общие рекомендации по совершенствованию системы адаптации педагогов высшей школы к инновационной деятельности:

- с целью повышения мотивации и личной удовлетворенности от участия в инновациях, два раза в год на заседании кафедры заслушивать отчеты преподавателей с последующим поощрением лучших;
- провести подготовку руководителей системы профессионального образования в области профессиональной мотивации и профессионального развития кадрового состава;
- использовать дифференциацию преподавательского состава по уровню и активности участия в инновационных процессах вуза.

Библиографический список

1. *Ащепков В.Т.* Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: проблемы и перспективы. – Ростов-н/Д., 1997. – 144 с.
2. Инновации в образовании / В. Слободчиков и др. // Учитель. – 2011. – № 3. – С. 18–22.
3. *Пискарева И.Е.* Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2000. – 150 с.
4. *Пригожин А.И.* Нововведения: стимулы и препятствия. – М.: Политиздат, 1989. – 283 с.
5. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 223 с.

Шепелева Наталья Юрьевна

кандидат педагогических наук

Глазова Евгения Юрьевна

кандидат культурологии

Костромской государственной университет
natshepel@mail.ru, jane19851@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИМ СОСТАВОМ УНИВЕРСИТЕТА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА И ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВУЗА НА МЕЖДУНАРОДНОМ РЫНКЕ

В статье раскрыты концептуальные основы и методология организации курсов по изучению английского языка профессорско-преподавательским составом вуза. Представлены основные направления стратегии организации модульных программ повышения квалификации специалистов со знанием иностранного языка для работы в сфере науки и образования.

Ключевые слова: концепция, методология, организация, развитие, профессиональная ориентация, глобализация.

В условиях глобализации всё более очевидным становится факт необходимости владеть как минимум одним иностранным языком. В России выбор, как правило, падает на английский, который является языком международного общения. При этом большинство тех, кто говорит на иностранном языке, оценили свой уровень как начальный (33%) и только 5% посчитали, что могут свободно изъясняться. Среди причин, побуждающих изучать иностранный язык, респонденты назвали следующие: нужен в поездках в другие страны (14%), это требование времени (13%), нужен для работы и карьерного роста (11%), нужен для общения (9%) [6].

С.Г. Тер-Минасова отмечает: «Неожиданно для себя преподаватели иностранных языков оказались в центре общественного внимания: легионы нетерпеливых специалистов в разных областях науки, культуры, бизнеса, техники и всех других областей человеческой деятельности потребовали немедленного обучения иностранным языкам как орудию производства. Их не интересует ни теория, ни история языка – иностранные языки, в первую очередь английский, требуются им исключительно функционально, для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран» [8, с. 24].

Всё чаще взрослым людям для получения престижной работы или продвижения по карьерной лестнице требуется знание иностранного языка, поскольку это дает определённую свободу при изучении и анализе информации, полученной из иностранных источников (например, на зарубежных сайтах), при общении по телефону, в переписке с зарубежными партнёрами. Работникам сферы образования знание иностранного языка сейчас также крайне необходимо, поскольку в современном мире значительно увеличилась академическая и профессиональная мобильность, и возникает необходимость создания англоязычной среды в уни-

верситете. Новому университету нужны умения и компетенции для разработки качественно новых учебных программ и чтения курса лекций иностранным студентам по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Университет активно развивает международное сотрудничество – следовательно, стали востребованы навыки проектного менеджмента для участия в совместных международных проектах и подготовки успешных заявок на зарубежные научные, профессиональные и образовательные гранты на иностранном языке.

Безусловно, решение этих сложных задач невозможно без мотивационной готовности преподавателя; без ориентации на опережающий характер подготовки специалиста, способного к инновационным проектам в сфере своей профессиональной деятельности; без понимания того, что отбор содержания высшего образования, организация современного образовательного процесса и выбор технологий обучения неразрывно связаны с качеством подготовки профессорско-преподавательского состава.

В этой связи достаточно остро встает вопрос о повышении квалификации профессорско-преподавательского состава вуза. В современных условиях именно повышение квалификации преподавателей становится фактором развития вуза.

Программы повышения квалификации строятся с учетом конкретных проблем вуза, что позволяет реально погрузиться в обсуждение проблем вуза; определить пути их решения в контексте системы ценностей, лежащей в основе миссии вуза.

Такие программы дают не только новые знания, связанные с особенностями построения индивидуально ориентированного учебного процесса, но и обеспечивают обучающимся «проживание» этой системы через опыт работы других вузов, факультетов, кафедр; через освоение преподавателями современных технологий обучения студентов и технологий оценивания их достижений с учетом всей специфики работы вуза.

Решить эти задачи помогает организация «внутреннего» обучения (преимущество которого заключается в повышении квалификации специалистов на территории своего вуза), нацеленного на решение вузовских проблем, на разработку конкретных продуктов совместной деятельности, востребованных образовательной практикой, на обеспечение повышения качества подготовки и преподавателей вуза, и будущих специалистов сферы образования.

Модульное построение программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава обеспечивает построение индивидуального маршрута слушателя с учетом его потребностей, интересов, способностей. Модульные программы повышения квалификации позволяют гибко реагировать на запросы слушателей; работать на опережение в подготовке специалистов; обеспечивать развитие профессиональной компетентности вузовских преподавателей с учетом сферы их профессиональной деятельности благодаря тому, что модули можно соединять в различных комбинациях с другими модулями и создавать спектр новых программ повышения квалификации.

В свою очередь, модульный подход заставляет по-другому взглянуть на позицию обучающего – андрагога (преподавателя, организующего повышение квалификации), который сопровождает процесс повышения квалификации; выступает консультантом, модератором, тьютором; организует с обучающимися совместную деятельность, вовлекая их в процесс решения профессиональных задач различной степени сложности.

Активное участие профессорско-преподавательского состава в международной научно-образовательной деятельности является одним из важнейших показателей инновационного развития современного университета. Для полноценного участия в международной деятельности вуза, для увеличения роста публикаций в международных изданиях необходимо владение английским языком (как основным языком международного общения в академической среде) на функционально высоком уровне. Но в современном вузе складывается ситуация, когда не все преподаватели владеют языком даже на базовом уровне и могут принимать участие в международной деятельности вуза.

Для того чтобы интегрироваться в мировое научное и образовательное сообщество, а также в целях укрепления и расширения международных связей Костромской государственной университет выступил с инициативой организации курсов по изучению иностранного языка (английский) в рамках повышения квалификации профессорско-преподавательского состава КГУ. Главной целью курса является повышение квалификации специалистов со знанием иностранного языка для работы в сфере науки и образования.

Для более эффективного обучения языку ППС и молодых ученых в вузе необходима большая ориентация на международный опыт в сфере языкового обучения на продвинутом этапе, интеграция прогрессивных образовательных методик, и, безусловно, назрела необходимость в разработке и создании специального курса для продвинутого изучения иностранного языка.

Специально подготовленная программа для преподавателей высшей школы лингвистического профиля включает в себя развитие базовых навыков владения устной и письменной речью и специальный курс для участия в международных научно-образовательных проектах совместно с зарубежными партнерами. На занятиях обучающиеся составляют академическое резюме, разрабатывают и выступают с презентациями на международных семинарах, конференциях, а также учатся составлять заявки для участия в международных проектах.

Курс разделен на несколько частей. Большое внимание уделяется подготовке и чтению лекции на английском языке, описанию курсов в соответствии с международными требованиями, написания, редактирования, оформления, аннотирования статей на английском языке. Знание функционального языка делового общения помогает преподавателям вуза уверенно принимать участие в конференциях, семинарах и облегчает общение с коллегами из других стран, что дает возможность принимать участие в программах обмена преподавателями, читать лекции и проводить занятия для иностранных студентов. Такие курсы помогают улучшить навыки чтения, понимания языковых структур, освоить работу с электронными словарями, информационными системами. Подготовка осуществляется для слушателей с разным уровнем владения английским языком, начиная базовым (Elementary A1), заканчивая продвинутым (Advanced C1). Программа также может быть предназначена для административно-управленческого персонала среднего звена, так как вуз испытывает потребность в повышении квалификации специалистов со знанием иностранного языка для работы в административно-управленческой сфере среднего звена: секретариат, управление делами и пр. с целью развития коммуникативных навыков, необходимых для реализации стоящих перед обучающимися административно-управленческих задач. По окончании курса слушателям, успешно выдержавшим итоговые испытания, выдается Удостоверение о повышении квалификации.

Основой данной программы является курс углубленной лингвистической подготовки научно-педагогических работников университета, разработанный преподавателями кафедры иностранных языков КГУ, стартовавший в 2014–2015 учебном году, снискавший популярность у перспективных аспирантов, докторантов, соискателей, преподава-

телей, ученых нашего университета и зарекомендовавший себя как эффективный долгосрочный, уровневый, модульный курс повышения квалификации. За эти годы около 100 участников программы успешно прошли обучение в рамках данного курса, что позволило повысить публикационную активность сотрудников вуза в научных изданиях международных баз данных Scopus и Web of Science, разработать программы лекций по профильным предметам на английском языке, увеличить участие в международных стажировках.

Структура программы состоит из нескольких этапов. Программа предполагает последовательное овладение английским языком на 6 уровнях в формате интерактивного аудиторного обучения (уровни A2–C1 по общеевропейской шкале языковой компетенции). Кроме того, для слушателей, желающих освоить данный курс, но не обладающих знаниями языка в достаточной степени, с 2017 года может быть предложен курс «Английский язык для начинающих», разработанный в системе MOODLE (пороговый уровень A0–A1 по общеевропейской шкале языковой компетенции).

В рамках более продвинутых уровней, начиная с B1+, участники программы могут последовательно осваивать следующие образовательные курсы: «Английский язык для деловых и научных презентаций», «Английский язык для выступления на международных конференциях», «Английский язык для профессионального общения в академической среде», «Английский язык для ведения переговоров», «Английский язык для чтения лекций». В рамках программы используются инновационные методики преподавания, такие как Cambridge University Teacher «EMI», International English Language Testing System, Test of Oral English Proficiency for Academic Staff.

С 2017 года планируется 2-х годичный курс обучения, который предполагает освоение программы дополнительного профессионального образования с присвоением диплома об окончании курса профессиональной переподготовки «Английский язык для международной образовательной и научной деятельности».

Преимуществом данного курса является релевантность образовательных задач профессиональным интересам слушателей, системность подачи информации, аутентичность языкового материала; коммуникативная направленность курса, однородность учебных групп по уровню владения языком, высокий профессионализм опытных сертифицированных преподавателей.

Для того, чтобы изучать английский язык в рамках проекта потенциальному участнику необходимо быть сотрудником университета и владеть иностранным языком, минимум, на уровне A2 по общеевропейской шкале языковой компетенции. Усвоение учебного материала ведется по коммуникативной

методике, суть которой заключается в том, чтобы сразу вовлечь учащегося в процесс «говорения».

Учебная программа ориентирована на реализацию интегративного принципа обучения и предполагает устранение барьеров между теоретическими и практическими аспектами перевода, эффективное использование в переводческом процессе достижений лингвистической теории в целом. Программа основана на модульном структурировании учебного материала и включает в себя три основных модуля. Первый модуль направлен на повышение уровня компетентности в области современной лингвистики, теории текста и дискурса, а также актуальных аспектов межкультурной коммуникации. Второй модуль включает обсуждение сложных проблем теории перевода, наиболее эффективных методических путей и приёмов формирования переводческой компетенции, их перенос на практическую переводческую деятельность. Третий модуль представляет собой учебные курсы практической направленности, мастер-классы, участвуя в которых слушатели вовлекаются в непосредственный переводческий процесс.

Программа изучения английского языка для преподавателей и административных сотрудников Университета включает в себя 9 часов иностранного языка в неделю по системе Team Teaching. Эта система подразумевает ведение урока сразу несколькими преподавателями, один из которых может быть носителем языка. Программа подразумевает возможность корректирования в зависимости от целей повышения уровня языка конкретного сотрудника: можно изучать бизнес-английский или технический английский, есть даже кейс для тех, кто хочет преподавать на иностранном языке. Курс построен на основе мастер-классов по инновационным методикам с использованием новых информационных и педагогических технологий и программных продуктов. Этапы программы включают в себя методику организации полилогического взаимодействия при обучении иностранным языкам (дискуссия, полемика, споры, дебаты и др.); принципы организации самостоятельной работы обучающихся на примере метода проектов; разработка тестовых материалов; создание учебных материалов в виде презентации Power Point. Большое внимание уделяется развитию критического мышления на занятиях иностранного языка: метод научных дебатов, метод мозаичного чтения, семинар пристального чтения, метод проектной работы в группах, метод конструктивной дискуссии. Работа с текстом на продвинутом этапе, автономность речевой деятельности в опоре на текст.

Программа носит комплексный характер и предполагает повышение квалификации преподавателей как в общелингвистическом плане, так и в теории и практике переводческой деятельности в сфере профессиональной коммуникации.

Но закономерно возникает вопрос мотивации изучения иностранного языка в возрасте от 30 до 60 лет. Согласно Ноулзу, взрослые обучаемые восприимчивы к внешним побудителям, таким как продвижение по службе, получение лучшей работы, повышение зарплаты и т. п. [9, с. 150]. Создание дополнительных внешних стимулов, таких как доплата за наличие сертификатов по иностранному языку, возможность вести курс по своему предмету на английском языке играет большую роль в повышении значимости знания языка преподавательским составом вуза. Несомненно, такая мотивация присутствует у преподавателей, которые заинтересованы в международных стажировках, а также тех, кто осознает необходимость профессионального роста.

При этом необходимо отметить наличие особенностей обучения взрослых людей иностранному языку. Современная педагогическая наука признает этот факт, о чем свидетельствует появление отдельного раздела дидактики – андрагогики (раздел теории обучения, раскрывающим специфические особенности усвоения знаний взрослыми субъектами). В данном разделе сформулированы такие особенности взрослых, которые должны быть учтены при обучении, как осознанное отношение к обучению, стремление к самостоятельности, практическая направленность, наличие жизненного опыта, осмысленность (знания нужны для достижения конкретной цели). Справедливо будет сказать, что процесс преподавания должен строиться на том, что основными его движущими силами являются, во-первых, свободная воля тех, кто изучает иностранный язык, а во-вторых, практическая направленность. Взрослые люди чаще имеют практическую возможность применения иностранного языка в реальной жизни. В исследовании О.Г. Барвенко «Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых» отмечается, что 85% взрослых учащихся в качестве результатов обучения иностранному языку видят карьерный рост, 76% – повышение общей компетентности, 52% – расширение границ общения с иноязычными партнерами, 50% – возможность непосредственного доступа к зарубежным информационным ресурсам, 21% – приобщение к другой культуре [1].

Тем не менее, признавая у взрослых более существенную мотивацию к обучению, нельзя не отметить некоторую ограниченность их возможностей. Это обусловлено наличием социальных обязательств, которые имеют приоритет перед процессом обучения (например, семья и работа). Кроме того, к моменту начала занятий многие взрослые слушатели достигают серьезных профессиональных успехов, поэтому многие из них опасаются показаться несведущими и некомпетентными. Многие могут испытывать неуверенность в своих

силах, основываясь на распространенном мнении, что с возрастом человек теряет способности к изучению иностранного языка. Другим моментом, который может доставлять дискомфорт взрослым учащимся, является то, что они оказываются в непривычной для себя роли ученика, а это «традиционно воспринимается как переход на нижнюю, подчиненную ступень, что в глазах многих взрослых слушателей ведет к потере образа солидного человека, образа, которого приходилось добиваться столь долго» [7, с. 3].

Еще одним препятствием в изучении языка для взрослого человека может стать то, что некоторые из них в школе и университете испытали на себе влияние так называемый грамматико-переводного метода обучения, который ориентирует слушателя в большей степени сконцентрироваться на грамматике и практике перевода с одного языка на другой. Сейчас же в преподавании, более широко распространен коммуникативный подход, который предполагает практику общения. Поэтому взрослым людям приходится выходить из так называемой зоны комфорта, что не всегда легко дается. Для устранения этих сложностей «в качестве важных факторов выступают развитие иноязычных способностей и познавательных процессов, опора на понимание материала (а не память) при его закреплении, равно как и умение преподавателя адекватно отреагировать на эмоциональные проявления учащихся, повышение их самооценки в отношении своих возможностей к обучению, обозначение уже достигнутых целей» [7, с. 3].

Кроме того, процесс обучения должен строиться как процесс творческий, а не направленный лишь на механическую отработку выработанных навыков (например, на занятиях используется ролевая игра, инсценировка или написание рассказов, дискуссия, решение проблемных задач). Процесс обучения имеет под собой деятельностную основу, подразумевающую многосторонний характер отношений между его субъектами. Это реализуется посредством использования на занятиях индивидуальных и групповых форм обучения, «имеющих в большинстве своем интерактивный (направленный на взаимодействие) характер и способствующих развитию у учащихся умения самостоятельно осуществлять коммуникативную деятельность» [2, с. 149] и, как следствие, формирование самостоятельности в овладении изучаемым языком.

В начале курса необходимо провести диагностический тест, т.е. сориентировать слушателей, помочь им определить свой уровень владения языком, имеющийся на данный момент. Для взрослого важно понимать, что приложенные усилия были потрачены не зря, следовательно, в начале обучения требуется указать конечный результат, чтобы слушатели в конце курса смогли для себя решить, являлся ли лично для них данный опыт успешным или нет.

Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, каждое занятие по иностранному языку – «это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием» [8, с. 24]. Поэтому на курсах уделяется большое внимание изучению национальных особенностей страны изучаемого языка, культуры народа, его характера, традиций. Осуществляется просмотр страноведческих фильмов, проводятся тесты на знание истории и культуры, разбираются аутентичные тексты, посвященные обычаям и традициям, проводится аудирование. Кроме того, предлагаются задания на выполнение каких-либо мыслительных операций (ассоциации, анализ, сравнение, обобщение), коммуникативные игры, способствующие развитию быстроты и адекватности реакции, а также устранению психологических и языковых барьеров при общении. На занятиях используется инфографика, которая позволяет изучать новые слова и популярные идиомы, познакомиться со статистикой по каким-либо вопросам.

Помимо создания положительной внешней мотивации у сотрудников вуза к изучению английского языка, важным представляется вопрос поддержки и усиления личностной мотивации (интерес к занятиям, удовольствие от занятий, успешность), что может быть достигнуто за счет обеспечения высокого качества обучения с помощью привлечения высококвалифицированных преподавателей английского языка.

Несомненно, что преподаватель, работающий со взрослыми слушателями, действует несколько иначе, нежели со студентами или школьниками. Дело в том, что как уже говорилось выше, при обучении взрослых главной движущей силой процесса обучения является воля обучаемого, а доля преподавателя в процессе обучения несколько ниже, чем в случае с обучением школьников и студентов. Желательно строить процесс обучения так, чтобы обучаемые исполняли в нем главную роль и в какой-то степени становились соавторами курса. Преподаватель же играет посредническую роль и в значительной степени должен взять на себя роль организатора, координатора, четко формулировать цели обучения, отбирать материал. Отношения между преподавателем и обучающимся строятся на принципах партнёрства, сотрудничества, которые направлены на достижение общей цели. Содержание учебного процесса носит «открытый» характер и корректируется таким образом, чтобы были учтены цели, мотивы, интересы учащихся. Таким образом, реализуется так называемый принцип личностно ориентированной направленности обучения [2, с. 143]. Инициатива на занятиях во многом должна исходить от обучающихся, а их речь – занимать большую часть занятия. Важным

мотивирующим фактором является говорение, следовательно, объяснения преподавателя должны занимать небольшую часть занятия. Большое значение имеют личностные характеристики преподавателя, его способность оперативно реагировать на происходящее, способность к импровизации, владение информацией о последних достижениях в разных сферах жизни и, конечно, способность применять свои знания на конкретных занятиях.

Вузы должны поощрять изучение английского языка профессорско-преподавательским составом и создавать для этого условия так, чтобы знание английского языка для преподавателей вуза стало нормой и одним из обязательных компонентов профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Барвенко О.Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2004. – 20 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
3. Информационная образовательная среда университета / под общ. ред. В.П. Соломина. – СПб.: Академия исследования культуры, 2008. – 92 с.
4. Модернизация образования в контексте гуманитарных технологий в системе подготовки и переподготовки специалистов образования: методич. рекомендации / под ред. Н.В. Седовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 304 с.
5. Общеввропейская шкала компетенций – Council of Europe Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Режим доступа: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
6. Половина россиян владеет иностранными языками [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/07/24/yazik-site.html> (дата обращения: 21.02.2017).
7. Попкова Е.М. Содержательные компоненты успешности в обучении взрослых английскому языку и их реализация в учебнике Face2Face [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/lib/data/access/ram/ticket/41/1488365402d8aafd85a4e5d13c103e9f162b614195/Содержательные%20компоненты%20успешности%20в%20о.реализация%20в%20учебнике%20Face2Face.pdf> (дата обращения: 20.02.2017).
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ffl.msu.ru/research/publications/ter-minasova-lang-and-icc/ter-minasova-yazik-i-mkk-BOOK.pdf> (дата обращения: 20.02.2017).
9. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult education. From Pedagogy to Androgogy. Cambridge: Cambridge Book Co., 1988. – С. 82–118.

Васильев Вячеслав Вениаминович
кандидат юридических наук, доцент
Нижегородская академия МВД России
vasiljev.vyacheslaw@yandex.ru

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье автор предлагает свое видение системы ценностных оснований ведомственного непрерывного образования в образовательных организациях МВД РФ. Обозначается проблема нормативной неурегулированности профессиональной принадлежности выпускников вузов (образовательных организаций системы дополнительного профессионального образования) МВД РФ.

Ключевые слова: ценностные основания, образовательная организация, ведомственное непрерывное образование, система, сотрудник ОВД, проблемные аспекты.

В Российской Федерации в настоящее время продолжается административная реформа «силового блока» федеральных органов исполнительной власти, направленная на определение и закрепление за правоохранительными органами актуальных на современном этапе развития государства и общества направлений их оперативно-служебной деятельности, повышение доверия граждан России, иностранных граждан, лиц без гражданства к сотрудникам правоохранительных органов, в частности к сотрудникам полиции. Повышение такого доверия невозможно без реализации комплексного подхода к проблеме ведомственного образования в системе МВД РФ, и получения реальных результатов непрерывного образовательного воздействия на сотрудников органов внутренних дел (далее – ОВД) в виде профессионально грамотной, законной деятельности сотрудников служб и подразделений ОВД.

Процесс непрерывного образования в любой, в том числе и ведомственной образовательной среде, зависит от правильного определения и последующей реализации ценностных оснований образовательной деятельности. Вопрос правильного определения ценностных оснований непрерывного образования становится сверхважным, когда в качестве объекта непрерывного образовательного воздействия выступают должностные лица, наделенные правом применения мер государственного принуждения. Все перечисленное позволяет автору утверждать, что вопрос ценностных оснований непрерывного образования сотрудников ОВД в образовательных организациях высшего образования МВД РФ остается актуальным и требует научного исследования.

Общие вопросы теории высшего образования, аксиологии образовательной деятельности многократно становились объектами исследования, как на диссертационном, так и монографическом уровне. Не оставались без внимания и прикладные вопросы аксиологии. А.В. Кирьяковой, Н.Д. Никандровым, Е.Н. Шияновым исследовался ценностный подход в образовании. М.С. Каган, Л.Н. Столович

разрабатывали в своих исследованиях философию системы ценностных отношений. Специфичность природы педагогической деятельности обосновывалась в результатах научной работы В.Н. Загвязинского, И.А. Колесниковой, Н.К. Сергеева, В.А. Сластенина.

Ведомственное образование системы МВД, в силу своей специфичности и корпоративности не так часто становилось объектом общепедагогических и аксиологических исследований. Определенная «закрытость» данных образовательных организаций не исключает их из общей системы непрерывного образования России, и, соответственно, не избавляет «полицейское» образование от необходимости формулирования и реализации ценностных оснований непрерывного образования сотрудников ОВД.

Известные исследования вопросов непрерывного образования в системе МВД России проводились в период функционирования таких элементов ведомственного непрерывного образования, как учебные центры (центры профессиональной подготовки) территориальных ОВД, средне-специальные учебные учреждения системы МВД РФ. В настоящее время данные звенья ведомственной образовательной цепи упряднены. Более того, уже упомянутая административная реформа предусматривает дальнейшее изменение системы образовательных организаций МВД РФ, в части выделения из её состава отдельных элементов системы образования с переподчинением их Росгвардии. Всё перечисленное определяет научную новизну проблемы формулирования ценностных оснований непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел в вузах МВД РФ на современном этапе. Автор полагает, что вопрос ценностных оснований построения непрерывного образования в образовательной организации МВД России требует тщательного исследования и рассмотрения, чему посвящена настоящая работа.

Необходимость тщательной проработки, формулирования и последующей реализации ценностных оснований непрерывного образования

императивно определена федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [2], прямо указывающего, что составными частями образования являются ценностные установки личности, приобретаемые в процессе образования для её духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития. Действовавший более двадцати лет Закон «Об образовании» [3] не требовал обязательной постановки ценностных ориентиров образовательного процесса, ограничиваясь техническими требованиями образовательной деятельности, в рамках установления образовательных требований и цензов. Изменения социально-политической и гуманитарной обстановки в обществе привели к необходимости трансформации образовательной парадигмы.

Принцип логичности и последовательности изложения результатов научного исследования требует от автора, прежде всего, определить объект исследования и разрабатываемую научную гипотезу.

Под объектом краткого исследования природы и содержания ценностных оснований непрерывного «полицейского» образования в вузах МВД, автор видит аксиологию образовательной деятельности сквозь призму высшего образования, реализуемого образовательными организациями системы МВД РФ.

В качестве рабочей гипотезы исследования автор формулирует умозаключение, что эффективность и качество образовательной деятельности по обучению, воспитанию и дальнейшему развитию сотрудников полиции, способных к профессионально грамотной, законной оперативно-служебной деятельности на должностях начальствующего состава служб и подразделений ОВД, малоэффективна без формулирования и реализации ценностных оснований непрерывного «полицейского» образования.

Прежде чем приступить к анализу ценностных оснований непрерывного образования в вузах МВД РФ необходимо обратиться к природе понятия «ценностное основание» и его философско-педагогическому содержанию. Л.В. Баева, рассматривая философское содержание экзистенциальной аксиологии истории, под ценностным основанием понимала обоснование того, почему бытие именно таково и к чему оно устремлено [1]. Подходя к вопросу ценностных оснований с педагогической точки зрения, и рассматривая аксиологические вопросы современной модели российского высшего образования, Л.С. Перевозчикова и К.С. Петренко, отталкиваясь от видения аксиологии высшего гуманитарного образования Н.С. Розова [7], формулируют ценностное основание как философский, мировоззренческий фундамент, обуславливающий принципиальные образовательные решения и сами системы образования с их целями, организацией, методами и т.д. [6]. Соглашаясь с приведенными

мнениями, в полном объеме их разделить нельзя. В стороне остаются ценностные нравственно-воспитательные основания непрерывного образовательного процесса. Правильность данного подхода подтверждается изменениями в государственной политике в сфере образовательной деятельности, озвученными министром образования и науки России О.Ю. Васильевой, в части принципиального отхода Минобрнауки РФ от концепции оказания государственных образовательных услуг, как сути образования.

«Силовые» системы образования в России, ведущие свою историю со времен Российской Империи (военная, правоохранительная и другие) на протяжении десятков лет известны своим консерватизмом, особенно в базисно-аксиологическом ключе. В ведомственных образовательных учреждениях системы МВД существовали и существуют в качестве ценностных основ непрерывного образования такие институты педагогического воздействия, как наставничество, кураторство и поручительство. Вне зависимости от социально-политической формации общества, формы власти, данные системы образовательных учреждений готовили всесторонне развитого, морально устойчивого защитника государства и общества. Получение такого «продукта» невозможно без достижения тех нравственно-воспитательных и социокультурных [8; 10] оснований, к которым пришел российский законодатель при принятии ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: духовно-нравственное, творческое, физическое и профессиональное развитие обучающегося.

Переходя к непосредственному формулированию и раскрытию ценностных оснований непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел в вузах МВД РФ, в качестве таковых необходимо выделить два базисных основания, на которых конструируется система ценностей:

- Совокупность общего обучения и воспитания, полагаемых в качестве ценностных оснований любого образования:

1. Знания.
2. Умения.
3. Навыки.
4. Формирование всесторонне развитой личности.

- Совокупность специального обучения и воспитания, полагаемых в качестве ценностных оснований ведомственного непрерывного образования:

1. Формирование специалиста-профессионала по конкретному направлению правоохранительной деятельности.

2. Формирование личности сотрудника ОВД в рамках триединой модели «гражданин-патриот-профессионал», способного к полноценному исполнению правоохранительных обязанностей незамедлительно по окончании процесса обучения

(минуя, свойственный гражданскому обучению, этап вхождения в должность).

Общие вопросы ценностных оснований образования в целом, и непрерывного образования в частности, неоднократно исследовались в аксиологических, педагогических и философских научных трудах. Основываясь на этом, ценностные основания непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел в вузах МВД РФ будут рассмотрены с точки зрения специального обучения и воспитания [9], полагаемых в качестве ценностных оснований ведомственного непрерывного образования.

Формирование специалиста-профессионала по конкретному направлению правоохранительной деятельности. Проблемным аспектом данного ценностного основания непрерывного «полицейского» образования в образовательных организациях МВД РФ является факт того, что узкие специализации, профили подготовки и пр. по которым осуществляется образовательная деятельность в вузах МВД, никак не представлены в Общероссийском классификаторе профессий рабочих, должностей служащих. Отсутствие такого официального упоминания, не только не умаляет ценностное основание ведомственного непрерывного образования, но и добавляет нравственную составляющую, которая позволяет обучающемуся в системе непрерывного «полицейского» образования, гордиться своей исключительностью, как профессионала. Уникальность избранного направления правоохранительной деятельности для кандидата на обучение и является ценностным основанием подготовки специалиста-профессионала. Данное авторское утверждение, подтверждается наличием ведомственного нормативного правового акта, определяющего профилизацию вузов МВД РФ (так подготовка специалистов-профессионалов по борьбе с экономическими преступлениями осуществляется единственным вузом в стране – Нижегородской академией МВД России).

Формирование личности сотрудника ОВД в рамках триединой модели «гражданин-патриот-профессионал», как ценностное основание непрерывной ведомственной образовательной деятельности начинается задолго до вуза МВД РФ через систему специализированных кадетских классов, кадетских корпусов и суворовских училищ Министерства внутренних дел. Данный элемент ведомственного непрерывного образования наряду с преподаванием курса средней школы прививает азы профессии правоохранителя и формирует личность обучающегося в русле заданной модели. Основным этапом реализации модели «гражданин-патриот-профессионал» - обучение и воспитание в вузе МВД РФ, соединяющее в себе привитие теоретических знаний, формирование профессиональных и профессионально-специализированных компетенций

с духовно-нравственным и патриотическим воспитанием сотрудника ОВД, способного при выпуске из образовательной организации, к полноценному исполнению правоохранительных обязанностей незамедлительно по окончании процесса обучения.

Рассматриваемое ценностное основание не утрачивает своей значимости в течение всего периода службы сотрудника ОВД и реализуется через:

1) повседневную служебную и морально-психологическую подготовку сотрудника;

2) дополнительное профессиональное образование.

Подводя итоги, рассмотрения вопроса ценностных оснований непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел в вузах МВД РФ, необходимо сформулировать выводы и обозначить неразрешенные проблемные аспекты ведомственной образовательной деятельности.

1. В качестве ценностных оснований непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел в вузах МВД РФ, автор видит два базисных основания, из которых состоит система ценностей:

– совокупность общего обучения и воспитания, полагаемых в качестве ценностных оснований образования любого типа (уровня, вида, категории, ведомственной принадлежности и пр.);

– совокупность специального обучения и воспитания, полагаемых в качестве ценностных оснований ведомственного непрерывного образования.

2. Автор намеренно, чтобы соответствовать жанру научной статьи, не раскрывает специфические функции элементов системы ценностных оснований ведомственного непрерывного образования, взаимосвязи между ними, не показывает взаимодействие их целостной совокупности с условиями внешней среды. Раскрытие такого объема информации, в полной мере, будет осуществлено автором в рамках диссертационного исследования.

3. Утверждая, что к ценностным основаниям ведомственного непрерывного образования, осуществляемого вузами МВД РФ, относится совокупность специального обучения и воспитания, их составными частями автор определяет

– формирование специалиста-профессионала по конкретному направлению правоохранительной деятельности;

– формирование личности сотрудника ОВД в рамках триединой модели «гражданин-патриот-профессионал», способного к полноценному исполнению правоохранительных обязанностей незамедлительно по окончании процесса обучения.

4. Успешная реализация обозначенных ценностных оснований ведомственного непрерывного образования, позволяет выпускнику образовательной организации МВД РФ (за исключением кадетских и суворовских училищ МВД РФ) приступить к непосредственному исполнению правоохранительных обязанностей, минуя, свойственный вы-

пускну гражданской образовательной организации, этап вхождения в должность.

5. Неразрешенным проблемным аспектом ведомственной образовательной деятельности, что в Общероссийском классификаторе профессий рабочих, должностей служащих [4] не представлены узкие специализации, профили подготовки по которым она осуществляется. Единственным упоминанием «полицейской» специальности является Общероссийский классификатор занятий [5], формально содержащий профессию «Полицейский».

Библиографический список

1. *Баева Л.В.* Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории. – Астрахань: Изд-во АГУ, 2004. – 275 с.
2. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // *Российская газета*. – 2012. – 31 декабря.
3. Об образовании: закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года № 3266-1 // *Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации*. – 1992. – № 30. – Ст. 1797.
4. Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов ОК 016-94 (ОКПДТР) (принят постановлением Госстандарта РФ от 26 декабря 1994 г. № 367) // СПС Гарант (дата обращения 24.11.2016).
5. О принятии и введении в действие Общероссийского классификатора занятий (ОКЗ) ОК 010-2014 (МСКЗ-08): приказ Росстандарта от 12.12.2014 № 2020-ст // СПС КонсультантПлюс (дата обращения 24.11.2016).
6. *Перевозчикова Л.С., Петренко К.С.* Ценностные основания парадигмы российского высшего образования // *Вестник ВГТУ*. – 2012. – № 3. – С. 147–150.
7. *Розов Н.С.* Философия гуманитарного образования (Ценностные основания базового гуманитарного образования в высшей школе). – М., 1993. – 190 с.
8. *Тимонин А.И.* Теоретические подходы к изучению феномена социального становления личности // Педагогическое обеспечение становления и развития личности в образовательных учреждениях различного типа: сб. науч. трудов преподавателей и аспирантов института педагогики и психологии / сост. А.И. Иванова; науч. ред. А.И. Тимонин. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – 221 с.
9. *Тимонин А.И.* Профессиональное воспитание как воспитание социальное // *Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. – 2012. – Т. 18. – №1-1. – С. 55–58.
10. *Тимонин А.И., Павлова О.А.* Формирование социально-профессиональной мобильности как задача высшей школы // *Ярославский педагогический вестник*. – 2014. – № 1. – Т. 2 (Психолого-педагогические науки). – С. 216–219.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 372.8:51

Коржевина Елена Константиновна

Матыцина Татьяна Николаевна

кандидат физико-математических наук, доцент

Марголина Наталия Львовна

кандидат физико-математических наук, доцент

Костромской государственной университет

elena.korzhevina@gmail.com, tmatytsina@yandex.ru, nmargolina@yandex.ru

ОБ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ КВАДРАТНЫХ УРАВНЕНИЙ БЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОРМУЛЫ КОРНЕЙ

Умение решать квадратные уравнения быстро и рационально необходимо при выполнении различных заданий, предусмотренных школьной программой, а также является актуальным в условиях нехватки времени на Едином государственном экзамене. В статье обсуждаются пути обучения школьников и студентов – будущих учителей математики способам решения квадратных уравнений без использования формулы корней, приводятся примеры.

Ключевые слова: учащиеся, обучение, учебное задание, квадратное уравнение, метод переброски, теорема Виета.

Содержание и предметные результаты по математике основного общего образования предполагают, что школьники должны уметь решать квадратные уравнения, выделяя полный квадрат, применяя формулу корней и используя теорему Виета. На практике оказывается, что старшеклассники охотнее всего решают квадратные уравнения «через дискриминант», то есть применяют формулу корней. Опыт работы экспертом единого государственного экзамена (ЕГЭ) по математике показывает (см. [3]), что при решении квадратных уравнений учащимися совершается огромное количество вычислительных ошибок, опуск «по-невнимательности». Основные ошибки и анализ результатов проверки заданий с развернутым ответом подробно описан в работах [4; 5] и [6]. Умение быстро найти решение квадратного уравнения особенно важно при решении сложных задач, так как громоздкие выкладки и вычисления отвлекают учеников от основной линии решения. Разумеется, выпускник школы не может овладеть всем разнообразием методов и приемов решения уравнений, если таковыми не владеет его учитель. Поэтому при обучении студентов направления подготовки «Педагогическое образование» направленности «Математика» авторы статьи уделили внимание малоизвестному среди современных школьников методу. Авторы статьи уверены, что будущим учителям математики необходимо знать данный метод и уметь применять его на практике при решении уравнений и неравенств различного уровня сложности.

Все полные квадратные уравнения, корни которых являются рациональными (в частности, целыми) числами можно решать без использования формулы корней, причем это оказывается удобнее и обеспечивают заметный выигрыш во времени, что особенно важно на экзамене или контрольной работе.

Решение полных квадратных уравнений без использования формулы корней основано на следующих теоремах:

Теорема 1. Если для квадратного уравнения $ax^2 + bx + c = 0$ выполняется условие $a + b + c = 0$, то $x_1 = 1$, $x_2 = -\frac{c}{a}$.

Теорема 2. Если для квадратного уравнения $ax^2 + bx + c = 0$ выполняется условие $b = a + c$, то $x_1 = -1$, $x_2 = -\frac{c}{a}$.

Теорема 3. (теорема Виета для приведенного квадратного уравнения прямая и обратная).

Числа x_1 и x_2 являются корнями приведенного квадратного уравнения $x^2 + bx + c = 0$ тогда и только тогда, когда $x_1 + x_2 = -b$, $x_1 \cdot x_2 = c$.

Если неприведенное квадратное уравнение нельзя решить по теоремам 1 или 2, то есть способ замены исходного уравнения приведенным. Этот способ называется «методом переброски» и основан на методе сведения исходного рационального уравнения к уравнению со старшим коэффициентом, равным единице.

Пусть $a_n x^n + a_{n-1} x^{n-1} + \dots + a_1 x + a_0 = 0$ – рациональное уравнение с ненулевым старшим коэффициентом $a_n \neq 0$. Умножим это уравнение на $(a_n)^{n-1}$: $(a_n)^n x^n + a_{n-1} (a_n)^{n-1} x^{n-1} + \dots + a_1 (a_n)^{n-1} x + a_0 (a_n)^{n-1} = 0$.

Введем новую переменную $y = a_n x$. Относительно этой переменной уравнение примет вид

$$y^n + a_{n-1} y^{n-1} + \dots + a_1 (a_n)^{n-2} y + a_0 (a_n)^{n-1} = 0.$$

Полученное уравнение имеет не более n корней. Все рациональные корни y_i такого уравнения являются целыми числами и делителями свободного члена. Корни x_i исходного уравнения получают по формуле $x_i = \frac{y_i}{a_n}$.

Применим этот прием для квадратного уравнения $ax^2 + bx + c = 0$. Умножая уравнение на a (так как $n = 2$), получим $a^2 x^2 + abx + ac = 0$. Введем новую переменную $y = ax$ и решаем приведенное квадратное уравнение $y^2 + by + ac = 0$.

Если y_1 и y_2 – его корни, то корни исходного уравнения получим по формулам $x_1 = \frac{y_1}{a}$, $x_2 = \frac{y_2}{a}$.

Школьникам необязательно знать подоплеку этого метода, достаточно владеть алгоритмом решения. Однако качественно подготовленный учитель математики должен понимать все вышеизложенные выкладки, приводящие к следующему алгоритму:

1. Пусть $ax^2 + bx + c = 0$ исходное уравнение, $a \neq 1$. «Перебросим» коэффициент a к свободному члену.

2. Уравнение примет вид $y^2 + by + ac = 0$. Решаем его с использованием теорем 1 или 2, или теоремы Виета. Находим корни y_1 и y_2 .

3. Находим значения $x_1 = \frac{y_1}{a}$, $x_2 = \frac{y_2}{a}$.

Пример 1. Решить уравнение $2x^2 - 9x + 9 = 0$.

Решение. Устно проверяем, что теоремы 1, 2 неприменимы, поэтому «перебросим» старший коэффициент к свободному члену. Уравнение $y^2 - 9y + 18 = 0$ решаем по теореме Виета, получаем $y_1 = 6$, $y_2 = 3$, значит $x_1 = \frac{6}{2}$, $x_2 = \frac{3}{2}$.

Ответ: 3; 1,5.

Пример 2. Решить уравнение $7x^2 + 15x + 2 = 0$.

Решение. Вместо этого уравнения решаем следующее: $y^2 + 15y + 14 = 0$. По теореме 2 ($1+14 = 15$) получаем $y_1 = -1$, $y_2 = -14$, тогда $x_1 = -\frac{1}{7}$, $x_2 = -\frac{14}{7}$.

Ответ: $-\frac{1}{7}$; -2.

К решению квадратных уравнений сводятся тригонометрические, показательные, логарифмические уравнения, уравнения высших степеней, текстовые задачи. При решении неравенств всех типов возникает необходимость разложения квадратных трехчленов на множители, что предполагает решение квадратных уравнений. Анализ заданий, предлагаемых во второй части единого государственного экзамена по математике показывает, что подавляющее большинство квадратных уравнений, встречающихся в них, может быть решено рассмотренными методами. Ниже приводятся несколько примеров задания [1; 2].

Пример 3. Решить уравнение

$$(2x^2 - 5x - 12)(2\cos x + 1) = 0.$$

Решение. Данное уравнение равносильно совокупности

$$\begin{cases} 2x^2 - 5x - 12 = 0, \\ 2\cos x + 1 = 0. \end{cases}$$

К первому уравнению совокупности применяем метод переброски:

$$y^2 - 5y - 24 = 0.$$

Корни этого уравнения $y_1 = 8$ и $y_2 = -3$ легко находятся по теореме Виета. Тогда исходное уравнение имеет корни $x_1 = 4$ и $x_2 = -1,5$.

Второе уравнение имеет решения $x = \pm \frac{2\pi}{3} + 2\pi n$, $n \in \mathbf{Z}$.

Ответ: 4; -1,5; $\pm \frac{2\pi}{3} + 2\pi n$, $n \in \mathbf{Z}$.

Пример 4. Решить неравенство

$$2 \cdot 16^{-x} - 17 \cdot 4^{-x} + 8 \leq 0.$$

Решение. После замены переменной $4^{-x} = t$, $t > 0$ неравенство приобретает вид

$$2t^2 - 17t + 8 \leq 0.$$

Для разложения на множители его правой части нужно решить уравнение

$$2t^2 - 17t + 8 = 0.$$

«Перебросим» старший коэффициент

$$y^2 - 17t + 16 = 0.$$

По теореме 1 $y_1 = 1$ и $y_2 = 16$, значит $t_1 = 0,5$ и $t_2 = 8$.

$$2(t - 8)(t - 0,5) \leq 0.$$

Применив метод интервалов, получим $0,5 \leq t \leq 8$, откуда $-1,5 \leq x \leq 0,5$. Ответ: $[-1,5; 0,5]$.

Авторами статьи для проверки эффективности вышеизложенных методик был проведен эксперимент. Были предложены следующие уравнения:

1. $11x^2 + 25x - 36 = 0$;
2. $10x^2 + 27x + 17 = 0$;
3. $9x^2 - 37x + 4 = 0$;
4. $2x^2 - 9x + 9 = 0$;
5. $10x^2 + 13x + 4 = 0$;
6. $4x^2 + 9x + 2 = 0$;
7. $3x^2 - 13x + 12 = 0$;
8. $345x^2 - 137x - 208 = 0$;
9. $3\sqrt{2}x^2 + (3 + \sqrt{2})x + 1 = 0$.

Каждое из этих уравнений может быть решено без использования формулы корней квадратного уравнения; без громоздких вычислений; каждое решение уравнения почти устное.

Данная работа, требующая решения девяти уравнений школьного уровня сложности была предложена студентам направления подготовки «Педагогическое образование» направленности «Математика» первого и второго курсов. Студентов I и II группы (это студенты соответственно первого и второго курса) не предупредили о проведении срезовой проверки. Студенты второкурсники принимали участие в работе методического семинара «Актуальные проблемы математического образования в школе и в ВУЗе» кафедры высшей математики института физико-математических и естественных наук Костромского государственного университета, на заседаниях которого обсуждались методические приемы обучения решению квадратных уравнений, а первокурсники пользовались только знаниями, полученными в школе.

Приведем результаты работы студентов I группы, в эксперименте участвовали 19 человек (см. таб. 1).

Результаты работы студентов II группы (в эксперименте участвовали 17 человек) приведены в таблице 2.

Можно заметить, что вторая группа, принимавшая участие в работе методического семинара, в подавляющем большинстве выполнила работу полностью или без одного задания; остальные до-

Таблица 1

Результаты распределения I группы

Выполнено заданий	9	8	7	6-5	4-3-2	0
Количество студентов	0	1	7	6	4	1
Процент выполнивших от общего числа студентов	0 %	5,3 %	36,8 %	31,6 %	21 %	5,3 %

Таблица 2

Результаты распределения II группы

Выполнено заданий	9	8	6-5	2
Количество студентов	7	5	3	2
Процент выполнивших от общего числа студентов	41,2 %	29,5 %	17,6 %	11,7 %

пустили ошибки, которые можно классифицировать так:

- 1) в теореме Виета не учтено условие $x_1 + x_2 = -b$, хотя оно и было выписано;
- 2) не увидели теорему 1 или теорему 2;
- 3) не вернулись к исходной переменной при использовании метода переборки.

Первая группа решала данные уравнения с использованием формулы корней, не применяя никаких приемов, упрощающих вычисления. Стоит отметить, что время, затраченное на работу, было в среднем в полтора раза больше, чем во второй группе. Также можно выделить следующие проблемы:

- 1) ошибки в написании формул корней;
- 2) сложности при вычислениях, особенно при извлечении квадратных корней;
- 3) работа с выражениями вида $a + b\sqrt{c}$.

Результаты эксперимента позволяют сделать однозначный вывод о повышении эффективности обучения при отработке способов решения квадратных уравнений без использования формулы корней.

Таким образом, при подготовке будущих учителей математики важную роль играет участие студентов в научных и методических мероприятиях, проводимых выпускающей кафедрой.

Библиографический список

1. ЕГЭ: Математика: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов / под ред. И.В. Ященко. – М.: Изд-во «Национальное образование», 2015. – 272 с.

2. ЕГЭ: Математика. Профильный уровень: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов / под ред. И.В. Ященко. – М.: Изд-во «Национальное образование», 2016. – 256 с.

3. *Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.* Особенности подготовки экспертов по проверке заданий с развернутым ответом единого государственного экзамена по математике // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – № 3. – С. 177–178.

4. *Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.* Анализ результатов проверки заданий с развернутым ответом единого государственного экзамена по математике за 2015 год // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – № 2. – С. 14–16.

5. *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. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – № 4. – С. 34–37.

6. *Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е.* Об этапах математического образования в ВУЗе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 1. – С. 123–125.

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

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

В статье подробно рассмотрены некоторые приемы технологии развития критического мышления. Одним из качеств личности, необходимых для становления будущего специалиста в любой отрасли производства и науки, является умение принимать разумные решения, обрабатывать информацию, выделять в ней главные идеи, выполнять анализ фактов и явлений. В связи с этим становится очевидным, что наиболее целесообразно в процессе обучения информатике применение методических приемов технологии развития критического мышления.

Ключевые слова: технологии обучения, критическое мышление, кластер, концептуальная таблица, сводная таблица.

На современном этапе развития педагогической науки существует большое количество технологий обучения. Это и проектная технология, модульная технология, кейс-технология, технология работы в малых группах, дистанционные образовательные технологии и, наконец, технология развития критического мышления. В процессе обучения информатике применение методических приемов технологии развития критического мышления наиболее целесообразно. По своей сути данная технология требует использования элементов методик и приемов проблемного обучения.

Критическое мышление – это совокупность умений и навыков, определяющих высокую степень исследовательской культуры обучающегося и преподавателя, это мышление, которое основывается на личном опыте и проверенных фактах [2]. Знание для критического мышления не результат учения, а исходный пункт обучения.

Развитие мыслительных навыков, привитие осознанного умения принимать разумные решения, обрабатывать информацию, выделять в ней главные идеи, выполнять анализ фактов и явлений – вот цель применения технологии развития критического мышления (ТРКМ) в учебном процессе. Все перечисленное является необходимой составляющей успешной профессиональной деятельности в любой отрасли производства и науки. Формирование и развитие критического мышления, то есть творческого, аналитического и конструктивного, умение общаться, креативность, способность отвечать за собственные решения, брать ответственность за результаты своей деятельности – качества личности, необходимые в том числе и для становления будущего военного специалиста.

Рассмотрим подробнее некоторые приемы ТРКМ, которые можно эффективно применять в процессе преподавания информатики [1].

Прием «Верные и неверные утверждения» можно использовать на начальной стадии внедрения технологии в учебный процесс. Формулируя проблему, можно предложить курсантам выбрать верные утверждения из предложенных преподавателем или самими курсантами в ходе короткого обсуждения нового материала. Курсантам предлагается обосновать свой выбор. В конце изучения всего материала темы преподаватель вспоминает рассмотренные ранее утверждения и предлагает выполнить оценку их достоверности с учетом знаний, полученных при изучении материала.

Прием «Кластеры» можно эффективно применять на всех стадиях технологии. Кластер – это графическая форма представления материала, показывающая смысловые связи главных понятий рассматриваемой темы. Кластер является своеобразной формой систематизации информации на первой стадии в процессе изучения нового материала и его анализа заключительной стадии его изучения. Для применения этого приема может быть организована самостоятельная работа индивидуально каждого обучающегося или коллективная деятельность в виде общего обсуждения.

Концептуальные таблицы используются для сопоставления некоторого количества объектов по нескольким признакам. Таблица строится так, чтобы наглядно представить важнейшие признаки изучаемых объектов. Таблица позволяет проводить комплексную оценку изучаемых объектов в том случае, когда они изучаются как составные части единой проблемы. Концептуальная таблица определяет пути дальнейшего изучения темы. Она может быть составлена как итоговая (по результатам изучения какой-то темы или раздела дисциплины).

Сводная таблица дает возможность выделять ключевые понятия и свойства, классифицировать информацию, сравнивать изучаемые объекты. Такие таблицы можно составлять следующим образом. Внутренняя колонка («линия сравнения», не

меньше трех и не больше шести) – категории, по которым осуществляется сравнение объектов. С обеих сторон от линии сравнения фиксируется информация, которую и необходимо сравнить. Сравнительные таблицы помогают курсантам увидеть не только особенные признаки объектов, но и позволяют быстрее и прочнее запоминать информацию.

Использование приемов составления концептуальных и сводных таблиц активизирует познавательную деятельность курсантов, вызывает потребность в поиске дополнительной информации.

Рассмотренные методические приемы ТРКМ дадут необходимый эффект при их системном применении. При этом у курсантов будут вырабатываться навыки критического подхода к изучаемым

объектам и явлениям, навыки систематизации информации и системного анализа.

Рассмотрим возможные варианты применения следующих методических приемов ТРКМ при обучении информатике: верные и неверные утверждения, кластеры, сводные и концептуальные таблицы по ключевым разделам курса информатики и методические рекомендации по их использованию в ходе учебного процесса.

Раздел 1. Технические и программные средства реализации информационных процессов. Порядок работы с системным и прикладным программным обеспечением

Тема 1. Понятие информации. Основные термины и определения теории информации

Таблица 1

Верные и неверные утверждения

Тема	Утверждения
Занятие №1. Общая характеристика процессов сбора, передачи, обработки и накопления информации	Если информацию рассматривать как меру уменьшения неопределенности, то количество информации в сообщении зависит от: а) числа символов в сообщении; б) длины двоичного кода сообщения; в) вероятности совершения данного события; г) объема знаний, имеющихся у получателя сообщения; д) объема знаний, имеющихся у отправителя сообщения.
Занятие №2. Перевод чисел в различные системы счисления. Арифметические операции над числами	Система счисления – это: а) знаковая система, в которой числа записываются по определенным правилам с помощью символов (цифр) некоторого алфавита. б) произвольная последовательность, состоящая из цифр 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. в) бесконечная последовательность, состоящая из цифр 0, 1. г) совокупность цифр 1, у, X, E, C, B, м. д) множество натуральных чисел и знаков арифметических действий.

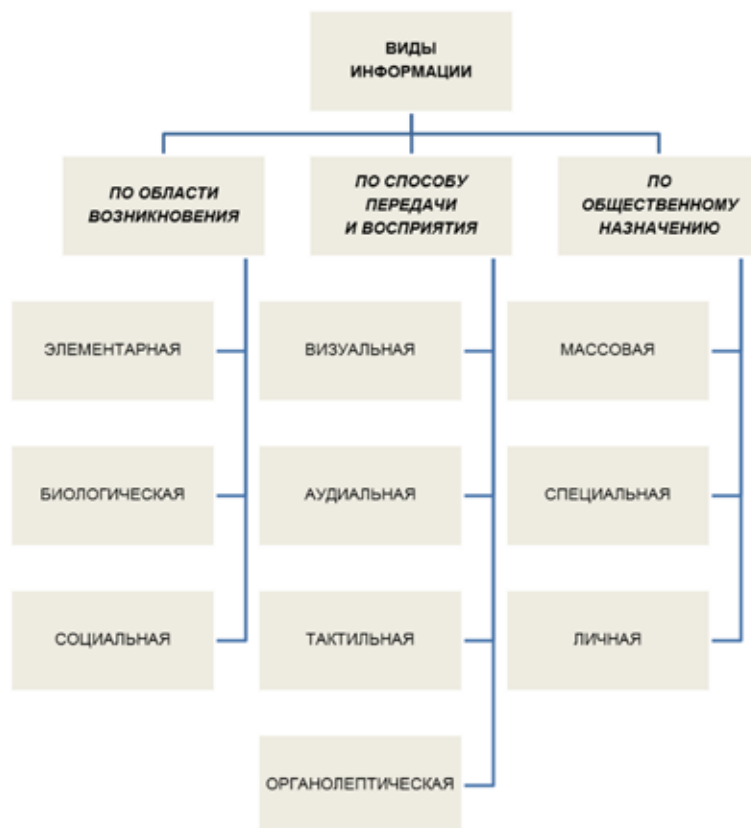


Рис. 1. Кластер по теме 1

Таблица 2

Концептуальная таблица по теме 1.
Сводная таблица представления чисел в различных системах счисления

Десятичная система счисления	Пятиричная система счисления	Восьмеричная система счисления	Двоичная система счисления		Шестнадцатеричная система счисления	Двадцатиричная система счисления
			триады	тетрады		
0		0	000	0000	0	
1		1	001	0001	1	
2		2	010	0010	2	
3		3	011	0011	3	
4		4	100	0100	4	
5		5	101	0101	5	
6		6	110	0110	6	
7		7	111	0111	7	
8		10		1000	8	
9		11		1001	9	
10		12		1010	A	
11		13		1011	B	
12		14		1100	C	
13		15		1101	D	
14		16		1110	E	
15		17		1111	F	

Таблица 3

Сводная таблица по теме 1

Синтаксическая мера информации (подход Шеннона)	Линии сравнения	Синтаксическая мера информации (компьютерный подход)
	Мера информации	
	Единицы измерения	
	Примеры	
Семантическая	Линии сравнения	Прагматическая
	Мера информации	
	Единицы измерения	
	Примеры	

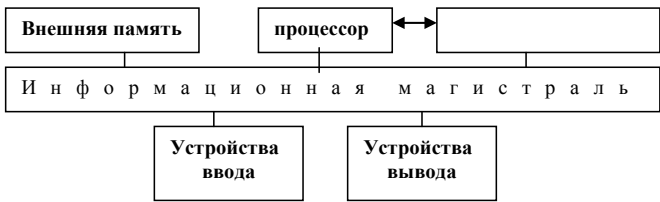
Методические рекомендации по теме 1 «Понятие информации. Основные термины и определения теории информации»

Верные и неверные утверждения целесообразно использовать в конце лекционного занятия темы с целью проверки степени уяснения изученного материала на лекции. Предложенный кластер – на групповом занятии в начале изучения материала. Сводную и концептуальную таблицы предложить курсантам для самостоятельного заполнения с последующими обсуждениями и использованием при подготовке к контрольным опросам.

Тема 2. Устройство и принцип работы ЭВМ
Методические рекомендации по теме 2 «Устройство и принцип работы ЭВМ»

Верные и неверные утверждения целесообразно использовать в конце изучения темы с целью проверки степени уяснения материала на занятиях. Предложенный кластер можно использовать на лекции в начале изучения темы. Сводную и концептуальную таблицы предложить курсантам для самостоятельного заполнения с последующими обсуждениями и использованием при подготовке к контрольным опросам.

Верные и неверные утверждения

Тема	Утверждения																
Занятие №1. Архитектура ЭВМ	1. Если информацию рассматривать как меру уменьшения неопределенности, то количество информации в сообщении зависит от: а) числа символов в сообщении; б) длины двоичного кода сообщения; в) вероятности совершения данного события; г) объема знаний, имеющихся у получателя сообщения; д) объема знаний, имеющихся у отправителя сообщения.																
	2. Название какого устройства необходимо вписать в пустой блок общей схемы компьютера?  а) модем б) дисковод в) контроллер устройства вывода г) внутренняя память																
	3/ Устройство, выполняющее арифметические и логические операции, и управляющее другими устройствами компьютера называется: а) контроллер б) клавиатура в) монитор г) процессор																
Занятие №2. Арифметические и логические основы ЭВМ	1) Символом F обозначено одно из указанных ниже логических выражений от трех аргументов: X, Y, Z. Дан фрагмент таблицы истинности выражения F: <table border="1" data-bbox="880 1059 1139 1205"> <thead> <tr> <th>X</th> <th>Y</th> <th>Z</th> <th>F</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>0</td> <td>0</td> <td>1</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>0</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table> Какое выражение соответствует F? а) $\neg X \wedge \neg Y \wedge Z$ б) $\neg X \vee \neg Y \vee Z$ в) $X \vee Y \vee \neg Z$ г) $X \vee Y \vee Z$	X	Y	Z	F	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1
X	Y	Z	F														
0	0	0	1														
0	0	1	0														
0	1	0	1														
	2) Выберите верное логическое выражение, которое равносильно выражению $(A \vee \neg B)$ а) $A \vee B$ б) $A \wedge B$ в) $\neg A \vee \neg B$ г) $\neg A \wedge B$																

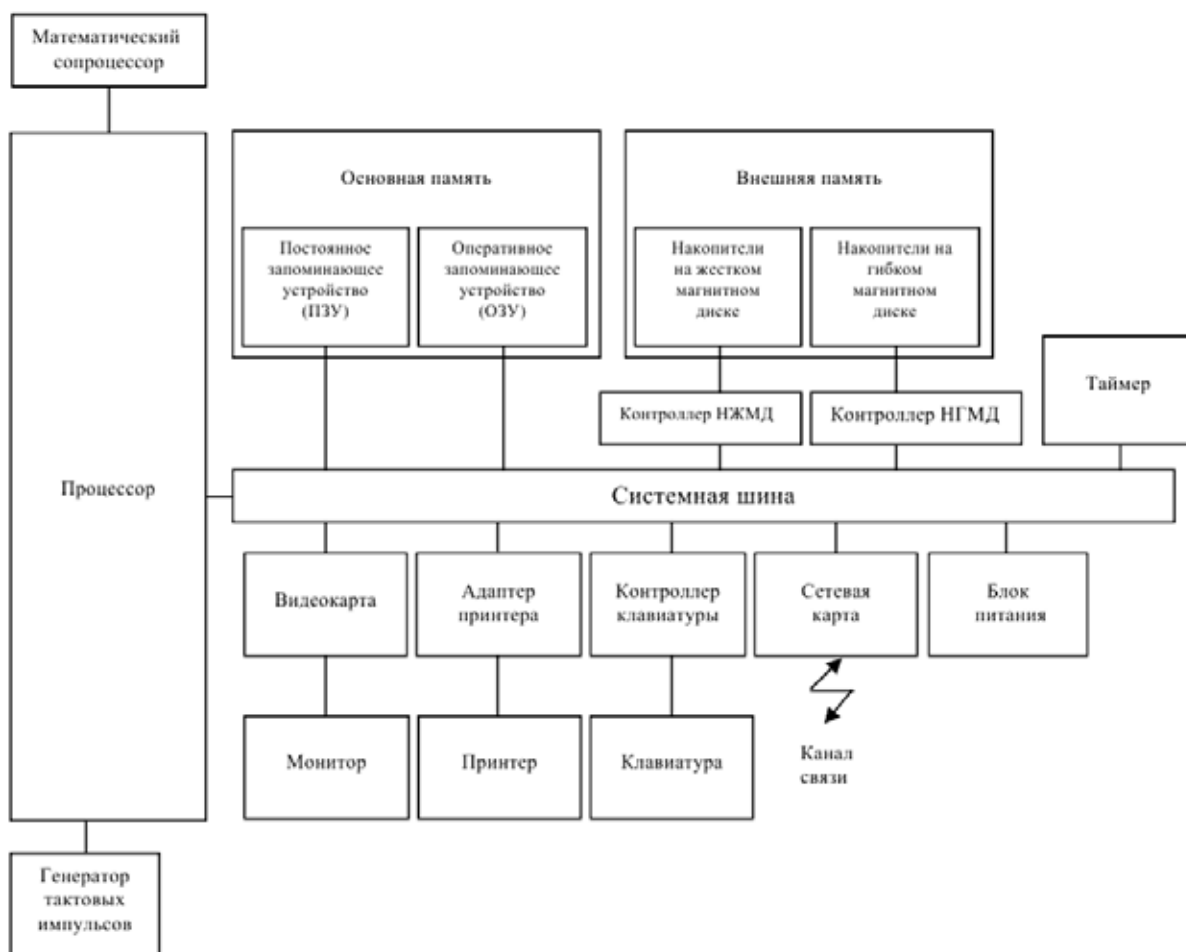


Рис. 2. Кластер по теме 2

Таблица 5

Сводная таблица по теме 2

Компьютер	Линии сравнения	Информационная система
	Система	
	Элементы системы	
	Главная цель системы	

Таблица 6

Концептуальная таблица по теме 2.
Сводная таблица истории развития информационных систем

Период времени	Концепция использования информации	Вид информационных систем	Цель использования
1950-1960 гг.	?	Информационные системы обработки расчетных документов на электромеханических бухгалтерских машинах	Повышение скорости обработки документов
1960-1970 гг.	Основная помощь в подготовке отчетов	?	?
1970-1980 гг.	?	Системы поддержки принятия решений.	?
1980-2016 гг.	Информация – стратегический ресурс обеспечивающий конкурентное преимущество	?	Выработка наиболее рационального решения Выживание и процветание фирмы

Представленные варианты методических приемов ТРКМ при обучении информатики не являются однозначно рекомендованными для их использования в ходе учебного процесса. Поиск путей активизации познавательной деятельности обучающихся с использованием средств информационных технологий при изучении информатики сподвигло авторов на совершенствование имеющихся и разработку новых методик по внедрению активных форм и методов обучения, та-

ких как технологии развития критического мышления

Библиографический список

1. *Бутенко А.В., Ходос Е.А.* Критическое мышление: метод, теория, практика. – М.: Мирос, 2002. – 139 с.
2. *Загашев И.О., Заир-Бек С.И.* Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.

Ратыни Алла Израилевна

кандидат биологических наук, доцент

Берёзина Елена Владимировна

доктор технических наук, профессор

Парфенов Александр Сергеевич

Ивановская государственная медицинская академия
alrat@yandex.ru, elena_berezina@mail.ru, alsparf@gmail.com

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ: МЕТОД АКВАРИУМА

В статье предложен вариант проведения практического занятия по математической статистике интерактивным методом «Аквариум». Сформулированы цели и задачи метода, подчеркнута его роль в формировании навыков группового анализа проблем, способности к ведению дискуссии, умения применять знания на практике. Приведена рекомендуемая хронокарта занятия, раскрыто содержание каждого этапа и роли участников. Даны примеры ситуационных задач и образец оценочного бланка.

Ключевые слова: метод аквариума, мозговой штурм, активная и экспертная подгруппы, ситуационные задачи, оценочный бланк.

Трудности обучения студентов-медиков точным наукам, а также их причины неоднократно отмечались и обсуждались как авторами, так и многими нашими коллегами [2–6]. В поисках способов улучшения ситуации мы обращаемся к инновационным технологиям. Настоящая статья посвящена опыту проведения практического занятия по теме «Элементы математической статистики: оценка параметров генеральной совокупности по выборке; проверка гипотез» методом аквариума с элементами мозгового штурма [1].

1. Название – активный метод обучения «Аквариум».

2. Раздел дисциплины – «Математика». Тема – «Оценки параметров генеральной совокупности по выборке. Проверка гипотез».

3. Цель и задачи использования на занятии – выработка умения применять на практике знания, полученные в ходе самостоятельной работы по изучению данной темы; отработка навыка группового анализа проблем и принятия решений; формирование способности к логическому и аргументированному анализу работы коллег, к ведению дискуссии и полемики.

В результате использования данного метода студент сможет:

– объяснить смысл и отличие точечных и интервальных оценок, суть понятий доверительной вероятности (надежности) и точности интервальной оценки;

– дать точечные оценки числовым характеристикам исследуемой случайной величины;

– дать интервальную оценку математическому ожиданию нормально распределенной величины;

– определить минимальный объем выборки, необходимый для достижения заданных точности и надежности интервальной оценки математического ожидания нормально распределенной величины;

– изложить общий план проверки гипотез;

– оценить достоверность разницы выборочных средних с помощью t -критерия.

4. Участники, возможные роли: студенты I курса врачебных факультетов.

В студенческой группе выделяются две приблизительно равные по числу участников подгруппы – активная и экспертная. Активная подгруппа получает бланки с ситуационными задачами и выполняет указанные в них задания. Эксперты (супервизоры) осуществляют стандартизированное наблюдение и оценку работы активной подгруппы по заранее заданным параметрам.

5. Время и место проведения. – Используется в качестве текущего контроля знаний и умений на практическом занятии по указанной теме дисциплины: «Физика, математика». Проводится в учебных комнатах кафедры.

6. Этапы проведения: подготовительный, организационный, заключительный.

7. Позиция преподавателя – эксперт.

На подготовительном этапе, предшествующем занятию, преподавателем составляется инструкция – четкий план занятия с примерной хронокартой (табл. 1), разрабатываются бланки с ситуационными задачами для активной подгруппы и оценочные бланки для подгруппы экспертов (табл. 2).

На организационном этапе студенты делятся на активную и экспертную подгруппы (как правило, каждая включает восемь человек). В активную подгруппу выдается четыре бланка с двумя-тремя ситуационными задачами в каждом. Студенты вправе сделать выбор: работать над всеми задачами сообща либо разбиться на пары для выполнения каждой парой заданий своего бланка. На выполнение заданий дается 25 минут. В процессе работы могут быть использованы принципы метода «Мозговой штурм»: участники предлагают свои решения, из которых в конечном итоге при обсуждении выбирается одно. Результаты представляются в письменном виде, с записью необходимых

Таблица 1

Рекомендуемая хронокарта практического занятия
Общее время занятия – три академических часа, 135 минут.

№	Этапы	Время (мин)	Оснащение
I	Вступление: блиц-опрос или письменное тестирование по базовым понятиям и положениям темы, коррекция теоретических знаний.	20	Тест из фонда оценочных средств кафедры
II	Основная часть: проверка и закрепление практических умений методом «Аквариум» с элементами «мозгового штурма» – организационный и заключительный этапы.		
II.1	Установочная стадия: разбиение на подгруппы, выдача бланков с задачами активной подгруппе и оценочных бланков экспертам; уточнение ролей.	15	Бланки с задачами, оценочные бланки
II.2	Работа в подгруппах с последующей сменой статуса.	70	Таблицы нормального распределения
II.3	Заключительный этап метода: аналитический разбор и экспертная оценка преподавателя.	20	
III	Завершение занятия: домашнее задание – задачи на закрепление материала темы; советы преподавателя по подготовке к следующему занятию.	10	Сборники задач

Таблица 2

Бланк оценки экспертами работы активной подгруппы

Критерий оценки	Баллы (от 0 до 5)
знание базовых понятий и формул	
умение применять формулы на практике	
применение для решения конкретных задач алгоритмов построения доверительного интервала и проверки гипотез	
умение определять критическое значение t-критерия по таблицам распределения Гаусса	
умение проанализировать расчетные и табличные данные для вывода о достоверности разницы выборочных средних	
рациональное использование времени и сил для ответа на задания	
вовлечённость участников в обсуждение задач, сплочённость группы для решения возникающих проблем	

формул и расшифровкой расчетов по ним. Разрешается пользоваться калькуляторами.

Образцы задач для активной подгруппы:

1. В летнем загородном лагере отдыхало 300 детей. Средняя прибавка в весе за период отдыха составила 2,2 кг. Стандартное отклонение данной выборки $s=0,3$ кг. Дать интервальную оценку средней теоретической прибавки в весе с надежностью: а) 68%, б) 95%, в) 99,7%.

2. Рассчитать минимально необходимое для исследования число детей десятилетнего возраста с целью определения среднего роста с точностью до 0,5 см при доверительной вероятности 0,95. При пробном исследовании 10 детей получено значение стандартного отклонения 5,5 см.

3. В стационаре лечилось 30 детей по поводу гипохромной анемии. До лечения препаратами железа среднее количество гемоглобина в крови было 48,0 мг% при стандартном отклонении 2,2 мг%. После лечения среднее количество гемоглобина увеличилось до 68,0 при стандартном отклонении 4,0 мг%. Определить достоверность различия содержания гемоглобина с надежностью 98%.

Члены экспертной подгруппы все это время являются наблюдателями: они слушают рассуждения исполнителей, могут следить за их записями, но не могут вмешиваться в процесс выполнения

заданий. По окончании работы студентами активной подгруппы их бланки с результатами передаются экспертам. Эксперт имеет право потребовать разъяснения хода решения любого задания. Далее каждый эксперт заполняет свой бланк. После короткого совещания для выработки общей позиции от подгруппы экспертов выступает один представитель с обоснованной оценкой работы активной подгруппы. Время действий экспертной группы – 10 минут.

В случае успешного и своевременного выполнения описанной части этапа она повторяется со сменой статуса подгрупп: студенты активной подгруппы становятся экспертами, эксперты – активной подгруппой. При этом подлежащие выполнению задания не повторяются, выдаются бланки с новыми задачами. Длительность второй части этапа составляет также 35 минут.

На заключительном этапе преподаватель осуществляет анализ результативности освоения темы.

При этом студентам могут быть заданы следующие вопросы:

1) Насколько успешно справились со своими ролями активная и экспертная подгруппы?

2) Сумела ли группа в целом осуществить продуктивный разбор базовых положений темы на уровне умений? Если нет, то по какой причине?

3) Каков Ваш собственный вклад в общую работу?

4) Получена ли дополнительная информация по теме?

5) Представляет ли гипотеза о достоверности разницы выборочных средних интерес для медицины? В чем он заключается?

Наш опыт применения описанного выше метода оказался положительным: вовлеченность студентов в работу была значительно выше, чем на стандартном практическом занятии по данной теме, возникший в процессе решения задач азарт способствовал активизации мышления и получению фактических результатов. Вместе с тем считаем нужным рекомендовать (как и при использовании метода деловой игры [4; 5]) осмотрительный подход к выбору студенческой группы: необходимы наличие хотя бы удовлетворительного исходного уровня знаний большинства ее членов и нормальный эмоционально-психологический климат в коллективе. При отсутствии этих элементов следует искать другие способы работы с группой.

Библиографический список

1. Белкова Е.А. Активные и инновационные методы обучения. Обучение взрослых. – Ярославль: Академия Пастухова, 2010. – 98 с.

2. Боцьева М.И., Боцьев И.Ф. Преподавание физико-математических дисциплин в медицинском вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – Т. 69. – № 5. – С. 104–107.

3. Ланина Л.В. Методика обучения студентов медицинских вузов математическим основам медико-биологических знаний: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2013. – 23 с.

4. Ратыни А.И., Габдулсадыкова Г.Ф. Инновационный подход к изучению физики и математики в медицинском вузе // Сб. трудов по материалам междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Воронеж, 2014. – Т. 2. – № 4, ч. 2. – С. 180–183.

5. Ратыни А.И., Устинова И.М., Габдулсадыкова Г.Ф., Каменчук Л.М. Пути решения современных проблем преподавательской деятельности // Материалы трудов участников 10-й междунар. телеконф. – Томск, 2013. – Т. 2. – № 1. – С. 140–141.

6. Труженикова С.Е., Ризаханов М.А., Муталипов М.М. Учебно-методические аспекты преподавания физико-математических дисциплин в медицинских вузах с низким уровнем исходных знаний студентов по физике и математике // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 270–273.

Секованов Валерий Сергеевичдоктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор
Костромской государственной университет**Митенева Светлана Феодосьевна**кандидат педагогических наук, доцент
Вологодский государственный университет**Рыбина Лариса Борисовна**кандидат философских наук
Костромская государственная сельскохозяйственная академия
sekovanovvs@yandex.ru, mitenevasf@mail.ru, larisa.rybina.2014@mail.ru

ВЫПОЛНЕНИЕ МНОГОЭТАПНОГО МАТЕМАТИКО-ИНФОРМАЦИОННОГО ЗАДАНИЯ «ТОПОЛОГИЧЕСКАЯ И ФРАКТАЛЬНЫЕ РАЗМЕРНОСТИ МНОЖЕСТВ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ И ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ*

В статье раскрывается механизм развития креативности и формирования компетенций студентов в процессе выполнения многоэтапного математико-информационного задания «Топологическая и фрактальные размерности множеств». Выделены основные этапы деятельности студентов и преподавателя. В статье представлена последовательность задач (в том числе нестандартных), упражнений, проблемных ситуаций для аудиторной и самостоятельной работы, выполняемых на каждом этапе, предполагающих использование как математических методов, так и информационных и коммуникационных технологий, позволяющая планомерно подойти к определению понятия «фрактал» с помощью топологической размерности и размерности Минковского. Результаты исследования указывают, что выполнение многоэтапного математико-информационного задания способствует формированию когнитивных, функциональных, личностных и этических компетенций студентов и развитию их креативности.

Ключевые слова: многоэтапное математико-информационное задание, топологическая размерность, самоподобное множество, размерность самоподобия, размерность Минковского, множество Кантора, фрактал, информационные и коммуникационные технологии, креативность, компетенции.

Современные исследования в области преподавания математики в вузе отмечают особую роль многоэтапных математических заданий в процессе развития креативности студентов, как качества личности, проявляющегося в умении творчески подходить к решению проблемных ситуаций, а также в способности к порождению новых идей [1; 6; 8–11; 14]. Креативные качества особенно необходимы будущим выпускникам вузов, которые столкнутся с быстро меняющимися условиями социального пространства и современного рынка труда, что потребует от них умения творчески решать сложные профессиональные задачи.

М. Клякля определяет многоэтапные математические задания как «последовательность задач, проблем и дидактических ситуаций, которые соединяют друг с другом различные виды творческой математической деятельности в сложных математико-дидактических ситуациях» [1]. В.С. Секованов, опираясь на исследования М. Клякля, ввел понятие многоэтапное «математико-информационное задание» (МИЗ) [8], при разработке и выполнении которого предусмотрено использование как математических методов, так информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Придерживаясь определения В.С. Секованова, мы понимаем под многоэтапными МИЗ специально составленную последовательность задач (в том

числе и нестандартных), упражнений, проблемных и дидактических ситуаций, которая предполагает различные виды творческой математической и информационной деятельности: проведение компьютерных экспериментов, лабораторных работ по математике, написание компьютерных программ, прогнозирование результатов математической деятельности, поиск информации в Интернете и др., нацеленные на развитие креативных качеств студентов и формирование значимых для будущих специалистов компетенций.

Особая роль в многоэтапных МИЗ отводится нами нестандартным задачам. Опираясь на исследование Ю.М. Колягина, в котором выявлены роль и место задач в процессе формирования математической культуры, рассмотрены основные функции задач, охарактеризованы этапы процесса решения задач, сформулированы положения методики обучения решению задач [2], нами рассмотрен вопрос о дидактических функциях нестандартных задач на каждом этапе выполнения МИЗ. К таким задачам мы относим те, которые порождают для обучающегося напряженную ситуацию, требующую для своего разрешения гибкости и критичности мышления, изобретательности, распределения внимания, выработки новых способов действий [4], что и способствует развитию креативности студентов.

Решение нестандартных задач и упражнений, исследование проблемных ситуаций в ходе выпол-

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №16-18-10304).

нения многоэтапных МИЗ предполагает использование эвристических приемов, которые в отличие от приемов алгоритмического типа соответствуют природе и специфике творческого мышления. Обучение эвристическим приемам оказывает положительное влияние на уровень готовности обучающихся к решению нестандартных задач, так как эти приемы помогают действовать в условиях неопределенности, в принципиально новых ситуациях [4].

При выполнении многоэтапных МИЗ нами ставится задача не только развития креативности студентов, но и комплексного развития математических способностей на базе компетентностного подхода, применяющегося в системе современного высшего образования. Задачи и упражнения в рам-

ках многоэтапного МИЗ способствуют формированию различных компетенций: когнитивных (овладение системой теоретических знаний, умениями и навыками решения типовых задач), функциональных (формирование умения проводить содержательный анализ прикладных задач, переводить их на математический язык), личностных (развитие профессионально-значимых качеств личности – способности логически мыслить, обобщать, осуществлять анализ и синтез, поиск алгоритма и др.), этических (формирование нравственных, мировоззренческих качеств личности) [5].

Рассмотрим методику реализации многоэтапного МИЗ по теме «Топологическая и фрактальные размерности множеств», которое предлагается студентам в ходе изучения фрактальной геоме-



Рис. 1. Схема-план МИЗ «Топологическая и фрактальные размерности множеств»

трии – одного из современных разделов математики, имеющего широкие приложения во всех областях – от педагогики до астрономии [см. 3, 12]. Предложенный подход к изучению фрактальных множеств и их размерностей дает студентам ключ к пониманию сложного понятия «фрактал». Выполнение многоэтапного МИЗ «Топологическая и фрактальные размерности множеств» предусматривает прохождение нескольких этапов, которые представлены на схеме-плане (рис. 1).

На *начальном этапе* осуществляется постановка цели задания – изучение топологической и фрактальной размерностей множеств, вводятся основные понятия [см. 6; 8; 9; 13].

На *первом этапе* дается индуктивное определение топологической размерности множества.

Положим по определению, что $\dim_T \emptyset = -1$. Далее предположим, что все пространства размерности не выше $n - 1$ уже определены. Скажем, что X имеет размерность не выше n ($\dim_T X \leq n$), если для любой точки $x \in X$ и любой ее окрестности $U(x)$ существует окрестность $V(x)$ такая, что $\overline{V(x)} \subseteq U(x)$ и $\dim_T \partial V(x) \leq n - 1$. Если $\dim_T X \leq n$, но не имеет места $\dim_T X \leq n - 1$, то полагаем $\dim_T X = n$. Если не имеет места $\dim_T X \leq n$ ни при каком $n \geq 0$, то полагаем $\dim_T X = \infty$. Подчеркивается, что топологическая размерность может принимать только целые значения [см. 13].

Далее рассматриваются примеры вычисления топологической размерности множеств.

1. Показывается, что топологическая размерность отрезка равна единице.

2. Определяется множество Кантора K по следующей схеме.

Пусть $K_0 = [0; 1]$ – начальный отрезок единичной длины. Разделим отрезок K_0 на 3 части и выбросим из отрезка интервал $\left(\frac{1}{3}; \frac{2}{3}\right)$. Оставшуюся часть обозначим через K_1 $\left(K_1 = \left[0; \frac{1}{3}\right] \cup \left[\frac{2}{3}; 1\right]\right)$.

Из оставшихся отрезков вновь удалим два средних интервала. Обозначим оставшуюся часть через множество K_2 $\left(K_2 = \left[0; \frac{1}{9}\right] \cup \left[\frac{2}{9}; \frac{1}{3}\right] \cup \left[\frac{2}{3}; \frac{7}{9}\right] \cup \left[\frac{8}{9}; 1\right]\right)$.

Повторим данную процедуру многократно, на каждом шаге выбрасывая два интервала из оставшихся отрезков. Обозначим через K пересечение множеств $K_0, K_1, K_2, \dots, K_p, \dots$, то есть $K = \bigcap_{i=0}^{\infty} K_i$.

Отмечается, что множество Кантора нигде не плотно, несчетно и является совершенным множеством. Показывается, что топологическая размерность множества Кантора $\dim_T K = 0$.

Затем предлагается задача выявить арифметическую структуру множества Кантора. Студенты убеждаются, что каждая точка множества Кантора

представима в троичной системе счисления с помощью нулей и двоек.

В заключительной стадии данного этапа отмечается, что при гомеоморфном отображении множества его топологическая размерность сохраняется.

Далее предлагаются *задачи для самостоятельного решения*.

Вычислить топологическую размерность следующих множеств: квадрата, окружности, круга, множества рациональных точек, находящихся в отрезке $[0; 1]$, множества иррациональных точек, находящихся в отрезке $[0; 1]$, множества $f([0; 1])$, где $f(x) = x^3$.

На *втором этапе* на примерах отрезка и квадрата вводится понятие самоподобного множества и определяется его размерность самоподобия.

Берется отрезок определенной длины и уменьшается в N раз, где N считается натуральным числом. Полученный отрезок будет уменьшенной копией своего оригинала. Выясняется, что взяв ровно M таких копий ($M = N$), можно полностью покрыть исходный отрезок его копиями, допуская их пересечение лишь в граничных точках.

Далее рассматривается квадрат и выясняется, что если уменьшить его линейные размеры в N раз, то потребуется уже $M = N^2$ копий, пересекающихся лишь в своих граничных точках, при восстановлении оригинала.

Обобщая результаты рассмотренных примеров, даются определения самоподобного множества и размерности самоподобия.

Пусть мы имеем ограниченное множество $P \in R^i$, где $i = 1, 2, 3$ (оригинал) и масштабирующий множитель $r = \frac{1}{N}$, где N – натуральное число,

$N \geq 2$. Каждую координату точки $L \in P$ умножим на r . Получим множество E (E – копия оригинала P). Будем говорить, что множество $P \in R^i$, где $i = 1, 2, 3$ самоподобно, если его можно представить в виде объединения n попарно непересекающихся подмножеств P_k , где $k = 1, 2, \dots, n$, каждое из которых конгруэнтно множеству E . Отметим, что два множества будем называть конгруэнтными, если одно получается из другого с помощью двух отображений, каждое из которых – либо параллельный перенос, либо поворот. Под размерностью самоподобия множества P будем понимать число $\dim_S P = \log_N M$, где M – число копий, покрывающих P .

Делается вывод о том, что отрезок и квадрат являются самоподобными множествами и имеют размерности самоподобия, равные, соответственно, 1 и 2.

Далее под руководством преподавателя студенты рассматривают примеры множеств и выясняют, являются ли они самоподобными.

1. На основе определения выясняется, что круг не является самоподобным множеством.

2. Доказывается, что кривая Коха T самоподобна, и ее размерность самоподобия $\dim_S T = \log_3 4 = \frac{\ln 4}{\ln 3} \approx 1,261$. Действительно, если кривую Коха уменьшить в три раза $\left(r = \frac{1}{3}\right)$, то мы получим фрагмент исходной кривой. Нужны четыре таких фрагмента ($M = 4$) для покрытия оригинала, причем некоторые из них приходится поворачивать на 60 градусов.

3. Выясняется, что область, ограниченная эллипсом, не является самоподобным множеством, так как копией эллипса будет эллипс меньших размеров, и исходный эллипс нельзя представить в виде объединения конечного числа копий, поскольку всегда будут пустоты эллипса, не покрытые ни одной копией.

4. Доказывается, что множество, состоящее из двух точек, несамоподобно.

5. Далее рассматривается алгоритм построения «пыли Серпинского» [см. 13].

Разделим замкнутый квадрат $[0; 1] \times [0; 1]$ прямыми $x = \frac{1}{3}$, $x = \frac{2}{3}$, $y = \frac{1}{3}$, $y = \frac{2}{3}$ на девять одинаковых квадратов. Четыре замкнутых квадрата, примыкающие к вершинам основного квадрата, назовем квадратами первого ранга, а их объединение обозначим Q_1 . По аналогичной схеме строится множество $Q_1 \supset Q_2 \supset Q_3 \supset \dots$. Общую часть всех Q_n назовем «пылью Серпинского» и обозначим $Q = \bigcap_{i=1}^{\infty} Q_i$ (рис. 2).

Затем рассматривается алгоритм построения «пыли Серпинского» с помощью геометрических преобразований. Для этого можно использовать четыре сжимающих геометрических преобразования T_1, T_2, T_3, T_4 , каждое из которых переводит исходный квадрат в соответствующие квадраты.

Далее рассматривается алгоритм построения «пыли Серпинского» с использованием ИКТ с помощью четырех аффинных преобразований, записанных с помощью матриц:

$$T_1 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \end{pmatrix};$$

$$T_2 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 0 \\ 2/3 \end{pmatrix};$$

$$T_3 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 2/3 \\ 0 \end{pmatrix};$$

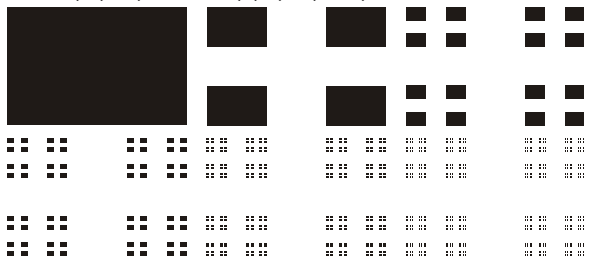


Рис. 2. «Пыль Серпинского»

$$T_4 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 2/3 \\ 0 \end{pmatrix}.$$

Отмечается, что данное множество самоподобно и его размерность самоподобия $\dim_S Q = \log_3 4 = \frac{\ln 4}{\ln 3} \approx 1,261$.

Важным элементом данного этапа является установление связи множества Кантора с тентообразной функцией $f(x) = \begin{cases} 3x, & \text{если } x \leq \frac{1}{2}, \\ 3 - 3x, & \text{если } x > \frac{1}{2}. \end{cases}^*$

Далее студентам предлагаются задачи для самостоятельного решения:

- 1) выяснить, являются ли самоподобными следующие множества: окружность, правильный шестиугольник;
- 2) вычислить размерность самоподобия следующих множеств: параллелограмма, куба, множества Кантора;
- 3) показать, используя ИКТ, что множество точек, орбиты которых при итерировании тентообразной функции ограничены, совпадает с множеством Кантора.

На третьем этапе вводится понятие размерности Минковского, с помощью которой исследуется более широкий класс множеств, чем самоподобные множества.

Пусть имеется некоторое метрическое ограниченное пространство X . Любой набор δ -шаров, объединение которых целиком покрывает некоторое множество $G \subseteq X$, назовем шаровым δ -покрытием множества G . Минимально необходимому числу δ -шаров, которые смогли бы покрыть G , обозначим $n_\delta(G)$. Как правило, при уменьшении δ число $n_\delta(G)$ растет. Размерностью множества G по Минковскому $\dim_M G$ называется конечный предел

$$\dim_M G = \lim_{\delta \rightarrow 0} \log_{1/\delta} n_\delta(G) = \lim_{\delta \rightarrow 0} \frac{\ln n_\delta(G)}{\ln \frac{1}{\delta}} = \lim_{\delta \rightarrow 0} \frac{\ln n_\delta(G)}{-\ln \delta}.$$

Далее доказывается, что все конечные множества имеют нулевую размерность Минковского.

Пусть дано конечное множество $A = \{a_1, a_2, \dots, a_n\}$. Будем считать, что данное множество расположено на числовой прямой. Рассмотрим такое $\varepsilon > 0$, чтобы интервалы $(a_i - \varepsilon; a_i + \varepsilon)$, где $i = 1, 2, \dots, n$, не пересекались. Тогда

$$\dim_M A = \lim_{\varepsilon \rightarrow 0} \log_{1/\varepsilon} n_\varepsilon(A) = \lim_{\varepsilon \rightarrow 0} \frac{\ln n}{\varepsilon - \ln \varepsilon} = 0.$$

Затем рассматривается пример вычисления размерности Минковского счетного множества

$D = \left\{0, 1, \frac{1}{\sqrt{2}}, \frac{1}{\sqrt{3}}, \frac{1}{\sqrt{4}}, \dots\right\}$, расположенного на числовой прямой. Отмечается, что данное множество несамоподобно, поэтому размерности само-

подобия у него нет. Для вычисления его размерности Минковского $\dim_M D$ возьмем произвольное достаточно малое $\delta > 0$. Обозначим через k_δ наименьшее положительное натуральное число, удовлетворяющее неравенству $\frac{1}{\sqrt{k_\delta - 1}} - \frac{1}{\sqrt{k_\delta}} < \delta$.

Далее отмечается, что число шаров, радиуса $\delta > 0$, покрывающих $D = \left\{0, 1, \frac{1}{\sqrt{2}}, \frac{1}{\sqrt{3}}, \frac{1}{\sqrt{4}}, \dots\right\}$

будет удовлетворять неравенству $\frac{1}{\sqrt[4]{27\delta^3}} - 1 \leq n_\delta(D) \leq \frac{1}{\sqrt[4]{27\delta^3}} + \frac{\sqrt[4]{3}}{2\sqrt[4]{\delta^3}} + 1$. Верх-

няя и нижняя оценки числа $n_\delta(D)$ имеют одинаковый порядок роста, равный $O\left(\frac{1}{\delta^{3/4}}\right)$, поэтому

$$\dim_M D = \lim_{\varepsilon \rightarrow 0} \frac{\ln n_\delta(D)}{-\ln \delta} = \frac{3}{4}.$$

Тот факт, что размерность Минковского счетного множества не равна нулю, дает повод для поиска размерности, позволяющей шире исследовать классы множеств. Отмечается, что такой размерностью является размерность Хаусдорфа. Для счетного множества она равна нулю. Но т.к. вычисление размерности Хаусдорфа достаточно сложно и она совпадает с размерностью Минковского для достаточно широкого класса множеств, то мы используем размерность Минковского.

В заключение с помощью размерности Минковского дается определение понятия «фрактал»: фракталом будем называть множество, размерность Минковского которого строго больше его топологической размерности. Делается замечание, что данное определение не является самым общим и имеет возможности обобщения.

Далее предлагаются задачи для самостоятельного решения.

Вычислить размерность Минковского следующих множеств: отрезка, квадрата, множества Кантора, круга. Выяснить, будут ли они являться фракталами.

В заключение отметим, что выполнение многоэтапного МИЗ «Топологическая и фрактальные размерности множеств» способствует развитию креативных качеств студентов, формированию их когнитивных, функциональных, личностных и эстетических компетенций, появлению дополнительной мотивации студентов к изучению математики.

Библиографический список

1. Клякля М. Формирование творческой математической деятельности учащихся в классах с углубленным изучением математики в школах Польши: дис. ... д-ра пед. наук. – Краков, 2003. – 276 с.
2. Колягин Ю.М. Математические задачи как средство обучения и развития учащихся средней школы: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1977. – 398 с.

3. Кроновер Р.М. Фракталы и хаос в динамических системах. – М.: Постмаркет, 2000. – 352 с.

4. Митенева С.Ф. Нестандартные задачи как средство развития творческих способностей учащихся // В мире научных открытий. – Красноярск: Научно-инновационный центр. – 2015. – № 3.1 (63). – С. 706–715.

5. Мойсюк Т.В., Рыбина Л.Б. Развитие математических способностей у студентов: компетентностный подход // Образовательная деятельность вуза в современных условиях: материалы международной научно-методической конференции (15 мая 2015 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kgsxa.ru/3645> (дата обращения 17.03.2017).

6. Секованов В.С., Бабенко А.С., Селезнева Е.М., Смирнова А.О. Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Дискретные динамические системы», как средство формирования креативности студентов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 2. – С. 213–217.

7. Секованов В.С., Тарасова Н.Б., Хапкова Ю.А. Использование информационных технологий и фракталов в образовании с целью формирования эстетических и культурных ценностей студентов // Педагогическая информатика. – 2012. – № 3. – С. 46–52.

8. Секованов В.С. Методическая система формирования креативности студента университета в процессе обучения фрактальной геометрии. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – 279 с.

9. Секованов В.С., Ивков В.А. Многоэтапные математико-информационные задания «Странные аттракторы» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 155–157.

10. Секованов В.С. Отображение «кошка Арнольда» и методика его изучения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – № 2. – С. 143–149.

11. Секованов В.С., Фатеев А.С., Белоусова Н.В. Развитие гибкости мышления студентов при разработке алгоритмов построения дерева Фейгенбаума в различных средах // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 1. – С. 143–147.

12. Секованов В.С. Что такое фрактальная геометрия? – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 272 с.

13. Секованов В.С. Элементы теории фрактальных множеств. – М.: Книжный дом «Либроком», 2015. – 248 с.

14. Смирнов Е.И., Секованов В.С., Миронкин Д.П. Многоэтапные математико-информационные задачи как средство развития креативности учащихся профильных математических классов // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – Т. II. – С. 124–129.

Сидоров Александр Васильевич

кандидат физико-математических наук, доцент

Марголина Наталия Львовна

кандидат физико-математических наук, доцент

Матыцина Татьяна Николаевна

кандидат физико-математических наук, доцент

Ширяев Кирилл Евгеньевич

кандидат физико-математических наук, доцент

Костромской государственной университет

kaf_algeo@ksu.edu.ru, nmargolina@yandex.ru, tmatytsina@yandex.ru, Shiryaev4@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ РЕШЕНИИ НЕСТАНДАРТНЫХ УРАВНЕНИЙ МЕТОДОМ ОЦЕНКИ

Данная работа посвящена изучению формирования и развития логических универсальных учебных действий при решении нестандартных уравнений методом оценки. Проанализирован ряд причин, мешающих формированию образовательных навыков, предпринята попытка систематизации этих причин и способов их устранения. В качестве одного из способов предложена методика нестандартных задач, проиллюстрированная рядом примеров решения методом оценки.

Ключевые слова: нестандартные задачи, стандартные задачи, метод оценки, универсальные учебные действия, формирование образовательных навыков.

Важным аспектом Федерального государственного образовательного стандарта является формирование универсальных учебных действий (УУД). В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность обучающегося к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного нового социального опыта. Это является особенно важным в современном обществе, которому требуются люди способные к самостоятельному мышлению, творчески подходящие к решению возникающих перед ними задач. Логические УУД формируются в основном на уроках математики и включают в себя обобщение и систематизацию имеющихся знаний, а, кроме того, являются средством выведения новых знаний.

Современный мир нуждается в грамотных профессионалах, способных предложить быстрое и эффективное разрешение любой появившейся проблемы, незамедлительно и адекватно реагирующих на любую возникшую ситуацию. Разумеется, чем богаче «арсенал» возможных способов поиска решения, чем больше «кругозор» известных и отработанных до совершенства методик, тем мудрее и грамотнее действия профессионала. Поэтому овладение такими методами и способность применения их в стандартной ситуации, а также умение адаптации к ситуациям нестандартным, является одной из главных целей современного образования.

К сожалению, на пути формирования образовательных навыков встречаются препятствия.

Во-первых, это элементарная лень, в «обловомском» смысле этого слова. Человек с такой ленью вроде бы и не отрицает важности образования вообще, но ... «не сегодня». Причем «завтра» носит

тоже не конкретный – того-то числа, в такое-то время – характер, а абстрактный, что-то вроде «некоторого обозримого (или необозримого) будущего». Впрочем, обломовщина живет в каждом из нас, и другого способа борьбы с ней, кроме внутренней самоорганизации плюс некоторого внешнего стимула, до сих пор еще не придумано. Забавно, что тот же эффект и чрезмерная занятость, когда учиться некогда из-за «неотложных, очень неотложных и уж совсем неотложных» дел. Тогда тоже все реальные дела откладываются на пресловутое «завтра». Поистине, крайности сходятся.

Второй тип преград на пути образования – агрессивное и молчаливое отрицание такового как необходимого. Подобные рассуждения можно встретить в блистательной комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль» (действие III, явление IV) [11, с. 121].

«Госпожа Простакова: ... Лишь тебе мученье, а всё, вижу, пустота. Денег нет – что считать? Деньги есть – сочтём и без Пафнутьича хорошононько».

Увы, рассуждения подобного рода можно встретить и сегодня. Правда, пользы диплома не отрицает никто, а вот необходимость обеспечения его реальными навыками и знаниями некоторыми до сих пор оспаривается.

Третий «играющий против» настоящего образования фактор, как ни странно, заключается в затянувшемся ученичестве. Многие сталкивались с такой ситуацией, когда стандартные задачи решаются быстро и правильно, но стоит дать задачу посложнее, а не просто «по аналогии», как начинается нытье, что «мы этого не проходили» и т. п. Вообще, для каждого этапа обучения существует камкой-то конкретный предел, когда ученика подводят к определенной черте и говорят: «Ну всё, дальше сам». И совершенного неважно, будет ли этой чертой вручение диплома в Вузе или пере-

вод из младших в старшие классы в школе – везде действует один и тот же принцип. Очередной этап образования завершен, и в дальнейшем от счастливого (или не очень) выпускника ждут, по меньшей мере, умения выполнять стандартные действия в типичных случаях.

Но если в следующих за начальными классами задачи на применение сформированных навыков будут ставиться специально (скажем, школьнику, не «проходившему» отрицательные числа, никто не задает вопрос, сколько будет три минус девять), то выпускнику Вуза придется иметь дело с реальностью и многие из возникающих проблем будут разрешаться в рамках заранее неизвестных методик.

Собственно, выбор правильного способа решения задачи определяет если и не девяносто девять, то уж точно пятьдесят процентов успеха. Научиться применять именно нужный метод можно, конечно, и постепенно, с опытом «шишек, синяков, проб и ошибок». Но всё же учиться лучше на ошибках чужих, поэтому одной из целей образования является формирование некоей методологической интуиции, позволяющей делать правильный выбор способа решения.

Разумеется, такая интуиция должна быть рациональной, а не каким-то «гаданием на кофейной гуще». Вообще же, интуиция и опыт взаимно обогащают друг друга, образуя со временем ту самую компетентность, которая и отличает истинно образованного человека.

Иными словами, умение адаптировать полученные навыки, знания и методики составляют не меньшую задачу образования, чем собственно и овладение ими. В плане формирования такого умения всё большую и большую роль приобретают задачи, отличающиеся от стандартных.

Век нынешний – век регламента. Все мыслимые и немыслимые стандарты качества, услуг, поведения и т. д. всё прочнее и прочнее входят в повседневность. Можно увидеть в этом и плюсы, и минусы, но факт остаётся фактом – регламентация прочно вошла во все сферы жизни, в том числе и в образование. Естественно, разработаны типовые задачи, осуществляющие контроль за качеством образования, и усилия учителей направлены на то, чтобы ученики могли свободно решать эти задачи. При этом умение адаптации методов, о котором говорилось выше, как-то упускается из вида (возможно, по объективным причинам недостатка выделенного времени). Если проанализировать результаты единого государственного экзамена (ЕГЭ) по математике в Костромской области в течении последних нескольких лет (см. [1–4; 15]), то можно сделать однозначный вывод об ориентированности учеников на решение лёгких и среднего уровня задач, то есть как раз типовых. Задачи же, требующие нестандартных подходов, творческой в том или ином смысле работы, особой популярностью не пользуются.

Та же ситуация сложилась не только среди выпускников школ, но и среди студентов. Показателен пример. Двум примерно равным по успеваемости подгруппам студентов дали контрольную работу, заранее предупредив о ее тематике. В первой подгруппе задачи были расположены в том порядке, в каком они разбирались на занятиях, а во второй порядок был произвольным. Таким образом, студентам второй подгруппы нужно было сначала определить тип задания и метод его решения. Уровень сложности задач был невысоким, но разница в баллах, средних по подгруппе, была существенной (3,8 в первой подгруппе и 2,4 – во второй). Таким образом оказалось, что если в ситуации стандартной студент демонстрирует владение предметом на «твёрдую четверку», то стоит чуть запутать ситуацию, то оценка снижается до «трех с минусом». А если возникнут более серьезные осложнения? Неутешительный вывод очевиден.

Обозначим проблему. Как, в условиях недостатка часов, отпущенных (стандартом!) на обучение решению типовых задач, ухитриться привить ученику навык хотя бы творческого анализа (не говоря уж о подлинной креативности)?

Разумеется, авторы данной статьи далеки от мысли о разрешении этой проблемы в целом (да это, заметим, и не в их компетенции – столь глобальные решения). Однако, было бы несправедливо обозначить проблему и не предложить никаких хотя бы шагов на пути ее разрешения. Хотя бы в узкой области, профессионально близкой авторам. В математике.

Для многих людей математика непонятна и скучна, причём последнее является следствием первого. Такое отношение часто возникает еще в школе. Подмечено, что в младших классах математика часто бывает любимым предметом, дети охотно складывают, вычитают, делят и умножают, с удовольствием решают простые задачки. А вот когда уровень абстрактности повышается и начинается рассмотрение непривычных «функций», «параллелограммов» (одно слово чего стоит!) и т. д., то даже небольшое невнимание ученика приводит к потере понимания, непонимание – к рассеянности, рассеянность – к скуке, скука – к невниманию и далее по кругу.

При этом еще выходить к доске для решения заданных учителем задач. Вот и приходится или списывать у товарищей, или с помощью подсказок учителя вымученно решать «по аналогии», терпеливо дожидаясь учительского «ясно?», чтобы быстро кивнув, услышать наконец вождельное «садись».

Понятно, что умение правильно и быстро решать задачи является важным стимулом к формированию интереса к математике, что, в свою очередь, окажет позитивное влияние на развитие логического мышления и речи. Однако, попав в па-

утину рутинных, но, увы, необходимых стандартных задач, живой интерес может смениться скукой.

Несколько разнообразить монотонные уроки поможет обращение к нестандартным задачам. Термин довольно ёмкий, поэтому нуждается в пояснении. Так, нетиповыми (И.К. Андронов, А.С. Пчелко) или нестандартными (Ю.М. Колягин, К.И. Нешков, Д. Пойа) называют задачи, решение которых не укладывается в рамки той или иной системы методов решения задач курса.

Внедрять нестандартные задачи в школе можно в любом классе (чем раньше, тем, конечно, лучше). Замечено, что в младших классах нестандартные задачи вызывают повышенную активность учащихся. (О специфике использования в старших классах будет сказано ниже).

Классифицировать нетиповые задачи довольно сложно. Сама нестандартность делает выделение типов таких задач и методов их решения делом довольно затруднительным. Опытные учителя знают, что часто какой-нибудь удачно подмеченный фактик, случайное словечко и т. д. могут привести к остановке блестящей задачи с красивым и в то же время простым решением. Тем не менее, авторами статьи предпринята попытка структурировать нестандартные задачи по методике решения и, не в последнюю очередь, по возрасту обучаемых. Конечно, группы сформированы довольно условно и данная классификация не претендует на исчерпывающую полноту (если таковая вообще возможна в оценке чего-то нестандартного).

Первый тип. Задачи на смекалку. Это, как правило, текстовые задачи. (Например, у семи братьев по одной сестре. Сколько всего детей в семье?) Они похожи на обычные загадки или на каламбуры, использующие игру слов (Летела стая, сов семь, небольшая. Сколько было птиц, и каких?); и всё-таки для их решения необходимо применить логику. В младших классах такого рода задачи вызывают сложность, бывает, что понравившаяся задача независимо от учителя «обойдёт» весь класс.

Второй тип. Занимательные задачи. (Например, как расставить 6 стульев у 4 стен, чтобы у каждой стены было по 2 стула.) Главное преимущество этой задачи – вовлечение ученика в некий эксперимент. Рисуя на доске квадрат (4 стены) и в нём маленькие квадратики (6 стульев), ребенок учится мыслить логически, выбирая те способы размещения, которые кажутся ему более правильными. В то же время задача формирует и абстрактность мышления (переход к квадратику). Кроме того, процесс решения напоминает игру, что, конечно, тоже привлекательно в младших классах. К этому же типу можно отнести задачи со спичками и арифметикой с римскими цифрами.

Третий тип. Геометрические задачи. (Например, раздели пирог прямоугольной формы двумя разрезами на части так, чтобы они имели треуголь-

ную форму. Сколько получилось частей?) Тот же процесс игры, что и во втором типе задач, но объект – чистая геометрия. Сюда же относятся геометрические задачи со спичками.

Четвертый тип. Логические квадраты. (Например, заполни квадрат (4×4) числами 1, 2, 3, 6 так, чтобы сумма чисел по всем строкам, столбцами и диагоналям была одинаковой. Числа в строках, столбцах и диагоналях не должны повторяться.) Тоже игровые задачи. Само заполнение квадрата позволяет, варьируя способы, выбирать оптимальный вариант из множества других. Изначально такие задачи были очень популярны на средневековом арабском востоке, где их называли «математическими квадратами». Вероятно, своё происхождение они ведут из античности, от пифагорейцев.

Пятый тип. Комбинаторные задачи. (Например, сколько разных слов можно образовать при помощи букв слова «соединение»?) Другой, более быстрый вариант, восстановить слово из его перемешанных букв. Задачи хороши для 5–7-классников, легко воспринимаются, не занимают много времени и не только развивают комбинаторные навыки, но и обогащают лексикон.

Шестой тип. Задачи на переливание. (Например, можно ли, имея лишь два сосуда емкостью 3 и 5 л, набрать из водопроводного крана 4 л воды.) Данный тип задач очень хорошо развивает пространственное воображение, логическое мышление. Учащиеся могут дома поэкспериментировать с емкостями и водой.

Все виды перечисленных задач – текстовые, и поэтому более характерны для младшего или среднего школьного звена. Заинтересовать задачами подобного рода старшеклассников, скорее всего, не удастся. Связано это с тем, что в старших классах уже достаточно сформировано умение читать математические абстракции, т. е. решать довольно сложные уравнения и неравенства, говорить о свойствах функций и т. д.

Итак, для старшеклассников можно выделить еще один тип задач – седьмой – уравнения и системы, при решении которых используется свойства, присутствующих в них функций.

Такого типа решение задач предполагает исследовательскую деятельность, умение выдвигать и проверять гипотезы, требует внимания и уверенного владения материалом курса математики. Уравнения, в записи которых встречаются выражения, не позволяющие свести их к стандартным или функции из разных разделов алгебры (многочлены и показательные функции, многочлены и тригонометрические функции, многочлены и логарифмические функции и т. д.) требуют особых методов решения. Одним из таких методов является метод оценки. Использование этого метода требует от ученика не только знаний об областях значений из-

ученных функций, но и способности к логическому предвидению и анализу ситуации.

Ниже приведено несколько примеров решения уравнений методом оценки.

Пример 1. Решить уравнение $\sin^4 x + \sin^7 7x = 2$.

Решение. Применение известных учащимся тригонометрических формул не приводит к успешному решению данного тригонометрического уравнения. Однако, оценив выражение в левой части, получаем $0 \leq \sin^4 x \leq 1$, $-1 \leq \sin^7 7x \leq 1$, откуда $-1 \leq \sin^4 x + \sin^7 7x \leq 2$. Таким образом, равенство левой части двум возможно, только при одновременном выполнении условий $\sin^4 x = 1$ и $\sin^7 7x = 1$. Значит нужно решить систему

$$\begin{cases} \sin^4 x = 1, \\ \sin^7 7x = 1; \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \sin x = \pm 1, \\ \sin 7x = 1; \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = \frac{\pi}{2} + \pi k, \\ x = \frac{\pi}{14} + \frac{2\pi n}{7}; \end{cases} \quad k, n \in \mathbf{Z}.$$

Найдем условия совпадения решений

$$\frac{\pi}{2} + \pi k = \frac{\pi}{14} + \frac{2\pi n}{7} \Leftrightarrow \frac{1}{2} + k = \frac{1}{14} + \frac{2n}{7} \Leftrightarrow 2n = 7k + 3.$$

Левая часть равенства – четная, значит должна быть четной и правая. Это выполняется при $k = 2m + 1$, то есть нечетном.

Ответ: $x = \frac{\pi}{2} + \pi(2m + 1)$, $m \in \mathbf{Z}$.

Пример 2. Решить уравнение $\cos(\pi x) + x^2 - 6x + 10 = 0$.

$-1 \leq \cos(\pi x) \leq 1$, $x^2 - 6x + 10 = (x - 3)^2 + 1 \geq 1$. Равенство возможно только при выполнении условий $\begin{cases} \cos(\pi x) = -1, \\ (x - 3)^2 + 1 = 1. \end{cases}$ Из второго уравнения получаем $x = 3$

и подставляем в первое уравнение $\cos(3\pi) = -1$. Значит $x = 3$ – решение системы.

Ответ: $x = 3$.

Пример 3. Решить уравнение

$$(4 - \cos 2x)(2 + 3 \sin y) = 12 + \frac{13}{\cos^3 z}.$$

Вид этого уравнения, содержащего три неизвестных, заведомо отпугнет от попыток его решения любого школьника, привыкшего действовать «по образцу». Между тем, идея решения идентична изложенной в предыдущих примерах – нужно найти множества значений левой и правой части.

$$\begin{aligned} -1 &\leq -\cos 2x \leq 1, & 3 &\leq 4 - \cos 2x \leq 5; \\ -1 &\leq \sin y \leq 1, & -3 &\leq 3 \sin y \leq 3, & -1 &\leq 2 + 3 \sin y \leq 5. \end{aligned}$$

Из приведенных выкладок следует оценка левой части:

$$-5 \leq (2 + 3 \sin y)(4 - \cos 2x) \leq 25.$$

Из неравенства $\cos^3 z \leq 1$ следует $\frac{13}{\cos^3 z} \geq 1$, а значит $12 + \frac{13}{\cos^3 z} \geq 25$.

Равенство обеих частей уравнения возможно, только если они равны по 25. Значит, к решению уравнения приводит система:

$$\begin{cases} 2 + 3 \sin y = 5 \\ 4 - \cos 2x = 5 \\ 12 + \frac{13}{\cos^3 z} = 25 \end{cases}$$

Пример 4. Решить уравнение

$$\begin{aligned} x^2 + 1 - 2x \sin(\pi y) + \sqrt{yz - 2z^2 - 64} = \\ = (41 - yz)(\cos(2\pi y) + \cos(\pi z))^2. \end{aligned}$$

Оценка обеих частей уравнения связана с преобразованиями

$$\begin{aligned} x^2 + 1 - 2x \sin(\pi y) = \\ = x^2 - 2x \sin(\pi y) + \sin^2(\pi y) + 1 - \sin^2(\pi y) = \\ = (x - \sin(\pi y))^2 + 1 - \sin^2(\pi y) = \\ = (x - \sin(\pi y))^2 + \cos^2(\pi y) \geq 0; \end{aligned}$$

$\sqrt{yz - 2z^2 - 64} \geq 0$, значит левая часть уравнения неотрицательна.

Учитывая неотрицательность подкоренного выражения $yz - 2z^2 - 64 \geq 0$, получаем $yz \geq 2z^2 + 64 \geq 64$, следовательно $41 - yz < 0$, а $(\cos(2\pi y) + \cos(2\pi z))^2 \geq 0$, значит правая часть уравнения неположительна. Равенство левой и правой частей уравнения возможно если обе они равны нулю, то есть при выполнении условий:

$$\begin{cases} x - \sin(\pi y) = 0, \\ \cos(\pi y) = 0, \\ yz - 2z^2 - 64 = 0, \\ \cos(2\pi y) + \cos(\pi z) = 0; \end{cases}$$

$$\cos(\pi y) = 0 \Leftrightarrow \pi y = \frac{\pi}{2} + \pi k \Leftrightarrow y = \frac{1}{2} + k, \quad k \in \mathbf{Z};$$

$$\begin{aligned} \cos(\pi z) = -\cos(2\pi y) = -\cos(\pi + 2\pi k) = 1 \Leftrightarrow \\ \Leftrightarrow \pi z = 2\pi l \Leftrightarrow z = 2l. \end{aligned}$$

Подставляя полученные выражения y и z , в третье уравнение получаем диофантовоуравнение $l + 2kl - 8l^2 = 64 \Leftrightarrow l(1 + 2k - 8l) = 64$. Учитывая, что $1 + 2k - 8l$ – нечетное, имеем два случая

$$\begin{cases} 1 + 2k - 8l = 1, \\ l = 64; \end{cases} \quad \text{или} \quad \begin{cases} 1 + 2k - 8l = -1, \\ l = -64. \end{cases}$$

1. Если $l = 64$, то $k = 256$, поэтому $z = 128$, $y = 256\frac{1}{2}$ и из первого уравнения $x = \sin(\pi y) = \sin(256\frac{1}{2}\pi) = 1$.

2. Если $l = -64$, то $k = -256$, поэтому $z = -128$, $y = -256\frac{1}{2}$ и из первого уравнения $x = \sin(\pi y) = \sin(-256\frac{1}{2}\pi) = -1$.

Ответ: $x = 1$, $y = 256\frac{1}{2}$, $z = 128$ или $x = -1$, $y = -256\frac{1}{2}$, $z = -128$.

Пример 5. При каких значениях параметра a уравнение $4^x + 2 = a \cdot 2^x \cdot \sin(\pi x)$ имеет одно решение.

Прежде чем приступить к оценке левой и правой частей, разделим обе части уравнения на 2^x :

$$2^x + \frac{2}{2^x} = a \cdot \sin(\pi x).$$

$$\text{Оценим левую часть } 2^x + \frac{2}{2^x} = \sqrt{2} \left(\frac{2^x}{\sqrt{2}} + \frac{\sqrt{2}}{2^x} \right) \geq 2\sqrt{2}.$$

Значение $2\sqrt{2}$ достигается при $\frac{2^x}{\sqrt{2}} = 1$, то есть $x = \frac{1}{2}$.

Оценим функцию, стоящую в правой части: $\sin(\pi x) \leq 1$, значение правой части наибольшее при $\sin(\pi x) = 1$, откуда $x = \frac{1}{2} + 2n, n \in \mathbf{Z}$.

При $x = \frac{1}{2}$ значение левой части наименьшее, а правой – наибольшее. Эти значения совпадают при $a = 2\sqrt{2}$. При $a < 2\sqrt{2}$ система решений не имеет, при $a > 2\sqrt{2}$ решений не меньше двух.

Ответ: $a = 2\sqrt{2}$.

Пример 6. Решить систему при всех значениях параметра a

$$\begin{cases} (a^2 - a)\sin \frac{x}{2} + 2\cos y = a + 5, \\ 3\sin \frac{x}{2} + \cos y = 4. \end{cases}$$

Эту систему можно решить обычным способом: выразить, например, $\cos y$ из второго уравнения, подставить в первой, выразить из него $\sin \frac{x}{2}$. Затем решить неравенство $|\sin \frac{x}{2}| \leq 1$, подставить полученное выражение для $\sin \frac{x}{2}$ в выражение для $\cos y$, решить неравенство $|\cos y| \leq 1$ и выбрать общую часть решений этих неравенств. Очень долгий путь, дающий возможность решающему много раз запутаться в преобразованиях.

Если же оценить левую часть второго уравнения, то нетрудно увидеть, что равенство возможно только при одновременном выполнении условий $\sin \frac{x}{2} = 1$ и $\cos y = 1$. При этих условиях первое уравнение принимает вид $a^2 - a + 2 = a + 5$ или $a^2 - 2a - 3 = 0$, откуда получаем значения $a = -1$ и $a = 3$. При найденных значениях параметра $x = \pi + 4\pi k, y = 2\pi l, l, k \in \mathbf{Z}$, при остальных значениях параметра решений нет.

Пример 7. Решить систему

$$\begin{cases} \frac{1}{1+(x-y)^2} = z+4, \\ \sqrt{z+3} + 2x = 8. \end{cases}$$

Два уравнения, три неизвестных, обычные приемы решения не приведут к чему-то хорошему. Учитывая область допустимых значений второго уравнения, получаем $z + 3 \geq 0$, значит $z + 4 \geq 1$.

Так как $1 + (x - y)^2 \geq 1$, то $\frac{1}{1+(x-y)^2} \leq 1$. Значит первое равенство возможно только при выполнении условий:

$$\begin{cases} \frac{1}{1+(x-y)^2} = 1, \\ z + 4 = 1. \end{cases}$$

Получаем $z = -3, x = y$ и, учитывая первое уравнение исходной системы, $x = y = 4$.

Ответ: $(4, 4, -3)$.

Пример 8. При каких значениях параметра a система

$$\begin{cases} \max\{2-3y, y+1\} \leq 5, \\ \sqrt{a^2 + \frac{6}{\pi} \arccos \sqrt{1-x^2} - 16 - \frac{2}{\pi^2} \cdot (\arcsin x) \cdot (\pi + 2 \arcsin x)} \geq y^2 + 2ay + 17. \end{cases}$$

имеет одно решение.

Первое неравенство равносильно системе

$$\begin{cases} 2-3y \leq 5, \\ y+1 \leq 5; \end{cases}$$

откуда $-1 \leq y \leq 4$.

Второе неравенство имеет вид $f(x) \geq g(y)$. Единственное решение такое неравенство может иметь только при условии $\min f(x) = \max g(y)$.

Обозначим $\arcsin x = \alpha$, тогда и $\arccos \sqrt{1-x^2} = \alpha$. Имеем

$$\begin{aligned} & \sqrt{a^2 + \frac{6}{\pi} \cdot \alpha - 16 - \frac{2}{\pi^2} \cdot \alpha \cdot (\pi + 2\alpha)} = \\ & = \sqrt{a^2 + \frac{4}{\pi} \cdot \alpha - \frac{4}{\pi^2} \cdot \alpha^2 - 16} = \\ & \sqrt{-\left(\frac{2}{\pi} \cdot \alpha - 1\right)^2 + a^2 - 15} \leq \sqrt{a^2 - 15}. \end{aligned}$$

$$g(y) = y^2 + 2ay + 17 = (y + a)^2 + 17 - a^2 \geq 17 - a^2.$$

Решая уравнение $\sqrt{a^2 - 15} = 17 - a^2$, получаем $a = \pm 4$.

При $a = 4$ находим $y = -4$, что не удовлетворяет первому неравенству. При $a = -4$ находим $y = 4$.

Ответ: $a = -4$.

Кстати заметим, что используемое выше свойство ограниченности синуса или косинуса как-то «бледнеет» в школьном курсе на фоне свойства «периодичности». И в самом деле при попытке охарактеризовать график синуса большинство старшеклассников отметят его периодичность. Хорошо, конечно, что школьники наглядно могут представить периодическую функцию, но это не повод забывать об ограниченности, которая, как видим, бывает весьма полезной для решения задач.

К слову сказать, сформировавшееся в школе «пренебрежение» свойством ограниченности переносится и в Вуз, несмотря на то, что в Вузовских курсах ограниченность (или неограниченность) как понятие активно используется фактически в любой дисциплине и научных работах [7; 10; 13].

Вообще от школьных навыков, будь то неправильная, но удобная запись или какие-то не до конца верные определения, в Вузе оказывается отказать довольно сложно. Приходится не только строить, но и перестраивать, а это всегда сложнее. В то же время привитое в школе умение логически мыслить, анализировать условие и т. д. способствует развитию научно-исследовательских навыков студента. Ну, а о научно-исследовательской деятельности в Вузах писалось и пишется достаточно [5; 8; 14].

Таким образом, с маленьких простеньких задач «на смекалку», через «логические квадраты» и «за-

дачи на оценку» могут начаться серьезные научные труды [6; 9; 12]. Главное на этом пути – не упустить время и открыть ребенку удивительный мир математики.

Библиографический список

1. *Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.* Анализ результатов проверки заданий с развернутым ответом единого государственного экзамена по математике за 2015 год // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 2. – С. 14–16.
2. *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. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – № 4. – С. 34–37.
3. *Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.* Динамика результатов единого государственного экзамена по математике за 2014–2016 годы по Костромской области. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 1. – С. 28–30.
4. *Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.* Особенности подготовки экспертов по проверке заданий с развернутым ответом единого государственного экзамена по математике // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 3. – С. 177–178.
5. *Марголина Н.Л.* Из опыта преподавания математической статистики студентам физико-математического факультета // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественнонаучных дисциплин: Материалы IX Всерос. науч.-метод. конф. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2015. – С. 82–83.
6. *Марголина Н.Л.* Некоторые виды устойчивости в линейных системах с неограниченными коэффициентами: дис. ... канд. физ.-мат. наук. – Кострома, 2009. – 81 с.
7. *Марголина Н.Л.* О формулах показателей равномерной устойчивости линейных систем дифференциальных уравнений // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Т. 20. – № 4. – С. 10–11.
8. *Матыцина Т.Н.* Об одной форме проведения контрольных мероприятий // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественнонаучных дисциплин: Материалы IX Всерос. науч.-метод. конф. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2015. – С. 83–86.
9. *Матыцина Т.Н.* Отображение Барта пространства модулей стабильных векторных расслоений ранга два на проективной плоскости: дис. ... канд. физ.-мат. наук. – Ярославль, 2007. – 75 с.
10. *Матыцина Т.Н.* Отображение Барта пространства некоторых модулей стабильных векторных расслоений определенного ранга // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2005. – Т. 11. – № 6. – С. 8–14.
11. *Фонвизин Д.И.* Драматургия, поэзия, проза. – М.: Правда, 1989. – 430 с.
12. *Ширяев К.Е.* Некоторые показатели Ляпунова и их классификация по Бэру: автореф. дис. ... канд. физ.-мат. наук. – М., 1996. – 9 с.
13. *Ширяев К.Е.* Об интегральной разделенности функций // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Т. 20. – № 4. – С. 8–9.
14. *Ширяев К.Е.* Об универсальном подходе к оценке уровней компетенций, формируемых математическими дисциплинами // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественнонаучных дисциплин: Материалы IX Всерос. науч.-метод. конф. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2015. – С. 99–101.

Смирнова Светлана Алексеевна
кандидат культурологии, доцент
Костромской государственной университет
Grace-noire@yandex.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЕМЫХ

В статье рассматривается вопрос о важности применения инновационных методик преподавания иностранного языка в вузе с целью развития критического мышления студентов. Продемонстрированы возможности применения таких методов как «Корзина идей», «Шесть шляп мышления», «Уголки» и «Написание синквейна». Утверждается, что выполнение заданий, выполненных в подобных техниках, значительно повышают мотивацию студентов при изучении иностранного языка и способствуют развитию критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, метод обучения, корзина идей, шесть шляп мышления, синквейн.

В настоящее время в связи с реализацией федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, обновлёнными требованиями в системе образования, увеличением часов выделенных на самостоятельную работу учащихся вузов мы уже не наблюдаем уроков, где знания преподносят «на блюдечке». В современном обществе нужны специалисты, способные к самостоятельному поиску и обработке полученных сведений. Студенты должны обладать навыками самостоятельного поиска, анализа и оценки информации, умениями грамотно представить свои проекты и вести дискуссии, отстаивать своё мнение и обладать критическим мышлением.

Современный преподаватель вуза, в свою очередь, должен уметь применять на занятиях новейшие педагогические технологии. Учитель иностранного языка может с успехом применять их при работе с иноязычным текстом. Представляется, что описанные в статье методы работы задействуют всю группу обучаемых, не зависимо от их уровня владения иностранным языком, разницы в возрасте и психологической среды в малой рабочей группе. Подобные виды работы значительно повышают уровень мотивации при изучении иностранного языка, интерес обучаемых к предмету, учат работать как самостоятельно так и в коллективе, аргументировать, отстаивать свою точку зрения. Также подобные виды работы полезны тем, что снимают психологический стресс на занятиях некоторых участников учебного процесса, учат находить совместные решения, избегать конфликтных ситуаций, раскрепощают и дают возможность проявить творческие способности всех учеников. Именно поэтому студенты обычно охотно и с удовольствием принимают участие в описанных в данной статье видах работ.

Начинать работать с иноязычным текстом можно по-разному. Можно читать текст в классе или в качестве домашнего задания. Текст должен быть интересен для данной возрастной учебной группы. Он может быть публицистическим, научным или художественным. Разумеется, все участники уро-

ка должны знать перевод, некоторые термины или явления следует уточнить заранее, чтобы избежать неточностей перевода или понимания в работе.

Если текст читается прямо на занятии, то рациональным представляется начинать с приёма, называемого «Корзина идей». Сначала преподаватель зачитывает название текста, а каждый студент должен назвать несколько слов (фраз, эпитетов, даже пословиц), которые ассоциируются у него с этим названием. К примеру, исходя из названия текста автора Джеймса Тербера «Единорог в саду» (James Thurber 'The Unicorn in the Garden') можно назвать «миф», «сказка», «сон», «фантазия» и другие. Эта работа не должна занимать много времени. Затем учащиеся озвучивают свои предположения, акцентируя сколько эпитетов совпало, одновременно выбирая самые характерные или самые необычные. Затем формируется «корзина», в которую можно тезисно записать самые удачные или основные мысли, связанные с названием прямо на доске или сложить листки в конверт или папку.

Самым важным моментом на данном этапе работы считается умение преподавателя сделать её «нейтральной» для студентов, то есть они должны избегать критики и оценивания эпитетов со стороны одноклассников. На данном этапе происходит лишь сбор информации. Все идеи и предположения будут осмыслены в течение занятия, и, в итоге, все неверные утверждения должны быть «удалены из корзины». Все вместе могут выбрать автора самых правильных идей. Рассказ «Единорог в саду» очень удачен для этого вида работы, так как название далеко не отражает суть сюжета.

Приём «корзина идей» может быть использован сколько угодно часто на занятиях по иностранному языку, особенно в магистратуре, когда идёт работа с текстами по специальности и могут встречаться новые или незнакомые термины, о значении которых, впрочем, студенты обычно догадываются. Несомненным плюсом этого приёма считается возможность вовлечения в работу абсолютно всех учащихся, это индивидуальная работа каждого и в тоже время коллективная, ведь в создании записей участвуют все. Обычно студентам нравится

этот вид деятельности, каждый стремится быть оригинальным, продемонстрировать свою эрудицию, одновременно обращая внимание на то, чего он ранее не знал (но знали другие).

На дальнейшем этапе работы с текстом рационально применить следующий приём, известный как «Шесть шляп мышления». Данный метод работы впервые был применён английским психологом и писателем Эдвардом де Боно. Этот прием помогает студентам развить их творческое мышление, увидеть ситуацию с разных точек зрения, оценить многогранность представленной в тексте проблемы и выявить наиболее оптимальный путь ее решения. Метод «Шести шляп» помогает обучаемым найти шесть путей, которые способствуют принятию различных решений и рассмотрению главной идеи текста с разных ракурсов.

Мотивирующим плюсом работы для студентов является то, что они рассматривают данный метод в качестве ролевой игры. Все шляпы окрашены в разные цвета, каждый из которых знаменует определённый режим мышления. «Надевая» шляпу разных цветов студенты рассматривают текст по-разному, что, в итоге, способствует полноте картины. В целом данный приём направлен на стимулирование групповой познавательной активности, который помогает рационально организовать изучение текста и выявить разные стороны его восприятия и оценки.

Работать с методом «Шести шляп» не сложно. После изучения текста рабочая группа делится на шесть мини-групп. Каждая должна выбрать себе цвет, это можно сделать по желанию или по жребию. Следует упомянуть, что исход текста и его основная идея обязательно должны подразумевать многовариантность. Цвет выбранной шляпы будет определять направление мысли данной группы.

Одна из шляп – белая. Она определяет нейтральное отношение анализирующих. Поэтому участники этой группы оперируют только фактами. Их цель – доказать, почему все произошло именно так, а не иначе. «Примеряя» данный цвет обучаемые должны сосредоточить своё внимание на официальном изложении имеющихся в тексте данных. Также нужно понять какой информации недостаточно. Часто в данной работе уместно использование специальных терминов, деловой речи, статистических данных.

Следующая шляпа – жёлтая. Участники этой группы выражают радость и «замечают» только позитивные моменты. Данная команда подразумевает и отстаивает только оптимистический, позитивный взгляд на проблему. Их задача – доказать, что все ситуации в тексте сложились наилучшим образом. Обычно студентам нравится «примерять» жёлтую шляпу, в отличие от следующей – чёрной. Не всем нравится высказываться негативно, иметь пессимистические прогнозы, отрицая позитивные

аргументы. В данном случае обучаемым предлагается «стать» критиками. Студенты должны постараться найти слабые места в главной идее текста, в событиях и персонажах и обратить на них внимание. Такое задание полезно всем обучаемым, привыкшим мыслить позитивно, так как зачастую они склонны недооценивать предполагаемые риски и трудности.

Следующая шляпа – красная. Она символизирует эмоции. В задачу группы «надевшей» шляпу красного цвета входит эмоциональное восприятие заданной в тексте ситуации, без обоснования своих выводов. Студенты должны подключить свою интуицию, описать свои эмоции и ощущения по поводу рассматриваемой в тексте проблемы. В коллективной работе очень важно (но иногда непросто) выслушать и понять чувства других людей. Для этого необходимо быть искренним и правдивым, обладать терпением и тактом.

Далее следует творческая и креативная зелёная шляпа. В задачу участников этой группы входит поиск новых решений согласно заданной ситуации, которые могут быть самыми фантастическими и неожиданными, необычными и неординарными. Студентам данной группы нужно постараться найти необычные творческие идеи, альтернативный финал и невидимые с первого взгляда детали сюжета и черты главных героев. Зачастую участники зелёной группы находят даже несколько вариантов развития или окончания сюжета.

Самая последняя шляпа – синяя. Это группа тех, кто оценивает общую проделанную работу и озвучивает оптимальный вывод. Иногда, в случае затруднений со стороны обучаемых (либо горячих споров) синюю шляпу «надевает» преподаватель. Однако эту особую шляпу вполне могут использовать студенты, способные к фокусированию на основном и главном, умеющие наблюдать и комментировать, подводить итоги и делать выводы.

Следующим приемом работы с текстом, который можно проводить сразу после метода «Шести шляп» является приём «Уголки». Эта своего рода стратегическая игра направлена на то, чтобы обучить студентов умению грамотно вести спор, дискуссию, отстаивать свою точку зрения, приводить аргументы в свою пользу и парировать чужие доказательства, что способствует развитию логического и образного мышления и, в итоге, учит культуре общения.

После прочтения и обсуждения текста необходимо поставить главный вопрос (выявить идею, объяснить поступки героев, объяснить финал или иное), предполагающий несколько вариантов суждений. Обычно для выполнения данного задания класс делится на две или более группы, которые «расходятся по углам», и начинают предварительное обсуждение. Необходимым условием является приведение фактов и доказательств. Затем начина-

ются «дебаты», главная задача которых – критиковать «противников» и убедить их в своей правоте. Цель данного приёма – с помощью преподавателя прийти к общему мнению, выбрав единую точку зрения. Иногда с применением данной методики могут возникнуть проблемы, потому что студентам сложно увидеть двойственность решения (или его множественность). В таком случае педагогу следует грамотно подвести обучаемых к этому, не называя второй вариант напрямую. Изучаемая в тексте проблема или ситуация всегда должна быть неоднозначна и иметь несколько вариантов исхода. Интересно, что наибольшее предпочтение у студентов вуза вызывают ситуации, в которых они могли бы «примерить» роли героев «на себя» в обычной жизни. Во избежание трудностей, в случае если студенты ещё не привыкли к данному виду работы, преподаватель должен сам предложить варианты противоположных точек зрения, когда одна половина группы будет, например, приводить аргументы в пользу того, что главный герой – положительный, другая высказывать аргументы против.

Вторым вариантом разделения коллектива на мини группы может послужить предварительное задание, при выполнении которого каждый студент формулирует свое мнение по проблеме и записывает его. Далее студенты объединяются в зависимости от совпадения их мнений, а те, чьи мнения отличались кардинально, могут стать «аналитиками», то есть будут оценивать работу двух групп.

Несмотря на сложность данного приема, студенты вузов быстро осваивают данную технику и с удовольствием включаются в дискуссию. Сама работа обычно проводится в быстром темпе, не отнимая много времени.

Итоговым заданием при работе с текстом может послужить составление синквейна. Данный методический приём представляет собой написание стихотворения, состоящего из пяти строк. При этом написание каждой из них подчинено определенным правилам.

Первая строка стихотворения – это его тема. Она должна быть представлена одним словом и обязательно существительным. Вторая строка состоит уже из двух слов, раскрывающих основную тему, описывающих ее. Это должны быть прилагательные. В третьей строчке, посредством использования глаголов или деепричастий, описываются действия, относящиеся к слову, являющемуся темой синквейна. В третьей строке три слова. Четвертая строка – это уже не набор слов, а целая фраза, при помощи которой составляющий высказывает собственное отношение к теме. В данном случае это может быть как предложение, составленное учеником самостоятельно, так и крылатое выражение, пословица, поговорка, цитата, афоризм, обязательно в контексте раскрываемой темы. Пятая заключительная строка также должна быть

выражена всего одним словом, которое представляет собой некий итог, резюме. Чаще всего это просто синоним к теме стихотворения.

Не всегда студентам удастся написать синквейн после работы с текстом, да ещё и на иностранном языке. Трудности могут возникнуть и с осмыслением темы, и с недостаточностью словарного запаса и с разностью терминов в двух языках. Но, в большинстве случаев, студенты с удовольствием выполняют данное задание, стремясь продемонстрировать свою фантазию и эрудицию, или же просто творчески подойти к процессу, умело выразить свои знания, мысли, чувства, эмоции. Иногда написание синквейна выполняется коллективно, однако, наиболее эффективной считается индивидуальная работа. Подводя итог в работе с текстом и используя метод синквейна преподаватель имеет возможность оценить, как учащиеся поняли тему, главную мысль, одновременно делая учебный процесс более интересным, внося элемент игровой деятельности и даже эмоциональной разгрузки обучаемых.

Написание синквейна – это свободное творчество, которое требует от учащегося найти и выделить в изучаемой теме наиболее существенные элементы, проанализировать их, сделать выводы и кратко сформулировать, основываясь на основных принципах написания стихотворения. Среди несомненных достоинств данного метода является то, что его можно выполнить быстро и творчески. При выполнении задания с использованием синквейна повышается интерес к изучению иностранного языка, развивается образное мышление и творческие способности обучаемых. Немаловажным плюсом считается совершенствование коммуникативных навыков и умений лаконично выражать свои мысли (не только на иностранном языке, но и на родном). Одновременно с этим студенты приобретают способность к анализу текста и расширяют словарный запас.

Составление синквейна на уроке занимает сравнительно немного времени, но при этом он является эффективным способом развития образной речи, который способствует быстрому получению результата. Это игра, которая способствует творческому саморазвитию и красивому выражению своих мыслей. Это способ написания оригинальных и красивых стихотворений. Именно поэтому синквейн, как метод обучения, приобретает все большую популярность и все чаще применяется в образовательном процессе.

Описанные в статье приёмы работы с иноязычным текстом на занятиях по иностранному языку со студентами вузов показывают хорошие результаты. Повышается мотивация к изучению предмета, студенты демонстрируют свою заинтересованность, одновременно преподаватель задействует абсолют-но всех членов малой учебной группы, тренирует

письменную и устную речь, работа протекает индивидуально и коллективно. Студенты учатся критически мыслить, быстро реагировать на мнения других, анализировать и выявлять главное, вести диалог и отстаивать свою точку зрения. И главное, применение подобных методик при работе с одним текстом на одном занятии не заставит скучать ни одного студента, и занятие пройдет в творческой насыщенной атмосфере.

Библиографический список

1. *Корнилова О.Н.* Метод шести шляп как эффективный инструмент развития критического мышления // Актуальные вопросы современного языкознания и методики преподавания иностранных языков в образовательных организациях. – Кострома: Военная академия РХБЗ им. С.К. Тимошенко, 2016. – С. 152–159.
2. *Смирнова С.А.* Усиление роли и оптимизация самостоятельной работы студентов как основы образовательного процесса в контексте новых требований ФГОС к изучению иностранных языков в вузе // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювентология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 2. – С. 164–167.
3. *Sapukh T.V.* Teaching critical thinking: the promotion of higher order thinking skills // Актуальные проблемы современного профессионального образования. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2014. – С. 133–139.

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ГОВОРЕНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ

Целью статьи является рассмотрение вопроса формирования умений диалогического говорения на базе аудиовизуального текста. В связи с этим, рассматривается понятие текст и в печатном, и в звучащем формате. На основании теоретического анализа литературы по данной проблеме предлагается частная методика формирования умений диалогического говорения на основе аудиовизуального текста в неязыковом вузе на втором курсе в рамках дисциплины по выбору: «Деловой (профессиональный) иностранный язык» (английский).

Ключевые слова: взаимосвязанное обучение, аудирование, говорение, аудитивные умения, аудиовизуальный текст, диалогическое говорение.

Целью изучения иностранного языка в неязыковом вузе на втором курсе в рамках дисциплины «Деловой (профессиональный) иностранный язык» является развитие профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности, позволяющей осуществлять деловое общение в условиях межкультурной коммуникации для решения профессиональных задач. Рабочая программа по данной дисциплине ставит следующие задачи: извлекать, анализировать и систематизировать необходимую информацию профессионального назначения из иноязычных источников; логически верно, аргументированно и ясно строить устную (монологическую и диалогическую) и письменную речь; овладение навыками культуры речевого и невербального поведения в условиях деловой межкультурной коммуникации [12]. Нужно учитывать также тот факт, что добиться этого нужно в предельно сжатые сроки, за ограниченное количество часов (144 часа). Одним из способов интенсификации учебного процесса является взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности. В неязыковом вузе комплексное обучение всем видам речевой деятельности – аудированию, говорению, чтению, письму – приобретает особенно важное значение.

В исследованиях, связанных с проблемами взаимосвязанного обучения, выделяются основные линии взаимодействия видов речевой деятельности: рецептивный – рецептивный, рецептивный – продуктивный, продуктивный – продуктивный, где наибольшее интерес для методистов и психологов представляет вторая пара, и в первую очередь взаимодействие аудирования и говорения [3]. Развитие этих двух видов речевой деятельности находится в прямой зависимости друг от друга: умения и навыки аудирования улучшаются при развитии умений и навыков говорения, и, наоборот, в результате разговорной практики создается прочная система речевых связей, приводящая к свернутости внутреннего проговаривания, что в свою очередь, ускоряет процесс понимания прослушиваемой информации. В отечественной литературе фундаментальные по-

ложения по данному вопросу были описаны в работах таких исследователей, как В.А. Артемова, Б.В. Беляева, Н.И. Жинкина, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьева, Л.И. Апатова, Э.Г. Волчкова и др.

Обучение общению может быть успешным, если специалист в равной степени владеет и говорением, и аудированием. Обучение устной речи – одна из целей обучения иностранным языкам, отраженная в требованиях программы. По окончании курса студент должен уметь «понимать речь (монологическую и диалогическую) в пределах профессиональной тематики; участвовать в обсуждении тем, связанных со специальностью; извлекать необходимую информацию из иноязычных источников, созданных в различных знаковых системах (текст, таблица, график, диаграмма, аудиовизуальный ряд и др.; переводить информацию из одной знаковой системы в другую (из текста в таблицу, из аудиовизуального ряда в текст и др.)» в объеме изученного материала [12].

Устное общение – это двусторонний процесс, состоящий из аудирования и говорения. Обучая устной речи, нельзя не учитывать различия в механизмах формирования этих видов речевой деятельности. Компоненты устной речи относятся к разным видам речевой деятельности: аудирование – это рецептивный вид, цель его понимание смысла иноязычного сообщения. По мнению Н.Д. Гальсковой, аудирование представляет собой сложную рецептивную, мыслительно-мнимическую деятельность, связанную с восприятием, пониманием и переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении [4, с. 161]. Говорение – это продуктивный вид, результатом которого является порождение высказывания. Но эти виды речевой деятельности объединены единым способом формирования и формулирования мысли. При обучении говорению важно, чтобы материал, подлежащий усвоению, поступал по слуховому каналу, поскольку при продуцировании высказывания учащиеся опираются на сформированные аудитивные умения. Под аудитивным умением понимается речевое умение, которое обеспечивает

возможность понимать смысл воспринимаемых на слух иноязычных текстов [1].

Структура и говорения, и аудирования включает три части (фазы): побудительно-мотивационную, аналитико-синтетическую и исполнительную. Роль каждой из частей различна в каждом отдельном виде речевой деятельности. Мотивационно-побудительная фаза при аудировании не только определяется потребностями слушающего, но и опосредуется деятельностью говорения другого участника коммуникации. Аналитико-синтетическая часть при слушании является более развернутой, чем при говорении. Она включает несколько этапов обработки поступающей информации, воспринимаемой на слух. Тем самым она обеспечивается такими мыслительными операциями, как отбор и сличение. Исполнительная деятельность заключается в принятии решения на основе анализа и синтеза [11].

В основе каждого вида речевой деятельности ведущим является один анализатор: при восприятии речи – слуховой, при говорении – речедвигательный. Деятельность данных анализаторов находится в определенной функциональной зависимости. При восприятии речи слуховой анализатор контролируется моторным (внутренним проговариванием) и зрительным (при использовании наглядности). При говорении моторный анализатор контролируется слуховым и зрительным (при наличии зрительных опор). И в понимании речи, и в воспроизведении участвуют мнемические процессы (узнавание, припоминание, воспроизведение) и мыслительные операции, которые предполагают умения анализировать, синтезировать, сравнивать, сопоставлять, обобщать [9].

Компоненты устной речи органически взаимосвязаны как две стороны общения, т.к. в процессе коммуникации поочередно чередуются рецепция и репродукция. Каждый из участников выступает и в роли слушающего, и в роли и говорящего. При аудировании мы проговариваем услышанной во внутренней речи, при говорении слушаем собственную речь. С методической точки зрения аудирование и говорение способны развивать друг друга в процессе обучения. По мнению Н.И. Жинкина, «для того чтобы научиться понимать речь, необходимо говорить. Понимание формируется в процессе говорения, а говорение в процессе понимания» [6, с. 6.].

Следуя определенной Г. Палмером последовательности обучения видам коммуникативной деятельности (аудирование – говорение – чтение – письмо), аудирование является фундаментом и представляет собой начальный этап подготовки к говорению. Общеизвестным является факт, что «говорение основывается на аудировании, предполагает его и сопровождается аудированием» [10, с. 86].

Таким образом, общие психофизиологические особенности и механизмы формирования, а также исследования в области методики преподавания

иностранных языков делают возможным взаимосвязанное обучение аудированию и говорению.

Исходя из того, что целью нашей статьи является – рассмотреть формирование умений диалогического говорения на базе аудиовизуального текста, то целесообразно рассмотреть само понятие текст, в каком бы формате он не был представлен печатном или звучащем. Текст в контексте обучения является основой для развития и отработки навыков аудирования и говорения. «На текст следует смотреть как на один из многих источников», который позволяет коммуникантам «обменяться мыслями, коротко изложить его содержание, вычленив главную мысль...» [5, с. 8].

Учебный текст обязательно содержит предмет обсуждения, т.е. мысль, которую студент реализует в говорении, и языковые средства, необходимые для формулирования мысли. Следовательно, текст является важным средством формирования умений говорения. Для создания учебных ситуаций, приближенным к реальным жизненным условиям, целесообразно использовать в качестве основы для говорения использовать не печатный текст, а аудиовизуальный текст, который является более естественной коммуникативной основой для развития навыков говорения.

Рассмотрим частную методику формирования умений диалогического говорения на основе аудиовизуального текста в неязыковом вузе на втором курсе в рамках дисциплины по выбору: «Деловой (профессиональный) иностранный язык» (английский). Определенная программой тематика устной речи в равной мере относится к говорению и к аудированию.

В Модуле 1. «Направления профессиональной деятельности» данной дисциплины предполагается изучение такой учебной ситуации как «Устройство на работу» в разделе 2 «Личностное развитие, перспективы карьерного роста, профессиональные контакты». Это позволяет связать знания, полученные в процессе изучения иностранного языка в школе и на первом курсе в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык» с профессиональной направленностью, так как дальнейшее развитие профессиональной речи осуществляется на основе норм общелитературного языка, усвоенных ранее.

Так как в лингвистическом плане для нас особый интерес представляет такая форма устной речи, как диалогическое говорение, то и аудиовизуальные тексты мы подбирали, исходя из особенностей диалогического говорения.

Работая над темой «Устройство на работу», мы используем подборку видео материалов. Например, видео ролик «Applying for Jobs» (http://www.youtube.com/watch?v=dMkp40_Dr0E), который мы используем для обсуждения особенностей проведения собеседования при устройстве на работу, представляет собой диалог между работодателем

и потенциальным работником. В основе данного аудиовизуального текста лежит разговорно-литературный стиль, а сам текст характеризуется несложными синтаксическими структурами, не отягощающими восприятие информации. Кроме того, текст включает изученный грамматический материал, а именно времена группы Simple, Present Perfect, модальные глаголы, безличные местоимения.

Текст, включает общеупотребительную лексику как школьного уровня, активную лексику первого курса, так и ранее изученную лексику второго курса, например, *an assistant, responsibilities, all-time position, part-time position, to make an appointment, educational background, to have experience, resume, references*. При подборке аудиовизуальных текстов учитывается также и тот факт, что в прослушиваемом материале возможно наличие незнакомых слов, количество которых не должно превышать 3% [2]. Лексические единицы, о значении которых можно догадаться на основе знания общих корней или словообразовательных элементов, включены в предтекстовые упражнения для развития языковой догадки.

Необходимо также принимать во внимание композиционную структуру текста, так как особенности композиции аудитивного текста влияют на его понимание. Поэтому используемые на занятиях видео материалы имеют четкую, логичную структуру, характеризующуюся хронологической последовательностью.

Предъявляя аудиовизуальный материал, необходимо учитывать также экстралингвистические характеристики речи, такие как невербальное поведение субъектов, информация, представленная на медийных носителях (аудио, видеоматериалы), креолизованные тексты.

Поскольку невербальный компонент является неотъемлемой частью диалогического говорения, то при формировании иноязычной диалогической речевой деятельности должно быть уделено внимание средствам его реализации. Тем более, что по данным исследований, передача информации происходит на 7% за счет слов, на 38% за счет звуковых средств (тон, интонация) и на 55% за счет невербальных средств. Словесное общение занимает в беседе менее 35%, а более 65% информации передается с помощью невербальных средств общения [8; с. 13].

Как отмечает Н.Д. Гальскова, паралингвистические элементы речи передают до 60% информации, содержащейся в звуковом сообщении [4, с. 164]. Аудиовизуальные материалы позволяют не только услышать акустические элементы речи (междометия, повышение и понижение голоса, паузы и т. д.), но и наблюдать за визуальными элементами (жесты, мимика, позы), что значительно упрощает восприятие информации, способствует лучшему пониманию и запоминанию. Помимо этого происходит опосредованное погружение в языковую среду, что способствует более успешному разви-

тию навыков речевого общения, помогает снять языковой барьер [13].

Вербальные и невербальные средства диалогического говорения составляют внешнюю информационную основу. При обучении иноязычному диалогическому говорению отбор средств как вербальных, так и невербальных, должен осуществляться адекватно поставленной учебной задаче.

Вербальные и невербальные средства, представленные во внешней информационной основе, играют важную роль в диалогическом говорении, способствуют взаимопониманию партнеров, при условии владения ими и правильного их использования обоими собеседниками. В диалогическом дискурсе экстралингвистический компонент представлен не только невербальными средствами речевого поведения, но и воспринимаемой зрительно обстановкой, местом действия, субъектами, если речь идет об использовании фрагмента дискурса на медийных и электронных носителях.

Длительность звучания текста не превышает 3 минут, а количество предъявлений (прослушиваний) зависит от поставленной цели. Так как в нашем конкретном случае ставится цель – развитие умений диалогической речи на основе детального понимания аудиовизуальной информации, целесообразно прослушивать текст минимум два раза. Непосредственно перед прослушиванием необходимо через этап целеполагания сориентировать студентов на понимание общего содержания при первом прослушивании и детальное понимание при повторном прослушивании.

В соответствии с существующей точкой зрения работа над аудиовизуальным текстом предполагает следующие этапы:

1) выполнение предтекстовых заданий (преодоление фонетических, лексических и грамматических трудностей текста в упражнениях для развития слуха, памяти, вероятностного прогнозирования, языковой догадки и других механизмов прогнозирования);

2) непосредственно прослушивание текста;

3) выполнение послетекстовых заданий, предусматривающих выход на говорение и дальнейшее развитие говорения; цель заданий – обеспечить контроль понимания услышанного [7]. Для нашего исследования важным становится не столько контроль понимания, сколько создание информационной основы для дальнейшей работы над развитием умений диалогической речи.

Актуальным в методике преподавания иностранных языков остается вопрос о разработке единой системы упражнений для обучения аудированию и говорению. В своей работе мы предпринимаем такую попытку разработать систему упражнений, которая сможет послужить оптимальным решением проблемы взаимосвязанного обучения аудированию и говорению.

На первом этапе работы мы предлагаем студентам выполнить следующие предтекстовые упражнения:

– прослушайте/прочитайте слова и повторите те из них, которые начинаются на звук [r]: *right, receptionist, responsibilities, resume, references*.

– прослушайте/прочитайте интернациональные слова, попробуйте догадаться об их значении: *interesting, information, position, management, assistant, organizing, business, interview, qualifications, address, copy, company ect.*

– прослушайте слова и образуйте от них производные, переведите: *interest (interesting, to be interested in), manage (management, manager), correspond (correspondents, correspondence) etc.*

– прослушайте и повторите слова, предложения с заданной интонацией, переведите его: *That sounds interesting! Can I make an appointment for an interview? What is your educational background and what work experience do you have? Could you please email your resume and references?*

На втором этапе текст прослушивается два раза. Перед первым прослушиванием ставится задача понять основную мысль текста: *What is it about? What is the main idea? Who is taking part in the dialogue?* Перед вторым прослушиванием ставится задача для более детального прослушивания: *What questions does Maria ask? What is she good at? What is her educational background? What is Maria's work experience? What would her responsibilities be? ect.*

На третьем – послетекстовом этапе предлагаются задания на проверку и контроль уровня понимания содержания текста. На данном этапе формулировки к заданиям могут быть следующие: Read the sentences and say which are true (T), false (F). Correct mistakes. Расположите предложения в логическом порядке. Такие задания дают возможность убедиться в правильном детальном понимании содержания текста и помогают судить о том, какие знания были присвоены студентами, какой языковой материал усвоен в процессе аудирования и может быть использован в качестве информационной основы для диалогического говорения. Поэтому в своей работе мы вводим четвертый этап – этап формирования умений диалогической речи. На данном этапе предлагаются следующие виды заданий:

– Составьте план прослушанного текста в виде вопросов;

– Используя вопросы, расспросите своего собеседника о ...;

– Дополните содержание текста известными вам фактами по этой теме;

– Согласитесь или не согласитесь с той точкой зрения, которая раскрывается в тексте;

– Добавьте аргументы для обоснования своего мнения по этой проблеме;

– Представьте, что вы проводите мастер-класс на тему: «Как следует себя вести на собеседовании».

Описанный выше вариант работы с аудиовизуальной информацией с целью развития умений говорения был апробирован на практических занятиях со студентами второго курса. Опрос и анкетирование студентов выявили значительный интерес обучающихся к такому виду работы: 80% опрошенных высказали мнение, что освоение устной темы на основе прослушанной/просмотренной информации интереснее и проще, чем изолированное аудирование и говорение вне связи с аудиовизуальным материалом. Видео материалы позволяют создать модель языкового поведения, близкую к реальности, здесь играет большую роль экстралингвистический фактор.

Опыт работы показал, что взаимосвязанное обучение аудированию и говорению делает процесс обучения иностранному языку более эффективным, менее затратным по времени и дает возможность для развития других видов речевой деятельности – чтения и письма.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Апатова Л.И. Обучение пониманию английской речи на слух. – Минск, 1976. – 130 с.
3. Вопросы обучения основным видам речевой деятельности в неязыковом вузе: Научные труды МГПИИЯ им. М. Тореза. Вып. 121. – М., 1977. – 143 с.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
5. Гез Н.И. Взаимоотношения между устной и письменной формами коммуникации // Иностранные языки в школе. – 1966. – № 2. – С. 2–10.
6. Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи // Иностранные языки в школе. – 1956. – № 4. – С. 2–19.
7. Крупник В.А. Пособие по обучению аудированию научно-популярных текстов на английском языке (для студентов). – М., 1973. – 18 с.
8. Пиз А. Язык телодвижений. – М.: Ай Кью, 1996. – 257 с.
9. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. – М.: Высш. шк., 1980. – 120 с.
10. Старков А.П. Обучение устной речи. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1964. – 176 с.
11. Теоретические основы обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.Д. Клименко, А.А. Миролубова. – М.: Педагогика, 1981. – 277 с.
12. Унифицированный учебно-методический комплекс дисциплины «Деловой (профессиональный) иностранный язык». – Пермь: Пермский национальный исследовательский политехнический университет, 2016. – 36 с.
13. Шкрабо О.Н. Аудиовизуальный метод в обучении иностранному языку в высшей школе // Молодой ученый. – 2013. – № 12. – С. 543–545.

СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ ИСТОРИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА: СТРУКТУРА И СПЕЦИФИКА ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ МЕТАПРЕДМЕТНОСТИ

Статья посвящена вопросу внедрения в образовательном процессе востребованного современного средства обучения – ситуационных задач. Автор обосновывает необходимость систематического использования ситуационных задач с историческим содержанием, которые позволяют активно развивать мышление учащихся, так как они содержат в себе методологические составляющие. В статье раскрыта структура и специфика задач с позиций метапредметности.

Ключевые слова: ситуационные задачи, компетентностный подход, метапредметность, смысловое чтение, научное познание, ФГОС ООО, методология, кейс-технология.

Способности человека адекватно отвечать на изменения в жизненной, профессиональной, социальной сферах и быстро ориентироваться в динамично меняющихся окружающих условиях определяют его компетентность. Достигнуть высокого уровня компетентности можно в процессе образовательной деятельности, поэтому компетентностный подход задает основные критерии для целеполагания, организации и оценки качества современного образования. О.Е. Лебедев [6, с. 4] ориентирует в компетентностном подходе на следующие положения:

- смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта;

- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;

- смысл организации образовательного процесса состоит в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения.

Позиции созвучны идеям философа Э.В. Ильенкова, который указывал на то что, «мышление человека, есть непрерывное решение больших и малых проблем [5, с. 17]. Тем более, что в условиях формирующегося информационного общества ценность образования можно повысить только за счет возможности решения значимых для человека проблем, а не за счет включения в учебные программы новой и дополнительной информации [1, с. 43]. Необходимо организовать обучение рациональным и продвинутым приемам мышления. Следует обучать мыслить как ученые в процессе научного познания.

Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования

(ФГОС ООО) задают новые требования к компетентностям выпускников, в виде личностных и метапредметных и предметных ожидаемых результатов. Поэтому, имеется острая потребность в поиске форм, методов, приемов, средств обучения, которые будут способствовать формированию новых образовательных результатов.

Активную деятельность учащихся с различными проблемными ситуациями предполагают следующие педагогические технологии: проблемное обучение [2], эвристическое обучение [14], кейс-метод [11], ТРИЗ [10], технология деятельностного метода [7]. Эффективным средством обучения, содержащим в себе проблемы различного (не только учебного) характера являются ситуационные задачи. Ситуационные задачи, как нестандартное средство обучения, позволяют развивать ключевые компетенции: учебно-познавательные, информационные и компетенции личностного самосовершенствования.

Ситуационные задачи позволяют интегрировать знания и умения, полученные при изучении различных предметов, способствуют формированию универсальных учебных действий (УУД), расширяют образовательное пространство учащихся, активизируют учебный процесс. На наш взгляд, ситуационные задачи являются элементом популярных кейс-технологий. Сегодня с задачами такого типа школьник чаще встречается на конкурсах, олимпиадах, экзаменах, чем непосредственно в учебном процессе по предмету.

Н.В. Жулькова определяет ситуационную задачу как средство обучения, включающее совокупность условий, направленных на решение практически значимой ситуации с целью осознанного усвоения учащимися содержания учебного предмета [4, с. 46]. Н.В. Горбенко описывает ситуационные задачи как задания, взятые из жизненного контекста и содержащие личностно-значимый вопрос, который помогает учащимся убедиться в необходимости данного знания [3, с. 48]. О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова в определении ситуационных задач делают акцент на освоении интеллектуальных операций [1, с. 20]. Все при-

веденные выше определения содержат общие ключевые позиции, характеризующие сущность такого рода заданий: жизненная и практическая значимость, ориентированный на личность вопрос для обеспечения ситуации поиска познавательного смысла, развитие компетенций и универсальных умений (в частности, познавательных) учащихся. Из выделенных сущностных признаков вытекает общее комплементарное определение.

Ситуационные задания – это средство обучения, – в своей содержательной основе имеющее практически значимый материал для обучающегося, который может быть принят субъектом образования при создании соответствующих методических условий по конструированию личностных смыслов;

– позволяющее осваивать интеллектуальные операции и научные принципы познания как составляющие методологического и метапредметного содержания обучения.

Мы делаем акцент как раз на последней позиции, представленной в определении, так как это позволяет получить наибольшую эффективность от применения задания.

Поскольку название задач содержит в себе термин «ситуация», представим далее возможную группировку типов и видов ситуаций, применимых к образовательной сфере [11, с. 32] (табл. 1). Для построения ситуационных задач возможно использование всех приведенных видов.

Мы акцентируем внимание на заданиях по специализации – исторических, по композиционному построению – многостадийных, по широте охвата материала дисциплин учебного плана – полипредметных, по назначению – чаще исследовательских, которые возможно предлагать обучающимся, как

во время обязательных учебных занятий, так и при организации внеурочной деятельности.

Исходя из определения и классификации представляется возможным предложить структуру ситуационных задач: 1) текст; 2) задания (для деятельности ученика с текстом – блок «чтение», для деятельности по образовательному предмету – блок «предмет», методологические задания – блок «метапредмет»). Данная структура является сокращенной, по сравнению со структурой, которую предлагают О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова (название, привлекающее внимание учащихся); ситуация-случай (факт, проблема, история); личностно-значимый познавательный вопрос; информация по данному вопросу, представленная в разнообразном виде (текст, схема, таблица); вопросы и задания для работы с задачей) [1, с. 25]. Название, с нашей точки зрения, не является обязательным элементом задачи, хотя оно может присутствовать. Личностно-значимый вопрос мы относим к заданиям, которые связаны с текстом, он является их частью. Дополнительная информация может тоже привлекаться к задаче, а может отсутствовать. Поэтому предложенная нами структура ситуационных задач схожа со структурой А.Ж. Насимова [9, с. 40], который предлагает следующий вариант построения задания: 1) текст; 2) задания (на запоминание и последующее воспроизведение материала; на применение практических знаний в знакомой ситуации; на применение знаний в незнакомой, нестандартной ситуации).

Каким должен быть текст ситуационной задачи? Во-первых, он должен быть ориентированным на своего читателя – ученика, поэтому язык изложения текста – понятный, доступный. Во-вторых, он должен содержать в себе специфическую про-

Таблица 1

Группировка типов и видов ситуаций

№	Классификационный признак	Виды образовательных ситуаций (ситуационных задач)
1	По характеру освещения материала	ситуация-проблема; ситуация-иллюстрация; ситуация-оценка; ситуация-упражнение
2	По специализации	технологические; экологические; исторические; экономические; промышленные и т. д.
3	По композиционному построению	одностадийные; двустадийные; многостадийные
4	По степени новизны	известные; новые (неизвестные); стандартные; модифицируемые
5	По широте охвата материала дисциплин учебного плана	внутрипредметная; тематическая предметная; полипредметная
6	По назначению	учебная; исследовательская; универсальная; техническая
7	По месту выполнения	домашние; классные; внеурочные (кружковые занятия)
8	По функции задачи	диагностическая; контрольная; тренировочная

блему: понятную и близкую для читателя-ученика и научную одновременно. Необходимо учить современного ученика решать различные проблемы, с которыми он будет постоянно сталкиваться в жизни.

Для развития мышления, демонстрации методологического аппарата науки, её принципов, знакомства с историей предмета и биографиями её творцов особо эффективными будут задачи с историческим содержанием. Текст, связанный с историей науки, быта людей всегда несет в себе острое противоречие между устаревшим и современным миропониманием, старым и новым знанием и опытом ученика. Противоречие вызывает личный осознанный интерес ученика к достижению результата – получению ответа. Ученик находится в позиции «главного разрешателя» проблемы – головоломки.

Таким образом, тексты с историческим содержанием, имеющие физическое зерно, позволяют заинтересовать широкий круг школьников: гуманитариев и технически ориентированных. Заметим, именно для физики такие задания будут целесообразными ещё и с точки зрения формирования у обучающихся такого личностного результата, как гражданская идентичность и патриотизм, что для предмета является достаточно проблематичным. При использовании исторического материала в такой форме в процессе обучения представляется возможным показать развитие научных (например, физических) идей, проследить за становлением теорий, выявить борьбу мыслителей и удивительные догадки преобразователей практики (инженеров). Для разработки ситуационных задач источниками могут являться энциклопедии, хрестоматии, периодические издания, журналы, биографические очерки, ресурсы сети Интернет. Причем текст задания может быть напрямую не связан с изучаемым предметом (история науки, биографии и случаи из жизни ученых). Это могут быть тексты с культурологическим, техническим содержанием в историческом контексте.

Материалы ситуации, как правило, универсальны, их можно использовать в разных разделах курса учебной дисциплины. Применение будет зависеть от вопросов для обсуждения, которых может быть очень много.

Мы выделяем три блока заданий к тексту: «чтение», «предмет», «метапредмет».

Блок «чтение» выделен как базовый для работы с ситуационной задачей. Смысловое чтение текста здесь играет основную важную роль. Процесс чтения состоит из трех этапов: 1) восприятие текста; 2) извлечение смысла (здесь происходит упорядочивание и классифицирование, объяснение, сравнение, анализ, обобщение); 3) раскрытие его смысла и содержания, подтверждение новыми фактами, выражение собственных мыслей (объяснение найденных фактов, интерпретация текста

соотнесение с собственным опытом, выдвижение гипотез, высказывание предположений, обобщение и трансформации текста) [12, с. 17]. Освоенный, осмысленный текст – это старт для работы учителя-предметника. Поэтому с блока «чтение» начинается работа с задачей.

Особенность ситуационных заданий заключается в том, что хотя задачи носят практический и межпредметный характер, для их решения учащимся необходимо конкретное знание и способ действия, поэтому в заданиях к тексту выделен блок «предмет».

Ещё одним ценным аспектом процесса решения ситуационных задач с историческим содержанием назовем возможность формирования учителем понятий, связанных с философской и физической линией времени (прошлое, настоящее, будущее), научно-техническим прогрессом, что также вносит вклад в формирование метапредметной составляющей содержания обучения. Поэтому мы решили выделить особо блок заданий «метапредмет».

Для учета индивидуальных особенностей учащихся, задания и вопросы каждого блока («чтение», «предмет», «метапредмет») дифференцируются по уровням сложности: репродуктивному, частично-поисковому, исследовательскому.

Для принятия обоснованного решения ситуационной задачи обучаемым необходимо:

- 1) собрать информацию – выделить факты (деятельность с текстом);
- 2) «разобраться в обстановке» – выявить противоречия между фактами, предложить гипотезы, сделать предположения (деятельность с текстом, переход к предмету);
- 3) сформулировать словесную модель решения проблемы – (деятельность по предмету);
- 4) обозначить результаты «следствия-выводы» (деятельность по предмету);
- 5) провести проверочный эксперимент – (деятельность по предмету и метапредметная деятельность).

Данная последовательность действий полностью совпадает с цепочкой научного познания, которую наиболее точно представил В.Г. Разумовский [13]: «факты, проблема – гипотеза, модель – следствия, выводы – критериальный эксперимент, опыт».

Для каждого задания у учителя должен быть полезный методический документ – «паспорт ситуационной задачи», содержащий:

1. Название учебной дисциплины, название темы учебной дисциплины.
2. Цель ситуационного задания.
3. Краткая характеристика приобретаемых знаний и умений, аспектов компетенций (или универсальных учебных действий).
4. Материалы ситуации (проблемный текст, рисунки, сценарий).

Варианта применения средства – ситуационной задачи

Вариант использования метода	Этап урока
Диагностика проблемы	Мотивация учебной деятельности учащихся, актуализация знаний
Диагностика одной или нескольких проблем и выработка учащимися методов их разрешения	Усвоение новых знаний и способов действий, первичная проверка понимания
Оценка обучающимися предпринятых действий по решению проблемы и их последствий	Рефлексия, закрепление, контроль

5. Вопросы и задания для обсуждения, размышления, обдумывания ситуации, описанной в задаче: блоки «чтение», «предмет», «метапредмет».

6. Модели решения ситуационного задания [11, с. 39].

При наличии полного паспорта ситуационной задачи, вопросы и задания которой будут ориентированы на формирование и развитие всех универсальных учебных действий (УУД), можно вести речь об «идеальной ситуационной задаче». Но в реальности учителю задания по формированию абсолютно всех УУД в одной задаче реализовать сложно. Это связано с тем, что некоторые из них могут относиться к разным темам предметного курса, могут не совпадать с целями учеников и учителя на урок, согласованностью с другими заданиями на учебном занятии. Поэтому «идеальными ситуационными задачами» учителя не редко будут пользоваться.

В теории применения кейс-технологий, элементом которой являются ситуационные задачи, даны три варианта применения средства – ситуационной задачи [11, с. 42]. В таблице 2 приведем их в соответствии с этапами урока.

Содержание таблицы 2 подтверждает мысль о том, что применение ситуационных задач создает условия для отработки цикла учебного познания, когда обучающийся проходит квазиисследовательским путем, присваивая методологию поисковой деятельности. Таким образом, ситуационные задачи – это востребованное средство обучения, которое позволяет вызвать устойчивый интерес к предмету; организовать активную познавательную деятельность учащихся, в частности, при самостоятельной работе с информацией; а самое главное – освоить методологическое метапредметное знание – последовательность шагов в научном поиске, в исследовательской деятельности. Такие задания позволяют связать естественнонаучное и гуманитарное содержание образования, сформировать целостную личность учащегося с развитым научным мышлением, а значит достигнуть новых образовательных результатов, сформировать все необходимые ключевые компетенции.

Библиографический список

1. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся. – СПб.: КАРО, 2008. – 96 с.
2. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знамя, 1983. – 98 с.
3. Горбенко Н.В. Ситуационные задачи как одна из форм работы с текстами // Химия в школе. – 2011. – № 3. – С. 48–50.
4. Жулькова Н.В. Роль и место ситуационных задач в современном уроке // Химия в школе. – 2013. – № 9. – С. 45–47.
5. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. – Киев.: Час-Крок, 2006. – 312 с.
6. Лебедев О.Е. Компетентный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
7. Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000...» // Построение непрерывной сферы образования. – М.: АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000...», 2007. – 448 с.
8. Михеева Т.Б. Школьный учитель: самообразование: ТИД «Русское слово», 2008. – 77 с.
9. Насимов А.Ж. Ситуационная задача как средство формирования универсальных учебных действий на уроках технологии // Школа и производство. – 2013. – № 8. – С. 39–42.
10. Орлов М.А. Азбука ТРИЗ. Основы изобретательного мышления. – М: СОЛОН-Пресс, 2016. – 208 с.
11. Панфилова А.П., Громова Л. А., Богачек И.А., Абчук В.А. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям / под. ред. В.П. Соломина. – СПб.: Питер, 2004. – 240 с.
12. Панченко М.Н. Чтение и понимание содержания текста при обучении физике // Физика: ежедн. прилож. к газ. «Первое сентября». – 2013. – № 4. – С. 16–20.
13. Разумовский В.Г., Майер В.В. Физика в школе: Научный метод познания и обучение. – М.: Владос, 2004. – 463 с.
14. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 371.4

Асафова Татьяна Федоровна
кандидат педагогических наук
Костромской областной Дворец творчества
asafova55@mail.ru

МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ ДОСТУПНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В СЕЛЬСКОМ СОЦИУМЕ

В статье на примере Костромской области, одного из регионов российской провинции, где около 66% образовательных организаций расположены в сельской местности, представлены модели повышения доступности дополнительного образования для сельских детей.

Ключевые слова: дополнительное образование, сельский социум, модели, доступность образования, сельские дети.

Дополнительное образование как ресурс развития сельских детей

В условиях рыночной экономики дополнительное образование детей в российской провинции должно стать для ребёнка таким фактором влияния, который поднимет его на новый уровень развития, обеспечив позитивную социализацию и личностный рост. Основным критерий достижения качественного дополнительного образования детей в сельском социуме, на наш взгляд, состоит в том, насколько оно отвечает реальным нуждам социума и представляет ценность в условиях региона, с учетом его настоящего и будущего. Речь идет также о востребованности знаний, умений и навыков учащихся в той среде, где им предстоит жить и работать. Чтобы дополнительное образование детей существенно повлияло на качество жизни детей и семей в российской провинции, оно должно быть нацелено на формирование и раскрытие творческого потенциала развивающейся личности, побуждение её к достижениям лично и общественно значимых результатов.

Понятие «провинция» в теоретических и научно-практических разработках учёных (Е.А. Ермолин, А.А. Данилов, В.С. Мамедов и др.) рассматривается как сложный многоструктурный феномен. В нашем понимании провинция – это целостное, социокультурное пространство, характеризующееся общностью национального самосознания жителей, присущих им духовно-нравственных ценностей, культурно-исторических традиций, устойчивостью основных жизненных приоритетов. Мы полагаем, что развитие воспитания в российской провинции обусловлено наличием культурно-исторических традиций, реализацией единой культурной и образовательной политики, а также системы управления, определяющей содержательные линии, принципы и направления развития педагогической деятельности в социуме.

В Костромской области, дотационном регионе, как и в подобных ему, отсутствуют необходимые условия для развития современной сети учреждений дополнительного образования детей из-за недостатка средств для их строительства и содержания, из-за недостаточного количества детей для их

комплектации. Наблюдается ограниченный выбор образовательных услуг для детей, имеющих различные проблемы; недостаёт квалифицированных специалистов дополнительного образования детей. Сегодня в области, как и во многих других территориях России, наблюдается свёртывание сети сельских общеобразовательных организаций в результате реструктуризации их сети, происходит процесс объединения учреждений дополнительного образования детей (УДО). Например, в Нейском муниципальном районе произошло объединение Дома детского творчества и станции натуралистов, в Буйском муниципальном районе объединили Дом детского творчества и молодежный центр, в Шарьинском муниципальном районе создали образовательный комплекс – Дом детского творчества, Центр технического творчества, Молодежный Центр.

Вместе с тем, несмотря на кризисные явления в экономике, педагоги УДО, руководствуясь задачей личностного развития детей из сельской глубинки, постоянно работают над поиском новых моделей повышения доступности дополнительного образования в сельском социуме.

Особенности дополнительного образования детей в дотационном регионе

Дополнительное образование детей в регионе с дотационной экономикой, с большим территориальным разбросом населенных пунктов имеет свои особенности, которые следует рассматривать не только через призму трудностей, но и через призму преимуществ в плане воспитания детей в среде с особыми условиями жизнедеятельности. Выделим эти особенности.

Первая связана с необходимостью сохранения и развития исторически сформировавшейся в регионе тесной взаимосвязи дополнительного образования детей с жизнью села. Такое взаимодействие – изначальное условие перемен, первый ресурс преобразований в дополнительном образовании детей.

Во-вторых, функции УДО в сельском социуме не ограничиваются вопросами обучения и воспитания детей. Деятельность этих учреждений оказыва-

ет огромное культурное влияние на духовно-нравственное состояние сельских сообществ, развитие социальной жизни населения сёл и деревень. Заметим, что влияние дополнительного образования на социализацию детей в условиях сельского социума значительно выше, чем в городе. На селе более устойчивы духовные и культурные традиции. Далеко не случайно процесс сохранения и освоения культурного наследия региона развивается через систему дополнительного образования детей.

В-третьих, в сельской местности имеются большие возможности для взаимодействия детей и взрослых. А значит, есть реальные условия объединения усилий детей и взрослых для решения актуальных проблем села – экономических, социальных, культурных. Очень часто системная деятельность УДО находит отражение в делах и событиях села, и при этом многие специалисты, работающие на селе, – краеведы, библиотекари, экологи, лесничие, журналисты как общественные воспитатели принимают участие в работе с детьми: проводят занятия с детьми и семьями, различные культурные акции.

В-четвёртых, для многих сельских школьников источником приложения творческих сил, материалом для исследовательского поиска и преобразований служит сельская местность, её природа, история и культура края. Эта особенность сельского социума максимально используется педагогами дополнительного образования для развития у детей патриотических чувств, ценностного отношения к малой родине, трудовых, исследовательских, творческих навыков.

Новые задачи областного Дворца творчества

Областной Дворец творчества, имеющий богатые историко-педагогические традиции работы в области дополнительного образования с детьми из отдалённых сельских поселений, сегодня, как и все годы его деятельности, находится в состоянии педагогического поиска наиболее эффективных способов социально-педагогической поддержки детей, проживающих в сельской глубинке, реализации инновационных моделей, обеспечивающих доступность сельских детей к качественному дополнительному образованию.

Речь идёт об инновационной деятельности Дворца творчества по созданию *единого социально-ориентированного образовательного пространства региона*. Его цель – воспитание личности нового типа, нацеленного на воспитательную и образовательную, эмоциональную и морально-психологическую, в целом, социально-педагогическую поддержку детей из разных сельских семей (малообеспеченных, неблагополучных, замещающих), профильное обучение сельских школьников, всестороннюю подготовку детей к самостоятельной жизни, в том числе и в сельском социуме.

Дворец творчества, выполняя исследовательскую, координирующую, методическую, организаторскую, образовательную и воспитательную функции, уделяя особое внимание детям из всех сельских районов области, давно стал в области региональным центром развития дополнительного образования детей. Его влияние на образование сельских школьников является общепризнанным фактом.

Сегодня сфера педагогического влияния областного государственного казенного учреждения дополнительного образования «Дворец творчества» на повышение доступности дополнительного образования для сельских детей весьма обширна. Это 25 районов области, с каждым из которых Дворец выстроил свою модель сотрудничества и взаимодействия, стратегического партнёрства.

Доступность для сельских школьников ресурсов Дворца творчества достигается через включённость их в а) *образовательные программы*, в которых сельские дети участвуют очно, заочно, дистанционно; б) *исследовательские проекты; образовательные проекты; профильные смены*.

Организуя системную работу с детьми из сельских муниципальных районов, выдвигая ту или иную образовательную инициативу, педагоги Дворца творчества задаются вопросом: как использовать потенциал дополнительного образования для того, чтобы юные граждане области получили качественное дополнительное образование, адаптировались к трудным жизненным условиям, заняли активную позицию в жизни.

Совершенствование системы дополнительного образования в сельском социуме становится в области одной из первоочередных социальных задач профессионального педагогического и общественного сообществ области. Потому что родителей, детей, педагогов, руководителей разного уровня сегодня волнуют вопросы: как не утратить социальные функции образования в экономическом, культурном и духовном развитии села? Как через дополнительное образование и воспитание объединить людей? Как сформировать социально-педагогическую среду, благоприятствующую развитию не только ребёнка, но и взрослого? Где найти доступные ресурсы для жизненного и профессионального развития растущего человека? Поиск ответов на эти вопросы стал важным шагом на пути к созданию новой образовательной политики в сельском социуме.

Потребность государства и общества в пересмотре образовательной политики в сельском социуме обусловлена необходимостью подготовки нового поколения жителей российского села, закрепления в сельской среде молодежи, способной к социальным преобразованиям. В этой ситуации особенно актуальным является формирование опыта по созданию *современных организацион-*

ных моделей дополнительного образования в сельском социуме, которому отводится ведущая роль в профессиональном и жизненном становлении молодежи.

Многолетний опыт сотрудничества Дворца творчества с сельскими школами области показывает: многие проблемы воспитания сельских школьников, их нравственного, жизненного и профессионального самоопределения можно решить силами дополнительного образования.

Выделим приоритеты в деятельности Дворца творчества по повышению доступности детей к качественному дополнительному образованию:

Качественная, многообразная подготовка учащихся к самостоятельной жизни на селе, основанная на сформированных компетенциях и мотивации молодежи к жизни и деятельности на своей малой родине. В этих целях дополнительное образование воспитывает в детях трудолюбие, ответственность, инициативу, организованность, понимание значимости труда в сельской местности.

Реализация права детей, живущих в сельской местности, на свободный выбор предметных, межпредметных образовательных программ в объёме и темпе, адекватном творческой индивидуальности, включение детей в познавательную, творческую, исследовательскую, проектную деятельность на основе идеи свободного выбора.

Становление учреждения дополнительного образования как духовного, культурного, социального центра жизни села, насыщенного творческой, интеллектуальной, досуговой, спортивной жизнью, основанной на современном качественном образовании и богатых народных традициях.

Профилизация образования – расширение возможностей профессионального самоопределения старшеклассников за счёт включения в этот процесс возможностей дополнительного образования.

Организация внеурочной деятельности учащихся в рамках ФГОС по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное интеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые, научно-исследовательские, общественно-полезные практики и т.д.

Общественная открытость дополнительного образования, реализация идеи общественно-активного образования на основе тесной связи с жизнью села.

Названные приоритеты и зарекомендовавшие себя варианты развития дополнительного образования стали для педагогов Дворца творчества методологическими основаниями при разработке ключевых положений моделей дополнительного образования в сельском социуме.

Модели повышения доступности дополнительного образования в сельском социуме

Модель «Интеграция». Характерная черта модели: объединение внутренних ресурсов дополнительного образования и интеграция с другими отраслями социальной сферы. Муниципальные системы образования самостоятельно выбирают способы интеграции внутренних ресурсов дополнительного образования с другими отраслями социальной сферы. В практику дополнительного образования более эффективно внедряются социально-педагогические модели деятельности, поскольку традиции, стиль и методы работы этих учреждений максимально учитывают особенности социума. В основе объединения – создание единого пространства взаимодействия, в котором происходит формирование социального опыта обучающихся с выходом на образовательный результат, на основе связи обучения и социальной практики. При этом происходит усиление социальной составляющей дополнительного образования, совместный поиск механизмов формирования комфортной для детей среды обитания в сельском социуме. Это позволяет решать задачи дополнительного образования, сегодня усложнившиеся, в содружестве с социальными институтами социума.

Результат реализации модели – накопление детьми опыта гражданского, демократического поведения, овладение основами культуры, осознание самооценности личности, осознанный выбор сферы будущей профессиональной деятельности, профессии; получение квалифицированной помощи по различным аспектам социальной жизни, что положительно влияет на социальную адаптацию детей и молодежи к изменяющимся условиям жизни.

Модель «Сетевое взаимодействие». Суть модели – создание сети заинтересованных партнёров в реализации проекта. Его участниками становятся не только образовательные организации, но и представители бизнеса, социальной сферы. Решение образовательных задач, которые не под силу одной образовательной организации, осуществляется во взаимодействии с бизнесом и социальными институтами. Взаимодействие генерирует новые формы работы: образовательный комплекс, совместные образовательные программы, сетевое взаимодействие между учреждением дополнительного и учреждениями общего и профессионального образования и др. Каждый из участников сети вносит вклад в реализацию проекта, в том числе в виде ресурсов. Возможные отношения определяются на основе программирования сетевой деятельности.

Вот, к примеру, как реализуется региональный проект «Академия современных технологий». В проекте используется региональный опыт деятельности профильных авторских лагерей Костромской области. Проект включает в себя реализа-

цию программ: Школа экономики, бизнеса и права, Школа ювелирного дизайна, Школа робототехники, характеризующихся современным содержанием, технологиями и обеспечивающих доступность дополнительного образования независимо от места проживания обучающихся (реализуемых в сетевой форме, в том числе и на базе образовательных профильных лагерей), на основе механизмов государственно-частного и социального партнёрства, аккумуляции ресурсов системы образования, производства и бизнеса. Используются авторские технологии деловых и проектных игр, технологии дистанционного обучения, открытого образования, программы проектной и исследовательской деятельности школьников области с включением их в реальную практику, в профессиональные пробы.

В составе образовательной сети:

- 22 муниципальных организации дополнительного образования детей Костромской области;
- государственные организации дополнительного образования детей («Одаренные школьники», «Центр технического творчества»);
- муниципальные общеобразовательные организации – Сидоровская средняя общеобразовательная школа Красносельского района Костромской области;
- представители бизнеса – Российская ювелирная кампания «Алмаз-Холдинг», ЗАО «Костромской завод автокомпонентов» международного холдинга «Мотордеталь»;
- представители некоммерческих организаций – Торгово-промышленная палата Костромской области, «Бизнес-клуб».

Модель «Дистанционное обучение». Характерная черта модели состоит в том, что обучающийся оказывается в ситуации доступа ко всем образовательным компонентам дистанционного «блога» для удовлетворения своих образовательных потребностей при разработке индивидуально образовательного маршрута. Действия в рамках модели: использование современных технологий, собранных в кейсы: содержание, инструментарий, методические рекомендации. Кейсы объединены в единый образовательный дистанционный «блог», реализуемый при включении всех участников образовательного процесса (учащихся, родителей, педагогов, социальных партнеров), которые участвуют в управлении и конструировании образовательного маршрута обучающегося в контексте функционирования сегмента «блога».

Содержание углубленного предметного образования, реализуемого с использованием дистанционных технологий, «блогосферы» дополнительного образования, технологий индивидуализации и дифференциации, создаёт образовательные условия с возможностью самореализации в различных видах исследовательской, творческой, проектной деятельности. Пример. Инновационный сетевой

образовательный «блог» «Мобильная школа бизнеса», направлен на освоение старшими школьниками бизнес-технологий, их профессиональное самоопределение и самореализацию. Содержание «блога» включает создание школьных бизнес-стартапов в ходе прохождения и изучения очно-заочных и дистанционных кейсов, профессиональных проб, практикумов на базе загородных детских лагерей, доступно для подростков и педагогов независимо от места проживания и обучения.

Модель «Дополнительное образование на базе школы». Эта модель используется, когда развитие системы дополнительного образования на селе внутрисферно крайне затруднительно. И потому педагоги стремятся к поиску путей расширения культурно-образовательного пространства воспитания и подготовки детей к самостоятельной жизни, расширяя возможности общего образования за счёт использования кадрового потенциала дополнительного образования. Модель способствует оказанию помощи ребёнку в вариативном выборе индивидуального образовательного маршрута, а технологии дополнительного образования позволяют ребёнку реализовать себя в творчестве на основе интересов и увлечений. Например, на базе Шушкодомской средней школы Буйского муниципального района Костромской области активно развивается художественно-эстетическое направление. В школе работают творческие объединения: «Фольклорный», «Хоровой», «Живое слово», народный театр, детский театральный кружок. Занятия ведут педагоги Центра досуга, детской музыкальной школы. В «Лапшинской основной общеобразовательной школе» Вохомского муниципального района Костромской области реализуется дополнительная общеразвивающая программа «Юный краевед» при активном участии местной библиотеки, совета ветеранов, краеведческого музея.

Модель «Профильное обучение». Модель реализуется при условии тесного взаимодействия учреждений дополнительного образования и профессионального образования. Оно осуществляется за счёт многообразия и вариативности программ дополнительного образования, что повышает конкурентоспособность выпускников профессиональных учреждений, расширяет возможности профессионального выбора детей в школе. Так, комплексный образовательный проект «Моё творчество» включает более 1000 обучающихся из 30 профессиональных образовательных организаций области в исследовательскую, творческую конкурсную деятельность. В проекте отражена связь профессии человека в преобразовании и сохранении окружающей среды через многожанровость художественного творчества и искусства, что активизирует творческую инициативу студентов.

Модель «Проект». Эта модель представляет комплекс взаимосвязанных проектов при на-

личии социального партнёрства для реализации программ внеурочной деятельности. Педагогические действия в рамках этой модели предполагают включение обучающихся в отношения с окружающим миром посредством организации различных программ, коллективных действий, акций. Такие действия педагогов приводят к расширению поля включённости сельских детей в творческую, спортивную, социально-значимую деятельность на селе, представляют для сельских детей возможность выбора различных видов деятельности с учётом интересов и способствует созданию для них площадок для демонстрации своих достижений. Проектная модель активно-созидательной деятельности создаёт условия для включения молодёжи в реальную социальную практику, направленную на оздоровление экологии, поисковую и исследовательскую деятельность, заботу о ветеранах и тружениках села, шефскую деятельность. Например, региональный проект «Приглашаем к сотрудничеству» предусматривает организацию разнообразных программ, коллективных действий, акций, расширяющих поле включённости детей в социальное творчество, в преобразование Костромского края («Моя губерния», «Кострома – Россия: связь времён», «Территория достижений», «Прошу слова», «Память сердца», «Книга памяти моей семьи» и др.). Общее количество участников – около 13 тыс. школьников.

Модель «Деятельные события». Модель ориентирована на создание спектра современных конкурсных форм образовательной деятельности, создающих условия для жизненного и профессионального самоопределения сельских школьников. Для школьников, живущих на селе, важно чувствовать причастность к большим событиям региона. Для этого Дворец творчества организует областной чемпионат «Клуба интеллектуальных игр», Областной чемпионат деловых игр «Стратегия», конкурсе детских туристических проектов «Приезжайте в гости к нам!», конференцию «Ваш выбор» и др. По замыслу педагогов для каждого ребёнка должна быть создана своя площадка для демонстрации своих достижений на разных уровнях, свой круг общения по интересам. Педагогические технологии коллективной и индивидуальной работы с детьми обеспечивают развитие инициативы и творчества детей, создают благоприятные условия для жизненного и профессионального самоопределения молодёжи. Как пример, отметим межрегиональную конференцию «Мир детства, мир открытий, творчества, достижений». Здесь дети, наравне с взрослыми, в открытом диалоге излагают свои взгляды на проблемы своего свободного времени, связывая образование вне школы с приобретением жизненного опыта, с движением на пути к личному успеху.

Подводя итоги сказанному, отметим, что за счёт ресурсов дополнительного образования детей

(а это возможности областного Дворца творчества, районных Домов творчества, сельских домов культуры, клубов) целенаправленно создаются условия для позитивной социализации сельского ребёнка в семье, в локальных и региональном социокультурном пространстве. Во внешкольном пространстве села, благодаря активно-творческой работе с детьми на основе дистанционного, сетевого взаимодействия, проектной деятельности, происходит значительное расширение возможностей для жизненного и профессионального самоопределения сельских школьников. Проведение досуговых, обучающих, творческих занятий с детьми, праздников с использованием местных культурных традиций, сопровождение образовательной и творческой деятельности в детских творческих коллективах, реализация исследовательских, социально-значимых и творческих программ в условиях социального партнёрства учреждений дополнительного и основного общего образования способствуют развитию (духовно-нравственному, интеллектуальному, творческому) сельских детей.

Все представленные выше модели, по сути, подтверждают главную мысль о том, что дополнительное образование, как социальный институт, ориентированный на потребности детей из сельской глубинки, не может существовать без поддержки окружающего сообщества, отдельно от нужд и потребностей жителей села. Многие педагогические коллективы учреждений дополнительного образования стремятся к поиску путей расширения культурно-образовательного пространства воспитания и подготовки детей к самостоятельной жизни. Становясь, по сути социокультурным центром сельской жизни, организуя вокруг себя культурно-образовательное пространство, учреждение дополнительного образования в сельском социуме содействует развитию социальной активности жителей, иницируя возрождение лучших традиций воспитания молодёжи, приобщения их к труду своих родителей, организуя взаимодействие всех воспитательных сил села. Взаимодействие учреждений дополнительного образования с иными субъектами села формирует культуру диалога и устойчивого равноправного взаимодействия.

Дополнительное образование вступает в общественные отношения, что обеспечивается расширением функций образовательного учреждения, которые реализуются не только в своих внутренних рамках, но и в других сферах социальной жизнедеятельности, в контексте интеграции образования с различными отраслями материального и духовного производства.

В практике учреждений дополнительного образования детей области сегодня создаются интересные творческие коллективы, результаты деятельности которых получают признание не только в регионе, но и за его пределами. Используя совре-

менные формы обучения, включая и дистанционное, сетевое взаимодействие, педагоги предоставляют сельским детям возможность выстраивать свой образовательный индивидуальный маршрут, получать новые знания, не предусмотренные школьной программой, развивать свой кругозор, совершенствовать коммуникативные навыки, развивать любознательность, инициативность.

Убеждены: благодаря реализации моделей дополнительного образования сельских детей осуществляется активный процесс подготовки сельского ученика к самостоятельной жизни в нашем сложном, динамичном мире.

Библиографический список

1. *Асафова Т.Ф.* Создание современных моделей образовательной деятельности в дополнительном образовании Костромской области на основе межведомственного взаимодействия // Муниципальное пространство дополнительного образования детей: возможности и перспективы развития одаренности: материалы науч.-практ. конф. / под науч. ред. Т.Н. Гузиной. – Ярославль: Канцлер, 2016. – 218 с.

2. *Байбородова Л.В.* Модель методического обеспечения профессионального роста педагогов сельской школы // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 1. – С. 17–22.

3. *Байбородова Л.В.* Малочисленная сельская школа: проблемы, поиски, решения. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2000. – 113 с.

4. *Байбородова Л.В.* Профильная подготовка сельских школьников // Технологии обучения и воспитания в условиях сельской школы. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2003. – С. 8–12.

5. *Гурьянова М.П.* Инновационные идеи экспериментальной работы по формированию жизне-

способной личности в условиях сельского социума // Молодежь и общество. – 2009. – № 2. – С. 4–15.

6. Методические рекомендации по развитию сети образовательных организаций и обеспеченности населения услугами таких организаций, включающие требования по размещению организаций сферы образования, в том числе в сельской местности, исходя из норм действующего законодательства Российской Федерации, с учетом возрастного состава и плотности населения, транспортной инфраструктуры и других факторов, влияющих на доступность и обеспеченность населения услугами сферы образования (Письмо Минобрнауки России от 4 мая 2016 г. № АК-950/02). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-04.05.2016-N-AK-950_02/ (дата обращения: 24.04.2017).

7. Программа развития государственного казенного учреждения дополнительного образования детей Костромской области «Дворец творчества» на 2016–2021 гг. // Голованов В.П. Дополнительное образование детей – личное образовательное пространство детства. – М.; Киров: 000 «Радуга-ПРЕСС», 2017. – С. 81–88.

8. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-04092014-n-1726-r/> (дата обращения: 24.04.2017).

9. Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_129346/ (дата обращения: 24.04.2017).

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

УДК 159.922.7

Лебедев Александр Петрович
Реунова Алена Александровна
Севастьянова Ульяна Юрьевна

кандидат психологических наук

Куфтяк Елена Владимировна

доктор психологических наук, доцент

Костромской государственной университет

mr.alexandrlebedev@mail.ru, reunova_alena@mail.ru, ulyanakostroma@mail.ru, kuftyak@yandex.ru

АДАПТАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ*

В статье представлен анализ психологических защит и стратегий совладающего поведения, наиболее часто используемых детьми дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями зрения и тяжелыми нарушениями речи. Показана зависимость особенностей социальной адаптации и характеристик адаптированности у детей исследуемых групп от психологических защит и копинг-стратегий.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты, совладающее поведение, адаптационные возможности, дети с ограниченными возможностями, нарушения зрения, нарушения речи.

Современный этап развития отечественного образования связан с началом реализации инклюзивной практики обучения, что непременно предъявляет особые требования к успешной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к образовательной среде. Адаптационный потенциал детей с ограниченными возможностями здоровья имеет серьезные ограничения ввиду наличия хронической ситуации болезни (дефекта) и как следствие измененных условий его жизнедеятельности. Все это влечет за собой изменение психофизиологических возможностей личности, социальной компетентности, сужение круга социальных контактов, большие трудности в поддержании отношений. В связи с этим ограничение возможностей по здоровью предъявляет требования к стрессоустойчивости и адаптивности человека.

По мнению А.Г. Маклакова под личностным адаптационным потенциалом понимаются индивидуально-психологические характеристики личности, что позволяет дифференцировать людей по степени устойчивости к стрессовым ситуациям [7]. С.А. Ларионова отмечает, что от адаптационных ресурсов личности зависит степень социально-психологической адаптированности [6].

Известно, что в процессе развития ребенка на него влияет целый ряд факторов, таких как особенности развития, темперамент, физическое и психическое здоровье, жизненный опыт и окружающая среда. В процессе развития у каждого ребенка формируется индивидуальный и уникальный стиль адаптивного поведения, управляющий состоянием и преодолевающий стрессовые ситуации. Адаптационные возможности детей с ограниченными возможностями здоровья определяются особенностями их личностной сферы, степенью сохранности

систем организма и многими внешними факторами. Преодоление личностью ситуации хронического ограничения возможностей здоровья выступает как совладание со стрессами экстремального уровня [2]. В настоящее время при изучении поведения личности в трудной ситуации широко распространены подходы с позиции анализа защитных механизмов и стратегий совладания как двух взаимосвязанных механизмов адаптационного процесса [4; 10]. Так, человек справляется со стрессом на сознательном и бессознательном уровне [11; 13]. От того, насколько хорошо человек управляет собственными адаптационными возможностями зависит его здоровье и благополучие.

Дефицит эмпирических знаний об особенностях психологических защит и стратегий совладания у детей с ограниченными возможностями здоровья ограничивает разработку эффективных программ поддержки, направленных на развитие адаптационного потенциала детей.

Процедура исследования

Наши исследования адаптационного поведения и его особенностей с учетом специфики ситуации нарушенного развития проводились в нескольких направлениях.

В *первой серии* исследования мы изучали особенности адаптивного поведения и социальной адаптации у детей старшего дошкольного возраста с типичным развитием и с нарушениями зрения (миопия, амблиопия, косоглазие). Рассматривалась специфика адаптивного поведения у детей с нарушениями зрения с разной степенью и характеристиками адаптированности.

Общую выборку составили 48 воспитанников подготовительных групп детских садов г. Кострома. Из них 23 мальчика и 25 девочек. 1 группу

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 16-36-00038).

исследования составили 26 детей, имеющих различные нарушения зрения (миопия, амблиопия, косоглазие) и посещающих специализированную группу детского сада. Из них 14 мальчиков и 12 девочек. Средний возраст 6 лет, 5 месяцев. 2 группу исследования составили 22 ребёнка с типичным развитием из общеобразовательных групп. Из них 9 мальчиков и 13 девочек. Средний возраст 6 лет, 7 месяцев.

Во *второй серии* исследования изучались особенности адаптивного поведения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с тяжёлыми нарушениями речи (ОНР 2 и 3 уровня).

В исследовании приняли участие 12 детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ, обусловленные тяжёлыми нарушениями речи (ОНР 2, 3 уровней); 12 детей младшего школьного возраста с ОВЗ, обусловленные тяжёлыми нарушениями речи (ОНР 2, 3 уровней).

Методики

Выраженность симптомов дезадаптации оценивалась экспертами с помощью модифицированной «Карты наблюдения Д. Стотта» (Т.В. Дорожевец, 1995) [1]. Также для оценки адаптационных возможностей детей (эмоционально-личностных и социальных качеств личности) нами использовалась методика «Шкала рейтинга Стрелая». С помощью методики «Карта оценки детских защитных механизмов», разработанной на основе методики К. Перри и Р. Плутчика (модификация Е.В. Чумаковой, 1999) [12], изучены особенности выраженности механизмов психологической защиты у детей. Стратегии совладающего поведения детей оценивались с помощью опросника «Опросник копинг стратегий» авторов И.М. Никольской и Р.М. Грановской (2000), в модификации Е.В. Куфтяк (2004) [5; 8]. Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» (О.А. Орехова, 1995) [9] использовался для исследования эмоциональной сферы детей в части высших эмоций социального генеза.

Математическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием статистического пакета «Statistics 17.0». При обработке данных применялась первичная описательная статистика с использованием подсчета среднего арифметического (M) и вычисления стандартного отклонения, оценки значимости различий между группами по U-критерию Манна – Уитни.

Результаты исследования.

Анализ и обсуждение

Адаптивное поведение и социальная адаптация дошкольников с нарушениями зрения.

Адаптивное поведение детей с нарушениями зрения отличается от адаптивного поведения детей с типичным развитием. Дети с нарушением зрения в трудных ситуациях реже обращаются к использованию защитных механизмов: отрицание (U=93,5, p=0,0000), вытеснение (U=92,5, p=0,0000), регрессия (U=153,5, p=0,007), замещение (U=90,5, p=0,0000). Другие механизмы психологической защиты используются ими так же часто, или с меньшей интенсивностью, чем детьми с типичным развитием (табл. 1). Концепция механизмов психологической защиты Плутчика предполагает, что «существование защит позволяет косвенно измерить уровни внутриличностного конфликта, т.е. дезадаптированные люди должны использовать защиты в большей степени, чем адаптированные личности» [3]. Следовательно, можно предположить, что у детей с нарушением зрения внутриличностные конфликты менее выражены, и они являются более адаптированными к своей социальной среде.

Это подтверждается данными карты наблюдений Д. Стотта (таблица 2), согласно которым в группе детей с типичным развитием выше коэффициент дезадаптации (U=60,5, p=0,008). Также у детей с типичным развитием более проявлена асоциальность (U=74,5, p=0,03), активность (в её деструктивных проявлениях) (U=51,5, p=0,002) и неуверенность (U=78,5, p=0,038). У детей из группы с типичным развитием эмоциональный фон (по

Таблица 1

Выбор психологических защит детьми

Психологические защиты	Дети с нарушением зрения		Дети с типичным развитием		U	p (<0,05)
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.		
Отрицание	3,08	2,08	5,6	1,87	39	0,0002**
Вытеснение	2,16	1,86	4,25	1,35	56,5	0,002*
Замещение	1,36	2,05	5	1,9	29	0,00005**
Регрессия	0,88	1,23	2,83	1,52	44	0,0003**
Проекция	0,68	1,02	2,58	2,23	65,5	0,003*
Компенсация	4,4	1,6	5,2	1,71	112	0,22
Интеллектуализация	4,2	1,68	4,25	2,09	142,5	0,81
Формирование реакции	2,44	1,22	2,75	2,13	135	0,64

Примечание: * – p < 0,05 (критерий Манна-Уитни).

Таблица 2

Проявление симптомокомплексов социальной дезадаптации

Симптомокомплекс	Дети с нарушением зрения		Дети с типичным развитием		U	P-level
	Mean	Std. Dev	Mean	Std. Dev		
Асоциальность	1,2	2,5	2,1	1,1	74,5	0,03*
Инфантильность	3,1	1,6	2,2	1,6	71	0,022*
Подчиняемость	1,7	1,5	3,6	1,3	99	0,17
Активность	1,4	1,5	3	1,4	51,5	0,002*
Неуверенность	1	1,3	1,8	1,3	78,5	0,038*
Коэффициент дезадаптации	8,5	6,2	12,7	3,8	60,5	0,008*

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

Таблица 3

Общие показатели выраженности копинг-стратегий у детей

Копинг-стратегии	Дети с типичным развитием	Дети с нарушением зрения	Std. Dev.	U	P (<0,05)
	Mean	Mean			
Рефлексивный уход	2,4	1,48	1,01	61	0,006*
Пассивное отвлечение	4	2,68	1,06	49	0,002*
Деструктивная эмоциональная экспрессия	2,3	1,08	0,87	77	0,035*
Активно-деятельностное отвлечение	5,2	3,72	1,29	46	0,001*
Эмоциональные контакты с целью получения поддержки	2,8	2,6	0,59	109	0,057

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

данным методики «Домики») ниже, чем в группе детей с нарушением зрения ($U=48$, $p<0,03$).

В свою очередь дети с нарушением зрения более инфантильны ($U=71$, $p=0,022$). При этом преобладающими у них являются такие зрелые механизмы психологической защиты как интеллектуализация и компенсация (табл. 1). Оценивая адаптационные возможности детей по методике «Шкала рейтинга Стреляу» мы обнаружили, что дошкольники с типичным развитием конструктивней реагировали на удачи и неудачи ($U=92,5$, $p<0,03$), были более инициативны ($U=77,5$, $p<0,007$), были более устойчивы при выполнении трудного задания ($U=90,5$, $p<0,02$), и при выполнении независимых, ответственных функций ($U=84,5$, $p<0,02$). Это говорит о более развитой волевой сфере, саморегуляции дошкольников с типичным развитием, и соответствует данным об инфантилизации дошкольников с нарушением зрения.

На эмоционально-волевою незрелость и инфантильность дошкольников с нарушением зрения указывает и повышенный, по сравнению с детьми с типичным развитием, показатель потенциальной агрессии ($U=43$, $p=0,037$), т.е. дети ещё не могут в достаточной степени управлять своими эмоциями и импульсивными вспышками. Мы объясняем это тормозящим влиянием дефекта на психоэмоциональное развитие детей, учитывая ту роль, которое играет зрение в социальном взаимодействии, развитии социальных эмоций и их последующей регуляции.

Дошкольники с нарушением зрения используют копинг-стратегии менее интенсивно, чем дети с типичным развитием (табл. 3). Это прямо не указывает на то, что дети с нарушением зрения реже сталкиваются со стрессовыми событиями в своей ситуации жизнедеятельности, однако в контексте изложенных выше данных, мы можем сделать предположение, что их ситуация жизнедеятельности менее стрессогенна и психотравматична, чем у детей с типичным развитием.

Можно отметить, что дети с типичным развитием, как и дети с нарушением зрения, для борьбы со стрессом предпочитают использовать активно-деятельностное отвлечение («гуляю, играю, рисую» и т.д.) и пассивное отвлечение («стараясь забыть, сплю, ем» и т.д.).

Чтобы подробнее разобраться в связях адаптивного поведения и особенностей адаптации дошкольников с нарушением зрения мы обратимся к корреляционному анализу (r-Спирмена). Была установлена прямая связь показателя адаптации «Асоциальность» с выбором стратегии *Рефлексивный уход* ($R=0,453$, $p=0,023$). Положительная корреляция может говорить о рефлексивном уходе как ресурсе борьбы с асоциальностью, т.е. когда асоциальность повышается, этот ресурс используется активнее, а когда асоциальность снижается, потребность в нём падает и он используется реже. На это могут указывать низкие показатели как асоциальности, так рефлексивного ухода в группе дошкольников с нарушением зрения. Этим же ме-

ханизмом можно объяснить то, что асоциальность положительно коррелирует с использованием стратегии *Активно-деятельностное отвлечение* ($R=0,453, p=0,023$).

Обнаружена прямая связь между «Асоциальностью» и стратегией *Деструктивная эмоциональная экспрессия* ($R=0,453, p=0,023$). Использование стратегии *Деструктивная эмоциональная экспрессия* часто выражается в поведенческих реакциях не соответствующих правилам поведения в обществе, и ведет к возрастанию асоциального поведения дошкольников с нарушением зрения. Это предположение подтверждается прямой корреляционной связью между коэффициентом дезадаптации и копинг-стратегий *Деструктивная эмоциональная экспрессия* ($R=0,453, p=0,023$).

«Активность» положительно коррелирует с психологической защитой *Отрицание* ($R=0,4, p=0,047$). Мы предполагаем, что дети с нарушением зрения в своем поведении проявляют активность, чтобы привлечь к себе внимание и получить расположение взрослых и детей, однако, их действия не всегда будут соответствовать правилам и нормам, но дети отказываются принимать тот факт, что их поступки провоцируют возникновение проблемной ситуации.

Психологические защиты детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Дети с тяжелыми нарушениями речи переживают социально-психологические трудности, которые зависят как от степени проявления дефекта, так и от наличия/отсутствия у детей определенных коммуникативных навыков и умений и от их личностных особенностей.

Проведен количественный анализ основных защитных механизмов актуальных для детей с тяжелыми нарушениями речи (табл. 4).

При оценке результатов методики «Карта оценки детских защитных механизмов» мы выявили два наиболее часто встречаемых защитных механизма у детей дошкольного возраста с тяжелыми

нарушениями речи – это замещение и вытеснение ($U=6,04, p=0,05; U=6,54, p=0,003$), в результате которых дети стремятся уйти от неприятных переживаний. Замещение – это перенос реакции с недоступного на доступный объект или замена неприемлемого действия – приемлемым. Вытеснение, отвлечение или переключение мыслей на другие также свойственно детям. Эти данные соотносятся с исследованиями И.М. Никольской, Р.М. Грановской, в которых указано, что наиболее предпочитаемыми защитами данного возраста являются замещение, вытеснение, регрессия [8].

По результатам методики «Карта оценки детских защитных механизмов» у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи было установлено, что наиболее часто используемыми механизмами защиты являются регрессия и интеллектуализация ($M=4,14, p=0,003; M=4,3, p=0,001$). Интеллектуализация, связанная с развитием речи и логического мышления, выдвигает ментальную активность на более высокий уровень усвоения действительности. Ребенок имеет возможность переоценить нежелательную информацию удобным для себя образом.

Внешними проявлениями защиты по типу интеллектуализации является склонность ребенка к рассуждениям, стремление объяснять с логической точки зрения мотивы своих поступков, эмоциональная сдержанность. Данный вид защиты характерен для детей более старшего возраста. Хочется отметить, что дети, участвовавшие в исследовании, получали коррекционную помощь в специализированной группе, что включало в себя, в том числе, и развитие логического мышления ребенка (в качестве компенсаторных возможностей). Вероятно, формирование логического мышления у испытуемых сказалось также и на защитном реагировании.

Кроме того, младший школьный возраст, в отличие от дошкольного возраста является периодом повышенных требований со стороны взрослых, что заставляет детей, с одной стороны, демонстрировать ожидаемые формы поведения (применение

Таблица 4

Выбор психологических защит детьми с тяжелыми нарушениями речи

Психологические защиты	Дети дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	Дети школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи	P (<0,05)
	Mean(SD)	Mean (SD)	
Отрицание	3,52 (2,08)	0,32 (1,16)	0,15
Вытеснение	6,54 (2,69)	2,6 (1,9)	0,003**
Замещение	6,04 (2,08)	3,5 (1,23)	0,05*
Регрессия	2,12 (1,12)	4,14 (1,86)	0,003**
Проекция	0,24 (1,23)	0,26 (1,26)	0,24
Компенсация	0,38 (1,18)	0,36 (1,24)	0,84
Интеллектуализация	2,2 (2,02)	4,3 (2,18)	0,001***
Формирование реакции	0,36 (1,64)	0,44 (1,38)	0,38

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$ (критерий Манна-Уитни).

механизма защиты интеллектуализация), с другой стороны, противостоять им, что выражается в инфантильном поведении и использовании механизма регрессии.

При исследовании половых различий в применении защитных механизмов значимых различий не выявлено.

Заключение

1. Успешность адаптации и характеристики адаптированности дошкольников с нарушением зрения зависят не только и не столько от особенностей психического развития, ограниченных физических возможностей, сколько от психологического и эмоционального климата социальной среды, в которой они находятся, степени её «теплоты» и принятия личности воспитанника, свободы проявления себя.

2. Для дошкольников с нарушениями зрения характерна эмоционально-волевая незрелость и инфантильность, что отличает их от дошкольников с типичным развитием.

3. Психологические защиты детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи имеет свою специфику: для детей дошкольного возраста характерны замещение и вытеснение, а для детей младшего школьного возраста – регрессия и интеллектуализация.

4. Механизмы психологической защиты могут оказывать как позитивное, так и негативное влияние на адаптацию и эмоциональное состояние детей. Это лишь орудия, инструменты безопасности психики, а их положительное или отрицательное влияние определяется контекстом ситуации применения.

Библиографический список

1. *Дорожжеев Т.В.* Изучение школьной дезадаптации. – Витебск, 1995. – 182 с.

2. *Иванова Е.А.* Психологические факторы преодоления жизненных трудностей инвалидами по зрению: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 22 с.

3. *Кружкова О.В., Шахматова О.Н.* Психологические защиты личности. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. – 153 с.

4. *Куфтяк Е.В., Лебедев А.П., Реунова А.А.* Психологические защитные механизмы и совладающее поведение как адаптационные ресурсы

лиц с особыми потребностями // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. 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. 210–215.

5. *Куфтяк Е.В.* Психологическое здоровье и защитные механизмы (психологические защиты и совладание) в детском возрасте // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9. – № 49. – С. 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 03.05.2017).

6. *Ларионова С.А.* Концептуальная модель социально-психологической адаптации личности // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25–28 июня 2003 г. В 8 Т. – СПб., 2003. – Т. 5. – С. 39–42.

7. *Маклаков А.Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.

8. *Никольская И.М., Грановская Р.М.* Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2000.

9. *Орехова О.А.* Цветовая диагностика эмоций ребенка. – СПб., 2002. – 112 с.

10. *Севастьянова У.Ю.* Исследование совладающего поведения и психологических защит детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Теория и методика обучения и воспитания в условиях многоуровневого образования: сб. науч. трудов аспирантов, магистрантов и молодых ученых / науч. ред. А.И. Тимонин. – Кострома: КГУ им Н.А. Некрасова, 2015. – С. 176–180.

11. *Сергиенко Е.А.* Контроль поведения и защитные механизмы // Психология совладающего поведения: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23–25 сент. 2010 г.: в 2 т. / отв. ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – Т. 1. – С. 65–67.

12. *Чумакова Е.В.* Психологическая защита личности в системе детско-родительского взаимодействия: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1999. – 184 с.

13. *Cramer P.* Coping and defense mechanisms: What's the difference? // Journal of Personality. – 1998. – Vol. 66(6). – P. 919–994.

Кабушко Анна Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент

Слюсарева Елена Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент

Ставропольский государственный педагогический институт

ann_k77@mail.ru, slusareva2005@yandex.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (на примере Ставропольского государственного педагогического института)

В статье раскрыты основные подходы к проблеме подготовки педагогических кадров для системы специально- и инклюзивного образования на примере опыта Ставропольского государственного педагогического института: подготовка студентов – будущих педагогов; подготовка педагогов, включенных в инклюзивную практику; подготовка педагогов высшей школы. Рассмотрены направления и модели подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: подготовка и переподготовка педагогических кадров, профессиональные компетенции в области инклюзивного образования.

Происходящие в последние два десятилетия изменения в системе отечественного образования формируют новые требования к квалификации, профессиональной подготовке, в первую очередь, педагогов как субъектов инклюзивного образовательного процесса.

Изменения в федеральном законодательстве (введение в Законе «Об образовании в РФ» новых дефиниций: «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа» [3]; вступление в силу Федеральных образовательных стандартов для обучающихся с ОВЗ и обучающихся с умственной отсталостью и др.) ставят перед субъектами образовательного процесса новые задачи в сфере подготовки педагогических кадров к реализации инклюзивной формы образования.

Исходя из требований, предъявляемых к современному педагогу, рассмотрим специфику и направления подготовки педагогических кадров для системы специального и инклюзивного образования на разных уровнях образовательной вертикали:

- подготовку будущих педагогов;
- педагогов, которые включены в педагогическую практику и имеют разный стаж педагогической деятельности;
- педагогов высшей школы, которые реализуют задачу подготовки специалистов.

Подготовка будущих педагогов в педагогическом институте ведется по программе СПО «Коррекционная педагогика в начальном образовании», специальность «Учитель начальных классов и начальных классов компенсирующего и коррекционно-развивающего образования» и трем направлениям профессиональной подготовки в соответствии с ФГОС ВО:

- «Специальное (дефектологическое) образование», профили «Специальная психология», «Логопедия»;
- «Психолого-педагогическое образование», профили «Психология и педагогика инклюзивного образования», «Специальная педагогика и психология».

Такая подготовка позволяет обеспечить систему специального и инклюзивного образования де-

фектологами, оказывающими поддержку ребенку с особыми образовательными потребностями, педагогам и родителям.

Однако сегодня нужен обновленный методологический подход к подготовке специалиста, способного успешно работать в системе не только специального образования, но и дошкольного, начального и среднего общего (т.е. инклюзивного образования), поскольку в данных стандартах имеются отдельные разделы – «Программы коррекционной работы», которые нацелены на коррекционно-образовательную деятельность с ребенком с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

С целью формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов-предметников, воспитателей дошкольных образовательных организаций в вариативную часть программы бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» включены курсы, обеспечивающие изучение психолого-педагогических особенностей различных категорий детей с нарушениями психофизического развития и формирование готовности к работе с указанной категорией детей; студенты всех факультетов включены в работу вузовской студенческой площадки «Азбука жестовой речи». Эффективным является и введение в программу подготовки педагогической практики в дошкольных и школьных образовательных учреждениях, осуществляющих интегрированное и инклюзивное обучение.

Опыт работы практических учреждений показывает, что выпускники дефектологических факультетов зачастую оказываются не готовыми осуществлять свою профессиональную деятельность в системе коррекционной работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения развития, например, комплексные нарушения развития. Такая неготовность связана с рядом объективных и субъективных причин. Среди объективных причин, прежде всего, снижение количества часов в учебном плане для практического освоения изучаемых специальных дисциплин. Не все студенты имеют возможно-

сти на практике познакомиться с методами и приемами работы с детьми с тяжелыми нарушениями развития, поскольку такой категории детей помощь часто оказывается не в государственных образовательных организациях, а виды практик, где можно использовать в качестве базы, например, реабилитационный центр, крайне ограничены. Среди субъективных причин – недостаточная мотивация к работе с такой категорией, неспособность к адекватному восприятию особенностей детей с тяжелыми и сложными нарушениями в развитии.

Решению данной проблемы способствовало подписание в 2015 году договора о сотрудничестве с Фондом поддержки слепоглухих «Со-единение» (г. Москва). Сотрудничество с Фондом позволило значительно расширить образовательные рамки студентов факультета специальной педагогики, позволяя проводить и представлять свои исследовательские разработки на качественно новом уровне, получать практические навыки социального взаимодействия и обучения такой сложной категории как лица с комплексными нарушениями слуха и зрения. В 2017 году на базе СГПИ совместно с Фондом «Со-единение» была проведена подготовка волонтеров из числа студентов младших курсов для работы со слепоглухими, слепыми и глухими людьми. На сегодняшний день студенты-волонтеры еженедельно взаимодействуют со взрослыми слепоглухими людьми на базе Краевого центра социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов.

Не менее важным вопросом выступает формирование профессиональных компетенций в области инклюзивного образования у педагогов, которые работают в системе общего и интегрированного образования.

С 2017 года вступил в силу Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель), в соответствии с которым педагоги должны владеть следующими умениями и трудовыми действиями [2]:

- использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании;

- выявлять в ходе наблюдения поведенческие и личностные проблемы обучающихся, связанные с особенностями их развития;

- осваивать и применять психолого-педагогические технологии, необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся (в том числе и с особыми образовательными потребностями);

- понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.).

Однако стоит особо отметить, что компетенции в области инклюзивного образования – это дополнительные функции к тем колоссальным нагрузкам, которые испытывают современные педагоги. И тогда инклюзивное образование может быть дискредитировано и превращено в «каторжный труд» со всеми вытекающими последствиями (хроническое переутомление, психосоматические расстройства, развитие профессиональных деструкций, увольнение).

Системный мониторинг инклюзивных процессов в течение длительного времени (более 5 лет) позволил нам констатировать, что перед нами остро стоит проблема неготовности учителей (теоретической, практической и личностной) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Проведенное исследование показывает наличие следующего противоречия: практическая готовность, т.е. умения у педагогов сформированы лучше, чем знания.

Так, мы можем увидеть, что теоретическая готовность (знания в области инклюзивного образования) представлена следующими количественными показателями: высокий уровень – 0%, средний – 29,5%, низкий – 70,5%. Тогда как практическая готовность сформирована на более высоком уровне: высокий уровень представлен 11,8%, средний – 58,8%, низкий – 29,4%.

Качественный анализ показал, что большая часть педагогов не знают об особых образователь-

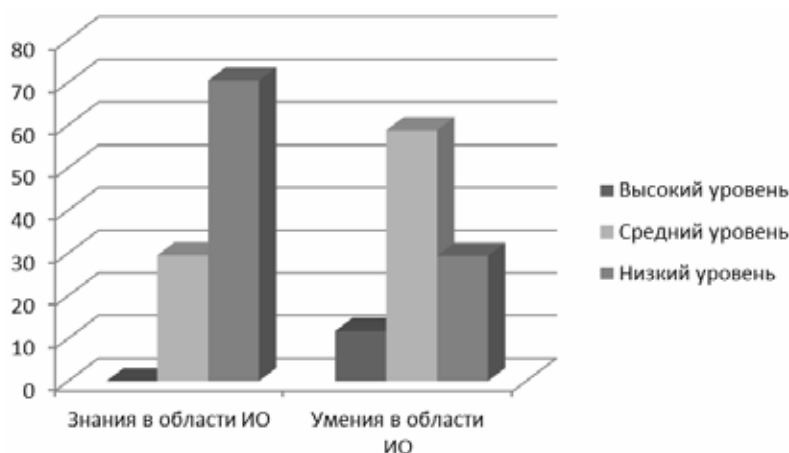


Рис. 1. Исследование готовности педагогов к реализации инклюзивного образования

ных потребностях детей различных нозологических групп, не знают как правильно составить адаптированную образовательную программу с учетом этих потребностей, но в практике это уже делают, т.к. в образовательных организациях уже обучаются дети с разными вариантами нарушенного развития. И тогда, конечно же, мы встречаемся с эклектизмом самого педагога.

Исследования показывают, что главным условием профессиональной подготовки работающего специалиста является адресность методической, психолого-педагогической поддержки педагога.

Такая поддержка может быть оказана педагогам в следующих видах [1]:

- Организация условий для инновационной деятельности конкретных педагогов.

- Методическая поддержка – анализ и адаптация образовательных программ, создание дидактических материалов, разработка индивидуального образовательного плана.

- Планирование, реализация и мониторинг конкретных шагов педагогического коллектива по включению «особых» детей в группу сверстников и в образовательный процесс.

Важнейшими задачами в сфере повышения профессиональной компетентности педагогов, которые уже включены в процесс инклюзивного образования, на наш взгляд являются:

- разработка и внедрение программ профессиональной переподготовки педагогов (переподготовка педагогов инклюзивного образования проводится в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению «Психолого-педагогическое образование», Профессионального стандарта педагога);

- стажировка (может быть включена как раздел в программу профессиональной переподготовки и выступать самостоятельным видом дополнительного профессионального образования);

- разработка и внедрение психологических тренинговых программ, позволяющих сформировать способность преодолевать барьеры у педагогов инклюзивного образования;

- оказание индивидуальной консультативной помощи педагогом, реализующим адаптивные образовательные программы;

- разработка учебно-методических пособий, рекомендаций для всех субъектов образовательного пространства (педагогов, родителей, администрации);

- разработка и внедрение программ повышения квалификации.

Повышение квалификации включает в себя следующие виды (от 16 часов):

- длительное обучение специалистов для углубленного изучения актуальных психолого-педагогических проблем, вопросов реализации образовательных маршрутов для детей с различными образовательными потребностями, технологий

коррекционно-развивающей работы и других необходимых аспектов профессиональной деятельности;

- краткосрочное тематическое обучение по вопросам организации конкретного образовательного процесса, которое может проводиться по месту основной работы педагогов;

- тематические и проблемные семинары по актуальным проблемам, возникающим на уровне образовательной организации, района, края.

Стажировка – это организация обучения по индивидуальному образовательному маршруту, что возможно при условии разработки образовательных программ, углубляющих целевую профильную подготовку для работы с конкретной категорией детей с особыми образовательными потребностями, позволяющая овладеть в практической деятельности современными активными технологиями, методиками коррекционно-развивающей и воспитательной работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Программа стажировки представлена модулями, выполняется индивидуально каждым слушателем, имеет практико-ориентированный характер. Пример модуля программы стажировки по направлению профессиональной переподготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика инклюзивного образования» представлен в таблице 1.

Итогом стажировки является создание продукта (модели, депозитария диагностических, коррекционно-развивающих методик и т.п.).

Повышение квалификации осуществляется по дополнительным профессиональным образовательным программам, которые разрабатываются на основе установленных нормативных документов с учетом потребности заказчика. Так, например, для педагогов общеобразовательных, специальных (коррекционных) учреждений, специалистов системы здравоохранения, социальной защиты были организованы и проведены следующие программы повышения квалификации:

- «Внедрение системы обучающих тренеров (тьюторов)»;

- «Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья»;

- «Организация образовательного процесса в инклюзивной школе»;

- «Психолого-педагогическое сопровождение детей с девиантным поведением в условиях образовательного учреждения»;

- «Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушением слуха в условиях образовательных учреждений»;

- «Реализация ФГОС ДО в практике работы с детьми, имеющими нарушения в развитии»;

- «Современные подходы к организации учебно-воспитательного процесса с детьми с ОВЗ в свете изменения законодательной базы».

Компоненты и содержание модуля «Психолого-педагогическое сопровождение педагогов как субъектов инклюзивного образования»

№ п/п	Компоненты модуля	Содержание заданий
I. Психолого-педагогическое сопровождение педагогов как субъектов инклюзивного образования		
1.	Готовность педагога как условие эффективности инклюзивного образования детей с ОВЗ	Ознакомиться с требованиями к педагогу, работающего в системе инклюзивного образования. Определить и проанализировать основные компоненты готовности педагога к реализации инклюзивного образования. Подобрать и описать методы диагностики компонентов готовности педагогов к реализации инклюзивного образования.
2.	Исследование готовности педагогов образовательной организации к реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ	Провести диагностику компонентов готовности педагогов к реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ. Провести анализ и интерпретацию полученных данных. На основе полученных данных предложить методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению педагогов, работающих в системе инклюзивного образования.
	Продукт:	Описать технологию диагностики педагога, представить анализ и интерпретацию данных психолого-педагогической диагностики педагогов как субъектов инклюзивного образования; методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению педагогов, работающих в системе инклюзивного образования.

При проведении курсов повышения квалификации используются различные модели работы со слушателями:

– традиционное проведение курсов (в соответствии с учебным планом и логикой изложения материала слушатели одной группы осваивают его содержание);

– перекрестная модель (параллельно повышают квалификацию несколько групп, расходясь на вариативную часть учебного плана, а базовая часть, мастер-классы, методические семинары проводятся со всеми вместе, что позволяет слушателям обмениваться практическим опытом, расширять свое профессиональное сообщество);

– параллельная модель (параллельно повышают квалификацию несколько групп по одному учебному плану, а преподаватели, реализуя каждый свой модуль, переходят последовательно из группы в группу, таким образом, в течение одного дня слушатели осваивают по четыре дисциплины).

Выбор модели зависит от количества слушателей, желающих освоить программу повышения квалификации, выбора содержательного аспекта, временного ресурса.

С 2005 года по настоящее время на базе факультета профессиональной подготовки и переподготовки кадров ГБОУ ВО СГПИ было проведено обучение более 1400 слушателей из Ставропольского края, Краснодарского края, Чеченской республики, республики Крым по следующим направлениям профессиональной переподготовки: «Логопедия» – 474 человек; «Олигофренопедагогика» – 201 человек; «Специальная психология» – 178 человек; «Специальная дошкольная педагогика и психология» – 25 человек; «Тифлопедагогика» – 145 человек; «Сурдопедагогика» – 205 человек; «Педагогика и психология инклюзивного образования» – 70 человек; «Дошкольная дефектология» – 49 человек.

И заключительным вопросом становится проблема подготовки педагогов высших учебных заведений – преподавателей, которые призваны формировать компетенции у разных специалистов в области инклюзивного образования.

Освоение магистерских программ, написание диссертационных исследований позволяют работникам высшей школы выявить и обосновать организационные, методические, психолого-педагогические условия обеспечения подготовки высококвалифицированных кадров для системы общего и интегрированного образования.

В 2017 году в СГПИ будет начат прием в магистратуру по специальности «Лечебная педагогика», ряд аспирантов выполняют научные исследования, связанные с разными аспектами подготовки педагогов для работы с нетипичными детьми (детьми с ООП, детьми-билингвами и т.д.).

Таким образом, подготовка и переподготовка педагогических кадров многоаспектная, комплексная, главным условием которой является адресность и природосообразность в соответствии с потребностями педагогов как субъектов инклюзивного образовательного процесса.

Библиографический список

1. Дмитриева Т.П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении: методические рекомендации. – М., 2010. – 80 с.
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель), утверждённый приказом Министерства труда РФ от 18.10.2013 № 544н // Российская газета. – 2013. – 18 декабря.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 15.04.2017).

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 329.78

Малиновский Андрей Викторович

кандидат психологических наук, доцент
Ассоциация исследователей детского движения,
Отдел по физической культуре, спорту и туризму
администрации Александровского района Владимирской области
andrejmalinovskiy@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВА ДЕТСКОГО ДВИЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В статье представлен анализ состояния актуального детского движения России, особенности развития общественно-государственной детской организации школьников, введено и рассмотрено понятие «качества детского движения», «методическая система взрослого-методиста организатора детского общественного объединения», проанализированы функции, строение, типы, этапы развития методической системы взрослого организатора ДОО, даны направления развития методических систем.

Ключевые слова: *детское движение, взрослые организаторы детского движения, методическая система взрослого-методиста организатора детского общественного объединения, функции методической системы, типы методических систем, Ассоциация исследователей детского движения, формы взаимодействия взрослых организаторов детского движения, качество детского движения.*

Актуальное состояние детского движения

Современное детское движение России представляет собой многообразную палитру детских общественных объединений. В соответствии с действующим законодательством России, общественное объединение – это добровольное самоуправляемое некоммерческое формирование, созданное по инициативе граждан на основе общности их интересов для реализации совместных целей.

В начале 1990-х гг. государство отказалось от монополии на деятельность общественных объединений и способствовало росту демократических преобразований в общественной жизни подрастающего поколения. В середине 1990-х гг. государственная поддержка вновь созданных детских и юношеских объединений практически прекратилась. В результате образовательные учреждения перестали влиять на детское движение и утратили один из важных механизмов выполнения своих воспитательных функций. В настоящее время в России действует большое число детских общественных объединений самых разных видов и форм. По территориальному охвату можно выделить общероссийские, межрегиональные, региональные и местные объединения. Широко распространены детские организации на базе школ: ученические комитеты, союзы, ассоциации, «республики» и др. Также современные детские объединения можно условно разделить и по направлениям их деятельности.

Российское движение школьников (РДШ). Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация. Образована в соответствии с Указом Президента РФ от 29 октября 2015 года № 536. Создана при Федеральном агентстве по делам молодёжи в целях совершенствования государственной политики в области

воспитания подрастающего поколения. Членство допускается с 8 лет и является добровольным.

Пионерское движение. В современном виде его представляют Международный союз пионерских организаций — Федерация детских организаций, Межрегиональная организация «Пионерское содружество», региональные, местные обновленные пионерские организации, отдельные дружины, отряды.

Скаутское движение. В 1990 году при поддержке зарубежных организаций началось возрождение движения скаутов в России. Однако скауты оказались расколоты: в настоящее время параллельно действуют три всероссийские скаутские организации – Национальная организация российских скаутов-разведчиков, Всероссийская национальная скаутская организация и Российская ассоциация навигаторов-скаутов. Они различаются по форме, идеологии, методике работы и структурной организации.

Историко-культурные и туристско-краеведческие объединения. Их деятельность направлена на возрождение традиций и обычаев отечественной культуры, изучение истории страны, овладение опытом здорового образа жизни, краеведческие экспедиции.

Военно-патриотические движения ориентированы на изучение и возрождение боевых и героических традиций народов страны, подготовку молодёжи к службе в армии, гражданское и патриотическое воспитание. Движение представляют поисковые объединения и отряды, военно-патриотические объединения и организации, Ассоциация военно-патриотических клубов «Стяг», клубы юных десантников, пограничников, штабы участников возрождённых военно-спортивных игр «Зарница», «Орлёнок», «Перекоп» и др.

Экологические объединения занимаются природоохранной деятельностью и экологическим

просвещением. Сегодня в России широко распространены региональные и местные детские экологические организации. При поддержке Министерства природных ресурсов РФ создан Детский телекоммуникационный проект «Экологическое содружество».

Социально-реабилитационные и волонтерские организации – широкий круг ориентированных на служение обществу движений, которые занимаются добровольческой, благотворительной деятельностью, помощью инвалидам, ветеранам и сиротам, тимуровской работой.

Объединения профессиональной подготовки направлены на выстраивание профессиональной карьеры, как то, юные журналисты, модельеры, театралы, лётчики, географы, космонавты и т. д. Заметны детские экономические организации – например, Межрегиональная общественная организация «Детский бизнес-клуб», союзы юных предпринимателей, детские банки и др.

Религиозные детские объединения – организации, деятельность которых направлена на духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. Например, таково детское православное движение «Вестники», Братство православных следопытов и др.

Кроме того специалисты выделяют спортивные детские общественные объединения, объединения досугового характера (самодельные кружки по интересам, клубы общения, любителей современной музыки и др.), а также временные общественные объединения, создаваемые для участия детей в международных, федеральных, региональных программах социально-образовательного содержания.

Иными словами, образ современного детского движения с позиции взрослого организатора детского объединения, представляется ярким, без четких (с точки зрения предмета деятельности) границ полотном, на котором умещается все многообразие интересов и возможностей детей и взрослых.

Развитие детской самодельной общественной инициативы происходило параллельно с формированием и научной общности ученых и практиков, анализирующих деятельность детских общественных объединений (ДОО) в постсоветскую эпоху. Примером такого научного анклава может быть Международная Ассоциация исследователей детского движения (г. Москва).

На каких идеях и методологических подходах формируется это многоцветное полотно социальных инициатив и действий детей и взрослых? В 1999 году в г. Костроме прошла научно-практическая конференция «Методические системы в детском движении: опыт и результаты», организованная Международной Ассоциацией исследователей детского движения при поддержке Комитета общественных и межрегиональных связей Правительства Москвы, администрации Костромской

области, Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. На этом научном форуме было отмечено, что многообразие в детском движении на постсоветском пространстве формируется на базе накопленного опыта в области общественного детского движения и в тех специфических методических системах, которые проверены отечественной историей и временем. Тогда речь велась о пионерской, скаутской, коммунарской, комсомольской методических, социальных и воспитательных системах, востребованных, как детьми, так и взрослыми. К каким выводам пришли ученые и практики на этой научной дискуссии и спустя время, какие из них можно отнести к прогностическим выводам, определяющим современное сущностное развитие детской общественной самостоятельности, приведем некоторые из них.

1. «Вся история пионерского движения свидетельствует о постоянной борьбе между двумя вполне совместимыми целями. Это цели общественно полезной деятельности и цели развития, воспитания личности...» (Л. Нагавкина, г. Санкт-Петербург).

2. «Особую значимость для детей в выборе именно... пути своего самовыражения и утверждения имеет факт широкого общественного признания организации, её высокий авторитет как самостоятельного общественного политического движения детей и подростков, выходящего за рамки страны...» (Е. Дмитриенко, г. Астана, Казахстан).

3. «Прочно привязанная к базе школы пионерская организация по существу превратилась в её придаток, а пионерская организация слилась с учебно-воспитательным процессом» (И. Зарахович, Г. Иващенко, И. Никитин, Э. Соколова, Н. Стрельникова, Л. Тимофеева, Т. Трухачева, г. Москва).

4. «...Предметом науки (о детском движении) является коллективная самостоятельность детей и подростков, объединенных в единую... организацию, деятельность которой направлена на улучшение окружающей жизни» (А. Кирпичник, г. Кострома).

5. «Теория деятельности пионерской организации должна исходить из того очевидного факта, что в изменившейся социально-политической ситуации пионерская организация стала (и эта тенденция будет усиливаться) не единственной, а одной из несколько структурно оформившихся отрядов детского и юношеского движения...» (А. Панов, г. Москва).

6. «...Логично полагать, что наука (о детском движении)... должна быть интегративной и прикладной, то есть интегрировать и перерабатывать знания, с одной стороны, педагогические, с другой – общественно-политические...» (Е. Титова, г. Санкт-Петербург).

7. «...Хотелось бы подчеркнуть: не может быть методики пионерской работы в отрыве от теории, методика не может состоять лишь из рекоменда-

ций и советов «делай так». Такой подход высмеял в свое время К.Д. Ушинский, уподобляя его старушечьим рецептам, дескать, сделай так, батюшка, а там увидишь, что выйдет. Нет, подлинная методика – это единый ответ на оба вопроса: и как? и почему?» (К. Радина, г. Санкт-Петербург).

8. «Стержневой идеей методики должно стать стимулирование самостоятельности детей...» (Г. Иващенко, г. Москва).

О чем говорят эти выводы от первого лица, сделанные на рубежах столетий, что может пригодиться и сегодня, став с одной стороны, выводом, с другой стороны – предостережением, вызовом, который нет необходимости повторять? Прежде всего, это выводы о том, что детское движение с точки зрения реализации гражданских прав личности многолико и многогранно; во-вторых, детское движение, тогда завоевывает авторитет в обществе, когда социально и личностно сориентировано; в-третьих, деятельность детской общественной организации не замыкается только стенами школы и учебно-воспитательной деятельностью, ДОО действует как партнер со всеми институтами определяющими качество жизни общества; в-четвертых, в основе деятельности ДОО лежит организация детской самостоятельности и неформальной активности и наконец, в-пятых, детское движение это единовременное соединение определенной теории, практики, методики, методов и форм достижения социально и личностно привлекательных целей.

Аккумулируя современную позицию исследователей Международной Ассоциации исследователей детского движения, в некоторый смысловой конструкт тезисов составляющих основу для построения теории и практики современного детского движения, можно с достоверностью утверждать о том, что:

1. Детское движение – это многомерное социальное явление, не связанное только с деятельностью школы, имеющее более широкие границы своего базирования и состава кадрового корпуса, которому, в том числе, необходима профессиональная и компетентностная подготовка.

2. Разнообразие организационно-правовых форм – от движения к организации, изначально связывается с освоением детьми и подростками своих гражданских прав и свобод, с жизнью ДОО в условиях самообязывающих правил и процедур, позволяющих не только освоить демократические правила и процедуры, но и сформировать осознанную ответственность за свои поступки.

3. Профессиональная позиция взрослого изначально связана с деятельностью детского общественного объединения, которая изменяется и компетентностно совершенствуется вместе с его деятельностью.

4. Построение детского общественного объединения связано с разработкой и применением

в программных практических документах двух взаимосвязанных стратегических направлений деятельности: разработки и внедрения в практику деятельности ДОО детоведческого (ценностного), гуманистического аспекта жизнедеятельности ребенка в организации и выбора (подбора) специфических основ, принципов, форм и методов деятельности ДОО.

Какая бы идея не выступала в качестве основы объединения детей, подростков и взрослых в общественные формирования, организация и содержание деятельности этих формирований реализуется в определенных формах, осуществляется конкретными средствами, приемами, методами, которые по мере развития деятельности отбираются, сохраняются, структурируются, образуя достаточно устойчивое единство – методическую систему [4, с. 9]. Методическая система – это обеспечение пути от замысла и результата, ответ на вопрос – как действует объединение? Особая роль в методической системе детского общественного объединения принадлежит взрослым, которые изначально обладают особой ответственностью за разработку методических систем, способствующих самоорганизации процесса жизнедеятельности объединения, использования средств, адекватных возрасту, полу детей и подростков, их моральным и физическим возможностям. На конференции в Костроме в свободной научной дискуссии обсуждались секреты успешности наиболее устойчивых методических систем в отечественном детском движении: Всемирной скаутской организации, пионерской организации, коммунарского движения и вновь созданных детских общественных формирований, выделялись их актуальные общие характеристики: открытость; обособленность и специфичность.

Детское движение: особенности качества в современном обществе

Современная нормативно-правовая практика государства и новообразования в среде организованного детства позволяют говорить о новом качестве детского движения, которое ставит своей целью создание актуальной практики вовлечения детей в процесс их участия в решении вопросов, затрагивающих их интересы в семье, школе, обществе и государстве, содействия овладению ими навыками жизни в демократическом обществе, взаимодействия в диалоговом формате.

Детское общественное движение как создаваемая новая практика имеет ряд особенностей для современного общества: во-первых, общественное движение детей и взрослых, их участие в жизни общества и государства – это в большой мере вненормативная, неформальная активность детей и подростков; во-вторых, это со-бытийная, социальная практика ребенка и взрослого, организация

личностного опыта на основании ценностной доктрины или идеологии общественной организации, когда воспитание не выступает отдельным направлением проводимых мероприятий, дел и акций, а формирует постоянное представление о ценности взаимодействий и взаимоотношений между ребенком, взрослым и обществом; в-третьих, общественная активность ребенка реализуется в общественном объединении, которое выступает для него социально значимой средой, в которой присутствуют все значимые атрибуты детства: игра, забота, внимание, ответственность и т.д.; в-четвертых, общественное объединение – это социальное пространство взросления, предлагающее ему либо просоциальный, либо протестный вектор развития.

Методическая система взрослого организатора детского общественного объединения

Анализ психолого-педагогической и методической литературы, обобщение опыта научно-практической деятельности Международной Ассоциации исследователей детского движения, позволяет смоделировать еще одну актуальную категорию в научном знании о детском движении – «методическая система взрослого-методиста, организатора детского объединения» (далее – МСВМ).

Условно модель формирования (формулирования профессиональной задачи) методической системы взрослого-методиста ДОО можно представить в виде спирали, первый виток «спирали» начинается с целей, задаваемых государственным заказом на воспитание и социальным заказом общества. Цели определяют социальную, педагогическую и методическую систему ДОО. В работах Н.В. Кузьминой и М.М. Пышкало определена структура социально-педагогической системы, включающая цели, содержание, методы и средства обучения/развития, оргформы. Первый компонент педагогической системы – цели. Цель – системообразующий компонент, определяющий функции всех остальных. Изменение целей определяет необходимость проектировочной деятельности, которая базируется на принципах. Проектировочная деятельность становится основой к пониманию целеполагания.

Е.С. Заир-Бек целеполагание определяет следующим образом: «информация о проблеме, условии, ситуации, ее анализ; формулировка проблемы и замыслов ее решения; список желаемых целей (прояснение целей); цели проекта общие как ценности образования; цели проекта как конкретно измеряемые результаты; цели проектирования как достижения в создании условий для развития образовательных процессов».

Методическая система (по Н.В. Кузьминой) состоит из тех же компонентов, что и педагогическая система; отличие состоит в том, что каждый из них приобрел методическую функцию.

Методическая система взрослого-методиста ДОО – это совокупность: целей, методов воспитания и развития, средств воспитания и развития, организационных форм и содержания воспитания и развития. Целостная методическая система взрослого-методиста ДОО направлена на: деятельное участие членов ДОО в решении социальных проблем и организации успешных социальных практик; консолидацию усилий гражданского общества по созданию условий для эффективного социального и гражданского развития членов ДОО; солидарные действия всех членов общественного объединения, целью которых является предотвращение социальных пороков и добровольное гражданственное служение общественным интересам.

Цели становятся носителями методической функции в том случае, если: язык целеполагания становится доступным и понятным как взрослому, так ребенку и родителям (точность и понятность формулировок); при конструировании формулировок целей используются только структурные элементы языка целеполагания (основными структурными элементами языка целеполагания являются служебные слова: «уметь», «знать», «применять», «иметь представление о», «уметь давать характеристику»; тело цели: осваиваемые понятия, операции, утверждения и связи между ними); обеспечение при формулировании цели ее диагностируемости (диагностируемость обеспечивается механизмом простого установления факта достижения обучаемым цели); строгое соблюдение последовательности процедур при целеполагании.

Средства развития и воспитания приобретают методическую функцию, если взрослый организатор ДОО совместно с подростками организует социальные практики общественного объединения.

При определении методами математической статистики устойчивости связей между компонентами было установлено, что самый подверженный изменениям компонент методической системы – «цели» (исключение его из методической системы ведет к ее разрушению); методы коррелируют со средствами воспитания и развития; самым консервативным является компонент – «оргформы воспитательного процесса и процесса развития». Содержание воспитания и развития в ДОО определяется целями. Устойчивость системы нарушается при трансформации организационных форм. При введении в методическую систему постоянного обучения взрослого как личности происходит «замыкание» всех связей между компонентами методической системы обучения на профессиональной деятельности взрослого организатора ДОО.

Выстраивая систему моделей, т. е. моделируя проектировочную деятельность, мы приходим к необходимости целеобразования, которое оказывает влияние на формирование методической системы взрослого, определение функций и свя-

зей между компонентами. Методическая система взрослого-методиста строится и действует как открытая система, т.е. способная изменяться под влиянием внешних воздействий и даже принимающая эти воздействия, смягчающая, усиливающая или нивелирующая их.

Под методической системой взрослого-методиста в дальнейшем будем понимать совокупность взаимосвязанных компонентов: цели, методический стиль взрослого-методиста и организационные формы, необходимые для создания целенаправленного и строго определенного социально-педагогического воздействия на формирование личности с заданными качествами и на реализацию воспитательного и развивающего процессов.

Перечислим основные функции методической системы взрослого-методиста: гносеологическая, гуманистическая, проектировочная, нормативная и рефлексивная. Гносеологическая функция направлена на познание воспитательного и развивающего процесса как объекта конструирования; на изучение конкретных технологий; на создание информационного «банка» способов, приемов решения психолого-педагогических задач; на осознание основных идей педагогики, психологии и методики деятельности в ДОО; на осознание взрослым-методистом самого себя, своих индивидуально-психологических особенностей в профессиональной деятельности. Гуманистическая функция направлена на утверждение в социально-воспитательном процессе ценности личности ребенка, установление позитивной концепции «Я-профессиональное», осознания личного педагогического опыта. Проектировочная функция проявляется в операционном, процедурном, технологическом обеспечении социального и воспитательного процесса, т.е. в проектировании содержания, форм, методов и практической деятельности участников социально-воспитательного процесса, выборе наиболее эффективных педагогических, методических приемов разрешения конкретных ситуаций. Нормативная функция поддерживает соблюдение социально-воспитательных норм, выполняющих функцию ценностей в воспитательной и развивающей деятельности, обуславливает учет определенных требований, предписаний, правил к проектированию учебно-воспитательного процесса, к созданию и осуществлению конкретных педагогических технологий, обеспечивает целенаправленную деятельность по реализации государственного заказа на воспитание гражданина и патриота. Рефлексивная функция обеспечивает осмысление взрослым-методистом основ своей деятельности, в ходе которой осуществляется оценка и переоценка своих способностей, ошибок и возможностей; создание условий для развития рефлексии.

Итак, методическая система взрослого организатора ДОО состоит из трех компонентов: цели,

методический стиль и оргформы. Анализируя связи между компонентами, установлено, что при традиционных оргформах система развивается при изменении целей; при инновационных оргформах происходят следующие процессы: а) изменение целей влечет трансформацию методического стиля и затем оргформ, если цели определены заказом или приобретают личностную ценность для взрослого; или – оргформ, а далее методического стиля, если цели становятся ориентированными на личность ребенка; б) изменение оргформ влечет преобразование методического стиля, далее цели или целей, а затем методического стиля.

Условно можно выделить такие типы методических систем взрослых организаторов ДОО, как: «творческий» (1); «поисковый» (2); «нормальный» (3); «проблемный» (4). К первому типу будем относить такие методические системы взрослого организатора ДОО, в которых ведущими являются цели-ценности, индивидуально-творческий и рефлексивно-оценочный элементы в методическом стиле; инновационные оргформы. Ко второму типу – те, где ведущими являются цели-ценности, содержательно-операционный элемент и методический опыт – в методическом стиле; комбинирование инновационных оргформ с традиционными. К третьему типу – такие методические системы взрослого организатора ДОО, в которых ведущими являются цели-результаты; мотивационный и содержательно-операционный элементы и методический опыт – в методическом стиле; преобладает использование традиционных оргформ. К четвертому типу – те, в которых ведущими являются цели-результаты; когнитивный элемент методического стиля; превалируют традиционные оргформы социального и воспитательного процесса.

Становление методической системы взрослого-методиста организатора ДОО проходит три этапа: 1. Формирование знаний о методической системе взрослого-методиста и технологии ее проектирования. 2. Конструирование собственной методической системы взрослого-методиста (при изучении методик успешных социальных и воспитательных практик и в ходе непосредственной деятельности в детском общественном объединении). 3. Развитие методической системы взрослого-методиста в условиях профессионального саморазвития.

Методическая система взрослого-методиста организатора ДОО строится и действует как открытая система, т.е. способная к развитию, изменениям под влиянием внешних воздействий и даже принимающая эти воздействия, смягчающая, усиливающая или нивелирующая их.

Развитие методической системы взрослого-методиста организатора ДОО, достижение обозначенных целей, являющихся ключевым компонентом системы, можно обозначить в разных моделях. Но обобщая и выделяя некоторые закономерности,

все методические системы взросло-методиста организатора ДОО актуально описываются по трем направлениям, которые носят мега целевой характер и относятся к методологическому приоритету в деятельности всей детской общественной организации: дето ориентированные (консервативные) методические системы ДОО; проектно ориентированные методические системы ДОО и корпоративно ориентированные методические системы.

Дето ориентированные методические системы, традиционные для отечественной педагогики практики социального воспитания и развития ребенка, осуществляемые специальными методами коллективного воспитания (пионеринг, скаутинг, коммуначество) ориентированные на целенаправленные изменения личности ребенка, развитие его потенциальных возможностей.

Проектно ориентированные методические системы, основанные на солидарных действиях всех членов детского объединения с целью решения важных социальных проблем, предотвращения пороков, гражданского служения общественным интересам проектными методами и инициативами (РДШ, Юнармия).

Корпоративно ориентированные методические системы основаны на целях и задачах политических, религиозных, социальных партий и движений, преследующих определенные корпоративные цели и ценности, привнося их в определение направлений общественного развития, соотнесенных с партийной (корпоративной) идеологией.

Библиографический список

1. *Богуславский М.В.* Детское движение в России: между прошлым и будущим. – Тверь: Науч. книга, 2007. – 112 с.
2. Воспитать человека: Сб. нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / под ред. В.А. Березиной, И.А. Зимней и др. – М.: Вента-Графф, 2002. – 384 с.
3. *Макаренко А.С.* О воспитании молодежи: Сб. избр. пед. произв. – М.: Трудрезервиздат, 1951. – 395 с.
4. Методические системы в детском движении: опыт и результаты. (Конференция-семинар. 15–18 ноября 1999 года) / ред.-сост. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – Кострома: Изд-во Костромского ун-та, 1999. – 74 с.
5. Методический акцент: Книга о подходах к развитию компетенций методиста – руководителя образовательной программы, проекта, курса, семинара взрослых организаторов детских общественных объединений / сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – М., 2012. – 320 с.
6. Ответственный выбор: курс на взаимодействие / сост. и ред. А.Г. Кирпичник, Т.В. Трухачева. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – 230 с.
7. *Решетников О.В.* Концепция развития общественной политики в современной России. – М.: Изд-во РГСУ, 2012. – 168 с.
8. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания / сост. и отв. ред. Д.В. Григорьев; ред. Е.И. Соколова. – Пермь, 2001. – 201 с.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 37

Басов Николай Федорович

доктор педагогических наук, профессор

Веричева Ольга Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет

abba99@yandex.ru, overicheva@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МАЛОМОБИЛЬНЫХ КАТЕГОРИЙ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ*

В статье рассматриваются вопросы социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи. Дается трактовка основных понятий. Рассмотрены содержание, условия и средства социально-педагогического сопровождения. Подробно описана сущность и особенности «социального навигатора» как инновационного технологического средства социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи, показаны его преимущества среди других подобных средств, предложены этапы построения модели социального навигатора.

Ключевые слова: маломобильные категории детей и молодежи, технологии социально-педагогического сопровождения, социальный навигатор.

Вопросы оказания адресной помощи маломобильными группам населения привлекают внимание социологов, педагогов, экономистов, а также теоретиков и практиков в сфере социально-педагогической деятельности. Это обстоятельство связано, как с увеличением числа таких людей разного возраста, так и с изменением представлений общества о их социальном капитале, роли и месте каждого в человеческом сообществе, их латентных возможностях, которые могут быть использованы в повседневной жизни и призваны позитивно влиять на характер экономических и межличностных отношений, социально-психологический климат в обществе. По данным статистики в стране насчитывается более 40 млн. маломобильных граждан, что составляет 27,4 процента населения [6].

Термин «маломобильность» образован сложением основ слов «мало» и «мобильность». Этимология слова мобильность происходит от латинского «mobiles» и обозначает подвижность, или перемещение. Если рассматривать понятие социальной мобильности, то оно было введено в научный оборот в 1927 году социологом П.А. Сорокиным [7]. Он определял ее как «любой переход индивида, социального объекта или ценности, созданной или модифицированной благодаря деятельности, от одной социальной позиции к другой» [7]. Научная разработка понятия «социальной мобильности» проводилась в послевоенное время в США Элтоном Ф. Джексоном и Гарри Д. Крокетом (Elton F. Jackson, Harry D. Crockett, 1964), которые сделали вывод о том, что повышение социального статуса человека происходит также благодаря его профессии.

В социологии выделяют несколько типов социальной мобильности: горизонтальная (изменение человеком на протяжении своей жизни одного

статуса на другой, которые приблизительно являются равнозначимыми), вертикальная (изменение человеком своего статуса на более высокий социальный статус), межпоколенная (изменение статусов сыновей (дочерей) относительно статусов их отцов / матерей), индивидуальная (наличие благоприятных условий в обществе и его стабильность для личностного роста человека) и групповая (наличие благоприятных условий в группе, способствующих продвижению и росту человека).

Среди современных социологических взглядов по рассматриваемой проблеме можно выделить концепцию М. Липсета и Р. Бендикса (М. Lipset, R. Bendix), которая посвящена исследованию вертикальной мобильности. Авторы выявили, что социальный рост и талант человека, способствуют повышению его социального статуса и снижают риск революционных преобразований в обществе. Следовательно, развитие и изменение социального статуса можно идентифицировать у отдельно взятого человека, группы и целого поколения, а также отдельно взятой семьи или общества.

В середине 90-х рассматриваемый термин использовался для разработки рекомендаций по проектированию окружающей среды, зданий и сооружений с учетом потребностей инвалидов и маломобильных групп населения. Тогда к этой категории относили граждан старшей возрастной группы (60 лет и старше), инвалидов трудоспособного возраста от 16 и до 60 лет; детей-инвалидов до 16 лет; детей до 8–10 лет; пешеходов с детскими колясками; временно нетрудоспособных.

Юридическое оформление понятия индивидуальная мобильность происходит в 2006 году, в связи с принятием Конвенции ООН о правах инвалидов (13.12.2006). В этом документе индивидуальная мобильность понимается как максимальная

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ (отделение РГНФ) научного проекта № 17-06-00022, тип проекта: а.

степень самостоятельности человека. Она достигается благодаря нескольким условиям:

- содействие инвалидам с помощью способов (методов), в выбираемое ими время, и по доступной для них цене;
- предоставление качественных средств, устройств, ассистивных технологий и услуг помощников;
- обучение инвалидов и работающих с ними специалистов навыкам мобильности;
- побуждение предприятий, которые занимаются производством средств, облегчающих мобильность, устройств и ассистивных технологий, к учету всех аспектов мобильности инвалидов.

Все выше перечисленные условия повышения социального статуса способствуют активной социализации человека, а их отсутствие приводит к его маломобильности.

В отечественных социально-педагогических исследованиях понятие «маломобильность» стало применяться с момента введения в 2008 году федеральной целевой программы «Доступная среда», где особое внимание уделяется проблеме разработки национальных шаблонов, способствующих социальной адаптации маломобильных людей и интеграции их в общество.

К этой группе населения относятся несовершеннолетние от рождения и до достижения ими возраста восемнадцати лет, а также молодые люди от 18 до 35 лет, испытывающие затруднения при передвижении и ориентировании в пространстве. Среди них выделяют детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих недостатки в физическом и/или психическом развитии. Маломобильная молодежь по признаку недостаточного опыта при ориентировании в жизненных и бытовых ситуациях подразделяется на: выпускников социально-реабилитационных центров, психоневрологических интернатов, молодых мигрантов; по признаку частичного или полного отсутствия способности к передвижению выделяют студентов с особыми образовательными потребностями, беременных женщин и молодых матерей в возрасте от 18 до 35 лет, молодых инвалидов.

К маломобильным категориям детей по признаку недостаточного опыта при ориентировании в жизненных и бытовых ситуациях можно отнести также несовершеннолетних, воспитывающихся в социально-опасных семьях, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, беспризорных и безнадзорных несовершеннолетних, учащихся, состоящих на учете в отделах профилактики безнадзорности и правонарушений, а также детей, занимающихся бродяжничеством и попрошайничеством.

На территории Костромской области на 1 января 2016 года проживает 120802 человека в возрасте от 14 до 30 лет (18,5 процента от общей численности населения нашего региона) [4; 5].

Из них более 76 тысяч являются инвалидами (11,6% от общей численности населения). Среди этой группы населения к инвалидам 1 группы относится 28504 человек, 2 группы – 33742 человек, 3 группы – 9422 человек. Трудоспособными гражданами признаны 29% от общей численности инвалидов. Детей-инвалидов у нас в регионе более 2 тысяч человек, что составляет 3% от общей численности инвалидов. Количество инвалидов по слуху – более 1000, по зрению – более 1500, инвалидов, требующих постоянного сопровождения (в том числе передвигающихся в креслах-колясках), – более 1500 человек [5].

Результаты нашего пилотажного исследования свидетельствуют о том, что в регионе сложилась несколько факторов, которые резко снижают качество жизни этой категории детей и молодежи: повышение общей заболеваемости из-за ограниченности в их среде программ профилактики и реабилитации, недостаточного внимания в повседневной работе социальных служб к вопросам реабилитации, коррекции, самозащиты и самореализации. Следовательно, можно перечислить ведущие проблемные области в социализации маломобильных детей и молодежи: недостаточная способность и готовность ориентироваться в жизненных ситуациях, принимать самостоятельные решения, рассчитывать свои личностные ресурсы, рационально управлять ими, устанавливать утраченные социальные связи или налаживать новые. Огромная роль в этом принадлежит социально-педагогическому сопровождению, рассматриваемых групп населения, которое принято понимать, как «целенаправленный, поэтапный, полифункциональный процесс, осуществляемый полидисциплинарной командой специалистов, базирующийся на объективной системе знаний об индивидуальных особенностях клиента, осуществляемый согласно определенным принципам и на основе соответствующих технологий» [1].

Анализ работ зарубежных (М.М. Айшервуд, А.С. Барусч, Т.В. Дембо, Г.Л. Койл, Х.Х. Перлман, Б.А. Райт, М.О. Ридл, В.Е. Ричардсон, М.Э. Ричмонд, Р.А. Спенс) и отечественных (Л.И. Викторовой, М.Ю. Галагузовой, С.С. Гиля, Н.А. Горбуновой, Р.Н. Жаворонкова, Л.В. Мардахаева, Г.Ф. Нестеровой, С.А. Овчаренко, А.И. Осадчих, Е.И. Холостовой, Л.П. Храпылиной, Ю.П. Шестопалова, Т.Ф. Яркиной) исследователей позволяет говорить о сложившихся тенденциях поддержки и сопровождения детей и молодежи: создание доступной (безопасной) социальной среды, профилактики семейного неблагополучия, разработка программ сохранения здоровья, включение в деятельность.

В свою очередь, результаты изучения потребностей маломобильных людей позволяют кон-

статировать, что, с одной стороны, работа в этом направлении для такой категории только начинается в различных регионах страны, с другой стороны, специалисты социальных служб испытывают определённые трудности при оказании помощи данной категории детей и молодёжи из-за недостатка знаний об особенностях их поведения в тех или иных ситуациях, целесообразности применяемых форм, методов, средств, потенциала современных технологий, приёмов и условий выстраивания сетевого взаимодействия, развитие межведомственного сотрудничества, расширения рамок участников, работающих с такими людьми.

Следовательно, увеличение количества маломобильных категорий детей и молодёжи требует разработки концептуальных подходов оказания им социально-педагогической помощи, поиска социальных инновационных технологий в целях обеспечения их жизнедеятельности, обоснования и разработки новых средств и инструментария, облегчающих их мобильность.

Итак, применительно к маломобильным категориям детей и молодёжи, средствами их социально-педагогического сопровождения могут выступать, согласно концепции Л.В. Мардахаева, «все то, что человек выбирает для использования в процессе деятельности и посредством чего он добивается достижения цели» [3]. Это могут быть средовые факторы (жизненное пространство, с которым взаимодействует маломобильный ребенок или молодой человек: его семья, учреждение социального обслуживания населения, средства массовой информации, игрушки и игры ребенка, книги, которые он читает, круг друзей и многое другое); технологические факторы (социально-педагогическая деятельность, которая включает: экономические, медицинские, психологические, социально-педагогические технологии, методы и педагогическую технику).

В настоящее время принято различать средства социально-педагогического процесса и социально-педагогической деятельности в отношении маломобильных категорий детей и молодёжи.

К средствам социально-педагогического процесса сопровождения маломобильного ребенка или молодого человека можно отнести его труд, культурно-досуговую деятельность, общественную работу, обучение в школе, профессиональное образование (индивидуальное, бригадное, курсовое, классы мастеров, школы передового опыта).

Социально-педагогическая деятельность в отношении маломобильных подопечных достигается с помощью воздействия воспитателя, применяющего следующие средства: слово, действие, пример, книга, а также технологические средства.

В теории и практике социальной работы относят к средствам сопровождения клиента инструментарий, способствующий «высвобождению и развитию ресурсов человека и его социального

окружения, для осуществления необходимых социальных перемен» [10]. Следовательно, выявление и развитие ресурсов маломобильного ребенка или молодого человека, а также его социального окружения, социальные перемены, улучшающие его жизнедеятельность, будут являться средствами социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодёжи.

В социальной работе особое внимание уделено технологическим средствам социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодёжи. В частности, П.Д. Павленок отмечает большую значимость деловых игр в процессе обучения клиентов коммуникативным компетенциям, что является важным для социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодёжи.

Как технологические средства практики социальной работы применяются генограммы (геносоциогаммы), культуурограммы, экокарты при диагностике био-психо-социокультурных проблем клиента. «Генограмма используется для описания семейных отношений, ролей и главных событий, которые произошли в данной семье» [9]. Определение этнокультурных различий семей достигается специалистом по социальной работе посредством культуурограммы.

Экокарта, как технологическое средство социальной работы, была разработана американским ученым К. Эттинью (К. Atteneave) в 1976 г. и затем дополнена, и уточнена в 1979 г. Э. Хартманом (E. Hartman). В его основу заложено «описание связей семьи и отдельных ее членов с социальными институтами, которые являются частью процесса семейной жизнедеятельности» [9]. В экокарте с помощью системы графических отображений обозначаются ресурсные возможности семьи, а также проблемные интерфейсы, вызванные нарушением взаимодействия окружения клиента и (или) его самого с социальной инфраструктурой. Экокарта строится посредством последовательных технологических этапов и методических рекомендаций.

Одним из рассматриваемых технологических средств социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодёжи может выступить социальный навигатор. Существует достаточно большое количество справочных изданий, которые рассматривают этимологию слова навигатор. Это понятие происходит от латинского navigator и переводится как мореплаватель, который вычисляет путь судна и определяет его положение. Более близкое значение к содержательному компоненту нашего исследования, мы видим в словарях по вычислительной технике, информатике и метрологии. Здесь навигатор понимается как схема маршрутов, алгоритм или совокупность алгоритмов поиска записей в информационно-поисковых массивах.

Под социальным навигатором мы понимаем совокупность графических изображений и (или) компьютерный интерфейс, а также конструктор среды, определяющие маршрут (алгоритм) реализации ресурсов маломобильного ребенка (или молодого человека), его семьи с помощью потенциала социальной инфраструктуры.

Создание с учётом специфики Костромской региона социального навигатора для специалистов социальной сферы, по нашему мнению, позволит минимизировать временные затраты и тем самым ускорить процесс формирования социально-мотивированного поведения. Социально-педагогическое сопровождение с помощью навигатора предполагает последовательную деятельность маломобильного ребенка или молодого человека по определенному маршруту, который вводит его в благополучную окружающую среду. Виртуальная или смоделированная с помощью компьютерных технологий окружающая среда, позволяет маломобильному гражданину выбрать много вариантов маршрутов выхода из проблемной жизненной ситуации и остановиться на наиболее эффективном для него выборе жизненной стратегии.

Социальный навигатор как средство социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи позволяет решить следующие задачи:

1. Повысить уровень профессиональной компетентности специалистов, работающих с маломобильными группами населения за счёт информирования об особенностях различных возрастных и целевых групп, ознакомление с новыми видами услуг и технологиями, приемами оказания адресной помощи, правилами подбора и методикой использования конкретных средств.

2. Предупредить и преодолеть профессиональное выгорание у специалистов.

3. Обеспечить своевременную поддержку действий специалистов при возникновении естественных затруднений, при оказании помощи таким людям через систему деятельности виртуального кабинета социальной работы, мессенджеров, индивидуальных профильных консультантов.

4. Стимулировать выстраивание каждым специалистом индивидуальной системы работы с определённой целевой группой маломобильных людей с учётом реальных условий.

5. Налаживать сетевое взаимодействие супервизор - специалист - клиент для обмена опытом, расширения участников профессионального взаимодействия.

Социальный навигатор как инновационное средство социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи имеет свои преимущества:

- он не привязан к определенному месту;
- не ограничен пространством и временем;

– не зависит от наличия у пользователя активного опорно-двигательного аппарата.

С учетом исследований Р. Спенса (R. Spence), мы предлагаем общую технологию для построения модели социального навигатора, включающая четыре этапа:

Первый этап диагностический. Социальный навигатор перцептивно регистрирует содержание социальной среды вокруг места нахождения маломобильного пользователя, отбирает информацию, которая входит в это навигационное пространство.

Второй этап моделирования. Здесь строится реальная или виртуальная модель доступной для маломобильного ребенка или молодого человека окружающей среды (как на местном уровне – там, где проживает маломобильный пользователь, так и более глобальном: город или мегаполис, который он хотел бы посетить). На этом этапе для маломобильного пользователя предлагаются рекомендации по социальной и территориальной доступности навигационного маршрута.

Третий этап – интерпретация и анализ результативности его использования. Содержательная часть модели социального навигатора нацелена на разрешение как бытовых трудностей (получение информации о графике работы социальных служб: почты, поликлиники, отделения пенсионного фонда, построение наиболее простейшего маршрута до этих социальных объектов и выбор необходимого транспорта), так и для социальных затруднений (получение информации о группах и объединениях граждан, с которыми он имеет общие интересы, рекомендации о построении общения с ними, предупреждение о возможных социальных рисках). Модель социального навигатора должна соответствовать следующим критериям:

- улучшать положение и качество жизни маломобильных категорий детей и молодежи;
- устранять источники, ограничивающие доступность социальной среды;
- расширять возможности права на достойную жизнь, на здоровье, образование, работу;
- развивать социальную грамотность у маломобильных категорий детей и молодежи.

Четвертый этап – выбор стратегии и построения нового маршрута социального навигатора для изучения инфраструктуры маломобильными категориями детей и молодежи. Здесь вносятся коррективы в построение социально-навигационного маршрута с учетом новых компетенций молодого инвалида или ребенка с ограниченными возможностями здоровья, дополнений и изменений согласно критериям эффективности модели социального навигатора. На этом этапе специалистом и маломобильным пользователем просматривается новый маршрут изучения инфраструктуры, отрабатываются все его трудности как социальные, так и территориальные.

Таким образом эффективным средством социально-педагогического сопровождения маломобильного человека является социальный навигатор. Он позволяет улучшить жизненную ситуацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья или молодого человека с инвалидностью, приобрести опыт успешной адаптации в социальной среде, реализовать свободу выбора своей жизненной стратегии с учетом правил регулирования отношений с окружающими, собственных интересов и позиций других людей, объединений и сообществ.

Библиографический список

1. *Басов Н.Ф., Веричева О.Н.* Теоретические основы социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 2. – С. 241–244.
2. *Липсет М.* Политический человек: социальные основания политики. – М.: Мысль, 2016. – 612 с.
3. *Мардахаев Л.В.* Социальная педагогика. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 817 с.
4. Постановление администрации Костромской области от 26 декабря 2013 г. № 584-а «Об утверждении государственной программы Костромской области «Развитие образования Костромской области на 2014–2020 годы» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru> (дата обращения 13.04.2017).
5. Постановление администрации Костромской области от 26 декабря 2013 г. № 569-а «Об утверждении государственной программы Костромской области «Социальная поддержка граждан Костромской области на 2014–2020 годы». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru> (дата обращения 13.04.2017).
6. Постановление Правительства РФ №1297 от 01.12.2015 г. «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru> (дата обращения 13.04.2017).
7. *Сорокин П.А.* Социальная мобильность. – М.: Академия, 2005. – 588 с.
8. Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья / под ред. Л.В. Мардахаева, Е.А. Орловой. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 343 с.
9. *Фирсов М.В., Студёнова Е.Г.* Технология социальной работы. – М.: КНОРУС, 2016. – 344 с.
10. *Холостова Е.И.* Социальная работа. – М.: «Дашков и К°», 2010. – 800 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 355.1:796

Николаева Евгения Георгиевна

Академия права и управления
Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации, г. Рязань
zheka_20.89@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

В статье актуализируется проблема физкультурно-спортивного воспитания сотрудников исправительных учреждений уголовно-исполнительной системы, отмечается важность указанного направления деятельности с целью повышения физической и спортивной культуры личности. Рассмотрены различные подходы при определении термина «педагогические условия». Цель статьи заключается в выявлении и обосновании педагогических условий, направленных на формирование и развитие физической и спортивной культуры личности сотрудника, реализация которых позволит повысить эффективность физкультурно-спортивного воспитания в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы.

Ключевые слова: педагогические условия, физическая культура личности, спортивная культура личности, физкультурно-спортивное воспитание, сотрудники исправительных учреждений, уголовно-исполнительная система.

Формирование и развитие физической и спортивной культуры личности сотрудника исправительного учреждения – это сложный и многообразный процесс, требующий комплексного подхода при организации профессиональной подготовки. Для формирования здорового коллектива учреждения с высоким уровнем физической и спортивной культуры, способного преодолевать трудности и качественно выполнять свои служебные обязанности, физкультурно-спортивная деятельность в учреждении требует создания педагогических условий, которые должны реализовываться в ходе служебно-боевой подготовки.

Для того, чтобы выявить педагогические условия, необходимые для формирования и развития физической и спортивной культуры личности сотрудника, следует разобраться в определении данного понятия.

В Философском энциклопедическом словаре понятие «условие» трактуется как категория, отражающая необходимость, без которой не возможно объективное существование определенного явления.

В психолого-педагогической литературе подходы в определении и понимании термина «педагогические условия» различны. В.И. Андреев объясняет педагогические условия как обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов и организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей.

А.А. Володин и Н.Г. Бондаренко под условием понимают «существенный компонент комплекса объектов, явлений или процессов, от которых зависят другие, обуславливаемые феномены (объекты, явления или процессы), и влияющий на формиро-

вание среды, в которой протекает феномен» [Володина, Бондаренко, 2014, с. 144].

В педагогических исследованиях понятие «условие» рассматривается как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, на формирование личности и на его поведение и воспитание [Ипполитова, 2012].

В.И. Жернов под педагогическими условиями понимает зависимости, с необходимой и достаточной полнотой обеспечивающие отбор специфического содержания форм и методов обучения и воспитания для решения конкретной педагогической задачи [Жернов, 1999].

Под педагогическим условием Н.М. Борытко понимает внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [Борытко, 2001, с. 127].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что педагогические условия – это один из основных компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, характеризующийся изменением и развитием с течением времени, формирующий педагогом для достижения необходимого результата.

На основе анализа теоретико-методологических подходов при изучении нашей проблемы и опираясь на принятые в педагогических исследованиях понятия «педагогические условия», учитывая структуру физической и спортивной культуры личности сотрудников исправительных учрежде-

ний и специфику деятельности уголовно-исполнительной системы нами сформулированы педагогические условия, создание и реализация которых позволит повысить эффективность физкультурно-спортивного воспитания, формирование и развитие физической и спортивной культуры личности.

Совершенствование педагогических знаний и практических навыков инструкторского состава, отвечающего за организацию служебно-боевой подготовки.

Анализ анкет сотрудников исправительных учреждений показал, что на интерес к занятиям физической культурой и спортом может повлиять качество проведения занятий по физической подготовке (32%), а также личные качества инструктора (17%). Результативность и успех проведения занятий зависит от профессиональной подготовленности инструкторского состава. Однако исследование служебной деятельности выявило, что у инструкторского состава, отвечающего за физкультурно-спортивное воспитание, в том числе и за организацию физической подготовки с личным составом, отсутствует специальное педагогическое образование, следовательно, инструктор не имеет возможности грамотно выстроить и реализовать педагогический процесс занятий по физической подготовке с сотрудниками. Еще одним фактором, отрицательно сказывающимся на качестве проведения занятий, является высокий уровень текучести кадров (Прим. В УФСИН России по Чувашской Республике продолжительность службы инструктора по боевой и служебной подготовке в среднем не превышает три года). Отсутствует систематизированная и апробированная программа подготовки инструкторов. Учебно-методические сборы, проводимые в территориальных органах, не вооружают инструкторский состав необходимым количеством знаний об организации физкультурно-спортивного воспитания. Имеющаяся нормативно-правовая и методическая литература не раскрывает особенностей построения занятий по физической подготовке. Поэтому, на наш взгляд, существует необходимость разработки программы, которая позволила бы повысить профессиональную компетентность инструкторского состава. Непрерывное развитие и повышение уровня преподавательской деятельности лиц, отвечающих за служебно-боевую подготовку, обеспечит более качественную работу с сотрудниками в целях достижения заданных целей.

Образовательная направленность физкультурно-спортивного воспитания (включение в содержание программы физкультурно-спортивного воспитания базовых знаний о физической культуре и спорте).

Указанное педагогическое условие реализуется в контексте аксиологического подхода. Занятия по физической подготовке с сотрудниками исправи-

тельных учреждений должны быть направлены не только на формирование у них двигательных умений и навыков. Они должны формировать у них систему знаний о физической культуре и спорте; об особенностях строения организма человека, его метаболических процессах; о влиянии физической нагрузки на сердечно-сосудистую систему и поддержание средствами физической культуры высокой работоспособности; о методиках воспитания физических качеств средствами физической культуры и спортивной тренировки. В рамках информационных часов, общественно-политического и государственно-правового информирования сотрудники должны изучать физическую культуру и спорт как часть общей культуры и осознавать ее ценность не только в контексте выполнения практических упражнений, но и как часть мировой общечеловеческой культуры. Теоретические аспекты должны изучаться сотрудниками на лекционных занятиях, самостоятельно, а также на практических занятиях по физической подготовке. Практические и методические знания об основах выполнения физических упражнений, двигательные умения и навыки выполнения упражнений усваиваются и отрабатываются на практических занятиях по физической подготовке, а также самостоятельно в свободное от службы время (самостоятельные занятия физической культурой, занятия и тренировки в спортивных секциях).

Личностно-ориентированный подход при организации физической подготовки. Индивидуализация и дифференциация содержания программы физкультурно-спортивного воспитания в соответствии с индивидуальным своеобразием и учетом физкультурно-спортивных интересов и двигательных способностей каждого сотрудника, учета возрастных и гендерных особенностей сотрудников.

Согласно Наставлению по физической подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы выделяют следующие направления подготовки: прикладная гимнастика, легкая атлетика, ускоренное передвижение (марш бросок), боевые приемы борьбы, лыжная подготовка, плавание.

Наиболее популярными среди сотрудников исправительных учреждений были выделены 4 группы видов спорта:

1. Спортивные игры – футбол, волейбол. Влияют на формирование скоростных качеств, скоростной выносливости, вырабатывают быстроту реакций, формируют чувство командного духа и спортивного соперничества.

2. Единоборства – самбо, дзюдо, рукопашный бой, бокс, в рамках занятий по физической подготовке – боевые приемы борьбы. Данной группе характерен следующий набор качеств – статистическая сила, ловкость, силовая выносливость.

3. Анаэробные виды спорта. Сюда входят легкая атлетика, лыжный спорт, плавание, скандинавская

ходьба. Эти виды спорта развивают такие качества как общая выносливость, способность длительное время выполнять однообразные монотонные действия. Способствуют улучшению работы сердечно-сосудистой и легочной систем организма.

4. Гимнастика. Этому виду спорта присущи следующие физические качества – хорошая растяжка, гибкость и пластичность.

Каждый сотрудник исправительного учреждения – сформировавшаяся личность, которая имеет свои предпочтения в спорте в соответствии со своими интересами и способностями. При организации занятий по физической подготовке важен индивидуальный подход к сотрудникам с учетом уровня сформированности у них физической и спортивной культуры. Следует учитывать индивидуальные предпочтения и уровень физической подготовленности сотрудника.

На этапе диагностики инструктор должен определить степень сформированности физической и спортивной культуры и уровень развития физических качеств сотрудника. Это впоследствии поможет ему определить – развитию каких качеств следует уделить больше внимания и построить индивидуальную программу подготовки сотрудника с учетом его способностей. Дифференциация программы физкультурно-спортивного воспитания и распределение физической нагрузки проявляется в учете гендерных и возрастных различий сотрудников. При распределении нагрузки необходимо учитывать возрастные особенности организма человека, а также разделение физической нагрузки между лицами мужского и женского пола.

Результатом выполнения этого педагогического условия будет являться формирование индивидуальной образовательной траектории, которая будет способствовать вовлечению сотрудников в самостоятельные занятия физическими упражнениями, в том числе и в спортивных секциях, тренировочной деятельности с последующим участием в соревнованиях любительского и профессионального уровня.

Комплектование учебных групп с учетом направления деятельности и особенностей группы.

Деятельность исправительного учреждения осуществляется по пяти направлениям:

- оперативная работа, организация режима и надзора в учреждении;
- воспитательная работа с сотрудниками учреждения и осужденными, содержащимися в исправительном учреждении;
- работа производственных служб;
- деятельность по охране территории учреждения, а также прилегающей к ней режимной территории;
- работа тыловых служб.

Каждое из перечисленных направлений деятельности имеет свои особенности, поэтому при

организации занятий по физической подготовке следует их учитывать.

Так, например, при подготовке сотрудников, работающих в тесном контакте с осужденными (оперативные, производственные, воспитательные службы), следует делать акцент на боевых видах спорта, так как эти категории сотрудников наиболее подвержены нападениям со стороны осужденных. Деятельность сотрудников отдела охраны и режимных служб связана с большой физической активностью: выдвижение резервных групп при срабатывании средств охранной сигнализации, двенадцати часовой или суточный режим рабочего времени, отработка действий при чрезвычайных ситуациях в составе сводных отрядов, умение пресечь противоправные действия осужденных. Всё это требует от сотрудников высокого уровня физической подготовленности – выносливость, сила, скорость, знание приемов самозащиты и задержания осужденных. Сотрудники тыловых, кадровых и ряда других служб, большую часть времени проводят в служебных кабинетах, их деятельность связана с умственной нагрузкой и сидячим образом службы, следовательно в их подготовку должны входить упражнения на общую физическую подготовку.

Включение в содержание физкультурно-спортивного воспитания соревновательной ситуации как фактора, способствующего формированию мотивации и положительного отношения к занятиям физической культурой и спортом.

Каждый человек в своей деятельности стремится к достижению успеха. Сначала это выражается в способе самоутверждения в обществе, а потом перерождается в потребность. Одним из способов удовлетворения потребности в достижении успеха выступает спортивная деятельность. В этом заключается эмоциональная привлекательность занятий спортом. Действенным мотивом к занятиям физическими упражнениями у сотрудников могут выступать различные спортивно-массовые мероприятия в процессе которых сотрудник переживает радость успеха, а поражение стимулирует его к систематическим занятиям.

Программа физкультурно-спортивных мероприятий, разработанная Федеральной службой исполнения наказаний предусматривает регулярное проведение соревнований по видам спорта, включенным в программу физической подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы: спортивные игры, легкая атлетика, лыжные гонки и соревнования по боевым искусствам. На наш взгляд, проведение соревнований должно согласовываться с последовательностью изучения сотрудниками отдельных разделов и тем учебной программы: после изучения одного из разделов проводить соревнования между отделами и службами в учреждении. Соревнования должны высту-

пять способом оценки сотрудниками достигнутыми результатами. В этом случае деятельность сотрудников рассматривается как подготовка к предстоящим соревнованиям.

Единство и взаимосвязь усвоения базового и вариативного компонентов содержания программы физкультурно-спортивного воспитания.

Разработанная нами программа физкультурно-спортивного воспитания сочетает в себе базовый и вариативные компоненты. Базовый компонент направлен на формирование основ физической и спортивной культуры личности и включает в себя следующий материал: особенности воздействия физических упражнений на функциональное состояние организма; знания о жизнедеятельности человека, о его здоровье и здоровом образе жизни; знания о развитии и совершенствовании психофизических способностей и качеств личности; арсенал практических умений и навыков, необходимых для исполнения служебных обязанностей, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья. Вариативный компонент основывается на базовом и дополняет его в части теоретических знаний и практических навыков по видам спорта, избранными сотрудниками. Этот компонент направлен на подготовку сотрудников к соревнованиям.

Вышеуказанное педагогическое условие заключается в том, что успех усвоения вариативного компонента напрямую зависит от степени усвоения материала базового компонента, а частичные знания материала вариативного способствуют более быстрому усвоению базового.

Диагностика уровня сформированности физической и спортивной культуры личности на каждом этапе реализации программы физкультурно-спортивного воспитания.

Диагностика уровня физической и спортивной культуры личности сотрудника обеспечивает оперативную, текущую и итоговую информацию о степени освоенности теоретических и методических знаний, а также практических умений и навыков, состоянии и уровне динамики физического развития каждого сотрудника.

На начальном этапе диагностика необходима для определения исходного уровня сформированности физической и спортивной культуры личности. Исходя из полученных результатов, перед сотрудником ставятся цели и задачи, строится индивидуальная программа подготовки. На последующих этапах диагностика необходима для контроля реализации программы воспитания и коррекции её в соответствии с поставленными целями и задачами. Диагностика на последнем этапе необходима для того, чтобы понять достигнута ли первоначаль-

ная цель, анализируется эффективность программы физкультурно-спортивного воспитания, выявляются положительные моменты и недостатки при подготовке, определяется насколько продвинулся сотрудник в развитии физической и спортивной культуры личности.

Таким образом, на наш взгляд, соблюдение вышеперечисленных педагогических условий позволит повысить эффективность работы по физкультурно-спортивному воспитанию сотрудников исправительных учреждений.

Библиографический список

1. *Борытко Н.М.* В пространстве воспитательной деятельности. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
2. *Бурцев В.А.* Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2008. – 209 с.
3. *Володин А.А., Бондаренко Н.Г.* Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 143–152.
4. *Донсков Д.А.* Педагогические условия развития потребности в физическом совершенствовании у курсантов вузов ФСИН России // Человек: преступление и наказание. – 2010. – № 4. – С. 109–113.
5. *Жернов В.И.* Профессионально-педагогическая направленность личности студента: теория и практика ее формирования: дис. ... д-ра пед. наук. – Магнитогорск, 1999. – 305 с.
6. *Зейнетдинов А.С.* Педагогические условия совершенствования физического воспитания школьников на основе углубленного изучения футбола: дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2008. – 209 с.
7. *Инполитова Н., Стерхова Н.* Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and professional education. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
8. *Рукавишников Д.А.* Педагогические условия совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки курсантов образовательных учреждений МВД РФ: дисс. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2006. – 193 с.
9. Философский энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gufu.me/content_fil/uslovie-6976.html (дата обращения: 11.04.2016).
10. *Хушбахтов А.Х.* Терминология «педагогические условия» // Молодой ученый. – 2015. – № 23. – С. 1020–1022.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

Вызулин Евгений Александрович
Нижегородская академия МВД России
0512e@mail.ru

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МИНИСТЕРСТВЕ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ИСТОРИКО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ

В настоящей статье автор методом историко-правового сравнительного анализа проводит исследование дополнительного профессионального образования в МВД Российской Империи и Российской Федерации.

Ключевые слова: исторический анализ, дополнительное профессиональное образование, непрерывное образование, повторные курсы, переподготовка, повышение квалификации, полиция, жандарм.

Известная французская мудрость 18 века позиционирует вторичность любого нововведения, утверждая, что все новое – это хорошо забытое старое. Многие современные идеи, воспринимаемые как инновационные, зачастую имеют свою забытую историческую первооснову. Такое утверждение вполне приемлемо к социально-педагогической сфере общественных отношений. Изучение исторических основ социального явления, а также причин, приведших к их забвению, позволяет разработчикам инновационной идеи миновать трудности и возможные коллизии при осуществлении качественной имплементации исторического опыта в современную педагогическую науку.

В Российской Империи в шестидесятые и последующие годы XIX века бурно развивалась общая система образовательных учреждений. Формировались относительно автономные системы ведомственного образования («по военному ведомству», «ведомству путей сообщения»), которые были разрушены событиями революций 1917 года. Часть из них, в советской России, была восстановлена. В них системообразующим элементом была привнесена коммунистическая идеология, выступавшая базисом организации образования. Систему ведомственного образования МВД и её элементов, постигла та же судьба. Автор видит тому ряд причин:

1. Неприятие «победившим» рабочим классом, должностных лиц (полицейских, жандармов, филеров и пр.) упраздненных органов, образовывавших правоохранительную систему Российской Империи.

2. Отрицание автономности «полицейского» образования, по идеологическим и по личностным мотивам первых руководителей Советского государства.

3. Становление коммунистической идеологии в качестве ценностного основания построения системы образования, отрицавшей саму идею реанимации элементов старорежимного жандармского образования.

К окончанию существования советского периода истории России сложилась и успешно функциони-

ровала система образовательных учреждений МВД СССР различного уровня (учебные центры, средние специальные учебные заведения, высшие учебные заведения, институты повышения квалификации), осуществлявших образование и подготовку сотрудников органов внутренних дел. В них практически полностью отсутствовала информация не только о возможном существовании аналогичных учреждений в Российской Империи, но и об устройстве общей системы педагогического влияния на полицейских и иных чинов, подчиненных ведомству Министра внутренних дел.

Министр образования и науки Российской Федерации О.Ю. Васильева в своих выступлениях неоднократно подчеркивала, что ныне действующая система образования должна использовать весь накопленный опыт педагогической науки и практики многовековой истории России.

Автор предполагает возможное наличие не только историко-правовой, но и педагогической связи между организацией образования полицейских и жандармских чинов Российской Империи и системой ведомственного образования сотрудников органов внутренних дел (полиции) МВД Российской Федерации. В полном объеме научной проработки всех педагогических вопросов организации ведомственного образования рамками научной статьи ограничить невозможно. Историко-правовому сравнительному анализу будет подвергнута организация дополнительного профессионального образования (далее ДПО) в МВД Российской Империи и системы ДПО МВД Российской Федерации. В качестве цели исследования определим тезис о наличии и прямой правопреемственности динамично развивающегося ДПО в МВД Российской Империи и системы ДПО МВД Российской Федерации.

В качестве первоочередных задач, обосновывающих наличие ведомственного дополнительного профессионального образования в полиции и жандармерии Российской Империи, на рубеже XIX–XX веков, его правопреемства в современных реалиях, автор видит:

1. Выявление имеющихся элементов ДПО полицейских и жандармов в формирующейся систе-

ме ведомственного «правоохранительного» образования Российской Империи.

2. Определение места ДПО полицейских и жандармов в системе ведомственного «полицейского» образования.

3. Краткое исследование современного состояния организации «полицейского» ДПО в системе ведомственного непрерывного образования МВД Российской Федерации.

4. Проведение сравнительного анализа организации ДПО в МВД Российской Империи и МВД Российской Федерации.

5. Формулирование практических рекомендаций по совершенствованию организации «полицейского» ДПО, как элемента ведомственного непрерывного образования, включая обоснование целесообразности анализируемого образовательного элемента.

В Российской империи XIX века была достаточно развита система военного ведомственного образования. «По военному ведомству» успешно функционировали военные академии, офицерские школы и курсы, военные училища, кадетские корпуса, иные военно-учебные заведения, осуществлявшие подготовку и переподготовку военных кадров Российской Империи. Сходные системы ведомственного образования история педагогики отмечает «по горному ведомству», «ведомству путей сообщения» и пр. В связи с этим, достаточно странным являлось отсутствие стройной организации образования и подготовки сотрудников Департамента полиции и Корпуса жандармов в Российской Империи.

До последней четверти XIX века в Российской Империи полностью отсутствовала стройная система образования полицейских и жандармских чинов, и попытки построения такой системы не предпринимались, ни чиновниками Министерства Народного Просвещения, ни руководством МВД. Вместе с тем утверждать, что полицейские и жандармские образовательные организации вообще отсутствовали, было бы не вполне корректно. Несмотря на нахождение в структуре одного Министерства и выполнении сходных правоохранительных функций, Корпус жандармов и Департамент полиции имели собственные, абсолютно автономные элементы образовательных организаций. По линии полиции, как отдельные образовательные элементы в губерниях, по инициативе губернаторов и генерал-губернаторов, создавались подготовительные курсы нижних чинов полиции, школы урядников полицейской стражи, осуществлявшие переподготовку лиц, уволенных с военной службы в отставку.

Более стройно была сформирована подготовка должностных лиц Отдельного корпуса жандармов. При Корпусе жандармов, непосредственно в МВД, были созданы специальные подготовительные

школы для унтер-офицеров. Для армейских (гвардейских) офицерских чинов изъявивших желание продолжить службу «по жандармскому ведомству» была введена стажировка. Обе эти формы обучения исполняли функцию современной профессиональной подготовки. Требования к кандидатам на службу в Корпус, и, что более важно, содержание учебных программ последовательно регламентировались:

- «Положением о Корпусе жандармов» 1867 г.,
- «Правилами для определения в Корпус жандармов вновь поступающих лиц» от 17.05.1871 г.,
- «Правилами», приложенными к циркуляру по отдельному Корпусу Жандармов №21 от 23.07.1903 г.
- «Положением о приеме офицеров в Отдельный корпус жандармов» от 24.12.1913 г. [1].

До начала второго десятилетия XX века нормативного оформленного единого ведомственного дополнительного профессионального образования полицейских и жандармских чинов не существовало. Изменения в общественно-политической жизни Российской Империи, волнения в провинциях привели к осознанию необходимости повышения квалификации правоохранителей и пересмотру общей концепции образования полицейских (жандармских) кадров.

Попытки введения элементов ДПО и создания системы непрерывного образования полицейских чинов в Департаменте полиции успеха не имели.

В отличие от нереализованного в полиции ДПО, элемент дополнительного образования жандармских чинов в Отдельном корпусе жандармов МВД Российской Империи был сформирован и функционировал. В качестве такого элемента, пристального внимания заслуживают Повторные курсы при Департаменте Полиции, созданные для расширения познаний по розыску офицеров Корпуса Жандармов, предназначенных или для практической службы в розыскных учреждениях, или для занятия других должностей выше адъютанта.

Порядок комплектования учебных групп ДПО и содержание учебной программы устанавливались Памятной запиской об особых условиях для комплектования состава офицерских чинов Отдельного корпуса жандармов и о повторных курсах от 20.10.1912 г.

Вступление Российской Империи в первую мировую войну никак не повлияло на осуществление ДПО Отдельного корпуса жандармов. Образовательный процесс был искусственно прекращен революционными событиями 1917 года, повлекшими расформирование и упразднение Охранного отделения и Корпуса жандармов. Положительные начала ДПО, как элемента ведомственного непрерывного образования были безвозвратно утрачены.

Советское законодательство об образовании [3], регламентируя систему «народного образования»

в принципе не предусматривало такого элемента как «дополнительное» образование. Соответственно, дополнительное образование, в качестве самостоятельного института, отсутствовало в системе ведомственного образования МВД СССР (РСФСР).

Вопрос необходимости создания и процесс возрождения ДПО, соответствующего реалиям времени в системе образовательных организаций МВД был законодательно и практически оформлен лишь по окончании «советского» этапа функционирования Министерства внутренних дел.

При проведении историко-правового анализа были исследованы и подвергнуты сравнению не только нормативные правовые источники «институтов ДПО» Корпуса жандармов Российской Империи и МВД Российской Федерации, но и организационно-штатное, учебно-методическое и педагогическое содержание данных правовых актов. По результатам анализа мы можем констатировать следующее:

1. Правовой основой дополнительного профессионального образования как элемента непрерывного образования жандармских офицеров является «Памятная записка об особых условиях для комплектования состава офицерских чинов Отдельного корпуса жандармов и о повторных курсах, 20.10.1912 г.» [5]. Распорядительный документ общего характера, Записка регламентировала не только основания и порядок комплектования групп «повторных курсов», но и содержала:

- рабочий учебный план повторных курсов;
- элементы методического и педагогического сопровождения образовательного процесса.

Вся педагогическая деятельность в рамках «Повторных курсов» носила ярко выраженный практико-ориентированный характер, со следующими специфическими особенностями:

1) курсы проводились непосредственно в Департаменте полиции в Санкт-Петербурге;

2) на период обучения слушатели курсов приказом по Корпусу жандармов прикомандировывались к Санкт-Петербургскому Губернскому Жандармскому Управлению;

3) процесс ежедневного обучения разделялся на две части: теоретическую в Департаменте полиции в первой половине дня и практическую – деятельность в Санкт-Петербургском Губернском Жандармском Управлении;

4) выпускники Курсов, закончившие их с отличием, откомандировывались в губернские Охранные отделения для производственного обучения (практики), перед занятием в будущем ответственных должностей по розыску;

5) отдельным элементом дополнительного профессионального образования на «Повторных курсах» выступали «Розыск», «История революционного движения», а также практические приемы по производству дознания в порядке «Установлений

Уголовного Судопроизводства» и «переписок по Охране». Особое внимание уделялось особенностям различных революционных течений их идеологии и руководству, как в России, так и находящимся за границей.

2. Нормативной правовой базой дополнительного профессионального образования как элемента системы непрерывного образования в образовательных организациях МВД Российской Федерации, являются:

– Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [2];

– Порядок организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации [4];

– элементы воспитательного, методического и педагогического сопровождения образовательного процесса, разрабатываемые образовательными организациями МВД России самостоятельно.

Анализ проблем создания, становления и реализации сравниваемых институтов, показывает, что оба анализируемых «института ДПО» объединяет общая проблематика целеполагания [6]. Недостаточная готовность правоохранителей к полноценному исполнению служебных обязанностей, в условиях динамично меняющихся социально-политических и оперативно-служебных реалий, привела руководство МВД к осознанию необходимости дополнительного профессионального образования:

- офицеров Корпуса жандармов Департамента полиции МВД Российской Империи;

- сотрудников органов внутренних дел МВД РФ.

Деятельность Повторных курсов подтвердило правильность решения о необходимости создания системы ДПО в структуре непрерывного образования сотрудников МВД. Несмотря на участие России в первой мировой войне набор слушателей и регулярное обновление учебно-методических материалов не прекращался вплоть до упразднения Корпуса жандармов.

О высокой эффективности и практической отдаче «Повторных курсов» свидетельствует документально подтверждаемая жесткая конкуренция результатов деятельности сотрудников Корпуса жандармов, совмещавших правоохранительные функции общего характера и функции политической полиции, с чинами Охранного отделения, занимавшимися исключительно политическим сыском.

Некорректно утверждать, что в системе МВД СССР полностью отсутствовало дополнительное профессиональное образование. Появление/функционирование/ликвидация отдельных элементов ДПО регламентировалось, при отсутствии законодательного оформления, ведомственными нормативными правовыми актами. Четкого структурно-взаимосвязанного построения всех элементов ДПО, свойственного системе, в МВД СССР так и не было создано.

В современных условиях система ведомственного ДПО в МВД РФ не только законодательно и нормативно определена, структурирована, но и в течение двадцати пяти летнего существования МВД РФ доказала свою эффективность и способность менять направления подготовки в соответствии с требованиями времени и оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел.

Эффективность современной системы дополнительного профессионального образования как элемента непрерывного образования сотрудника ОВД подтверждается:

- улучшением криминогенной обстановки в России;
- выраженной тенденцией снижения числа зарегистрированных в стране преступлений;
- заметной положительной динамикой общественного доверия к сотруднику ОВД.

Подводя итоги историко-правового анализа дополнительного профессионального образования в МВД Российской Империи и Российской Федерации необходимо сформулировать ряд выводов и практических рекомендаций по совершенствованию организации «полицейского» ДПО.

1. В Российской Империи были созданы и успешно функционировали элементы ДПО, как составной части непрерывного «полицейского» образования, явившегося прообразом непрерывного образования в системе МВД РФ.

2. Присутствие анализируемого образовательного элемента (ДПО) в структуре федерального законодательства, регламентирующего образовательный процесс в Российской Федерации, обосновывает целесообразность данного института как в системе общегражданского, так и в системе ведомственного образования.

3. Учитывая опыт «Повторных курсов», имеющих ярко выраженную практическую направленность обучения, необходимо рекомендовать экс-

траполяцию исторического опыта ведомственного образования МВД Российской Империи в систему организации и реализации практической направленности всех составных частей образовательного воздействия на сотрудника ОВД МВД РФ, в совокупности образующих дополнительное профессиональное образование в МВД России.

4. Исследование дополнительного профессионального образования в МВД Российской Империи и Российской Федерации, подтвердило действенность и научную обоснованность методологии историко-правового анализа в рамках компаративистики.

Библиографический список

1. ГАРФ. Ф. 110. Оп. 1. Д. 912, 923.
2. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. – 2012. – 31 декабря.
3. Об утверждении основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании: закон СССР от 19 июля 1973 года № 4536-VIII // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 21.11.2016).
4. Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 31 марта 2015 г. № 385 // СПС «Гарант» (дата обращения: 21.11.2016).
5. Памятная записка об особых условиях для комплектования состава офицерских чинов отдельного корпуса жандармов и о повторных курсах 1912 года. ГАРФ Ф.102. Оп.314 Д. 613.
6. *Тимонин А.И.* Профессиональное воспитание как воспитание социальное // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1-1. – С. 55–58.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

УДК 371.4

Тихомирова Елена Викторовна
кандидат психологических наук

Румянцев Юрий Викторович
кандидат педагогических наук
Костромской государственной университет
konf.rdsh@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ. Всероссийская научно-практическая конференция в Костромском государственном университете*

В сообщении информируется о прошедшей 13–14 апреля 2017 г. на базе Костромского государственного университета Всероссийской научно-практической конференции «Технологии воспитания в общеобразовательных организациях». Приводятся данные о его участниках, о выступлениях на пленарных заседаниях и работе секций, говорится о мастер-классах, успешно проведенных исследователями и практиками.

Ключевые слова: научная конференция, воспитание, технологии воспитания, детско-юношеские организации, общеобразовательные организации.

13–14 апреля 2017 года институт педагогики и психологии Костромского государственного университета принимал в своих аудиториях участников Всероссийской научно-практической конференции «Технологии воспитания в общеобразовательных организациях».

Непосредственными организаторами конференции выступили кафедра педагогики и акмеологии личности и кафедра социальной психологии Института педагогики и психологии КГУ. Организационную поддержку в подготовке и проведении конференции оказывал Департамент государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи Министерства образования и науки Российской Федерации.

Целью конференции провозглашались анализ системы воспитания в общеобразовательных организациях и разработка научно-обоснованных предложений по её оптимизации на федеральном и региональном уровнях.

Непосредственными участниками конференции стали 155 человек. В состав участников конференции вошли научно-педагогические работники вузов, научные сотрудники исследовательских учреждений, педагоги общеобразовательных организаций, координаторы Российского движения школьников, организаторы детских общественных объединений, работники органов, осуществляющих государственное управление в сфере общего и дополнительного образования, государственной молодежной политики 21 города Российской Федерации, а также исследователи из 2 зарубежных стран: Беларусь (г. Минск), Украина (г. Луганск).

При открытии конференции с приветственным словом к ее участникам обратился и.о. ректора Костромского государственного университета *А.Р. Наумов*.

На пленарном заседании, состоявшемся в первый день конференции, было заслушано 4 доклада.

Л.И. Тимонина (Кострома) посвятила свой доклад анализу основных стратегий воспитания, сложившихся в современных теоретических разработках и реализуемых в педагогической практике.

Л.В. Байбородова (Ярославль) в своем докладе «Современные технологии воспитания» обратила внимание на то, что в педагогической науке нет общепринятого определения понятия «технология воспитания». В уточненном варианте – это алгоритм (последовательность) целенаправленных совместных действий участников воспитательного процесса, обеспечивающий достижение намеченного результата. Докладчик привела классификацию технологий воспитания, детально охарактеризовала общую субъектно-ориентированную технологию воспитания, предложила ее алгоритм, привела конкретные примеры использования на практике.

Т.А. Ромм (Новосибирск), выступившая с докладом «Воспитание в современной реальности: перспективы и ограничения», обратила внимание на необходимость исходить из таких фундаментальных предпосылок, как изменения, происходящие в жизни общества, человека, способах его самоосуществления. Последнее влияет на изменение границ и рамок воспитания. В качестве ключевых тенденций воспитания докладчиком выделены: ценностный аспект, расширение опыта, развитие социальности человека, изменение дизайна воспитания.

А.Г. Кирпичник (Кострома) в своем докладе «Общественная организация детей: новый старт и старые уроки» обозначил основные векторы развития общественного движения детей и юношества в связи с созданием общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников», условия, необходимые для обеспечения его позитивной направленности.

Научное собрание продолжалось работой шести тематических заседаний:

* Осуществлено в рамках Госзадания Минобрнауки. Проект № 27.4374.2017/НМ.

1. Воспитание в современной образовательной организации: концептуальный образ и эмпирическая реальность.

2. Алгоритмы и вариативные практики воспитательной деятельности.

3. Векторы деятельности и развития детских и юношеских общественных организаций.

4. Специалист в системе воспитания общеобразовательной организации: компетенции, компетентность, подготовка.

5. Воспитательные практики в высшей школе.

6. Воспитательные аспекты в дошкольной образовательной организации.

В ходе секционных заседаний было заслушано 23 доклада, обсуждение которых переросло в оживленные дискуссии. По мнению гостей конференции, наиболее содержательными стали доклады следующих участников: *Е.В. Тихомировой* (Кострома), посвященный обзор результатов исследования системы воспитания в современной общеобразовательной организации в представлении учащихся; *А.В. Малиновского* (Александров) о результатах и уроках становления нового качества детского движения современной России; *В.К. Григоровой* (Биробиджан), в котором был освещен педагогический потенциал детских объединений в условиях российского движения школьников; *Е.А. Сергиной* (Петрозаводск) о динамике развития готовности бакалавров педагогического образования к воспитательной работе в условиях детских оздоровительных лагерей и другие. Неподдельный интерес вызвало выступление коллеги *Т.Ю. Антиловой* (Луганск), которая подняла проблему формирования патриотизма у студенческой молодежи Луганской Народной Республики.

Несомненным достоинством конференции следует отметить участие большого количества не только ученых, но и практиков, опыт которых стал предметом бурных обсуждений (доклады Р.В. Васёва, М.Б. Осиповой, Е.А. Клишковой, О.Н. Вишневской и н.др.).

Как для специалистов, так и для студентов, принимающих участие в работе конференции, прошел ряд мастер-классов и открытых лекций. Их ведущими стали:

О.Н. Вишневская (к.п.н., педагог-психолог СОШ № 13, г. Кострома): «Психологический театр как воспитательная технология»;

О.В. Миновская (к.п.н., доцент Костромского государственного университета): «Технология приключения в работе с подростками»;

М.А. Сомкина (к.п.н., доцент Костромского государственного университета): «Школа профессионального вожака»;

А.А. Корсакова (зам. директора по воспитательной работе лицея № 34 г. Костромы): «Школа лидера» и другие.

Органично вошло в программу конференции открытое заседание Ассоциации исследователей детского движения, посвященное поиску траекторий развития и функционирования общественных объединений детей и юношества в изменившейся социокультурной ситуации. Ведущими заседания стали А.Г. Кирпичник (Кострома), Т.В. Трухачева (Москва), А.В. Малиновский (Александров). Своим видением новых задач, которые стоят перед исследователями, поделились В.А. Кудинов (Кострома), В.К. Григоров (Биробиджан), Н.П. Царёва (Санкт-Петербург), Т.А. Ромм (Новосибирск) и другие.

Актуальным и целесообразным стало мероприятие в рамках конференции, посвященное открытию многопрофильного образовательного центра института педагогики и психологии Костромского государственного университета под руководством О.С. Щербининой. Коллеги поделились опытом работы с современным методическим и инструментальным обеспечением, провели ряд мастер-классов. Гости конференции смогли поучаствовать в работе следующих интерактивных площадок:

Учебный кабинет образовательной организации;
Универсальная развивающая среда детского сада;
Кабинет педагогического менеджмента гетерогенной среды;

Кабинет «Архитектура современного пространства благополучия ребенка и семьи»;

Диагностико-консультативная психологическая лаборатория;

Технопарк социальных инноваций.

На закрытии конференции общие итоги подвела Л.И. Тимонина (к.п.н., проректор по учебно-методической деятельности КГУ), которая отметила, что исследования проблем воспитания, поиска адекватных современным запросам технологий воспитания, педагогической поддержки развития детского движения приобретают особую актуальность. Необходимы согласованные действия для обеспечения эффективной воспитательной деятельности с детьми и молодежью на территории России. Председателем оргкомитета конференции, проректором КГУ были обозначены векторы дальнейшей работы, включившихся в сотрудничество вузов-партнеров.

Участники конференции отметили значительный вклад костромской научной школы в исследования воспитательных ресурсов и технологий, а также благоприятную рабочую атмосферу проведенного научного собрания.

Материалы научной конференции – 99 текстов научных сообщений представлены в издании: Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Кострома, 13–14 апреля 2017 г. / сост. А.Г. Кирпичник, О.В. Миновская, А.Г. Самохвалова, О.Б. Скрыбина, Е.В. Тихомирова; под ред. Л.И. Тимониной; Костром. гос. ун-т. – Кострома: Костром. гос. ун-т, 2017. – 410 с.

SUMMARY

PEDAGOGY

Mikhail I. Abashin
Bauman Moscow State Technical University
abashin@bmtu.ru

Andrey L. Galinovskiy
Bauman Moscow State Technical University
galcomputer@yandex.ru

Artyom R. Denisov
Kostroma State University
iptema@yandex.ru

Matvey V. Zosimov
Kostroma road college
ksu-conference@mail.ru

Perspective models of engineering education

The issues of the need to transferring the training of engineering personnel to new models of education, providing the improved quality of training and contributing to meeting the requirements of employers, especially in the innovative and high-tech sector of the economy. Two perspective models of training engineers are proposed, which can be introduced into the system of university technical education. Comparative-contrastive analysis of these models is given, indicating their advantages and disadvantages. A number of methodological recommendations for the formation of a competent engineer's portrait in the models under consideration are presented.

Keywords: engineering education, models of education, engineering personnel, competency portrait.

Larisa A. Mednikova
Kostroma State University
kaf_po@ksu.edu.ru

Activity pedagogic projecting as an efficient educative technology

Topicality of using design in modern pedagogic activity. The essence and purpose of pedagogic design. Description of the technology of pedagogic design, used in practical classes with students, future teachers of primary classes. The basic elements of designing as a kind of pedagogic activity: modelling of educational-cognitive activity of schoolchildren; planning methods of managing this process and evaluating its results, preliminary preparation of resource support. Efficiency of the use of technology of pedagogic designing in solving important methodological tasks with students and in the development of personality.

Keywords: pedagogic design, elements and stages of design.

Natal'ya A. Nekhoroshikh
Bunin Yelets State University
natalneh@yandex.ru

Modern conditions of modernisation of vocational adaptation the young pedagogue at school

The article analyses the experience of the organisation of professional adaptation of young pedagogue in Russia. The analysis undertaken by the author provides an assessment of the conditions of entry of the former pedagogic institute graduate in professional activities at the present stage. The author discusses new directions in the management of professional adaptation

of novice pedagogues from the principal educational institutions.

Keywords: professionalisation, professional adaptation, professional self-determination, professional development, professional formation, professional position, education management.

Yuliya V. Mel'nik
Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russia
melnik_stav@mail.ru, melnikstav@gmail.com

Pedagogue's professional competency as a condition for implementation of inclusive educational activity

The problem of construction of pedagogue's professional competency is analysed in the article focusing on the issue of full inclusion of all students, including exceptional individuals, into academic and social spheres of inclusive educational community. Topicality of this theme is determined with existence of significant problem area in modern Russian pedagogy concerning used techniques and methodics in the process of learning of exceptional children to get academic knowledge and demonstrate social skills of interaction with all participants of inclusive society. Different versions of the theoretical and conceptual understanding of pedagogue's professional competency in inclusive educational environment such as aimed, temporary and ontogenetic, functional concepts of pedagogic professionalism in inclusive group are under consideration in the article. Author describes her own understanding of the term "exceptionality" and shows spectrum of components in the structure of pedagogic professional competency which are necessary for implementation of inclusion of exceptional child in environment of peers, including gnosiological, methodological, methodical, personal and emotional, behavioural, preventive, interventive, compensatory, creative, prognostic, transitive and communicative elements. Semantic content of these blocs is described in the context of its impacting on structure of pedagogue's professional practical operability due to which pedagogue is able to create range of necessary factors both for comfort exceptional student's psychological and emotional feeling in society of its peers and for full development of student's abilities and opportunities for interiorisation of standard academic material. The author determines basic principles for successful implementation of pedagogic professional competency in conditions of inclusive educational environment. The mentioned principles are necessary for creation of pedagogue's effective interaction with key subjects of inclusive education and upbringing.

Keywords: inclusive education, inclusion, exceptionality, exceptional student, inclusive professional competency, structure of inclusive professional competency, learning, socialisation.

Yuliya A. Lyakh

Moscow Psychological-Social University

Results of national research on foreign languages in pupils of 5s to 8s forms

The article presents the key areas for development of nationwide system of education quality assessment; there are the main provisions and results of national research on training foreign languages quality at schools, carried out in 2016 in the Russian Federation.

Keywords: national research of education quality, foreign language, federal state educational standard, federal manager, education quality assessment, educational organisation.

PSYCHOLOGY

Yevgeniya B. Filinkova

Moscow State Regional University

jane421@yandex.ru

Managerial self-identification as a special kind of self-identification

The article analyses the place and distinguishing features of managerial self-identification. The author considers it as a special case of general self-identification the same as professional, family, political, etc. types of self-identification. Managerial self-identification is the most close to professional self-identification, but slightly differs from it. This difference is caused by mismatch of management and professional activities and it manifests itself in different determination factors, assessment criteria and the object of self-identification.

Keywords: self-identification, management, professional activity, position.

Yevgeniy A. Pyr'yev

Orenburg State Pedagogic University

evgpyrev@yandex.ru

Emotional aspects of human behaviour

The behavioural aspect of emotional motivation is considered in the article. The peculiarity of the article is in analysis and foundation of emotional behaviour the higher education students have. The article is proving the following; the variety of emotions defines the variety of behaviours; emotions and behaviour are not always conscious; behaviour in its nature is congenital, thus unintended; behaviour is subject-oriented, directed to the human link subject; it can be deployed and long-lasting, impacting the effect of activity. The classification of emotions and corresponding unintended actions is set in the article. Thus, emotions in the motivational terms are divided into: "constructive emotions" (joy and interest), "disrupting the relation" (fear, sadness, disappointment), "saving the energy" (pleasure, indifference), "overcoming obstacles" (anger). Taken groups of emotions are corresponding to the certain behaviour.

Keywords: emotion, motivation, emotional motivation, educational and professional activities, unintended actions, educational and professional activities.

Svetlana V. Kovalyova

Kostroma State University

sweta.lana1968@yandex.ru

The attractiveness and passion in the system of scientific paradigm

The article presents an analysis of the attractiveness as a property of consciousness of the subject. In the doctrine of Lev Gumilyov attractiveness is seen as the sensual-mental potential, which, being as powerful in strength as the survival instinct, is the opposite of it in the direction of action. In the cognitive process, the characteristics of which are presented on the example of system of Vladimir Solovyov, the attractiveness corresponds to faith as confidence in the ontological unity of the knower and the knowable. The created scientific paradigm applies in the mentality of the ethnic group according to the principles of passionarity.

Keywords: attractiveness, passionarity, survival instinct, consciousness, faith, confidence, cognitive process.

Tat'yana I. Mironova

Kostroma State University

mironova@ksu.edu.ru

Dmitriy P. Fetiskin

nikfet@kmtn.ru

The conceptual foundation of the ambivalent essence and the structural-functional model of legal nihilism

The article attempts to justify the psychological polymodal essence of legal nihilism. In this regard, an alternative to the traditional view based only on the destructive manifestations of legal nihilism, we proposed holistic approach. Its basis is an ambivalent structure, including dichotomous manifestations of nonconformism-conformism and legal normativity-exposure to feelings. Ambivalent-dichotomous structural components of legal nihilism contributed to the creation of an integral model, including the relationship of legal competency, legal orientation, personal determinants, the ambivalent experience of legal behaviour and the psychological mechanisms of updating and correction of destructive and normative types of legal nihilism.

Keywords: legal nihilism, ambivalent structure, polymodality, structural and holistic approach, conceptual model, nonconformism, normativity, sensitivity to feelings, legal nihilism criteria and types.

Tat'yana V. Bystrova

Vologda Institute of Law and Economics

of the Federal Penal Service of Russia

tanya.bystrova2012@mail.ru

Characteristics of the hardness in convicts with long sentences with the account of their recognising of guilt in the committed crime

In the article particular attention is paid to the problems within the competence of existential psychology, such as the choice and human responsibility for the own destiny, search for meaning in own life, hardness. We consider the foreign and the Russian investigations of the phenomenon of hardness, present its structural components. The paper describes a conducted psy-

chodiagnostic survey of 246 convicts sentenced to long terms of imprisonment.

Keywords: hardness of personality, commitment, control, challenge, study of hardness, convicts sentenced to long terms of punishment, personnel features of convicts, meaning of life orientation, achievement motivation, confession of guilt by convict.

Marina V. Ovsyannikova
Academy of the FPC of Russia
malyva7@rambler.ru

The study of the emotional sphere of female offenders: history and modernity

The article presents an analysis of information about female convicts in studies of foreign and Russian authors. The peculiarities of the emotional and strong-willed sphere of convicted women are revealed, with the purpose of developing the technology of emotional intelligence of the convicted female, at different stages of serving punishment in the correctional colony.

Keywords: convicted women, emotional sphere convicted, emotional intelligence, penal colony, personality of the convicted women, destructive behaviour, interpersonal interaction.

Nikolay P. Fetiskin
Kostroma State University
nikfet@kmtu.ru

Marat G. Gusmanov

Typology and strategies of self-realisation of student's youth constructive and destructive context

This paper summarises the typology of students, developed by Russian authors specialising in the field of sociology, pedagogy and psychology of higher school. We gave different grounds for the differentiation of student types. Among them a number of criteria are allocated related to the attitude of students to educational and professional activity, the trend of industrial science, the level of academic performance, learning environment, professional identity, self-prognosis etc. Special emphasis is placed on the type of "ordinary student". The rationale to select this student type is given. Its basic characteristics, comparative life and educational activity of the strategy are adduced.

Keywords: students' typology, classification criteria, ratio of educational and professional activities, orientation of students, strategies of self-realisation, ordinary students, orientation breadth, training and activity strategy.

Natal'ya A. Koryagina
National Research University – Higher School of Economics
nkoryagina@hse.ru

Kristina A. Krotova
National Research University – Higher School of Economics
The problem of studying the phenomenon of social indolence

The article is devoted to the problem of social laziness, in particular, to its manifestation in the process of students' learning activity. It presents an analysis of Russian and foreign approaches to the study of the

phenomenon of social indolence and the factors of its emergence, as well as an analysis of the relationship between social laziness in a small academic group with academic motivation of students and their individualistic orientation. In addition, the features of the manifestation of the phenomenon of social indolence and management in the training group are described. As the main one, such a hypothesis was used that the low or negative educational motivation and individualistic orientation of the student are one of the factors contributing to the manifestation of the phenomenon we investigate. To test the hypothesis, an empirical study was conducted on the students of the Faculty of Social Sciences at the Higher School of Economics (Moscow). Methods of the research: 1) questionnaire "Scale of academic motivation" (level of motivation of educational activity); 2) questionnaire "Study of the direction of personality" by Vladimír Smékal and Miloš Kučera (orientation of the student to individualism / collectivism); 3) the author's questionnaire for determining the level of social indolence. As a result of the study carried out by the authors, the thesis was confirmed that there are qualitative differences in the manifestation of: a) the personal orientation associated with the expressiveness of the phenomenon of social indolence, and b) educational motivation between groups of students with high and low indices of social indolence.

Keywords: social indolence, motivation of educational activity, orientation of individual.

Mariya V. Prokhorova
Lobachevsky Nizhny Novgorod State University
personalgerente@mail.ru
Anna L. Larina
R-Pharm
loranochka@rambler.ru

Design of holistic model of a medical representative's competences by method of repertory grids

The purpose of the investigation is to design a holistic model of a medical representative's competences using the repertory grids method. 9 regional representatives of 6 pharmaceutical companies took part in the investigation, which evaluated personal and professional skills, manifested in the work of 47 medical representatives. The holistic competence model of a medical representative, elaborated by means of repertory grids, includes 15 qualities, that are presented as bipolar constructs, having a positive and negative poles. The revealed competences are united into four groups on two base lines (professional/ personal, conceptual/ operational): cognitive, functional, meta, social competences.

Keywords: competence-based approach, holistic competence model, differentiatative competences, luminal competences, repertory grids, medical representative.

Irina V. Serafimovich

*Plekhanov Russian University of Economics, Yaroslavl Branch
ivserafimovich@rea-yar.ru*

Metacognition and problem solving strategies

Results of a research of personal and situational (environmental) determinants of the choice of certain behaviour strategy at a conflict and at a stress are stated in the article with use of metacognitive approach (on the example of various goods sales managers). It is shown that use of metacognitive characteristics of beyond-situation thinking promotes the successful solution of problem situations and the choice of expedient strategy of behaviour in conflict and stressful situations.

Keywords: behaviour strategies in solving problem, stressful situation, professionalisation, metacognition, metasituational professional thinking.

Tat'yana E. Sizikova

*Novosibirsk State Pedagogic University
tat@ccru.ru*

The article describes basic units of reflexive psychological counseling

Reflexive psychological counseling is regarded as a way of dealing with psychological problems. The elementary structural unit of this method is "nonlinear synergetic dialectic" which consists of the reflexive activity development process, the reflexive change of thinking and consciousness in regards of three methodologies – private, common and universal. Three basic units of reflection are described based on the model of reflection: "break – resource", "disidentification – identification" and "systematisation – synthesis". Elementary psychological stimulating unit of the consultation process is a complex structure of "reflection – motive – will".

Keywords: reflexive counseling, nonlinear synergetic dialectic reflexion, motivation, strong-willed regulation, basic unit.

Oksana N. Vishnevskaya

*Kostroma State University
cherry14.88@mail.ru*

Anna G. Samokhvalova

*Kostroma State University
samokhvalova@kmtn.ru*

Psychological theatre as technology of elimination of communicative difficulties of adolescents

The article presents the experience of educational activity in the general education organisation based on the use of the "Psychological Theatre" technology as a means of eliminating the actual communicative difficulties of adolescents and developing their communicative competency. The most typical communicative difficulties of modern adolescents are reflected; We show the possibilities of theatrical activity as a subject-oriented technology in the process of comprehension and constructive overcoming of communication difficulties.

Keywords: adolescent, communicative difficulties, subject-oriented technology, psychological theatre, elimination, communicative competency.

Alina V. Chagina

*Kostroma State University
alinachagina90@gmail.com*

Anna G. Samokhvalova

*Kostroma State University
samokhvalova@kmtn.ru*

Overcoming intercultural communicative difficulties as a basis of development of intercultural competency of the person

The article is devoted to the problem of communicative difficulties of the individual arising in a multicultural social environment. The ability of the subject to recognise and overcome intercultural communicative difficulties is considered as the basis for the development of intercultural competency. The author's classification of intercultural communicative difficulties, the model of the formation of intercultural competency is offered.

Keywords: intercultural competency, intercultural communicative difficulties, overcoming, intercultural interaction.

Yuliya D. Shmagina

*Moscow State Pedagogic University
yshmagina@mail.ru*

The problem of crisis of middle age in Russian and foreign science

In article we present the views of researchers on crisis of middle age, their peculiarities and reasons on the basis of theoretical analysis of Russian and foreign scientific literature. The paper discusses the reasons that create the possibility of this phenomenon, which serve the purpose of life orientation, values, motivation and professional spheres and emotional burnout. We determined chronological framework of middle age according to Russian and foreign scientists. We give a clear definition of the crisis. The article faces gender-specific experiences of the crisis during the middle age.

Keywords: crisis, average age, midlife crisis.

PROFESSIONAL EDUCATION

Yelena D. Gryaznova

Russian Customs Academy

Pedagogic forecasting as a basis of forming of professional values at students

The article is devoted to questions of forming professional values at the present stage. Due to the change of an educational paradigm, the conditions of effective pedagogic activities are designing and forecasting. The problem of search of new approaches to the analysis of a goal-setting, content, methods, organisational forms and tutorials are considered in the article. Reasons for a need of using of pedagogic forecasting as the base of forming professional values at students are given. The analysis of the existing determinations "designing" and "forecasting" in teaching is offered in the article. The author focuses the attention, on need of allocation of "pedagogic forecasting" as a separate pedagogic category. Definition is given to pedagogic forecasting. The main components of educational process (substantial, motivational, operational) which

are the cornerstone of forming of professional values when using pedagogic forecasting are allocated.

Keywords: pedagogic designing, pedagogic forecasting, professional values, educational environment, training methods, student, forming.

Nataliya K. Dmitriyeva
Petrozavodsk State University
nataliadmitrie@yandex.ru

Information competency as a factor of students' academic mobility development in the process of professionally oriented foreign language acquisition

The article is concerned with the problem of academic mobility development in the process of professionally oriented language acquisition. One of the factors affecting its progressive enhancement is studied in the research. Academic mobility is understood as an integral personal quality, which can be strengthened and forwarded by the information competency developed in students during the course of foreign language study. The academic mobility matrix, consisting of the four basic components making up the personal quality in focus, is presented. Interdependence between active employment of information competency and development of academic mobility components was identified and described. A conclusion on the mutual enhancement of both personal qualities: information technology and academic mobility in the process of foreign language acquisition was made.

Keywords: academic mobility, development factor, information competency, professionally-oriented foreign language teaching.

Igor' N. Gar'kin
Penza State University of Architecture and Construction
igor_garkin@mail.ru

Linara M. Medvedeva
Penza State University of Architecture and Construction
linara-medvedeva@mail.ru

Ol'ga M. Nazarova
Penza State University
nazarovaolgam@mail.ru

Attitude of students to entrepreneurship: results of sociological research

Unemployment rate among young people is the highest in comparison with other age groups. Young people are the most important factor in the development of society and state, so solving the problems of their employment is the most important direction of the state youth policy and the activity of universities. Among the ways to optimise the problems of employing graduates, one can single out entrepreneurship as a way of self-employment. The development of youth entrepreneurship today is one of the priority areas of the youth policy of the Russian Federation. In this paper, we analyse the results of a sociological study of students' attitudes toward entrepreneurship of Penza State University of Architecture and Construction and

provide recommendations for solving the problems identified by the research.

Keywords: students, university, entrepreneurship, attitude, problems, qualities, earnings.

Marina P. Gur'yanova
Institute of Study of Children, Family and Education
of the Russian Academy of Education
guryanowamp@yandex.ru

Professional socio-pedagogic education: state and strategies of development

The article concerns the problem of the modern state of the higher professional socio-pedagogic education in Russia and strategies of its development in the federation's subjects. What is presented, are the results of the higher professional socio-pedagogic education development in Russia for a quarter of the century since its realisation as well as stated contradictions restraining its development, considered the conditions to raise the socio-pedagogic education efficacy and some constructive proposals addressing to the Ministry of Education and Science of the Russian Federation and the Russian Academy of Education as for the further development of this kind of education under conditions of economic crises and optimisation of the higher education system in Russia. The aim of our socio-pedagogic investigation was to study and analyse the professional socio-pedagogic education state.

Keywords: socio-pedagogic professional education, families with children, social environment demands, social pedagogue, socio-pedagogic community, socio-pedagogic problems.

Yuliya A. Tokareva
Yeltsin Ural Federal University
ulia.tokareva@yandex.ru

Yelena A. Bykova
Shadrinsk State Pedagogic University
elbykova80@mail.ru

Taisiya K. Kovalenko
Yeltsin Ural Federal University
tais_03_53@mail.ru

Model of high school teachers' adaptation to new information technologies

Problem adaptation of high school lectures to innovate activity is becoming increasingly important in the period of increasing the intensity of information processes and increased requirements for professional activity. Model adaptation process is focused and systematic in nature and is based on versatility and multilevel activities of high school lectures. Features of professional adaptation are a gradual adjustment and refinement of skills to the level required to work in the company.

Keywords: innovation, innovative activities, adaptation, professional adaptation, professional development.

Natal'ya Yu. Shepeleva

*Kostroma State University
natshapel@mail.ru*

Yevgenia Yu. Glazova

*Kostroma State University
jane19851@yandex.ru*

Learning of English language by professors and teachers of University as the means of the professional growth and the increase of competitiveness at the international market

Conceptual framework and methodology for the organisation of professional studying of English language by professors and teachers of University have been disclosed. Direction of the organisation's strategy of module programs in qualifications improvement with knowledge of foreign languages for work in educational and scientific spheres have been presented.

Keywords: concept, methodology, organisation, development, professional orientation, globalisation.

Vyacheslav V. Vasil'yev

*Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia
vasiljev.vyacheslaw@yandex.ru*

Values of the continuous education of employees of internal Affairs bodies in the higher education institutions of Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

In the article, the author offers his vision of the system of the axiological foundations of the departmental continuing education in educational institutions of the interior Ministry. The issue of lack of regulation of occupational graduates (educational organisations of additional professional education) of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

Keywords: axiological foundations, educational organisation, departmental continuing education, system, graduate, personnel of bodies of internal affairs, problematic aspects.

TEACHING THEORY AND PRACTICE

Yelena K. Korzhevina

*Kostroma State University
elena.korzhevina@gmail.com*

Tat'yana N. Matytsina

*Kostroma State University
tnmatytsina@yandex.ru*

Nataliya L. Margolina

*Kostroma State University
nmargolina@yandex.ru*

On the solution of a quadratic equation without using the roots' formula

The ability to solve quadratic equations quickly and efficiently is necessary to perform a variety of tasks stipulated by the curriculum and it is relevant in terms of lack of time on the Unified State Exam of Russia. The article discusses how to solve quadratic equations without using the formula of roots, examples are given.

Keywords: quadratic equation, diversion method, Vieta's formula.

Inna V. Boldakova

*Marshal of the Soviet Union Timoshenko Kostroma Military Academy of Radiation, Chemical and Biological Defence
kasatik7919@mail.ru*

Natal'ya S. Kuznetsova

*Kostroma State University
leto044@yandex.ru*

Critical ideation development in the process of teaching Informatics

In the article, we have a detailed examination of various reception case technology of critical thinking development. One of personality qualities, necessary for making a master's hand at any trade and science, is skill to take intelligent decision, to process information, to separate pillars in it, to carry out an analysis of facts and events. In this connection, we develop, which is the most expedient in process of training informatics, an application of methodic reception case technology of critical thinking development.

Keywords: technology training, critical thinking, bunch, conceptual table, summary table.

Alla I. Ratyni

*Ivanovo State Medical Academy
alrat@yandex.ru*

Yelena V. Beryozina

*Ivanovo State Medical Academy
elena_berezina@mail.ru*

Aleksandr S. Parfyonov

*Ivanovo State Medical Academy
alsparf@gmail.com*

Innovative technologies of teaching mathematics in medical higher school: aquarium method

In the article, the variant of carrying out of practical training on the mathematical statistics by the interactive – method "Aquarium" – is offered. The goals and objectives of the method are formulated, its role in forming the skill of group analysis of problems, ability to conduct a discussion, and the ability to apply knowledge in practice is emphasised. The recommended chrono-card of employment is given, the maintenance of each stage and a role of participants is opened. Examples of situational tasks and a sample evaluation form are given.

Keywords: aquarium method, brainstorming, active and expert subgroups, situational tasks, evaluation form.

Valeriy S. Sekovanov

*Kostroma State University
sekovanovs@yandex.ru*

Svetlana F. Mitenyova

*Vologda State University
mitenevasf@mail.ru*

Larisa B. Rybina

*Kostroma State Agricultural Academy
larisa.rybina.2014@mail.ru*

Solving the multistage task in mathematics and informatics "Topological and fractal dimensions of set" as means of creativity development and competences formation in students

Mechanism of creativity development and competences formation in students in the process of solving the multistage task in mathematics and informatics

“Topological and fractal dimensions of set” is disclosed in the article. The main stages of activity of students and the teacher are allocated. The sequence of tasks (including nonstandard ones), exercises, problem situations for classroom and independent work carried out at each stage, is assumed by use of both mathematical methods and information-communication technologies which allows approaching systematically definition of the concept “fractal” by means of topological set and Minkowski dimension, is presented in the article. The research results in specifying that solving the multistage task in mathematics and informatics promotes formation of cognitive, functional, personal and ethical competences in students and promotes development of their creativity.

Keywords: solving the multistage task in mathematics and informatics, topological set, self-similar set, self-similarity dimension, Minkowski dimension, Cantor set, fractal, информационные и коммуникационные технологии, creativity, competences.

Aleksandr V. Sidorov
Kostroma State University
kaf_algeo@ksu.edu.ru

Nataliya L. Margolina
Kostroma State University
nmargolina@yandex.ru

Tat'yana N. Matytsina
Kostroma State University
tmatytsina@yandex.ru

Kirill Ye. Shiryayev
Kostroma State University
shiryayev4@yandex.ru

Formation and development of logic universal education in action of estimating the equations by non-standard method

This work is devoted to the study of the formation and development of logical universal educational activities in the solution of non-standard equations by the method of evaluation. A number of reasons that interfere with the formation of educational skills have been analysed, an attempt has been made to systematise these causes and ways of eliminating them. As one of the methods, a methodology for non-standard problems is proposed, illustrated by a number of examples of the solution by the estimation method.

Keywords: non-standard tasks, standard tasks, method of evaluation, universal learning activities, formation of educational skills.

Svetlana A. Smirnova
Kostroma State University
grace-noire@yandex.ru

Research of innovative techniques of teaching a foreign language in a higher education institution for the purpose of development of critical thinking of trainees

The article discusses the importance of using innovative methods of teaching of foreign language in high school with the goal of developing critical thinking of students. It demonstrates the possibility of applying

such techniques as “Basket of ideas”, “Six thinking hats”, “Halma game” and “Writing a cinquain”. It is alleged that the exercises done using these techniques increase students’ motivation when learning a foreign language and leads to the development of critical thinking.

Keywords: critical thinking, teaching method, basket of ideas, six thinking hats, cinquain.

Tat'yana P. Frolova
Perm Research Polytechnic University of the Russian nation
tpf_perm@mail.ru

Training in dialogical speaking of students of technical universities on the basis of audiovisual texts

The purpose of the article is to consider the question of forming of abilities of dialogical speaking based on the audiovisual text. That is why the concept of text both in printed and in sounding format is considered. Based on the theoretical analysis of literature on this problem the private technique of forming of abilities of dialogical speaking on the basis of the audiovisual text in higher education institutions on the second year is offered.

Keywords: interconnected training, audition, speaking, auditive abilities, audiovisual text, dialogical speaking.

Tat'yana S. Sheromova
Vyatka State University
steshher@yandex.ru

Situational problems of historical nature: structure and specifics of their use in aspect of poly-subjectness

The article focuses on the introduction in the educational process demanded by the modern means of education – case studies. The author substantiates the need for the systematic use of case studies with historical content that allow actively develop students thinking, since they contain a methodological components. The article deals with the structure and specificity of problems from the standpoint of metasubject.

Keywords: case studies, competency approach, metasubject, meaningful reading, scientific knowledge, Federal State Standart of Educaton (FSSE), methodology, case technology.

SOCIAL UPBRINGING

Tat'yana F. Asafova
Palace of Creative Work in Kostroma Region
asafova55@mail.ru

Models of increase in availability of additional education of children of in rural societas

On the example of Kostroma Region, one of regions of the Russian province where about 66% of the educational organisations are located in the country, models of increase in availability of additional education for rural children are presented in the article.

Keywords: post-secondary training, rural societas, models, education accessibility, rural children.

REMEDIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY**Aleksandr P. Lebedev***Kostroma State University
mr.alexandrlebedev@mail.ru***Alyona A. Reunova***Kostroma State University
reunova_alena@mail.ru***Ul'yana Yu. Sevast'yanova***Kostroma State University
ulyanakostroma@mail.ru***Yelena V. Kuftyak***Kostroma State University
kuftyak@yandex.ru***Adaptation mechanisms
in children with disabilities**

The article presents an analysis of psychological defence and strategies of coping behaviour most often used by children of preschool and primary school age with visual impairments and severe speech disorders. The dependence of the features of social adaptation and adaptation characteristics of the children of the study groups on psychological defences and coping strategies is shown.

Keywords: psychological defence mechanisms, coping behaviour, adaptation opportunities, children with disabilities, visual impairments, speech disorders.

Anna Yu. Kabushko*Stavropol State Pedagogic Institute
ann_k77@mail.ru***Yelena S. Slyusaryova***Stavropol State Pedagogic Institute
slusareva2005@yandex.ru***Training of pedagogic personnel for the system
of special and inclusive education in the state
budget educational institution of higher education
Stavropol State Pedagogic Institute**

The article describes the main approaches to the problem of training pedagogic personnel for the system of special and inclusive education in Stavropol State Pedagogic Institute: training of students as future pedagogues; training of pedagogues included in the inclusive practice; training of higher school pedagogues. Also, the article considers the directions and models of training and retraining of pedagogic personnel.

Keywords: preparation and retraining of pedagogic personnel, professional competence in field of inclusive education.

CHILDHOOD SOCIOKINETICS**Andrey V. Malinovskiy***Association of Researchers of Children's Movement
andrejmalinovskiy@yandex.ru***Socio-psychological conditions
of formation of quality of children's movement
in contemporary Russia**

The report presents an analysis of the contemporary children's movement of Russia, features of development of the public schoolchildren's organisation, we have introduced and discussed the concept of "children's movement quality", "methodical system of

an adult practitioner organiser of children's public associations", we have analysed the functions, structure, types, stages of development of methodical system of the adult organiser of children's social association, this direction of methodical systems development.

Keywords: children's movement, the adult organisers of children's movement, a methodical system of an adult practitioner of the organiser of children's public Association, the functions of methodical systems, methodological types of systems, Association of researchers of children's movement, children's movement quality.

SOCIAL WORK**Nikolay F. Basov***Kostroma State University
abba99@yandex.ru***Ol'ga N. Vericheva***Kostroma State University
overicheva@yandex.ru***Socio-pedagogic support of disabled children
and young people**

The article deals with socio-pedagogic support of disabled children and young people. It identifies the content, conditions and means of socio-pedagogic support of these children and young people.

Keywords: disabled children and young people, contents of socio-pedagogic support – conditions and means.

**HEALTH KEEPING
AND PHYSICAL UPBRINGING****Yevgeniya G. Nikolayeva***Academy of Federal Penitentiary Service of Russia
zheka_20.89@mail.ru***Implementation of pedagogic conditions
as the factor of increase of efficiency of physical
culture and sports education of employees
of correctional institutions of the penal system**

The article actualises the problem of physical culture and sports education of penitentiary staff of the penitentiary system, notes the importance of this area of activity in order to improve the physical and athletic culture of the individual. Different approaches are considered when defining the term "pedagogic conditions". The purpose of the article is to identify and substantiate the pedagogic conditions aimed at the formation and development of the physical and sports culture of the employee's personality, the implementation of which will increase the effectiveness of physical culture and sports education in penitentiary institutions of the penal system.

Keywords: pedagogic conditions, physical culture of personality, sports culture of personality, physical culture and sports education, correctional staff, penal system.

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Yevgeniy A. Vyzulin
*Nizhny Novgorod Academy
of the Ministry of Internal Affairs of Russia
0512e@mail.ru*

Additional professional education in the Ministry of Internal Affairs of the Russian Empire and the Russian Federation: historical-legal analysis

In this article the author by method of historical-comparative legal analysis conducts a study of additional professional education in the Ministry of interior of the Russian Empire and the Russian Federation.

Keywords: historical analysis, continuing professional education, continuing education, refresher courses, retraining, training, police, gendarme.

UNIVERSITY SCIENTIFIC LIFE

Yelena V. Tikomirova
Kostroma State University
Yuriy V. Rummyantsev
*Kostroma State University
konf.rdsh@mail.ru*

Upbringing technologies in secondary schools. All-Russian scientific-practical conference in Kostroma State University

What is informed in the message, it is on All-Russian scientific-practical conference “Upbringing technologies in secondary schools” passed on April 13 to 14, 2017, on the basis of Kostroma State University. Data on its participants, on performances at plenary meetings and on work of sections are provided, it is told about master classes successfully held by researchers and practitioners.

Keywords: scientific conference, upbringing, upbringing technology, children’s-youth organisations, comprehensive schools.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию **только в электронном виде**. Электронный вариант статьи представляется вложением в электронное письмо.

Помимо статьи авторы (в этом же письме) отправляют **отсканированный вариант рецензии** на статью специалиста соответствующей отрасли наук с подписью и с печатью (рецензии не требуются для докторов наук)

2. Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word** и сохраняется в формате, **полностью совместимом с Word 97–2003**. Если в статье присутствует большое количество символов, иностранные слова, надстрочные и подстрочные знаки, помимо электронного варианта статьи в текстовом редакторе **Microsoft Word**, в редакцию необходимо предоставить электронный вариант статьи, сохраненный в формате **PDF**. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc).

3. Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

4. Максимальный объем текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – не более 14 страниц машинописного текста.

5. Аннотация к статье должна быть объемом 150–200 слов. Количество ключевых слов – от 7 до 10.

6. **Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация должны быть переведены на английский язык.**

7. Библиографический список должен быть представлен **в алфавитном порядке**. Ссылки в тексте статьи оформляются **квадратными скобками** с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например: [9, с. 256], [2, т. 5, с. 25–26].

Библиографический список должен содержать не более 15 источников.

8. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

9. Рисунки, схемы, диаграммы.

В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tif, (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

10. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование более маленького кегля, но не менее 10).

11. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation**.

12. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), а при перечислении десятичных дробей каждая из них отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0, 087).

ПОСТРОЕНИЕ СТАТЬИ

Каждый новый пункт не нужно нумеровать, но порядок размещения материала должен соответствовать представленному ниже списку.

1. Отрасль наук и специальность.
2. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
3. Фамилия, имя, отчество автора (полностью).
4. Ученая степень и ученое звание.
5. Полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора.
6. Адрес электронной почты для каждого автора.
7. Почтовый адрес с индексом (для последующей отправки журнала) и контактный телефон.

8. Название статьи (сокращения в названии недопустимы).
9. Аннотация, представляющая краткое содержание статьи, описание основных результатов (150–200 слов).
10. Ключевые слова (7–10 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку).
11. Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.
12. Текст статьи.
13. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется).

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 821.161.1.09

Коптелова Наталия Геннадьевна

доктор филологических наук, профессор

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова, г. Кострома, профессор кафедры литературы

kng@mail.ru

Адрес: индекс, Город, Улица, дом, квартира. Телефоны: домашний; мобильный.

Эволюция оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов

В статье рассматривается роль идеи «религиозной общности» в эволюции оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов...

Ключевые слова: эволюция, религиозная общность, литературная критика, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, новое христианство.

Текст статьи.

Библиографический список.

Nataliya G. Koptelova

Nekrasov Kostroma State University

kng@mail.ru

The evolution of assessments of spiritual searching of Leo Tolstoy and Fyodor Dostoyevsky in the criticism by Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908

The article examines the role of the idea of “religious community” in the evolution of the estimates of spiritual quest of Leo Tolstoy’s and Fyodor Dostoyevsky’s criticism of Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908...

Keywords: evolution, religious community, literary criticism, Leo Tolstoy, Fyodor Dostoyevsky, new Christianity.

ОФОРМЛЕНИЕ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА

Моноиздания

Если авторов не более трех, то указывают всех.

Фамилия автора, инициалы. Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть. –

Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет. – Количество страниц.

Например:

Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – 383 с.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1983. – 269 с.

Если у издания четыре автора, то все их инициалы и фамилии приводят после косой черты. Если авторов пять и более, то указывают фамилии первых трех с добавлением «и др.»

Например:

Лингвистическое обеспечение в системе автоматического перевода третьего поколения / Ю.Д. Апресян, И.М. Богуславский, Л.Л. Иомдин и др. – М.: Наука, 1978. – 38 с.

Многотомное издание

Гоголь Н.В. Полн. собр. соч.: в 14 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1937–1952.

(Если в библиографическом списке Вы указываете многотомное издание, в тексте статьи в квадратных скобках необходимо приводить не только порядковый номер источника в списке и страницу, но и *том*: [4, т. 9, с. 324]).

Один том из многотомного издания

Блонский П.П. Избранные психологические и педагогические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.

Сборники

Название сборника / сведения о составителях; редакторах и т.п.: вид издания. – Место издания: Издательство, год выхода в свет. – Количество страниц.

Например:

Методологические проблемы современной науки / сост. А.Т. Москаленко; ред. А.И. Иванов. – М.: Политиздат, 1979. – 295 с.

Статьи из сборников

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название сборника статей. – Место издания, год издания. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Чайкина Ю.И. Вопросы истории лексики Белозерья // Очерки по лексике севернорусских говоров. – Вологда: Вологод. гос. пед. ин-т, 1975. – С. 3–187.

Статьи из журналов

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название журнала. – Год издания. – Номер тома. – Номер выпуска. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Формановская Н.И. Размышления о единицах общения // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 1. – С. 56–63.

Статьи из газет

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. – 1993. – 7 окт.

Справочные издания, энциклопедии, словари

Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 608 с.

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина; Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПЦ «Интелвак», 2003. – 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Фамилия и инициалы автора. Название главы, статьи (или другой составной части издания) // Название издания. – Место издания: издательство, год издания. – Том. – Страницы начала и конца главы, статьи.

Например:

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 336–337.

Диссертации

Персианова Н.А. Особенности творческого решения педагогических задач при обучении русскому языку студентов-иностранцев: дис. ... канд. педагог. наук. – Л., 1971. – 267 с.

Авторефераты диссертаций

Воротников Ю.Л. Категория меры признака в смысловом строе русского языка: автореф. дис. ... д-ра филолог. наук. – М., 2000. – 43 с.

Материалы из сети Интернет

Автор. Название материала (учебника, статьи и т.п.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sth.com/article.html> (дата обращения: 24.02.2012).

Например:

Массовое политическое участие в России: только выборы или что-то еще? // ВЦИОМ: Пресс-выпуск № 1728. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=111514> (дата обращения: 11.03.2013).

Архивные материалы

Записки о чумном бунте. Автограф // РО ИРЛИ. – Ф. 265. – Оп. 2. – Д. 1195. – Л. 7–10.

РГАЛИ. – Ф. 26. – Оп. 8. – Д. 231. – Л. 8.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

Серия:

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2017 – № 2

Учредитель

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 12.09.2017.
Дата выхода в свет 30.10.2017.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 26,5.
Уч.-изд. 27,4 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 277.

Подписной индекс: **18988**
Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:
156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.
Телефон: (4942) 39-16-56, факс: (4942) 31-13-22,
E-mail: vestnik@ksu.edu.ru

Цена свободная
При перепечатке ссылка обязательна