



# ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
и мени Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
Выходит с 1995 г.

**2 0 1 4      Том 20**

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.  
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.  
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

**№ 1**

**Январь – Февраль – Март**



# VESTNIK

OF NEKRASOV  
KOSTROMA  
STATE UNIVERSITY

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL  
appears since 1995.

**2 0 1 4      Volume 20**

SERIES

PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.  
SOCIAL WORK.  
JUVENOLOGY. SOCIOKINETICS

**# 1**

**January – February – March**

ISSN 1998-0817

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА  
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
имени Н.А. НЕКРАСОВА»**

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

РАССАДИН НИКОЛАЙ МИХАЙЛОВИЧ  
ректор КГУ им. Н.А.Некрасова, профессор,  
заслуженный работник высшей школы РФ

**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА**  
КИРПИЧНИК АНАТОЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ  
кандидат психологических наук, профессор

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ**  
АНДРЕЕВА ВАЛЕРИЯ ГЕННАДЬЕВНА  
кандидат филологических наук

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**  
АКАЕВ ОЛЕГ ПАВЛОВИЧ  
доктор технических наук, профессор

БАСОВ НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ  
доктор педагогических наук, профессор,  
заслуженный работник высшей школы РФ

БЕЛКИН ПАВЕЛ НИКОЛАЕВИЧ  
доктор технических наук, профессор

БЕЛОВ АНДРЕЙ МИХАЙЛОВИЧ  
доктор исторических наук, профессор

БРАГИНА ЗИНАИДА ВАСИЛЬЕВНА  
доктор технических наук, профессор

БУЛДАКОВ СЕРГЕЙ КОНСТАНТИНОВИЧ  
доктор философских наук, профессор,  
заслуженный работник высшей школы РФ

ГИБАЛО НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ  
доктор экономических наук, профессор,  
заслуженный деятель науки РФ

ГРУЗДЕВ ВЛАДИСЛАВ ВЛАДИМИРОВИЧ  
доктор юридических наук, доцент

ДЕНИСОВ АРТЕМ РУФИМОВИЧ  
доктор технических наук, доцент

ЕДОШИНА ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА  
доктор культурологии, профессор,  
заслуженный работник высшей школы РФ

ЗАХАРОВ АНДРЕЙ ИВАНОВИЧ  
профессор, заслуженный деятель искусств РФ

ЛЕБЕДЕВ ВЛАДИМИР ПАВЛОВИЧ  
доктор биологических наук, профессор

ЛЕБЕДЕВ ЮРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ  
доктор филологических наук, профессор,  
заслуженный деятель науки РФ

МУРАТКИНА ЕКАТЕРИНА ЛЕОНИДОВНА  
доктор филологических наук, профессор

НАУМОВ АЛЕКСАНДР РУДОЛЬФОВИЧ  
кандидат химических наук, доцент

СИРОТИНА МАРИНА ВАЛЕРЬЕВНА  
доктор биологических наук, доцент

**THE EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL  
“VESTNIK of NEKRASOV KOSTROMA  
STATE UNIVERSITY”**

**EDITOR IN CHIEF**

NIKOLAY MIKHAYLOVICH RASSADIN  
Nekrasov Kostroma State University Rector, Professor,  
Russian higher school honoured worker

**DEPUTY EDITOR IN CHIEF**

ANATOLIY GRIGOR'YEVICH KIRPICHNIK  
Candidate of psychological sciences, Professor

**EXECUTIVE SECRETARY**

VALERIYA GENNAD'YEVNA ANDREYEVA  
Candidate of philological sciences

**THE EDITORIAL BOARD**

OLEG PAVLOVICH AKAYEV

Doctor of technical sciences, Professor

NIKOLAY FYODOROVICH BASOV  
Doctor of pedagogic sciences, Professor,  
Russian higher school honoured worker

PAVEL NIKOLAYEVICH BELKIN  
Doctor of technical sciences, Professor

ANDREY MIKHAYLOVICH BELOV  
Doctor of historical sciences, Professor

ZINAIDA VASIL'YEVNA BRAGINA  
Doctor of technical sciences, Professor

SERGEY KONSTANTINOVICH BULDAKOV  
Doctor of philosophic sciences, Professor,  
Russian higher school honoured worker

NIKOLAY PETROVICH GIBALO  
Doctor of economic sciences, Professor,  
honoured scientist of Russia

VLADISLAV VLADIMIROVICH GRUZDEV  
Doctor of juridical sciences, associate professor

ARTYOM RUFIMOVICH DENISOV  
Doctor of technical sciences, associate professor

IRINA ANATOL'YEVNA YEDOSHINA  
Doctor of Culture, Professor,  
Russian higher school honoured worker

ANDREY IVANOVICH ZAKHAROV  
Professor, honoured art worker of Russia

VLADIMIR PAVLOVICH LEBEDEV  
Doctor of biological sciences, Professor

YURIY VLADIMIROVICH LEBEDEV  
Doctor of philological sciences, Professor,  
honoured scientist of Russia

YEKATERINA LEONIDOVNA MURATKINA  
Doctor of philological sciences, Professor

ALEKSANDR RUDOL'FOVICH NAUMOV  
Candidate of chemical sciences, associate professor

MARINA VALER'YEVNA SIROTINA  
Doctor of biological sciences, associate professor

**СУБЕТТО АЛЕКСАНДР ИВАНОВИЧ**  
доктор экономических наук, доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ

**ТИМОНИН АНДРЕЙ ИВАНОВИЧ**  
доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ

**ТРАВИН ГЕОРГИЙ МИХАЙЛОВИЧ**  
доктор технических наук, профессор

**ТРЕТЬЯКОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА**  
доктор филологических наук, доцент

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

**ЧЕКМАРЕВ ВАСИЛИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ**  
доктор экономических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ

**ШАЛУМОВ МИХАИЛ СЛАВОВИЧ**  
доктор юридических наук, профессор

**ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ  
РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ**  
**АЛИЕВ УРАК ЖОЛМУРЗАЕВИЧ**  
доктор экономических наук, профессор,  
вице-президент образовательной корпорации  
«Туран-Астана», действительный член (академик)  
Академии философии хозяйства  
г. Астана, Казахстан

**ДИКУСАР АЛЕКСАНДР ИВАНОВИЧ**  
доктор химических наук, профессор,  
член-корреспондент АН Молдовы  
г. Кишинёв, Молдова

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

**КОНТ ФИЛИПП**  
профессор современного русского языка  
и литературы  
Парижский университет (Сорбонна)

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

**ЛЕМЕЩЕНКО ПЁТР СЕРГЕЕВИЧ**  
доктор экономических наук, профессор,  
Белорусский государственный университет  
г. Минск, Беларусь

**ТАРАСЕВИЧ ВИКТОР НИКОЛАЕВИЧ**  
доктор экономических наук, профессор,  
Национальная металлургическая академия Украи-  
ны, г. Днепропетровск, Украина

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

**ALEKSANDR IVANOVICH SUBETTO**  
Doctor of economic sciences, Doctor of philosophic sciences, Professor, honoured scientist of Russia

**ANDREY IVANOVICH TIMONIN**  
Doctor of pedagogic sciences, Professor,  
Russian higher school honoured worker

**GEORGIY MIKHAYLOVICH TRAVIN**  
Doctor of technical sciences, Professor

**IRINA YUR'YEVNA TRET'YAKOVA**  
Doctor of philological sciences, associate professor

**NIKOLAY PETROVICH FETISKIN**  
Doctor of psychological sciences, Professor,  
Russian higher school honoured worker

**VASILIIY VLADIMIROVICH CHEKMARYOV**  
Doctor of economic sciences, Professor,  
honoured scientist of Russia

**MIKHAIL SLAVOVICH SHALUMOV**  
Doctor of juridical sciences, Professor

**THE EDITORIAL BOARD  
FOREIGN MEMBERS**  
**URAK ZHOLMURZAYEVICH ALIYEV**  
Doctor of economic sciences, Professor,  
full member (academician)  
of Management Philosophy Academy,  
City of Astana, Kazakhstan

**ALEXANDRU DICUSAR**  
Doctor of chemical sciences, Professor,  
corresponding member of Academy of Sciences  
of Moldova, City of Chişinău, Moldova

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

**PHILIPPE COMTE**  
Professor, expert in modern Russian language and  
culture among the foreigners, Pantheon Sorbonne,  
City of Paris, France

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

**PYOTR SYARGEYEVICH LYAMESHCHANKA**  
Doctor of economic sciences, Professor,  
Belarusian State University,  
City of Minsk, Belarus

**VIKTOR MYKOLAYOVICH TARASEVYCH**  
Doctor of economic sciences, Professor,  
Metallurgic Academy of the Nation of the Ukraine,  
City of Dnipropetrovsk, the Ukraine

**GERT STRASSER**  
Candidate of philosophic sciences,  
Professor of Higher School, City of Darmstadt, Germany

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА  
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ИМЕНИ Н.А. НЕКРАСОВА.  
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.  
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ.  
СОЦИОКИНЕТИКА»**

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

**КИРПИЧНИК АНАТОЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ**  
кандидат психологических наук, профессор

**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА  
БАСОВ НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ**

доктор педагогических наук, профессор,  
заслуженный работник высшей школы РФ

**БАСОВА ВАЛЕНТИНА МАРКОВНА**  
доктор педагогических наук, профессор

**ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА**  
доктор педагогических наук, профессор

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

**КРЮКОВА ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА**  
доктор психологических наук, профессор

**КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ**  
доктор психологических наук, профессор

**КУФТЯК ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА**  
доктор психологических наук, профессор

**МАШАРОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА**  
доктор педагогических наук, профессор г. Киров

**МУДРИК АНАТОЛИЙ ВИКТОРОВИЧ**  
доктор педагогических наук, профессор,  
чл.-корр. Российской академии наук,  
г. Москва

**РАССАДИН НИКОЛАЙ МИХАЙЛОВИЧ**  
доктор педагогических наук, профессор

**РОММ ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА**  
доктор педагогических наук, профессор

**САПОРОВСКАЯ МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА**  
доктор психологических наук, доцент

**ТИМОНИН АНДРЕЙ ИВАНОВИЧ**  
доктор педагогических наук, профессор

**ФЕТИСКИН НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ**  
доктор психологических наук, профессор

**THE EDITORIAL BOARD  
OF THE JOURNAL  
“VESTNIK of NEKRASOV KOSTROMA  
STATE UNIVERSITY.  
SERIES: PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.  
SOCIAL WORK. JUVENOLGY.  
SOCIOKINETICS”**

**EDITOR IN CHIEF**

**ANATOLIY GRIGOR'YEVICH KIRPICHNIK**  
Candidate of psychological sciences, Professor

**DEPUTY EDITOR IN CHIEF**

**NIKOLAY FYODOROVICH BASOV**  
Doctor of pedagogic sciences, Professor, Russian  
higher school honoured worker

**VALENTINA MARKOVNA BASOVA**  
Doctor of pedagogic sciences, Professor

**ZHANNA ANATOL'YEVNA ZAKHAROVA**  
Doctor of Pedagogy, Professor

**VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV**  
Doctor of psychological sciences, Professor

**TAT'YANA LEONIDOVNA KRYUKOVA**  
Doctor of psychological sciences, Professor

**BORIS VIKTOROVICH KUPREYANOV**  
Doctor of psychological sciences, Professor

**YELENA VLADIMIROVNA KUFTYAK**  
Doctor of psychological sciences, Professor

**TAT'YANA VIKTOROVNA MASHAROVA**  
Doctor of pedagogic sciences, Professor

**ANATOLIY VIKTOROVICH MUDRIK**  
Doctor of pedagogic sciences, Professor,  
corresponding member  
of Russian Academy of Education

**NIKOLAY MIKHAYLOVICH RASSADIN**  
Doctor of pedagogic sciences, Professor

**TAT'YANA ALEKSANDROVNA ROMM**  
Doctor of Pedagogy, Professor

**MARIYA VYACHESLAVOVNA SAPOROVSKAYA**  
Doctor of Psychology, Associate Professor

**ANDREY IVANOVICH TIMONIN**  
Doctor of pedagogic sciences, Professor

**NIKOLAY PETROVICH FETISKIN**  
Doctor of psychological sciences, Professor

## СОДЕРЖАНИЕ

### К 190-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ К.Д. УШИНСКОГО

- 9 **Басова В.М.**  
Учитель русских учителей
- 13 **Басов Н.Ф.**  
Продолжатель идей К.Д. Ушинского  
(Василий Порфирьевич Вахтеров. 1853–1924)

### АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

- 16 **Мудрик А.В.**  
Универсальные характеристики социализации  
в контексте раскола
- 20 **Мазилов В.А., Азов А.В., Вавилов Ю.П.**  
Психология в XXI столетии: перспективы парадигмального синтеза

### ПЕДАГОГИКА

- 28 **Скударёва Г.Н.**  
Профессиональная мотивация педагога: научная теория и инновационная социально-педагогическая практика
- 32 **Долгополова И.В., Солодка Н.В.**  
Развитие элементарной экономической компетентности учащихся как проявление метаэффекта индивидуальности и стиля деятельности учителя
- 36 **Зубцова Л.К.**  
Трудности адаптационного периода начинающего учителя иностранного языка
- 39 **Борисова И.И.**  
Система универсальных учебных действий и мониторинг их сформированности у учащихся основной школы
- 43 **Герасимова Д.А.**  
Анализ системы уроков по раннему творчеству Н.В. Гоголя в учебно-методическом комплексе под редакцией Г.С. Меркина (5 класс)
- 46 **Клещева И.В.**  
Проектирование структуры методической системы развития исследовательского потенциала учащихся
- 49 **Новоторцева Н.В., Анисимова Г.И.**  
Системный подход в использовании музыки на логоритмических занятиях с дошкольниками
- 52 **Смолонская А.Н.**  
Ассертивное поведение как показатель сформированности жизненных компетенций у детей младшего школьного возраста
- 55 **Иванова Н.В.**  
Психолого-педагогическая характеристика семейных проектов в начальной школе
- 58 **Смолонская А.Н., Смолонский С.И.**  
Проблема преемственности формирования жизненных компетенций у детей дошкольного и младшего школьного возраста

### ПСИХОЛОГИЯ

- 61 **Шилкина И.С.**  
Учение о душе в рамках философско-психологических воззрений Аристотеля

## CONTENT

### TO KONSTANTIN USHINSKY'S 190<sup>TH</sup> ANNIVERSARY

- 9 **Basova V.M.**  
The Russian teachers' teacher
- 13 **Basov N.F.**  
Continuer of Konstantin Ushinsky's ideas (Vasilii Vakhterov, 1853—1924)

### TOPICAL THEME

- 16 **Mudrik A.V.**  
Universal characteristics of socialization in cleavage context
- 20 **Mazilov V.A., Azov A.V., Vavilov Yu.P.**  
Psychology in the 21<sup>st</sup> century: paradigm synthesis perspectives

### PEDAGOGY

- 28 **Skudaryova G.N.**  
Professional motivation of a pedagogue. Scientific theory and social and modern pedagogic practice
- 31 **Dolgopolova I.V., Solodkaya N.V.**  
Development of elementary economic competency in pupils as manifestation of meta-effect of identity and style of activity of the teacher
- 36 **Zubtsova L.K.**  
Adaptational difficulties of a Foreign Language inexperienced teacher
- 39 **Borisova I.I.**  
Universal educational activities system and monitoring of their statefulness in comprehensive school pupils
- 43 **Gerasimova D.A.**  
Analysis of lessons on Nikolai Gogol's earlier works in educational and methodical complex under the editorship of Gennadiy Merkin (5<sup>th</sup> form)
- 46 **Kleshchyova I.V.**  
Students' research potential development methodological system structure design
- 49 **Novotortseva N.V., Anisimova G.I.**  
Systems approach in the use of music at the logorhythmic classes
- 52 **Smolonskaya A.N.**  
Assertive behavior as life competences generatedness indicator in school-age children
- 55 **Ivanova N.V.**  
Psychological and pedagogic review of the family project at elementary school
- 58 **Smolonskaya A.N., Smolonskiy S.I.**  
The problem of preschool and primary school age children life competences formation continuity

### PSYCHOLOGY

- 61 **Shilkina I.S.**  
The study of the soul in terms of philosophical-psychological views of Aristotle

- 64 **Куфтяк Е.В.**  
Семейно-поколенческое исследование:  
теория и практика
- 68 **Арскиева З.А.**  
Системный подход к изучению оптимистическо-  
го и пессимистического мироощущения
- 72 **Сильдушкина Н.Е.**  
Особенности этнической идентичности  
старших школьников марийского этноса
- 76 **Эксакусто Т.В., Дуганова Ю.К.**  
Особенности отношения к миру субъектов  
с разным профилем психологической безопас-  
ности
- 79 **Азарных Т.Д.**  
Тревожность, посттравматические стрессы  
и темперамент
- 83 **Спирина А.В.**  
Культура телевосприятия как средство нивели-  
рования у дошкольников тревожности возник-  
шей под влиянием просмотра ими телепередач  
со сценами насилия
- 87 **Молчанова Л.Н.**  
Психологические механизмы регуляции состоя-  
ния психического выгорания студентов-медиков
- 91 **Ермакова Т.Н.**  
Развитие художественной мироориентации  
подростков на уроках музыкальной литературы  
в детской школе искусств: психологический  
аспект
- 95 **Алеева Т.Н.**  
Социальная ситуация развития и актуальные  
направления воспитания детей с задержкой  
психического развития
- 99 **Худякова Ю.Ю.**  
Проблема валидности стандартизированных  
опросников в исследовании индивидуально-  
психологических особенностей больных шизоф-  
ренией

#### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 102 **Решетова И.С., Красикова Е.Н.**  
Психолого-педагогические условия формиро-  
вания профессиональной компетентности
- 105 **Гаджиев Р.Д., Билалов М.К.**  
Модель формирования технологической компе-  
тенции будущего учителя
- 110 **Глумова Е.П.**  
Профессиональный портфолио как форма конт-  
роля сформированности компетенций будущего  
учителя иностранного языка
- 113 **Кобелева Е.П., Матвиенко Е.Н.**  
Организация синхронной и асинхронной само-  
стоятельной работы студентов в процессе кон-  
текстной иноязычной подготовки в системе  
профессионального образования
- 117 **Баранова Е.В.**  
Формирование нравственных качеств студентов  
в гуманитарной среде технического вуза в кон-  
тексте изучения учебной дисциплины «Иностр-  
анный язык»

- 64 **Kuftyak Y.V.**  
Family-intergenerational research: theory and  
practice
- 68 **Arskiyeva Z.A.**  
Systemic approach to studying optimistic and  
pessimistic attitude
- 72 **Sil'dushkina N.Ye.**  
The study of ethnic identity of the senior pupils of  
Mari people
- 76 **Eksakusto T.V., Duganova Yu.K.**  
Peculiarities of persons with different  
psychological safety levels  
attitude to life
- 79 **Azarnykh T.D.**  
Anxiety, post-traumatic stress  
and temperament
- 83 **Spirina A.V.**  
Culture of TV perception as a means  
of leveling anxiety (arose under the influence  
of perception of telecasts with violence scenes)  
in preschoolers
- 87 **Molchanova L.N.**  
Psychological mechanisms of regulation of the  
mental burnout condition of medic students
- 91 **Yermakova T.N.**  
Development of art of world orientation  
at Musical Literature lessons  
at children's art school:  
the psychological aspect
- 95 **Adeyeva T.N.**  
Social situation of development  
and current trends in upbringing children  
with mental retardation
- 99 **Khudyakova Yu.Yu.**  
The problem of validity  
of standardized questionnaires to study  
individually-psychological features  
of patients with schizophrenia

#### PROFESSIONAL EDUCATION

- 102 **Reshetova I.S., Krasikova Y.N.**  
Psycho-pedagogic conditions of professional  
competency formation
- 105 **Gadzhiev R.D., Bilalov M.K.**  
Model for the formation of technological  
competence of the future teacher
- 110 **Glumova Y.P.**  
Professional portfolio as a form of control  
of formation of future foreign language teacher's  
competencies
- 113 **Kobeleva Ye.P., Matviyenko Ye.N.**  
Organization of synchronized and asynchronous  
self-education of students in the process of  
context-based foreign language teaching in  
professional training
- 117 **Baranova Ye.V.**  
The formation of students' moral qualities in the  
humanitarian medium of a technical higher  
education institution in the context of studying the  
discipline "Foreign Language"

- 121 **Овчинникова Т.Е.**  
Лаборатория самостоятельного развития: стратегии изучения иностранного языка студентов университета
- 125 **Серова Т.С., Фролова Т.П.**  
Диалогическое единство и единица диалогической речевой деятельности при обучении иностранному языку будущих юристов
- 130 **Кузнецова Е.Г.**  
Учебно-методический комплекс дисциплины «Русский язык как иностранный» в медицинском вузе: стандарт нового поколения, особенности, перспективы
- 135 **Орлова Е.В., Титова Ж.Н., Якимов А.Е.**  
Использование обучающего тестирования на занятиях по русскому языку в рамках профессионального модуля
- 138 **Юлпатова Е.Ю.**  
Диалогический подход к аналитической работе будущих дирижеров хора (педагогический аспект)
- 142 **Шикина А.Н.**  
Стилевая направленность содержания музыкально-ведческой подготовки бакалавров
- 145 **Тимошук А.С.**  
Обоснование оптимальных методов обучения охране труда будущих учителей технологии
- 149 **Талых А.А.**  
Некоторые аспекты процесса интенсификации профессиональной подготовки учителей технологии

#### СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 152 **Гурьянова М.П.**  
Доминанты в профессиональной деятельности сельских социальных педагогов регионов России
- 158 **Лопатин А.Р.**  
Теория и практика педагогического обеспечения процесса формирования социальной зрелости школьников
- 160 **Мамонтова Н.И.**  
Модель социального воспитания студентов в информационной среде вуза (на примере института педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова)
- 164 **Смирнова Е.Ю.**  
Формирование духовного опыта у несовершеннолетних в учреждениях закрытого типа
- 168 **Цветков М.П.**  
Проектирование социально-воспитательной деятельности в детско-юношеской спортивной школе
- 171 **Вятлев Д.Н.**  
К вопросу о реализации педагогических условий формирования патриотизма у юношей в объединениях спортивной направленности
- 175 **Уварова Л.Р.**  
Решение больших воспитательных задач малыми формами работы

- 121 **Ovchinnikova T.Ye.**  
Laboratory of autonomous development: university students' foreign language learning strategies
- 125 **Serova T.S., Frolova T.P.**  
Dialogical unity and a unit of dialogical speech activity when training foreign language of future lawyers
- 130 **Kuznetsova Ye.G.**  
Educational-methodical complex «Russian as a foreign language» in the medical university: a new generation standard, features, prospects
- 135 **Orlova Ye.V., Titova Z.N., Yakimov A.Ye.**  
Using training testing at classes in Russian language within the professional module
- 138 **Yulpatova Ye.Yu.**  
Dialogic slant to analytical work by future conductors of the choir (pedagogic aspect)
- 142 **Shikina A.N.**  
The stylistic approach of the musical science Bachelors' education
- 145 **Tymoshchuk A.S.**  
Argumentation of optimal teaching methods of labour protection of prospective Technology teachers
- 149 **Talykh A.A.**  
Some Technology teachers' professional training intensification process aspects

#### SOCIAL UPBRINGING

- 152 **Gur'yanova M.P.**  
Dominants in Russia's regions' rural social pedagogues' professional activity
- 158 **Lopatin A.R.**  
Theory and practice of pedagogic ensure of the process of formation of social maturity of pupils
- 160 **Mamontova N.I.**  
Model of social upbringing of students in the information environment of a higher educational institution (on the example of Nekrasov Kostroma State University Pedagogy and Psychology Institute)
- 164 **Smirnova Ye.Yu.**  
Formation of the spiritual experience of juveniles in closed institutions
- 168 **Tsvetkov M.P.**  
Designing socio-educational activities in the youth sports school
- 171 **Vyatlev D.N.**  
On the question of realization of pedagogic conditions of patriotism formation in young men in sports-oriented associations
- 175 **Uvarova L.R.**  
Major upbringing tasks solution by means of educational work brief forms

## ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

179 Севастьянова У.Ю.

Проблема межпоколенных отношений по мужской линии (дед – отец – сын)

## СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

184 Захарова Д.А.

Модель предупреждения и преодоления одиночества у воспитанников учреждений государственного попечения

186 Пронина А.Н., Маркова С.В.

Развитие личностной зрелости педагога детского дома как условие обеспечения целостности социализации-индивидуализации детей, оставшихся без попечения родителей

## СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

190 Окушко Т.К.

Формирование социальной инициативности подростков в детском общественном объединении

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

194 Ваулина Л.Н.

Межкультурная коммуникация в немецком вузе

## ЗА РУБЕЖОМ

197 Теркулова И.Н.

Социально-воспитательный потенциал информационно-коммуникационных технологий во французской школе

200 SUMMARY

208 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ  
РУКОПИСЕЙ

## COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

179 Sevast'yanova U.Yu.

The problem of intergenerational relations in agnation (grandfather – father – son)

## SOCIAL WORK

184 Zakharova D.A.

The model of loneliness preventing and overcoming in state care institutions' inmates models

186 Pronina A.N., Markova S.V.

Development of personal maturity of a children's home teacher as a condition for ensuring the integrity of socialization of individualization of children left without parental care

## CHILDHOOD SOCIOKINETICS

190 Okushko T.K.

Adolescents' social zeal formation in a children's association

## INTERCULTURAL COMMUNICATION

194 Vaulina L.N.

Intercultural communication at the German higher school

## ABROAD

197 Terkulova I.N.

Socio-educational potential of information and communication technologies in French school

200 SUMMARY

208 REQUIREMENTS  
TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS



# К 190-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ К.Д. УШИНСКОГО

УДК 37.015

**Басова Валентина Марковна**

доктор педагогических наук, профессор  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
kaf\_sozpsi@ksu.edu.ru

## УЧИТЕЛЬ РУССКИХ УЧИТЕЛЕЙ

*В статье рассматривается педагогическая деятельность К.Д. Ушинского и анализируются его взгляды по вопросам воспитания.*

**Ключевые слова:** воспитание, цель, средства, педагогическая деятельность.

В этом году исполняется сто девяносто лет со дня рождения основоположника отечественной научной педагогики Константина Дмитриевича Ушинского. Его друг и последователь, историк педагогики Л.А. Модзалевский писал: «Ушинский – это наш действительно народный педагог, точно так же, как Ломоносов – наш народный ученый, Суворов – наш народный полководец, Пушкин – наш народный поэт, Глинка – наш народный композитор» [8, с. 193].

Он родился 19 февраля (2 марта) 1824 года в семье мелкопоместного дворянина, чиновника казенной палаты в Туле. В тот же год семья переехала в небольшое родовое имение отца, расположенное недалеко от Новгород-Северска Черниговской губернии.

До девяти лет мальчик воспитывался дома матерью, затем поступил в гимназию, в которой царил дух дружбы, товарищества, занимательного обучения. Самостоятельное чтение книг, главным образом из библиотеки отца – участника Отечественной войны 1812 года, длительные наблюдения за изменениями в природе и жизни людей, оказали огромное влияние на формирование личности подростка.

Получив среднее образование, со светлой мечтой служить людям, К.Д. Ушинский поступает в 1840 году на юридический факультет Московского государственного университета. Уже на вступительных экзаменах он обратил на себя внимание самостоятельными, оригинальными суждениями и эрудицией.

В годы обучения в университете К.Д. Ушинский увлекается изучением истории, правоведения, художественной литературы. Особенно его интересовала эпоха Французской буржуазной революции (1789–1799 гг.).

У него складывались хорошие отношения как с преподавателями, которые ценили его любознательность, трудоспособность, стремление докопаться до истины, так и с однокурсниками, которые часто обращались к нему за помощью и получали, судя по воспоминаниям, всегда понятное разъяснение и толковые советы.

В 1844 году К.Д. Ушинский блестяще окончил университет и в течение двух лет готовился к присвоению профессорского звания.

С 1846 года начинается его профессиональная педагогическая деятельность в качестве преподавателя камеральных наук (общее, финансовое, уголовное право, основы экономики, элементы статистики и философии) в Демидовском лицее в Ярославле. Как известно, в системе российского образования этого периода лицеи занимали промежуточное положение между гимназией и университетом, были призваны готовить представителей дворянского сословия к государственной службе.

Трехлетняя работа в лицее юридического направления показала исключительные способности молодого профессора (ведь ему к моменту начала преподавания было только около 23 лет). Эрудиция, доступность изложения учебного материала, строгая логика доказательств, использование примеров из жизни, включение в процесс обучения практико-ориентированных задач для выработки навыков анализа экономических ситуаций, юридических дилемм – все это сделало его авторитетным в студенческой среде.

Одновременно с преподаванием К.Д. Ушинский ведет научные изыскания и в 1848 году публикует свой научный труд «О камеральном образовании», в котором подвергает резкой критике содержание образования и методику обучения такому сложному предмету и предлагает свое решение ряда социальных и дидактических проблем. Смелость выводов и их категоричность вызвали недовольство чиновников, а отказ предъявлять для контроля конспекты лекций с указанием цитат послужили основанием для увольнения его из лицея.

После некоторого вынужденного перерыва педагогическая деятельность К.Д. Ушинского продолжается с 1854 года в Гатчинском сиротском институте, куда он назначен учителем русской словесности и законоведения, а затем переведен инспектором класса.

Основной целью своей деятельности как преподавателя и руководителя учебно-воспитательной частью сиротского института Ушинский считал всемерное совершенствование образовательного процесса.

Он внимательно изучил педагогическую литературу, касающуюся общих и частных вопросов

обучения и воспитания, в которой освещался опыт зарубежной и отечественной школы, и на их основе стал вносить коренные изменения и поправки в работу сиротского института: изменял программы учебных занятий, намечал и настойчиво внедрял в практику передовые методы и приемы преподавания, внимательно отслеживал результаты, которые свидетельствовали о прочности знаний, умений и навыков, развитости познавательного интереса, сформированности внутренней дисциплины у обучающихся после такого реформирования [1, с. 202].

Именно в сиротском институте окончательно сформировалась педагогическая направленность его интересов. В этот период им пишутся статьи «О пользе педагогической литературы» (1857), «О народности в общественном воспитании» (1857).

С одной стороны, явные успехи в образовательной деятельности в Гатчинском институте, с другой – яркие статьи по вопросам воспитания и обучения создавали Ушинскому широкую известность в педагогической среде, а встреча с императрицей Марией Александровной послужила, как считает ряд специалистов [1; 4; 7], основанием для его перевода в 1859 году в качестве инспектора в Смольный институт благородных девиц. Там за короткое время К.Д. Ушинский сменил часть преподавателей, уравнивал содержание образования в дворянском и мещанском отделениях, ввел каникулы, увеличил время на преподавание естествознания, родного языка, создал педагогический класс и т.п. [1].

Реформаторская деятельность К.Д. Ушинского показалась чиновникам опасной. По ложным доносам его в 1861 году увольняют и направляют в длительную командировку за границу для изучения опыта организации, прежде всего женского, образования в Западной Европе. Несмотря на то, что эта поездка была фактически хорошо замаскированной ссылкой, он тщательно анализировал сложившиеся подходы к решению образовательных задач в системе начального и женского обучения в Швейцарии, Бельгии, Германии, Франции. По итогам осмысления накопленного фактического материала он пишет серию своих знаменитых писем «Педагогическая поездка по Швейцарии». Их очень высоко оценивают специалисты: «по оригинальности идей и глубине социально-педагогического содержания они составляли одну из ярких страниц в истории русской педагогической мысли» [1, с. 74].

В период заграничной командировки К.Д. Ушинский работает над реализацией плана «педагогического вооружения» учительства России, над замыслом учебной книги, которая, по его предположениям, будет иметь не менее 25 изданий, над «Родным словом», второй после азбуки книгой для чтения. Этот уникальный учебник для детей младшего возраста должен был включать три части: «Букварь», «Упражнения в мышлении, чтении и письме», «Хре-

стоматия». Это учебное пособие переиздавалось около ста пятидесяти раз, в среднем по три издания в год. Об этой книге писали: «... педагогический гений Ушинского сумел последовательно реализовать идею развивающего обучения, слить воедино процесс непосредственных наблюдений ребенка за окружающим миром, реальными предметами, событиями, явлениями действительности с процессом обучения родному языку» [1, с. 76].

В 1867 году К.Д. Ушинский вернулся в Россию, посвятив оставшиеся три года своей жизни литературно-педагогической работе. В неполные сорок семь лет (3 января 1871 года) его не стало.

В Одессе не было ни одного человека, который бы лично знал Ушинского. Но когда печальная весть о его кончине распространилась по городу, множество народа пришло, чтобы проститься с великим педагогом. Это были учителя, слушатели педагогических курсов, учащиеся городских школ. Гроб с телом Ушинского был перевезен в Киев и, согласно завещанию, захоронен под огромным платаном около Выдубицкого монастыря [7, с. 88].

Таким образом, представленное выше описание жизненного пути К.Д. Ушинского свидетельствует о том, что высказанные им суждения, рекомендации – результат осмысления многолетнего личного педагогического опыта, его всесторонней рефлексии, анализа педагогической литературы и функционирующих образовательных систем ряда западноевропейских стран.

О мировоззрении и педагогическом кредо К.Д. Ушинского достаточно подробно пишут Б.Г. Ананьев, Е.П. Белозерцев, Ш.И. Ганелин, Е.Я. Голант, Н.К. Гончаров, С.Ф. Егоров, Н.С. Зенченко, В.В. Карпов, Т.В. Карпова, В.Я. Струмлинский, З.И. Равкин, А.К. Романовский, А.И. Пискунов и другие. В оценке одних из них он – представитель позднего романтизма и французского Просвещения, других – представитель буржуазно-демократического направления общественно-педагогического движения 60-х годов XIX века, третьих – «почвенник». Отголоски черт каждого из этих направлений можно найти в ходе анализа педагогического наследия автора, главный акцент в котором сделаем на выделении положений, имеющих практико-ориентированный характер и нацеленных на совершенствование профессиональной деятельности учителя как воспитателя.

В этой связи рассмотрим, прежде всего, его утверждение о том, что «искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким – и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужны врожденная способность и умение, т.е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что кро-

ме терпения, врожденной способности и навыка необходимы еще и специальные знания...» [3, с. 76]: во-первых, разнообразные сведения из антропологических наук (физиологии, психологии, психиатрии и т.д.), свидетельствующие об особенностях развития ребенка, ресурсах его организма, сильных и слабых сторонах личности; во-вторых, о духовных потребностях детей и допустимых путях их удовлетворения; в-третьих, о существовании препятствий, без которых сама деятельность по воспитанию ребенка невозможна; в-четвертых, о том, что «воспитание, почти исключительно заботящееся об образовании ума, ... делает ... большой промах, ибо человек более человек в том, как он чувствует, чем в том, как он думает. Чувствования ... а не мысли составляют средоточие психической жизни. И в их-то образовании должен видеть воспитатель свою главную цель» [5, с. 178].

В контексте трактовки воспитания К.Д. Ушинский обращает внимание практиков на два момента: на тот факт, что воспитательная деятельность принадлежит к области разумной и сознательной деятельности, а ее успешность – результат правильно поставленной цели. Таковой, по мнению автора, будет воспитание совершенного человека. При этом, он подчеркивает, что ее достижение – трудный процесс, так как такой человек – «весьма широкое понятие. Иногда хорошо воспитанным человеком зовут того, кто умеет хорошо повязать галстук, держать себя по моде, болтать на иностранных языках, поддерживать разговор в гостиной, нравиться дамам и проч. и проч.; иногда того, кто умеет поклониться, где следует, поднять нос, где можно, задать тон, не пропускать того, что плывет в руки, и проч. и проч.» [3, с. 206].

В действительности, такой человек тот, кто имеет нравственный капитал, «... выступающий его сильнейшей опорой в виде полезных привычек, делающий его свободным и указывающий ему путь к дальнейшему прогрессу» [3, с. 96–97].

Важнейшим вопросом для практической работы воспитателя К.Д. Ушинский считает выбор средств. К ним он относит преднамеренные (школа, смена видов деятельности, отдых) и непреднамеренные (природа, семья, народ и его язык).

В первом случае под общим названием «школа» автор понимает разные вещи: а) преподавание, которое помогает человеку управлять случайностями жизни и покорять их разуму и воле, дает возможность «... плыть не только по ветру, но и против ветра; не ждать в ужасе громового удара, а отводить его; не подчиняться условиям расстояния, но сокращать его паром и электричеством» [5, с. 82]. Однако оно не только важно как вооружение знаниями, позволяющими ориентироваться в действительности, но и как способ приучить понемногу к умственному труду, формировать любовь к познанию; б) дух образовательного учреждения, его

традиции, атмосфера, характер взаимоотношений членов школьного коллектива. «Дух заведения переходит в характер воспитанников» [2, с. 296].

Во втором случае, К.Д. Ушинский характеризует потенциалы природы в воспитании подрастающих поколений, формировании у них любви к Родине и готовности служить ей такими словами: «прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога: что день, проведенный ребенком посреди рощи и полей, когда его головой овладевает какой-то упительный туман, в теплой влаге которого раскрывается все его молодое сердце для того, чтобы беззаботно впитывать в себя мысли и зародыши мыслей, потоком льющиеся из природы, что такой день стоит многих недель, проведенных на учебной скамье» [2, с. 290].

Не подвергая сомнению роль семьи в воспитании, считая это само собой разумеющимся, К.Д. Ушинский очень много пишет о роли родного языка в становлении личности, который «... есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, исторически живое целое» [3, с. 210], выступает отражением всей духовной жизни народа. Именно в нем выражается особый характер народа. «Легкая, щебечущая, острая, смеющаяся, вежливая до дерзости, порхающая, как мотылек, речь француза; тяжелая, туманная, вдумывающаяся сама в себя, рассчитанная речь немца; ясная, сжатая, избегающая всякой неопределенности, прямо идущая к делу, практическая речь британца; певучая, сверкающая, играющая красками, образная речь итальянца; бесконечно льющаяся, волнуемая внутренним вздымающим ее чувством и изредка разрываема громкими всплесками речь славянина – лучше всех возможных характеристик, лучше самой истории, в которой иногда народ мало принимает участия, знакомят нас с характерами народов, создавших эти языки. Вот почему лучшее и даже единственно верное средство проникнуть в характер народа – усвоить его язык, и чем глубже вошли мы в язык народа, тем глубже вошли в его характер» [3, с. 212].

Таким образом, подводя итог своим рассуждениям, К.Д. Ушинский еще раз подчеркивает: «Если мы признаем, что на душу ребенка и на направление ее развития могут иметь влияние окружающая его природа, окружающие его люди и даже картина, висящая на стене в его детской комнате, даже игрушки, которыми он играет, то неужели мы можем отказать во влиянии такому проникнутому своеобразным характером явлению, каков язык того или другого народа, этот первый истолкователь и природы, и жизни, и отношений к людям, это тонкая, обнимающая душу атмосфера, через которую она все видит, понимает и чувствует?» [3, с. 213].

Особое место среди средств воспитания он называет также труд, так как личностный труд человека служит источником человеческого достоинства, нравственности и счастья. Отсюда воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире, а с другой – внушить ему неутолимую жажду труда. Поэтому воспитатель должен в своей деятельности руководствоваться идеей: «возможность труда и любовь к нему – лучшее наследство, которое может оставить своим детям и бедный и богат» [3, с. 227].

Подводя итоги сказанному, примем к сведению: 1) природные воспитательные таланты, сами себе прокладывающие дорогу в деле воспитания, встречаются реже, чем какие-либо другие таланты. Следовательно, их нужно взращивать и делать целью изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания; 2) общей системы народного воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории; ... у каждого народа своя особенная национальная система воспитания, а потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным; ... опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыты всемирной истории принадлежат всем народам. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно так же нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана [3, с. 297]; 3) возбуждение общественного мнения в деле воспитания есть единственно прочная основа всяких улучшений по этой части: где нет общественного мнения о воспита-

нии, там нет и общественного воспитания, хотя может быть множество общественных учебных заведений. Последнее особенно значимо в условиях реформ.

Сказанного, по-нашему мнению, даже не касаясь других аспектов богатейшего наследия К.Д. Ушинского, вполне достаточно, чтобы назвать его учителем русских учителей.

#### Библиографический список

1. Егоров С.Ф. К.Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1977. – 143 с.
2. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / под ред. З.И. Васильевой. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 416 с.
3. История педагогики в России: Хрестоматия / сост. С.Ф. Егоров. – М.: ИЦ «Академия», 2000. – 400 с.
4. Корнетов Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 216 с.
5. Максакова В.И. Педагогическая антропология. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
6. Максименко Н.В. К.Д. Ушинский о народности как общечеловеческой духовно-нравственной категории // Формирование ценностной ориентации личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогики (конец XX – начало XXI в.). – М.: ИТИП РАО, 2005. – С. 227–230.
7. Смирнов В.З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1963. – 312 с.
8. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 351 с.

**Басов Николай Федорович**

доктор педагогических наук, профессор  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
abba99@yandex.ru

## ПРОДОЛЖАТЕЛЬ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО (ВАСИЛИЙ ПОРФИРЬЕВИЧ ВАХТЕРОВ. 1853–1924)

*Раскрывается значение деятельности и педагогического наследия известного педагога-демократа и крупного деятеля народного образования в дореволюционной России – В.П. Вахтерова. Вслед за К.Д. Ушинским он много сделал для развития теории и методики начального образования.*

**Ключевые слова:** всеобщее обучение, содержание обучения, начальная школа, требования к учителю, методика обучения.

Выдающимся русским педагогом-демократом и крупным деятелем народного образования конца XIX – начала XX века был В.П. Вахтеров – продолжатель развития педагогической теории начального образования, разработанного великим русским педагогом К.Д. Ушинским.

Василий Порфирьевич родился в 1853 г., в семье сына дьячка, сторожа духовного правления (консистории) в г. Арзамасе Нижегородской губернии. С восьми лет поступил в духовное училище. Уже тогда увлекся чтением книг. Сначала отдал дань духовной литературе, потом произведениям Гоголя, А. Дюма, стихам Никитина. В 1866 г. В.П. Вахтеров окончил духовное училище и на следующий год поступил в Нижегородскую духовную семинарию.

В «Воспоминаниях из моей жизни» В.П. Вахтеров пишет: «Из книг, прочитанных мною за два года семинарской жизни, особенно сильное впечатление произвели на меня ... «Что делать?» Чернышевского, стихотворения Некрасова, статьи Писарева, Добролюбова, ... Лаврова. Добролюбов был особенно популярен у нас». Именно тогда, в семинарии В.П. Вахтеров увлекся народничеством, идеей «хождения в народ». Особо нравилась молодому семинаристу такая форма сближения с народом как работа учителем.

«Я принялся за чтение журнала «Учитель», за Ушинского, Корфа. И чем больше я читал педагогических книг, тем сильнее воодушевлялся задачами народного учителя, не только как средством сближения с народом (это само по себе), а прямо задачами воспитания и образования подрастающих поколений народа» [6, с. 49, 51].

Не окончив духовной семинарии, В.П. Вахтеров посвящает себя педагогической деятельности. В 1871 г. он выдержал экзамен на звание домашнего учителя и в 1872 г. начал работать учителем начальной школы в г. Василь-Сурске, а затем в Ардатове Нижегородской губернии. Однако он чувствовал, что не хватает знаний, более широкого образования. В 1874 г. В.П. Вахтеров поступил на одностолетние курсы при Московском учительском институте и окончил их со званием учителя город-

ского училища и домашнего учителя с аттестатом «За отличные знания». После их окончания в течение шести лет был учителем, а затем инспектором Духовщинского городского училища на Смоленщине. Ему было в то время 22 года. В этот период он много занимался вопросами организации учебного процесса, большое внимание уделял методике занятий в одноклассных начальных школах.

В 1881 г. В.П. Вахтеров назначается инспектором народных училищ четырех уездов Смоленской губернии. Живой, отзывчивый, общительный он развивает энергичную деятельность, добиваясь увеличения финансирования школы, борется за расширение работы земств в области народного образования. К нему льнули все: учителя, крестьяне, местные земцы, политические ссыльные. Он был активным демократом-просветителем, возглавлявшим надежды на просвещение народа. В.П. Вахтеров активно выступал инициатором создания разного рода обществ, объединявших либеральные общественные силы на фронте просвещения.

В 1890 г. В.П. Вахтеров был переведен инспектором народных училищ в Москву. Здесь он принимал самое активное участие в деятельности Московского Комитета грамотности. В это время он разворачивает широкую пропаганду всеобщего начального обучения и активно участвует в организации школ для рабочих.

Широкая общественная деятельность и критика Министерства народного просвещения стала вызывать недовольство в официальных кругах и в 1896 г. В.П. Вахтеров вынужден был уйти в отставку. По мнению известного теоретика и историка педагогики академика Ф.Ф. Королева «С этого времени начинается новый и, пожалуй, самый плодотворный период его жизни» [6, с. 10].

В.П. Вахтеров продолжает заниматься разносторонней культурно-просветительской деятельностью в Обществе грамотности, в Лиге образования, на съездах по профессионально-техническому образованию и т.д. Плодотворной была его работа на учительских курсах в Курске, Саратове, Екатеринбурге и других. Именно в это время он создает «Русский букварь», широко известные книги для чтения «Мир в рассказах для детей» (1900), выпуска-

ет ряд трудов по всеобщему обучению и внешкольному образованию.

В 1897 г. владелица фабрики в Твери В.А. Морозова пригласила В.П. Вахтерова заведовать педагогической частью в ее большой школе при тверской мануфактуре. Это была отлично оборудованная школа с прекрасно подобранным коллективом. А главное, имелась полная возможность работать без помех, творчески в качестве инспектора классов. Он провел здесь ряд интересных экспериментов по изучению детей и по методам обучения. Эти материалы были использованы впоследствии В.П. Вахтеровым в его творческих работах по педагогике и методикам.

В 1903 г. В.П. Вахтеров был арестован за материальную помощь семье сосланного педагога, за связь с политически неблагонадежными и выслан в Нижегородскую губернию. Однако он вскоре возвращается в Москву и продолжает литературно-педагогическую и общественную деятельность. Много сил отдал организации Учительского союза.

С этого времени и до 1917 г. В.П. Вахтеров сосредоточил свои силы главным образом на теоретической работе по педагогике и методикам. Именно в этот период опубликованы его известные фундаментальные работы «Предметный метод обучения» (1907), «Спорные вопросы образования» (1907), «Основы новой педагогики» (1913), «Всенародное школьное и внешкольное образование» (1917). Кроме того он продолжал совершенствовать букварь и книги для чтения, доставившие ему широкую известность и большую популярность среди прогрессивных учителей.

Характеризуя в целом педагогические взгляды В.П. Вахтерова следует отметить, что на их формирование оказали влияние прогрессивные идеи революционно-демократической педагогики, общественно-педагогического движения 60-х гг. XIX в. Заметный след в его педагогических воззрениях оставили идеи К.Д. Ушинского.

В 1880–1890-е годы В.П. Вахтеров занимался преимущественно разработкой общественно педагогических проблем. Главный из них был вопрос о всеобщем обязательном начальном обучении. Автор остро поставил его в статье «Всеобщее начальное обучение» («Русская мысль», 1894). В 1897 г. вышла в свет его книга «Всеобщее обучение», в которой он раскрыл громадное значение такого подхода к образованию для России. Эти же положения он развивал в статье «К вопросу о всеобщем обучении» («Вестник воспитания», 1897).

В 1916 г. вышла книга В.П. Вахтерова «Всенародное школьное и внешкольное образование». В ней автор делает вывод: «Конец XIX – начало XX века прошли и у нас под знаком «всеобщего обучения». Это – требование обучать всех, ... наш идеал – равное для всех общее образование» [4, с. 44]. Обучение, подчеркивал он, должно быть бес-

платным не только в начальной, но и высшей школе, не только в общеобразовательной, но и в профессиональной школе.

Исходя из задач начальной школы, Вахтеров определял и содержание обучения в ней. Он выступал за светский характер образования («Заметки о народной школе», 1891).

Следуя педагогической концепции К.Д. Ушинского, В.П. Вахтеров высоко оценивал значение изучения родного языка, большое значение отводил арифметике и связи ее с практической жизнью. Он рекомендовал включать в программу и учебные книги сведения из истории, естествознания, географии. В.П. Вахтеров, как и К.Д. Ушинский, утверждал, что естествознание развивает способности к наблюдениям, учит сравнивать, делать выводы из собственных наблюдений.

Рассматривая начальную школу как фундамент дальнейшего образования, В.П. Вахтеров предъявлял высокие требования к учителю. Он требовал улучшения их материального и правового положения. Его ум, считал он, должен быть проникнут гуманными широкими взглядами на школу, его сердце будет согрето любовью к детям и к своему делу. «Ничто не заменит живого учительского воздействия на учащихся» - писал он в статье «Спор между школой и обществом» [6, с. 18].

Исключительно ценный вклад внес В.П. Вахтеров в теорию и практику методов обучения. В таких работах, как «Методическое руководство к обучению письму и чтению», «Наши методы образования и умственный паразитизм», «Предметный метод обучения», «Спорные вопросы образования» и другие, он развивал передовые для своего времени дидактические взгляды и освещал методы, повышающие активность и самостоятельность учащихся.

В.П. Вахтеров являлся непримиримым противником механического усвоения знаний, бессмысленной зубрежки. По мнению В.П. Вахтерова, сознательное обучение способствует умственному росту учащихся, развитию их логического мышления.

В противовес чисто книжному, исключительно словесному обучению В.П. Вахтеров выдвигал наглядное обучение, рассматривая его как метод, включающий схоластику.

После выхода в свет в 1907 г. книги «Предметный метод обучения», В.П. Вахтеров, начал работу над «Основами новой педагогики», которую закончил в 1913 г. Новым в его труде являлась попытка рассмотреть основные педагогические проблемы: цель и задачи воспитания и образования, содержание и методы обучения и т.п. под углом зрения «стремления к развитию самого ребенка».

Заметный след В.П. Вахтеров оставил в разработке проблем методики начального обучения.

В системе обучения на этой ступени Вахтеров отводил большое место объяснительному чтению.

Развивая положения К.Д. Ушинского он глубоко раскрыл идею предметного обучения в начальной школе, применения наглядности. В.П. Вахтеров высоко ценил «графический метод» обучения.

Особое внимание он уделял широким возможностям опытного изучения явлений природы. Никто так ярко и содержательно не раскрывал новой методики преподавания естествознания.

Он одним из первых поднял вопрос о применении кинематографа в обучении, называя его всемирным языком, простым и понятным всем народам. «Он идеально передает движение, события, явления». Он незаменим в «описании видов и явлений природы» [5, с. 238].

Глубоко и основательно В.П. Вахтеров раскрыл познавательное, воспитательное, и практическое значение экскурсий в учебном процессе. Он показал широкие возможности географических, природоведческих, исторических, геологических, производственных и других видов экскурсий, которые сближают школу с жизнью, развивают интерес к родному краю, к своей стране.

Являясь сторонником звукового метода, которому большое внимание уделял Ушинский, он развивает положения классика педагогики, вносит новое в методику обучения грамоте. Вахтеров научно обосновал звуковой метод обучения и взял его за основу при составлении букваря («Русский букварь», «Первый шаг», «Новый русский букварь») и методическое руководство к нему «На первой ступени».

Большой заслугой Вахтерова является разработка методического руководства «На первой ступени», которое наряду с методическими руководствами К.Д. Ушинского и В.А. Флерова переиздавались много раз.

Одним из самых крупных достижений Вахтерова как педагога и методиста является его книга для классного чтения «Мир в рассказах для детей».

В методике классного чтения, как и в методике обучения грамоте, В.П. Вахтеров не только продолжал, но и развивал педагогические мысли К.Д. Ушинского. Книги «Мир в рассказах для детей» представляли несомненный шаг вперед. Они

построены на основе предметного обучения, принципов наглядности и содержали не только статьи для объяснительного чтения, но и богатый материал, изучение которого требовало самостоятельной работы учащихся.

Из всех книг для чтения (Ушинского, Бунакова, Толстого, Тихомирова) книги Вахтерова пользовались наибольшей популярностью в дореволюционное время. Больше того, даже в первые годы советской школы книги Вахтерова «Мир в рассказах для детей» рекомендовались Наркомпросом как одни из самых лучших.

В.П. Вахтеров не понял значения Великой Октябрьской социалистической революции. Он отказался от предложения Наркомпроса принять участие в проведении реформы народного образования.

В последние годы жизни занимался подготовкой к переизданию «Русского букваря» и книг для чтения «Мир в рассказах для детей».

В 1923/24 уч. году он приступил к чтению лекций на педагогическом факультете 2-го Московского государственного университета. Однако 3 апреля 1924 г. на 72 году жизни он неожиданно скончался от, как тогда называли, «паралича сердца».

#### Библиографический список

1. *Вахтеров В.П.* Спорные вопросы образования. – М., 1907.
2. *Вахтеров В.П.* На первой ступени обучения. – М., 1914.
3. *Вахтеров В.П.* Основы новой педагогики. – М., 1916.
4. *Вахтеров В.П.* Всенародное школьное и внешкольное образование. – М., 1917.
5. *Вахтеров В.П.* Предметный метод обучения. – М., 1918.
6. *Вахтеров Э.О.* В.П. Вахтеров, его жизнь и работа. – М., 1961.
7. *Вахтеров В.П.* Избранные педагогические сочинения. – М., 1987.
8. Вахтеров В.П. // История педагогики в России: Хрестоматия / сост. С.Ф. Егоров. – 2 изд. – М., 2000.

## УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦИАЛИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ РАСКОЛА\*

*Предлагается трактовка раскола как многовариантного феномена; ставится проблема связи различных вариантов раскола и социализации человека; выделяются аспекты соотношения расколов и различных универсальных характеристик социализации человека.*

**Ключевые слова:** раскол, воспитание, социализация, субъект, сущность социализации.

Сотнося два феномена – раскол и социализацию – можно обнаружить весьма любопытные сближения, о некоторых из которых скажу особо, предварительно напомнив мое понимание социализации.

Социализация – развитие и самоизменение человека в ходе усвоения и воспроизводства культуры. Социализация происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми (государством и его институтами, например, определение возрастов поступления в школу, совершеннолетия, выхода на пенсию и мн. др.) и целенаправленно создаваемыми условиями развития и ценностной ориентации на всех возрастных этапах (воспитания). Такая трактовка позволяет рассматривать сущность социализации как сочетание приспособления и обособления человека в социуме [5].

В педагогическом знании для начала вполне достаточно принять дефиницию раскола, данную Ю.А. Левадой: «Ценностный раскол, воплощенный в противостоянии небольшой (относительно – А.М.), но значимой группы доминирующей традиции, системе, строю» [6].

\* \* \*

Реальности российского бытия и в ретроспективе, и в современности во многом связаны с феноменом, который обозначается термином раскол. Наличие этого феномена в различные периоды русской истории (от древности до наших дней) позволяет предположить, что раскол можно рассматривать как один из архетипов русской культуры [4]. И поскольку этот архетип существенно влиял, влияет и будет влиять на бытование воспитания как одного из социальных институтов российского общества (другого архетипа русской культуры [2]), постольку имеет смысл рассмотреть его под углом зрения социально-педагогического знания. Это важно потому, что даже самый приблизительный анализ российской истории и современности позволяет полагать, что раскол следует рассматривать как

один из весьма существенных контекстуальных механизмов социализации и воспитания, как одной из ее составляющих.

В словарно-справочной литературе до весьма недавнего времени (да и сегодня нередко тоже) раскол трактуется как «отпадение от Российской православной церкви больших групп верующих». Подобное толкование восходит, видимо, к словарю В.И. Даля: «Раскол – отступление от учения и правил церкви». Вслед за ним аналогично, но более подробно трактовали раскол «Энциклопедия Брокгауза и Эфрона» и другие справочники конца XIX – начала XX веков.

Во многих изданных в последние два десятилетия энциклопедиях и энциклопедических словарях термина раскол либо нет, либо сам феномен, если и упоминается или даже рассматривается, то опять же как относящийся к делам церковным в статьях, посвященных истории России, истории Русской православной церкви и др.

Однако уже в конце XIX – начале XX веков религиозно-церковное понимание раскола утратило монополию в связи с тем, что в русской философии и публицистике этого периода термин раскол стал использоваться рядом авторов для характеристики современных им и исторически предшествовавших различных реалий русского социума.

Русские философы серебряного века (как, впрочем, ранее славянофилы, употреблявшие другие слова) писали о трагических следствиях петровских преобразований – расколе русского социума, который привел к возникновению двух субэтнотетов, обозначаемых ими как дворянский и крестьянский или как «цивилизация» и «почва».

Подход к трактовке проблемы раскола в российской истории, не ограничивавшийся только ее религиозно-церковными аспектами, а рассматривавший эту проблему как одну из коренных для российского социума, был прерван в советские годы.

Тем не менее, вопреки господствующей идеологии, видимо, в 70-е или в начале 80-х годов

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ – проект № 14-06-00258.



XX столетия отечественный исследователь А.С. Ахиезер, работавший на стыке истории, философии и культурологии, разработал оригинальную теорию социокультурного раскола как специфической формы социокультурного кризиса в России. Социокультурный раскол, по мнению А.С. Ахiezера, является понятием, сущностно определяющим глубокий перманентный социокультурный кризис, прослеживаемый в российской истории. По мнению исследователя, Россия оказалась между двух цивилизаций (либеральной и традиционной), которые сосуществуют в едином историческом пространстве. Это ведет к постоянному расколу традиционных и модернизаторских (либеральных) культурных матриц, т.е. к патологическому состоянию российского социума [1].

На мой взгляд, в российской истории можно фиксировать несколько видов социокультурных расколов: церковные, ментально-сословные (на «почву» и «цивилизацию» и т.п.), условно «институциональные» (государства и общества, на «земщину» и «опричнину» и др.), межкогортные и внутрикогортные, поколенческие и др. Каждый из них, по-своему влияя на состояние российского социума, специфическим образом влиял на социализацию и воспитание (как ее составную часть) подрастающих поколений, а также и остальных членов социума.

Религиозные и другие социокультурные расколы не ограничивались «делением на два», а давали в итоге несколько расколотых друг по отношению к другу общностей, т.е. расколы имели множественный характер и давали множественные результаты. Это привело к тому, что, начиная с середины XVII века и по сей день, в России в единых исторических пространствах сосуществовали и сосуществуют все большее количество социокультурных матриц (православная и старообрядческая, традиционная – московитская и модернизаторская, охранительная и нигилистическая и др.).

Расколы привели российский социум к началу XX века в такое состояние, которое позволило Н.А. Бердяеву сделать вывод о том, что «Русское общество – самое расколотое общество» (очень подозреваю, что эти слова остаются справедливыми и спустя столетие), что, видимо, и предшествовало катастрофе, начавшейся в 1917 году.

Тема раскола становится весьма актуальной во второй половине 80-х годов и далее в 90-е годы XX столетия, а также в нулевые годы XXI века, «обогащаясь» расколом государства, этнических сообществ, поколений и т.д. Весьма любопытно, на мой взгляд, то, что эта тема первоначально и наиболее «громко» была заявлена не в общественном знании, а в искусстве. В 1988 году появляется концертный альбом архипопулярной в те годы рок-группы «Nautilus Pompilius», получивший название «Раскол». В 1992 году выходит сериал режиссера

Сергея Колосова «Раскол» о II съезде РСДРП и расколе на большевиков и меньшевиков. Рефлексия, усиленная и углубленная российскими реалиями, продолжается в искусстве сериалом Николая Досталы «Раскол», вышедшим в 2011 году, о людях расколотого никонианскими реформами российского «истеблишмента» середины XVII века.

Фундаментальный труд А.С. Ахiezера вышел в свет лишь в 1991 году весьма незначительным тиражом и до сих пор (несмотря на переиздание), как я думаю, остается достоянием рафинированной части научной элиты. А упоминавшиеся выше артефакты культуры имели самое широкое распространение.

Попутно замечу, что для русской истории довольно типично, когда тектонические сдвиги в социуме предваряются появлением культурных артефактов. Стоит вспомнить Великие реформы Александра II и его сотрудников (например, реформе образования предшествовала статья Н.И. Пирогова и другие журнальные публикации на «школьную» тему). Повести «Оттепель» Ильи Эренбурга и «Не хлебом единым» Владимира Дудинцева стали провозвестниками XX съезда КПСС. Вышедшие на экраны в 1986 году фильмы Тенгиза Абуладзе «Покаяние» и Юриса Подниекса «Легко ли быть молодым?», а также «шквал» литературных и публицистических текстов, появившихся во второй половине 80-х годов, стали провозвестниками не только перестройки, но и смены эпох в России.

Секулярные аспекты проблемы раскола приобрели столь существенную значимость в жизни российского социума, в бытии российского общества, в функционировании российского государства, что постепенно стали предметом рефлексии ряда современных философов, культурологов, политологов [9]. А педагогика, да и психология тоже, насколько я знаю, по сию пору не увидели предмета своего интереса в проблеме раскола.

Проблематика социокультурного раскола, поставленная и, в той или иной мере и в тех или иных аспектах, рассматриваемая уже в работах русских философов и публицистов XIX–XX веков, осталась вне поля зрения отечественных педагогов того времени и нынешних историков педагогики (во всяком случае, мне не припоминаются соответствующие работы, появившиеся тогда и сейчас). Естественно, что в работах по истории педагогики и воспитания в России XVII века, упоминается церковный раскол 1653–1656 годов, но лишь как исторический факт, без серьезного анализа его влияния на собственно педагогические проблемы. Это, конечно, жаль, ибо существенно ограничило описание, анализ, объяснение контекста воспитания, весьма обеднило и сделало однобоко-ущербной картину педагогической действительности и ее рефлексии в трудах педагогов-теоретиков и в педагогической публицистике.

В современной педагогической литературе и словарно-справочных изданиях мне не удалось обнаружить статей, посвященных расколу как социально-педагогическому феномену. Приведенное выше определение, данное Ю.А. Левадой, видимо, универсально, ибо, как об этом свидетельствует история, расколы всегда имеют то или иное ценностное основание, будь то церковный или поколенческий, а также любые другие расколы. Ценностное основание любого раскола не может, очевидно, оставаться нейтральным по отношению к его субъектам, будь то поколения, религиозные общности или что-то иное. Следовательно, именно ценностное основание определяет содержательные, а нередко или, как правило, и процессуальные аспекты становления средой или контекстом социализации появившихся в результате раскола субсоциумов, социальных или иных слоев, групп (больших и малых).

Изучение ценностных оснований различных расколов позволяет предполагать (а в ряде случаев и утверждать) наличие более или менее существенной зависимости от них тех или иных характеристик социализации.

Так, приспособление и обособление человека в субсоциумах или в общностях, в которых он оказался в результате какого-либо раскола (по воле исторического провидения, по своей ли воле или даже по воле случая), приобретают, видимо, специфические проявления. Первоначально в любом случае перед человеком встает в качестве приоритетной проблема (или задача, если проблема им осознана) приспособления к ценностям, нормам, поведенческим сценариям образовавшейся общности. Проблема обособления в течение периода, условно говоря, первоначального приспособления, становится неактуальной и отходит на второй план. Но эта проблема не исчезает. Неактуальным, а порой даже опасным, становится лишь индивидуальное обособление или обособление малых общностей. Сам же раскол (неважно какой) приводит к появлению каких-либо «мы» и «они», т.е. к обособлению субсоциумов, социальных и иных слоев, больших групп. Одни из них допускают, предполагают или даже стимулируют обособление внутри своей общности тех или иных групп и индивидов, а другие ограничивают, преследуют, наказывают попытки обособления как индивидуального, так и отдельных групп.

Далее, в зависимости от того, какие ценности лежат в основе раскола, в образовавшихся вследствие его общностях (массовых, больших, порой даже в малых) социализация входящих в них людей имеет преимущественно или в большей или меньшей степени субъект-объектный (когда общность – субъект, а образующие ее люди – объекты ее воздействия) или субъект-субъектный характер (когда субъектами выступают и общности, и вхо-

дящие в них люди). Например, можно полагать, что внутрикогортный межпоколенческий раскол образованной молодежи во второй половине XIX века привел к тому, что поколение так называемых «белоподкладочников» (студентов, не участвовавших в политических акциях), очевидно, социализировалось в большей мере по субъект-субъектному варианту, а их антагонисты – по субъект-объектному (субъектом выступало поколение студентов, объединенных идеологией народничества и ее позднейшими вариантами вплоть до марксистской). Это, если действительно имело место (а полагать так позволяет анализ мемуарной и художественной литературы), можно попытаться объяснить следующим образом. «Белоподкладочники» идентифицировали себя как студентов, как дворян-мещан-разночинцев и пр., как членов тех или иных землячеств и/или клубов и т.д. и т.п.. Вследствие этого они могли не считать себя (конечно, имплицитно в подавляющем большинстве случаев) связанными какой-то одной системой ценностей, что, безусловно, просматривается у их антагонистов-студентов, более или менее активно связанных с протестными вплоть до революционных движений.

Попутно надо пояснить, что когорта понимается как совокупность людей одного возраста (+/- несколько лет), а поколение – метафора, обозначающая различные части той или иной когорты, которым присущи те или иные наборы норм, ценностей и поведенческих сценариев.

Еще один аспект: расколы не могли не влиять на то, какие механизмы социализации преобладали в возникших субсоциумах и пр. общностях, а также на содержательные характеристики функционирования одних и тех же механизмов в этих общностях. Имеются в виду охарактеризованные мною в социально-педагогические механизмы социализации: традиционный – через семью и ближайшее социальное окружение; стилизованный – через субкультуры; институциональный – через институты и организации общества и государства; межличностный – через взаимодействие со значимыми лицами [3], а также механизм киберсоциализации (В.А. Плешаков [7]), основным транслятором которого является Интернет.

Например, традиционный механизм социализации был и остается наиболее эффективным и у православных-никониан, и у староверов. Однако его содержательные характеристики весьма различны изначально. Со временем эти различия усугубились. Среда староверов сохраняла большую меру изолированности (не по своей воле зачастую), что консервировало те ценности, нормы, обычаи, которые транслировались от поколения к поколению в семьях и общинах через традиционный и межличностный (довольно жестко встроенный в традиционный) механизмы социализации. Православные-никониане, не испытывая прессинга власти

(кроме советского периода) и гнета стигматизации (ведь термин-стигмат «раскольники» как официальное наименование старообрядцев был признан юридически ничтожным лишь в 1905 году), со временем все больше и больше стали социализироваться не только с помощью традиционного, но и с помощью институционального, стилизованного, межличностного, а в последнее время и кибермеханизма социализации.

Можно полагать (и для этого есть немногочисленные исследовательские данные), что расколы того или иного свойства создают условия, в которых специфическим образом проявляются и другие универсальные характеристики социализации. В общностях, формирующихся вследствие того или иного раскола, различно соотношение стихийной, относительно направляемой и относительно социально контролируемой составляющих социализации. Так, до социокультурного раскола вследствие петровских преобразований стихийная социализация во всех социальных слоях, если и различалась, то более или менее незначительно в зависимости от материального положения семей. Петровский раскол привел к тому, что к середине-последней трети XVIII века стихийная социализация «почвы» и «цивилизации» получила весьма существенные, если не сказать кардинальные, различия (о них в следующей статье подробно), во-первых. Во-вторых, в «цивилизации» появилось и стало набирать силу воспитание (относительно социально контролируемая социализация), понимаемое как относительно осмысленное возвращение человека в соответствии со спецификой целей организаций и групп, в которых оно осуществляется (в данном случае в семье, в шляхецких корпусах, институтах и пансионах благородных девиц и др.).

Ценностные основания того или иного раскола определяют различия в функционировании не только социально-педагогических механизмов социализации, о чем кратко сказано выше, но и психологических механизмов (подражания, экзистенциального нажима, рефлексии и др.), а также содержательное наполнение универсальных средств социализации. В условиях, создаваемых тем или иным расколом, по-разному идет взаимодействие субъектов с различными факторами социализации. Мож-

но продолжить примеры соотношения феномена раскола с феноменом социализации.

Думается, что педагогике следовало бы внимательно отнестись к самому феномену раскола. Важно найти и использовать источники, которые позволят охарактеризовать каждый их названных выше расколов с точки зрения их влияния на:

- быт и бытие российского социума и его отдельных сегментов как среды социализации подрастающих поколений и не только;

- содержание, средства, механизмы социализации различных социальных, гендерных и возрастных групп населения;

- становление и функционирование воспитания как социального института, специфику семейного, религиозного, социального, а затем и диссоциального (осуществляемого в криминальных, тоталитарных – квазикультовых, экстремистских и т.п. общностях-организациях) и коррекционного воспитания в различных этноконфессиональных, социокультурных и регионально-поселенческих слоях населения.

#### Библиографический список

1. Ахиезер А. Россия: критика исторического опыта. – М.: Философское общество СССР, 1991. – Т. 1–3.
2. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику: Ч. 1. – Пенза, 1994.
3. Мудрик А.В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе. – М., 1983.
4. Мудрик А.В. Раскол как объект социально-педагогического исследования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 10–14.
5. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.; Воронеж, 2011.
6. Отцы и дети: Поколенческий анализ современной России / под ред. Ю. Левады и Т. Шанина. – М.: НЛО, 2005.
7. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека. – М., 2011.
8. Пыжиков А.В. Грани русского раскола. – М., 2013.
9. Шумилов В.К. О проблеме раскола российского общества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scipeople.com>.

**Мазилев Владимир Александрович**

доктор психологических наук профессор

**Азов Андрей Вадимович**

доктор философских наук, профессор

**Вавилов Юрий Павлович**

доктор педагогических наук, профессор

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

v.mazilov@yspu.org

## ПСИХОЛОГИЯ В XXI СТОЛЕТИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ ПАРАДИГМАЛЬНОГО СИНТЕЗА\*

*Прослеживается противоборство парадигм в современной психологии. Утверждается, что ведущими в настоящее время являются естественнонаучная и гуманистическая парадигмы. Обсуждаются перспективы синергетической, психотехнической и постмодернистской парадигм в современной психологии. Обосновывается вывод, согласно которому для парадигмального взаимодействия или парадигмального синтеза необходим пересмотр и более широкая трактовка предмета психологии.*

**Ключевые слова:** парадигма, психология, естественнонаучная парадигма, герменевтическая парадигма, синергетическая парадигма, предмет психологии.

В последнее время в психологических работах, в многочисленных методологических дискуссиях довольно часто используется понятие «парадигма». А.В. Юревич отмечает: «Методологическое самоопределение психологической науки, как правило, осуществляется в терминах парадигм, а это, введенное Т. Куном, понятие получило в ней намного более широкое распространение, нежели такие его «конкуренты», рожденные на территории философской методологии науки, как исследовательская программа (И. Лакатос), исследовательская традиция (Л. Лаудан) и др.» [19, с. 3]. Столь различное внимание к вышеперечисленным методологическим категориям, на наш взгляд, объяснимо: с методологическим уровнем, который характеризуется, в частности, понятием «парадигма», связаны наиболее острые проблемы современной психологии. Понятия исследовательская программа и исследовательская традиция в большей степени используются в работах по истории психологии. Поэтому не удивительно, что психологи обращаются в первую очередь к понятиям этого уровня: как именно должна строиться научная психология для того, чтобы считаться полноценной наукой? Да и фактор моды не стоит недооценивать.

В связи с широким использованием термина «парадигма» уместно заметить следующее. Как отмечается историками науки, в философию науки понятие парадигмы было введено в начале двадцатого века позитивистом Г. Бергманом для характеристики нормативности методологии, однако широкое распространение приобрело после работ американского историка физики Куна. Как отмечает В.С. Черняк, французский историк и философ науки Элен Мецжер (Metzger) (1889–1944), трагически погибшая в газовой камере в Освенциме, была предшественницей Куна в истории идей.

Предметом исследования Мецжер, как отмечает В.С. Черняк, является история идей, она не касается истории жизни ученых, элиминируя тем самым из своей работы биографические данные и психологию изучаемых авторов. Она полагает, что невозможно определить механизм связи эволюции доктрин, экспериментальных открытий и технических изобретений химии с определенной эпохой, пока не будет проанализирована и изложена история идей. Главное для нее – это показать формирование самих основ теорий, их модификацию под давлением внутренней логики или же под давлением внешних влияний (социальных или научных). «Мецжер выдвинула одну из первых моделей некумулятивного развития науки, предвосхитив ряд принципиальных положений концепции Куна и оказав на него заметное влияние» [17, с. 562]. По Мецжер, необходимо отделять период становления (генезиса) определенной науки от стадии ее существования как уже оформленной научной дисциплины. В фазе генезиса наука не является автономной системой, развивающейся по своим внутренним законам. Эволюция науки в значительной мере определяется и направляется господствующими философскими течениями. На этом этапе обычно существует плюрализм мнений ученых, множественность концепций и отсутствие общепринятой теории [17]. Такая эпистемологическая ситуация, которую Мецжер называет «интеллектуальной анархией», во многом определяется отсутствием четкого осознания предмета познания и специализации в среде исследователей. Зрелая фаза науки характеризуется ее дисциплинарной структурой – наличием собственного предмета и методов исследования, а также организованной группы ученых, работающих в рамках общепризнанной теории. Переход от плюрализма к такой теории, согласно Мецжер, совершается внезапно, без види-

\* Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 12-06-00320.

мой связи с предшествующими работами. Причем новая концепция быстро завоевывает популярность у многих ученых, которые вербуются нередко из числа ее бывших противников, как бы обращенных в новую веру [17]. С утверждением общепринятой концепции ученые свою главную задачу видят в расширении области ее применения. Их работа сводится к усовершенствованию принятой теории, не затрагивающему ее основные принципы. В.С. Черняк пишет: «Однако в ходе этого спокойного эволюционного развития постепенно обнаруживаются трудности и аномалии, которые приводят в итоге к кризису общепризнанной концепции и стремлению найти ей замену. Мецжер доказывала также, что развитие науки тесно связано с общим ходом цивилизации, поэтому социальное значение тех или иных научных достижений зависит от их соответствия путям развития и потребностям общества» [17, с. 562].

Вероятно, комментарии не требуется. Очевидно существенное сходство изложенных позиций Э. Мецжер и известной концепции Т. Куна. Сама эта история может служить аргументом в пользу подтверждения роли социального фактора в развитии науки...

Вернемся к собственно парадигмам в психологии.

Согласно А.В. Юревичу, «существуют три позиции относительно парадигмального статуса психологии. Согласно первой, которой придерживался сам Т. Кун, психология представляет собой допарадигмальную дисциплину, в которой единая парадигма, способная интегрировать различные «психологии» в единую науку, еще не сложилась, что и отличает ее от более развитых – естественных – наук. Согласно второй, психология это мультипарадигмальная наука, обреченная на сосуществование различных парадигм, а значит, и принципиально различных вариантов понимания психического, подходов к его изучению, способов производства знания, критериев его верификации и т.д. Согласно третьей позиции, психология внепарадигмальная научная дисциплина, а представления о парадигмальной логике развития науки, наработанные на материале изучения истории естественных наук, главным образом физики (напомним, что Т. Кун по образованию был физиком), к ней не применимы» [19, с. 3]. А.В. Юревич отмечает, что в современных условиях в психологическом сообществе доминирует вторая позиция, т.е. большинство исследователей полагают, что психология это мультипарадигмальная наука.

Такая констатация представляется знаменательной: еще десять лет назад все обстояло по иному. В 1999 году А.В. Юревич отмечал, что преобладающее сейчас определение методологического статуса психологии на основе третьей позиции (внепарадигмальная область знания) позволяет психологии преодолеть комплекс непохожести на точные

науки [18]. Обратим внимание еще на один момент. А.В. Юревич отмечает, что «понятие парадигмы используется достаточно вольно, за что, если не рассматривать это как недостаток методологической рефлексии психологии, можно возложить ответственность не только на психологов, но и на самого Т. Куна, который не определил введенное им понятие достаточно четко. В результате уже в начале 80-х гг. прошлого века М. Мастерман насчитала 35 различных пониманий парадигмы, количество которых с тех пор еще более увеличилось. Все основные подходы к изучению психического, такие как бихевиоризм, когнитивизм, психоанализ, и др., принято именовать парадигмами. В то же время психологи, видимо, ощущают некоторую несоразмерность подобных подходов к этому понятию, в результате чего в последние годы обозначилась тенденция считать парадигмами в психологии лишь наиболее глобальные исследовательские направления, такие как естественнонаучная и гуманитарная психология, разделение на которые сопровождает психологию с первых ее шагов» [18, с. 3-4].

Как можно полагать, современная психология находится в таком положении, когда внутри нее представлены различные парадигмы. С необходимостью приближается время, когда придется осуществлять попытки межпарадигмального синтеза. Статья посвящена обсуждению этих вопросов.

Парадигма в современной философии науки обозначает совокупность убеждений, ценностей и технических средств, принятых научным сообществом и обеспечивающих существование научной традиции. «В связи с критикой неопределенности термина парадигма Кун в дальнейшем эксплицировал его значение посредством дисциплинарной матрицы, учитывающего, во-первых, принадлежность ученого к определенной дисциплине и, во-вторых, систему правил их научной деятельности. Наборы предписаний парадигмы состоят из символических обобщений (законов и определения некоторых терминов теории); метафизических элементов, задающих способ видения универсума и его онтологию; ценностных установок, влияющих на выбор направлений исследования, и, наконец, «общепринятых образцов» – схем решения конкретных задач («головоломок»), обеспечивающих функционирование «нормальной науки» [17, с. 227].

Согласно Л. Гараи и М. Кечке, для современной психологии характерно противостояние двух основных полупсихологий: естественнонаучной и герменевтической. «Психология находится в уникальном положении, так как линия раскола проходит как раз по ее корпусу, рассекая его на две полунауки: считающая себя одной из естественных наук, применяющая их позитивистскую методологию – «объясняющая психология», и помещаемая среди исторических наук, орудующая их герменевтической методологией – «понимающая психология» [2, с. 92].

Венгерские авторы отмечают: «А ведь сомнения в том, является ли позитивистский метод естественных наук подходящим для всестороннего изучения человека, не новы. Известны соображения, которые побудили Дильтея противопоставить гуманитарную (*geisteswissenschaftliche*) психологию естественнонаучной (*naturwissenschaftliche*). Ключевым является, например, соображение, которое Дильтей сформулировал следующим образом: «Первое решающее условие для того, чтобы гуманитарная наука была возможной, заключается в том, что и я сам являюсь историческим существом, что тот, кто исследует историю идентичен тому, кто ее творит»... Мы приписываем этому соображению фундаментальное значение, потому что, например, Гадамер ... сделал из него вывод, согласно которому опыт о социальном мире не может быть превращен в науку посредством индуктивного метода естественных наук» [2, с. 87]. Знаменателен вывод, к которому приходят венгерские психологи: «пока психологическое исследование будет претендовать на роль естественнонаучного, оно то и дело будет наткаться на несуразности. Однако из этого не следует, что психологию невозможно построить как научную. Возможно, она научна, но по нормам других, нежели естественных, наук. Вот почему нужно рассматривать как несчастье для этой науки, что ее служители получают свои дипломы (по крайней мере в венгерских университетах, но думаем нам, что не только) без малейшего представления о той, отличной от естественнонаучной, логике, которой пользуются науки исторические, лингвистические, литературные, юридические, моральные и которая так же многообещающим образом может быть применена к решению определенных проблем психологии, как и логика естественных наук. Мы считаем этот пробел несчастьем для психологии потому, что с ним связан ее распад на две полунауки и затаенные попытки воссоздать единство способом навязывания естественнонаучной логики рассуждениям в области другой полупсихологии» [2, с. 90–91]. «Не подает больше надежды также и обратный прием, когда общим знаменателем двух полупсихологий объявляется не позитивистская логика естественных наук, а, согласно новой моде, герменевтическая логика исторических наук. На язык этой последней ничего невозможно перевести из всего богатства открытий, сделанных за долгую историю естественнонаучной психологии, особенно касающихся связи психологических феноменов, с одной стороны, и стратегии живого организма, направленной на его выживание, с другой» [2, с. 91].

Итак, на протяжении длительного времени конфликт между парадигмами выступал в разных обликах. Дело в том, что одна и та же парадигма в истории психологии могла воплощаться (точнее, могла порождать, т.к. это основная функция пара-

дигмы – продуцировать концепции) в разные концепции. Достаточно обратиться к учебнику по истории психологии, чтобы обнаружить противоречия между психологией материалистической и спиритуалистической, объективной и субъективной, объясняющей и понимающей, психологией сознания и психологией поведения и т. п.

Сегодня отчетливо представляется, что в качестве основных парадигм, определяющих лицо психологической науки, все же выступают две – естественнонаучная и герменевтическая.

Основные черты естественнонаучной парадигмы, которая в свое время конституировала научную психологию, по-видимому, могут быть сведены к следующему: 1) психология имеет объект исследования и научный предмет, аналогичные объектам и предметам естественной науки; 2) предмет психологии (так же, как и в любой естественной науке) подлежит объяснению; 3) в психологии должно использоваться причинно-следственное объяснение; 4) в психологии предполагается явная или неявная редукция, т.е. сведение психического к непсихическому; 5) в психологии применимы общие схемы исследования, разработанные в естественных науках (структурный, функциональный, процессуальный, генетический, уровневый или их определенные сочетания).

Отметим, что некоторые характеристики, которые обычно считаются признаками естественнонаучного подхода в психологии – атомизм, элементаризм, конструктивность (в дильтеевском смысле), склонность к психофизиологическим объяснениям и т.п., по-видимому, не входят в ядро парадигмы. Поэтому целесообразно в дополнение к парадигмальным характеристикам использовать понятие ориентации исследования, имея в виду элементаристскую или целостную ориентации.

Герменевтическая парадигма в психологии предполагает, что психология имеет иной объект, качественно отличный от объектов естественных наук. Поэтому объяснения, предполагающие редукцию в той или иной форме в психологии неприменимы. Вместо объяснения должны использоваться описания, важное место в герменевтической парадигме принадлежит типологиям.

А.В. Юревич отмечает, что «вычленяются шесть ключевых характеристик гуманитарной парадигмы, отличающих ее от парадигмы естественнонаучной: 1) отказ от культа эмпирических методов; 2) признание научным не только верифицированного знания, подтвержденного «внесубъектным» эмпирическим опытом; 3) легализация интуиции и здравого смысла исследователя; 4) возможность обобщений на основе изучения частных случаев; 5) единство исследования и практического воздействия, 6) изучение целостной личности, включенной в «жизненный контекст» [19, с. 5].

Как же соотносятся эти парадигмы? На самых ранних этапах имела место прямая конфронтация –

открытое противопоставление по принципу «или – или» (хотя, нужно заметить, что такие авторы как В. Дильтей, Г. Мюнстерберг имели достаточно «мягкие» позиции, признавая право на существование и «другой» психологии. Экстремистами, как это часто бывает, были последователи). Затем наступает период «логического империализма» (Л. Гараи, М. Кечке) – попытки распространить логику одной из «полупсихологий» на всю психологию. К большим успехам это не привело (по образному выражению Л. Гараи и М. Кечке, это приводит к многочисленным «несуразностям»). Попытки прямого «синтеза» успеха также не имели, поскольку в этом случае объединение может быть лишь декларативным. Напомним, что различие между парадигмами чисто методологическое, поэтому поделить «сферы влияния» (скажем, низшие функции – одной, высшие – другой) не представляется возможным. В этом случае предпринимается более тонкий, более «современный» способ. Для исследования выбирается такая единица, которая непосредственно не относится ни к одной, ни к другой сфере. Примером может послужить цитируемая выше работа венгерских психологов. «Производство истолковывалось будапештской исследовательской группой как интегративный принцип, без которого гуманитарные науки были бы обречены на вечные попытки выводить либо культуру из природы человека, либо образцы повседневного поведения из человеческого духа. А это увековечило бы раскол между объясняющей и понимающей гуманитарными науками» [2, с. 91].

Сами Л. Гараи и М. Кечке видят выход из сложившейся ситуации, которую именуют «шизофренией психологии», в обращении к работам Л.С. Выготского: «В последнее время возникли некоторые признаки того, что психология найдет излечение от своей шизофрении не ценой логического империализма той или другой из двух полунаук. Самым ярким из этих признаков является то особое внимание, с которым за десять последних лет западная научная общественность обращается к теории Выготского» [2, с. 91]. Согласно венгерским авторам, «сама деятельность имеет два в одинаковой степени важных аспекта: объект, на который она направлена, и субъект этой деятельности. Объект деятельности трактуется в рамках логики естественных наук, субъект деятельности определяется в таких интеракциях, о которых... было показано, что они определяются в логике исторических наук» [2, с. 94]. Другие авторы (например, М. Коул) видят выход в соединении в рамках одного исследования идиографических и номотетических методов. Примером, согласно Коулу, может служить романтическая психология А.Р. Лурии [22]. Сходную точку зрения, в которой подчеркивалась первичность целостного описания, формулировал в свое время А. Маслоу.

По нашему мнению, разрешение конфликта между естественнонаучной и герменевтической парадигмами возможно только при обращении к более широкому, чем традиционное, пониманию психического.

Впрочем, это только «классическая» оппозиция. Появляются попытки преобразовать психологию на новой основе, соответственно, появляются иные парадигмы. В юбилейном номере журнала «Вопросы психологии» (посвященном 100-летию со дня рождения Л.С. Выготского) помещена чрезвычайно интересная статья Ф.Е. Василюка. Название этой статьи, получившей очень широкий резонанс, – «Методологический смысл психологического схизиса». Схизис – расщепление психологии – трактуется Ф.Е. Василюком как характеристика современного ее состояния в нашей стране: «К сожалению, приходится диагностировать не кризис, но схизис нашей психологии, ее расщепление. Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличностидиссоциированной личности...» [1, с. 26]. Ф.Е. Василюк подчеркивает, что «наиболее опасное, что консервирует всю ситуацию и в первую очередь нуждается в исправлении, состоит в том, что ни исследователи, ни сами практики не видят научного, теоретического, методологического значения практики. А между тем для психологии сейчас нет ничего теоретичнее хорошей практики» [1, с. 27]. Главная мысль вышеупомянутой статьи состоит в том, что «наиболее актуальными и целительными для нашей психологии являются психотехнические исследования, что их значение вовсе не сводится к разработке эффективных методов и приемов влияния на человеческое сознание, но состоит прежде всего в выработке общепсихологической методологии» [1, с. 27].

Не вдаваясь в обсуждение этой глубокой и интересной статьи, отметим, что с последним тезисом согласиться нельзя. На наш взгляд, это может привести лишь к ликвидации психологии как науки, какой она, вне сомнения, все же является. Ни коим образом не подвергая сомнению важности занятий разнообразными видами психологической практики, выскажем опасения, что, на наш взгляд, с *общепсихологическо-методологическим* значением практики дело обстоит не так просто. Прежде всего, констатируем, что лозунг «от исследования психики к работе с психикой», в принципе, не является новым. Об этом более тридцати лет тому назад неоднократно говорил известный отечественный методолог Г.П. Щедровицкий. Психотехнические «мотивы» в творчестве Л.С. Выготского обнаруживал, как известно, А.А. Пузырей. Впрочем, дело, конечно, не в этом. Перенос акцента с исследования психики на работу с психикой приводит на самом деле к тому, что утрачиваются научные критерии исследования. В результате все подходы

к работе с психикой как бы становятся «равноправными»: и психотерапия, и коррекция биополей, и снятие порчи, «сглаза» и т. д. становятся процедурами принципиально рядоположными. Во-вторых, подобное изменение акцента, похоже, закрывает дорогу перед исследованием психического *как оно есть*. Такое исследование, хотя его и не так просто осуществить, все же возможно (во всяком случае, история психологии убедительно свидетельствует, что это иногда случается). В-третьих, хорошо известно, что когда с чем-то работаешь (тем более, если это психика), очень легко получить артефакт. Поэтому в данном случае, скорее, исследуется не сам объект, а то, что при определенных условиях из него можно получить. Это, конечно, объект определенным образом характеризует, но в этом случае всегда существует опасность смешения «существенного» и не вполне существенного (см. известный этюд классика о стакане). Критерии во многом задаются «техникой».

При всей заманчивости психотехнического подхода (во избежание недоразумений еще раз повторим, что автор не против подхода, но против его методологического значения для общей психологии), видимо, не следует надеяться, что он явится панацеей. Ф.Е. Василюк пишет: «В отечественной психологии мы находим прекрасный образец реализованного психотехнического подхода. Это теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Без специального методологического анализа, уже чисто стилистически очевидна психотехническая суть этой теории: не теория мышления, не теория умственных действий, но именно теория формирования, т.е. теория работы с психикой, а не самой психики» [1, с. 32]. Здесь все абсолютно верно. Действительно, с психикой можно работать подобным образом. Но что мы отсюда узнаем о самой психике? Что она может выполнять функцию ориентировки? Для практики это, наверное, хорошо, но для теории (тем более, для методологии) этого все же мало (хотя бы потому, что совершенно ясно: в любом случае психика не только ориентировка).

Впрочем, еще в прошлом столетии К.Д. Ушинский, ратовавший за психологию, очень верно заметил в «Педагогической антропологии», что ничто так не обнаруживает односторонности теории, как ее приложение к практическим целям. Может быть, дело в психологических теориях?

Решение практических вопросов предполагает работу с целостным объектом, практика объектна. Наука – и в этом ее сила – предметна, что позволяет, используя идеальные объекты, строить теории предмета. Таким образом, научные и практические знания о «человекомерных» (выражаясь языком философов) системах весьма различны. Мощная составляющая современной практически ориентированной психологии – разного рода психоте-

рапевтические процедуры, предполагающие работу с целостной личностью (или с группой личностей). И консультативная работа – это работа с целостной личностью. И мы ошибемся, если будем предполагать, что теоретической основой различных психопрактик являются психологические теории, принадлежащие к достойной всяческого уважения академической науке. Скорее будет правильно, отдавая дань веку постмодернизма, определить эту основу как мифологию, точнее, мифологии, потому что они столь же многообразны, как и сами психотехники. Собственно, этот разрыв между практикой и психологической теорией существовал давно: еще Л.С. Выготский в 1927 году иронизировал относительно трудноприменимости эйдети-ческой редукции Эдмунда Гуссерля к отбору вагоновожатых.

Интенсивная практика (а сейчас мы имеем дело с «ренессансом» психологии в сфере образования) делает эти проблемы более острыми и потому более явными. Практика находит «свою» теорию. Очевидно, что чаще всего это не научная психология. Иногда теоретическая работа в практических направлениях очень интересна и может быть объектом специального анализа [7]. Важно здесь подчеркнуть следующее. Разрыв психологической науки и практики свидетельствует – и это очень важно – о явном неблагополучии в самой научной психологии. Игнорировать эти симптомы по меньшей мере недальновидно. Несомненно, разрыв между психологической наукой и психологической практикой сегодня существует. Но что стоит за этим разрывом? Могут ли быть вскрыты глубинные причины этого разрыва? По нашему мнению, причина все та же – слишком узкое понимание предмета научной психологией.

В последние годы много говорится о постмодернистской парадигме в психологии. В частности, рассматривается влияние, оказанное на психологию постмодернизмом. Этот актуальный вопрос обсуждается в работе Т.Д. Марцинковской [13]. Автор приходит к выводу: «Полипарадигмальный характер современной психологии дает возможность не только выхода за пределы поля одной концепции и объяснительных принципов одной науки, но и наполнение понятия избыточными смыслами, открывая возможности их сравнительного толкования, что органично связывает их методологию с постмодернизмом» [13, с. 43]. «Согласно постмодернистскому взгляду, мир многомерен и многогранен, а образ мира – это своего рода мозаика, которая складывается из отдельных образов, представлений, теорий. Как и мозаика в калейдоскопе, образ мира, каким он нам предстает, зависит, прежде всего, от нашего сознания, от нашей интенции, которая и определяет «поворот» калейдоскопа и изменение картины мира. С этой точки зрения эволюция научного знания рассматривается как пос-



ледовательная смена теорий, каждая из которых более точна и применима, чем предыдущие, но, ни одна не описывает явления полностью и окончательно, ни одна не несет абсолютную истину. Именно поэтому наука в поисках ответов на кардинальные вопросы должна выйти за пределы условных границ между дисциплинами, используя те «языки», которые оказываются подходящими для описания различных аспектов многоуровневой, взаимосвязанной реальности» [13, с. 43]. Этому вопросу касается в своей работе и М.С. Гусельцева, которая отмечает: «Прочтение постмодернизма современной психологией – дело сколь эвристическое, столь и ответственное. К находкам постмодернизма относят метафоричность дискурса, синкретичность мысли, принципиальную недоконцептуализированность понятий, творчество терминов, эксперименты со стилем. Что же касается отрицания постмодернизмом автора, субъекта, то и в этом можно найти здравый смысл. Постмодернизм демократичен, он стирает грани между вещами, между старым и новым, низом и верхом, отменяет иерархии. Это мироощущение, это жизненный стиль...» [3, с. 70].

На наш взгляд, самый глубокий анализ влияния постмодернизма на методологию психологии проделан В.А. Янчуком, чьи работы хорошо знакомы читателю [20; 21].

На наш взгляд, ввиду размытости постмодернистской позиции она в настоящее время не может претендовать на роль ведущей парадигмы в психологии как науки.

Другим подходом, который заявляет о себе как о возможной новой парадигме психологической науки, является синергетика. В.Ю. Крылов назвал ее психосинергетикой [6]. Синергетика представляет собой междисциплинарное научное направление, возникшее в начале 70-х гг. прошлого столетия. Сам термин введен Г. Хакеном, немецким физиком. Другое направление в синергетике связано с именем И.Р. Пригожина, Нобелевского лауреата, известного физикохимика – так например, теория диссипативных (неравновесных) структур. Пафос данного направления в том, что предпринимается попытка описания общих закономерностей, лежащих в основе процессов самоорганизации в системах различной природы (физических, химических, социальных, биологических, экономических и т.д.). «Синергетика направлена на раскрытие универсальных механизмов самоорганизации сложных систем, как природных, так и человекомерных, в том числе когнитивных» [5, с. 4]. Особенный интерес вызывают попытки применить синергетику к психологии. Может ли синергетика претендовать на то, чтобы явиться новой психологической парадигмой? Не имея возможности здесь обсуждать специфику синергетического подхода к решению собственно психологических проблем (что, несом-

ненно, представляет значительный интерес), остановимся на самых принципиальных моментах.

Разумеется, очень заманчиво разработать общую универсальную модель, которая была бы свободна от специфики предметного знания. Преимущества формальных построений были проанализированы еще Кантом. В.Ю. Крылов отмечал: «...нелинейные эффекты в психологических системах (имеющих аналогии в других дисциплинах) в точности описываются соответствующими моделями, взятыми из физики, химии, биологии и др.» [6, с. 60]. Является ли синергетика общей фундаментальной теорией? По-видимому, нет. К синергетике полностью приложима критика диалектики, осуществленная Карлом Поппером. (По отношению к диалектике критика, на наш взгляд, не является полностью справедливой). К. Поппер писал о диалектике: «интерпретация истории мышления может быть вполне удовлетворительной и добавляет некоторые ценные моменты к интерпретации мышления в терминах проб и ошибок» [14, с. 120]. Эти слова К. Поппера сказанные в адрес диалектики полностью можно отнести на счет синергетики. Она является не фундаментальной, но просто описательной теорией. Она полезна, когда мы имеем совершившийся процесс. Для того, чтобы, скажем, использовать концепцию аттракторов, нужно иметь представление о всех возможных путях ее развития. Вряд ли стоит говорить, насколько сложен этот вопрос для психологического изучения. Нельзя не согласиться с В.Ю. Крыловым: «Конечно, все сказанное о смене путей развития в точках неустойчивости предполагает наличие у системы свойства многовариантности путей развития. В связи с этим, важнейшей задачей нелинейного подхода в изучении развития психологических систем является выявление различных возможных для систем путей развития в данных внешних условиях» [6, с. 61]. Нельзя также не согласиться с другим тезисом В.Ю. Крылова, согласно которому «важнейшей задачей является выявление таких специфических нелинейных психологических систем, которые не имеют и не могут иметь аналогов среди систем более простой природы. Изучение таких систем, пожалуй, и должно составить наиболее важную часть нелинейной психологии. Сейчас же отметим только, что примером таких систем являются системы, обладающие развитыми языковыми средствами» [6, с. 60]. Очень важным, на наш взгляд, является положение, сформулированное В.Ю. Крыловым, согласно которому для психолога очень важно исследовать объект в его естественном спонтанном состоянии и развитии: «Метод такого изучения должен радикально отличаться от метода стимул-реакция, а именно, система должна помещаться в те или иные естественные для нее внешние условия, где наблюдается и фиксируется ее спонтанное поведение в данных услови-

ях» [6, с. 61]. Важность этого положения трудно переоценить, т.к. такого рода методы позволяют получать не артефакты, а, напротив, данные о «невывужденном», естественном поведении объекта.

Сложность психологических объектов привела, однако, к тому, что элементарные линейные модели остались далеко в прошлом, на заре научной психологии (классический ассоциационизм, радикальный бихевиоризм). В психологии XX века распространение получили структурно-уровневые концепции (см. об этом: [12]). Наличие различных уровней и возможность межуровневых переходов, использование рефлексивных стратегий субъекта ставит перед синергетикой пока что неразрешимые проблемы. Особенно важно подчеркнуть, что в самой психологии, в наиболее продуктивных психологических концепциях накоплен материал (который нуждается в анализе и методолого-психологическом осмыслении), позволяющий по-новому (и не упрощая!) сформулировать представления о целостности (холизме), телеологии и т.д., которые пытаются ввести синергетический подход. Как отмечают сами сторонники синергетики, «по всей вероятности, пока еще рано говорить о философии синергетики, а равным образом и о синергетике познания, т.е. о синергетическом видении когнитивных процессов, как об общепринятых и в достаточной мере разработанных» [5, с. 218].

Впрочем, есть и более оптимистические оценки. В.Е. Ключко отмечает: «Психосинергетика – это теоретическая психология, точнее, психология, способная теоретически определить предмет своего исследования. Психология, сознательно согласившаяся с тем, что нельзя изучать работу разума, останавливая свое мышление на уровне рассудка. Потребуется еще громадная внутренняя работа, итогом которой должна стать совсем простая идея: не может возникнуть живое из неживого – его там просто нет по определению; не может психика (дух, душа) возникнуть из материи «при ее непосредственном воздействии на органы чувств» – ее там нет. Нет у человека прямого контакта с миром «чистой объективности», как нет его и с миром, в котором живет чистый (абсолютный) Дух. Нет у Духа своей обители, как нет и его самого – рафинированного, «чистого». Дух не скитается и не обитает неведомо где, а живет (в своей идеальной, интегральной форме) в культуре, в этом совокупном общественном продукте. Из нее он переходит в форму реального активного дифференцированного бытия в качестве духа конкретного человека, в нее возвращается по окончании его жизни – чаще обогащенным, иногда деформированным и больным и вынужденным восстанавливаться в процессах перехода в идеальную форму, в процессах интеграции со своей первоосновой» [4, с. 107].

В.Е. Ключко продолжает: «Самое сложное заключается в том, чтобы понять эту простоту: как

«объективная реальность», так и «субъективная реальность» есть порождение обыденного сознания, рассудка, а задача «разумной» (теоретической) психологии заключается в том, чтобы не психику, а целостного человека определить в качестве предмета науки. Ее актуальной задачей является прослеживание того каким образом культура, хранящая и аккумулирующая в себе «дух» предков (добытые ими знания, отработанные способы видения мира, познания, мышления, их смыслы и ценности бытия, их волю, страсть и т.д.), трансформируется в одухотворенный мир конкретного человека, превращается в нем в то, что составляет его человеческую сущность: многомерный, наполненный предметами, звуками, красками, смыслами и ценностями, развивающийся Мир – в единственного претендента на то, чтобы называться «реальностью» и «действительностью» [4, с. 108].

Психосинергетика, по В.Е. Ключко, имеет большие перспективы развития: «Тенденция развития научного мышления, идущая по линии «метафизика – диалектика – синергетика» не оборвется на синергетике. Она продолжится через конкретизацию в пока недоступных нам механизмах метасистемного мышления. Нам же предстоит ассимилировать этот временный предел научной мысли как опору для ее дальнейшего движения. Причем ассимилировать не на простых системах, где взаимодействие со средой обеспечено фактом однопорядковости, однородности, относительной тождественности системы и ее среды, когда запрограммирована случайность встречи явлений и сущностей, не являющихся в полной мере противоположностями, приводящая каким-то образом к порядку. Психосинергетике предстоит объяснить, каким образом детерминирована, обусловлена сама возможность взаимодействия живого и неживого, материи и духа, психического и физического, открыть причину их взаимодействия и его порождающий эффект» [4, с. 109].

Но, тем не менее, все это пока в будущем.

Таким образом, на современном этапе синергетика пока не может претендовать на то, чтобы явиться новой полноценной парадигмой психологии.

Все же психология может рассчитывать на преодоление кризиса и конфликта между различными парадигмами. Об этом пишет А.В. Юревич: «комплексные, многополярные психологические объяснения, в которых нашлось бы место и нейронам и смыслу жизни, могли бы послужить одним из главных средств преодоления противостояния естественнонаучного и гуманитарного изучения психики» [19, с. 14]. А.В. Юревич приходит к выводу, что «новые тенденции в развитии психологической науки дают основание предположить, что она отнюдь не обречена на извечное противостояние естественнонаучной и гуманитарной парадигм, которые при определенном взгляде на психологичес-

кую реальность, могут выглядеть не только не антагонистичными, но и, в терминах Т. Куна, вполне соизмеримыми друг с другом и друг в друге нуждающимися» [19, с. 14].

Для этого, на наш взгляд, необходимы внутренние преобразования внутри самой психологии. В первую очередь требуется новое, более широкое понимание самого предмета психологии [8; 9; 7]. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области трансперсональной психологии представляют одну науку – психологию. Сейчас складывается впечатление, что это представители совершенно разных наук, т.к. все у них разное. Поэтому понимание предмета психологии должно быть таким, чтобы в нем нашлось место как для одного, так и для другого. Только такое понимание даст возможность объединить наработки психологов разных школ и направлений. Без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний. Это очень сложная задача. Она, кстати, общая для отечественной и для мировой психологии (при всем различии подходов к исследованию психики). Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания позволят психологии стать фундаментальной наукой. В решении этой проблемы можно выделить два аспекта, а точнее, два этапа ее решения. Первый этап – формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Эта работа в основном уже проделана. Второй этап – содержательное наполнение концепта «предмет психологии». В этом направлении работа уже проводится [10; 11; 12]. Как конкретно будет называться этот новый предмет? Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека». Именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместив всю психическую реальность в полном объеме.

#### Библиографический список

1. *Василюк Ф.Е.* Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 25–40.
2. *Гараи Л., Кечке М.* Еще один кризис в психологии! // Вопросы философии. – 1997. – № 4. – С. 86–96.
3. *Гусельцева М.С.* Постмодернистские перспективы развития психологии // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. – М.: ИП РАН, 2007. – С. 45–73.
4. *Клочко В.Е.* Психосинергетика: настоящее и будущее психологии // Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии: Материалы конференции. – Караганда: Изд-во КарГУ, 2001. – С. 101–110.

5. *Князева Е.Н.* Одиссея научного разума. – М.: ИФ РАН, 1995. – 228 с.
6. *Крылов В.Ю.* Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 3. – С. 56–62.
7. *Мазилев В.А.* Теория и метод в психологии. – Ярославль: МАПН, 1998.
8. *Мазилев В.А.* Психология на пороге XXI века: методологические проблемы. – Ярославль: МАПН, 2001.
9. *Мазилев В.А.* Методология психологии. – Ярославль: МАПН, 2007. – 368 с.
10. *Мазилев В.А.* Актуальные методологические проблемы современной психологии // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 149–155.
11. *Мазилев В.А.* Методология современной психологии: актуальные проблемы // Сибирский психологический журнал. – 2013. – № 50. – С. 8–16.
12. *Мазилев В.А.* Перспективы парадигмального синтеза в современной психологии // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 3. – С. 186–194.
13. *Марцинковская Т.Д.* Психология в современном мире // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. – М.: ИП РАН, 2007. – С. 33–44.
14. *Поппер К.* Что такое диалектика? // Вопросы философии. – 1995. – № 1. – С. 118–139.
15. *Роговин М.С.* Структурно-уровневые теории в психологии. – Ярославль: ЯрГУ, 1977.
16. *Черняк В.С.* Парадигма // Современная западная философия: Словарь. – М.: Изд. полит. лит., 1991. – С. 227.
17. *Черняк В.С.* Мецжер Элен // Новая философская энциклопедия. – Т. 2. – М., 2010. – С. 562.
18. *Юревич А.В.* Системный кризис психологии // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 3–11.
19. *Юревич А.В.* Перспективы парадигмального синтеза // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 3–15.
20. *Янчук В.А.* Постмодернистский социокультурный индетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии // Методология и история психологии. Т. 1. Вып. 1. – М., 2006. – С. 193–206.
21. *Янчук В.А.* Психология постмодерна // Время как фактор изменений личности. – Минск: ЕГУ, 2003. – С. 175–201.
22. *Cole M. Alexander Luria and the Resolution of the Crisis in Psychology* // I Международная конференция памяти А.Р. Лурии – First International Luria Memorial Conference: Abstracts. Moscow, Russia, September 24–26, 1997. – М.: MGU, 1997. – P. 117.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГА: НАУЧНАЯ ТЕОРИЯ И ИННОВАЦИОННАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

*В статье исследованы научные основы проблемы профессиональной мотивации педагогов, инновационные подходы к организации ее перспективных моделей. С учётом обзора и анализа отечественной инновационной практики и международного опыта автором предложены действенные меры и способы организации профессиональной мотивации молодого учителя.*

**Ключевые слова:** профессиональная мотивация педагога, инновационная практика, перспективные модели, молодой учитель.

**П**роблема профессиональной мотивации педагогов, особенно молодых, обусловлена, прежде всего, модернизационными процессами в образовании и социально-экономическими трансформациями, происходящими сегодня в обществе, что инициирует современного педагога к непрерывному профессиональному самосовершенствованию, обеспечивающему его конкурентоспособность на рынке труда. Вместе с тем, инновационные позиции компетентностной парадигмы образования диктуют необходимость качественно нового педагогического управления образовательным процессом взрослых, ориентированного на формирование и развитие мотивации и самомотивации педагога к профессиональному росту.

Именно поэтому необходимо сформировать систему моральных и материальных стимулов, влияющих на сохранение в школе лучших учителей и пополнение образовательных учреждений новым поколением педагогов, способным работать в новых социально-педагогических условиях.

Актуальность вышесказанного подтверждается тем, что проблема профессиональной мотивации педагогов, особенно молодых, является одной из основных и приоритетных проблем государственной кадровой политики, и, соответственно, основополагающим условием достижения новых результатов и нового качества образования. Данное положение актуализировано рядом государственных стратегических нормативно-правовых ориентиров, как-то: новый «Закон об образовании в РФ», государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы, новые федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования, национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», профессиональный стандарт педагога и др.

В рамках представленного исследования предпримем попытку проведения обзора и анализа орга-

низации профессиональной мотивации педагогов с учетом влияния теоретических положений науки и современных требований педагогической практики. В связи с этим обратимся к некоторым авторским научным взглядам, определяющим теоретические основы понятия «мотив» и «мотивация» и которые позволят заключить, что субъективная активность человека определяется системой устойчиво доминирующих потребностей, мотивов, интересов, ориентаций и т.п. Проиллюстрируем данное суждение.

В словаре «Психология» даны следующие определения: «мотив – побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта»; «мотив – осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности». В Дефектологическом словаре под мотивами деятельности понимаются «побудительные причины действий и поступков человека, определяемые отдаленными целями, ради которых человек достигает более близкие цели. Исходным побуждением человека к деятельности являются его потребности. Многообразие человеческих потребностей порождает и многообразие мотивов деятельности».

Согласно андрогогическому подходу (С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин и др.) процесс развития педагога приобретает смысл самообразовательной деятельности. Авторы определили две группы мотивов – «краткосрочные» и «дальнего проектирования». Первые непосредственно связаны с сугубо профессиональными интересами людей, а мотивы «дальнего» плана – с решением проблем жизненного самоопределения, самовыражения, творческой самореализации.

Л.И. Божович считала, что «мотивация» – это термин, производный от понятия «мотив». В качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства, переживания, – словом, всё то, в чём нашла воплощение потребность» [3].

Достаточно точное и полное определение мотивации труда у авторов Н.Н. Зубова, О.С. Виханского, А.И. Наумова. Учёные определяют мотивацию как «совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают её границы и формы, направленность, ориентированную на достижение определённых целей» [6].

С.Г. Вершловский отмечает, что «мотивация педагогической деятельности – это разные побуждения, ради которых человек избирает эту профессию: мотивы, потребности, интересы, стремления, идеалы...» [4].

Американский теоретик и практик «поведенческой школы» А. Маслоу считал, что пока не удовлетворена какая-либо потребность, она побуждает к совершению действий, активизирует деятельность. Следовательно, различные потребности обладают разной мотивирующей силой.

Его теория находит подтверждение в исследованиях Н.Н. Зубова [6] и А.Б. Бакурадзе [2], которые, исследуя мотивацию молодых учителей, выявили, что молодые педагоги, придя в школу после окончания вуза, сначала удовлетворяют потребность в принадлежности и, отчасти, – в безопасности и только потом начинают самоутверждаться, самореализовываться, т.е., переходят к удовлетворению потребностей, стоящих на более высоком уровне (знать, понимать, создавать прекрасное, т.е. самоактуализироваться) в соответствии с иерархией потребностей А. Маслоу, без чего нельзя добиться успеха, как в профессиональном становлении учителя, так и успеха развития образовательного учреждения.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы приводит к выводу, что в подоснове мотивов лежат потребности личности. Вместе с тем, мотив не только выражает потребность, но и, придавая смысл поведению, направляет его на объекты, в которых потребность находит удовлетворение.

Важным для перспективного практического моделирования профессиональной мотивации педагогов может являться мнение С. Селектора: «использование теорий мотивации в реальной педагогической практике часто вызывает возражения. Некоторые педагоги-практики утверждают, что мотивация слишком индивидуальна. То, что служит стимулом для одного человека, может оказаться недейственным для другого. Считается, что мотивация очень изменчива. То, что производило определённый эффект вчера и сегодня, завтра оказывается неэффективным». Данная авторская позиция теоретически предопределяет совокупность реальных мер и мероприятий по формированию профессиональной мотивации педагога в действующей педагогической практике [9].

Анализ нормативно-правовой базы, мониторинговых и статистических материалов регионально-

го и федерального уровней позволил выявить характерологические особенности существующих моделей и действующих механизмов профессиональной мотивации педагогов, а также перспективы и тенденции, достигшие на сегодняшний день максимального продвижения. Наиболее распространённые среди них:

**1. Модели организации и финансирования повышения квалификации работников образования,** мотивирующие педагогов на непрерывность и адресный подход к повышению квалификации, на реализацию принципов как сетевого взаимодействия учреждений, так и индивидуализации обучения, позволяющие каждому педагогическому работнику выстроить в межаттестационный период индивидуальную (персонифицированную) программу повышения квалификации, основанную на реализации накопительного подхода при кредитно-зачётных отношениях участников регионального сетевого взаимодействия и способствующую обеспечению дифференциации оплаты труда учителей в зависимости от установленных квалификационных категорий. Данные модели основаны на инновационных формах аттестации педагогов (в том числе, в режиме удалённого доступа с применением дистанционных технологий обучения), обусловленных развитием в регионах конкурентной образовательной среды, обеспечивающей реализацию принципа адресности в процессе формирования индивидуальных и групповых запросов к системе повышения квалификации и переподготовки, ключевой составляющей которого является внедрение практико-ориентированной модульной системы в процесс повышения квалификации.

**2. Модели диссеминации инновационного педагогического опыта и лучших образовательных практик** призваны решать задачу мотивирования педагогов на поиск новых форм и путей управления инновациями и распространения собственных инновационного педагогического опыта и лучших образовательных практик, в числе которых могут быть:

- организация поддержки на конкурсной основе разработок педагогами программного обеспечения, методик, баз данных по внедрению новых информационных технологий;

- организация инновационных площадок, ресурсно-внедренческих центров инноваций, принимающих на стажировку педагогов, демонстрирующих профессиональную готовность развернуться в направлении перехода из виртуального в пространство контактного взаимодействия;

- организацию диссеминации инновационного педагогического опыта в рамках педагогических ассамблей и марафонов, слета педагогов, фестиваля педмастерства; поощрение лучших учителей в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование».

3. **Модели инновационного методического сопровождения** педагогов с выделением в инновационных структурах методических служб адресного содержательного и структурного компонента для молодых учителей, введением в штатное расписание методиста по работе с молодыми специалистами в методических центрах.

4. **Механизмы материального стимулирования педагогических работников**, обеспеченного выплатой средств регионального бюджета, распределяемых на увеличение заработной платы учителей за счёт систематических доплат и единоразовых выплат, частичной компенсации расходов на проезд к месту работы, выплаты грантов, премий и др. виды материального стимулирования достижения высоких результатов в профессии за качество работы. Для молодых специалистов: выплаты единовременных пособий при поступлении на работу; дифференцированная выплата для имеющих диплом с отличием или увеличение выплат за каждый год работы; оплата коммунальных услуг; материальная поддержка проживающих в общежитии; выплаты молодым педагогам до возможности прохождения квалификационной аттестации. В ряде регионов страны предприняты меры, которые позволяют молодому педагогу получать заработную плату в размере, равной средней заработной плате педагога со стажем.

5. Отдельного внимания заслуживают реализуемые в различных регионах страны **способы моральной поддержки** учителя. Кроме профессиональных конкурсов, институционализированных в нормативных документах большинства регионов, в ряде субъектов Российской Федерации учреждены почетные знаки и награды, среди которых особо значимыми могут быть нагрудный знак «Педагогическая слава», почётное звание «Заслуженный педагог».

Как видно, инновационные модели мотивации и поддержки профессионального роста педагогов, в том числе молодых, базируются на инновационном задании, разработанном и успешно апробированном в различных субъектах Российской Федерации: инновационных моделях организации повышения квалификации и диссеминации инновационного педагогического опыта и лучших образовательных практик; инновационном содержании и структурах методического сопровождения педагогических работников; инновационных мерах материальной поддержки учителя; инновационных способах моральной поддержки учителя; инновационном опыте регионов, в которых усилия направлены на создание благоприятных социальных и экономических условий привлечения в школу молодых учителей.

Вместе с тем, становится очевидным, что уже реализуемые мероприятия моральной и материальной, психолого-педагогической, методической и со-

циально-экономической направленности педагогических кадров, обеспечивающие их мотивацию пребывания в профессии и профессиональный рост, а также меры профессионального стимулирования молодых педагогов хотя и основаны на имеющихся инновационных подходах к решению обозначенной проблемы, к сожалению, свидетельствуют об отсутствии новых концептуальных решений, институциональных форм и механизмов, позволяющих не только успешно мотивировать педкадры к профессиональному росту, но и привлечь молодых для работы в школы и создать условия для их успешной профессиональной адаптации.

Проиллюстрируем данное суждение мнением А.И. Адамского [1], который отметил, что сейчас наблюдается следующая алогичная ситуация: чем выше ресурс, тем ниже мотивация учителей. Вероятно, что-то упускается в управлении модернизацией, ведь уровень мотивации учителей очень низкий, возможно, это связано с независимостью учителя перед результатами образования, возможно, с дискредитацией образа учителя в СМИ. Необходимо повышать мотивацию иными механизмами, ведь на качество образования уровень зарплаты не влияет. Эксперт подтвердил своё суждение результатами исследований о факторах, снижающих мотивацию учителя: сначала – рутинность работы, потом – давление администрации, лишь после этого – слабое материальное обеспечение, заработная плата.

Подчеркнём, что сегодня наибольшую обеспокоенность в субъектах Российской Федерации, в том числе, и в Московской области, вызывает низкий уровень притока и закрепления молодых педагогов в школах. В этой связи необходимо сделать акцент на условии комплексности решения проблемы разработки инновационных моделей мотивации и поддержки профессионального роста педагогов и на федеральном, и региональном уровнях и выделить из этого комплекса проблему мотивации именно молодых педагогов, как ключевую и актуальную сегодня. Обоснуем данное суждение. «По статистике за 2008 г. число учителей пенсионного возраста (по сравнению с 2000 г.) возросло с 10–11% до 17%. Для того, чтобы увидеть динамику старения учительского корпуса, сравним эти данные со статистикой 2011 г., а затем и 2012 г. По данным Федеральных статнаблюдений Минобрнауки МО за 2011 г. молодых педагогов в сфере общего образования МО всего лишь 5%, тогда как пенсионеров – 32% [7]. По данным Минобрнауки и науки РФ на 2012 г. в России 1,2 миллиона педагогов, большинство из них – женщины, примерно 85%. Средний возраст российского учителя 30–49 лет, их – 42%, учителей моложе 25 лет – 5%, в возрасте 25–29 лет – 13%, 50–59 лет – 29% и старше 60 лет – 11%» [8].

Однако региональные системы образования развиваются в специфических условиях, затрудняю-

щих осуществление некоторых федеральных программ, поэтому исключительно единые стандартные мероприятия и программы федерального уровня не могут решить проблем регионального образования без местного проектирования новых форм. Примечательно, что региональные органы управления образованием, в частности, в Московской области, достаточно гибко и своевременно регулируют свою образовательную политику. В данном контексте применимым для эффективного использования может служить международный опыт [5], обнаруживающий наиболее действенные средства в мотивации молодых педагогов:

- Дифференциация оплаты труда молодых специалистов (ежегодное увеличение заработной платы в течение первых трех-пяти лет работы), что позволяет молодому педагогу видеть перспективы роста материального обеспечения не только в долгосрочной, но и в краткосрочной перспективе.

- Уменьшение педагогической, а именно, урочной, нагрузки в первый год работы до 50% с сохранением заработной платы, что позволяет успешно и качественно пройти профессиональную адаптацию.

- Проведение уроков, особенно в первый год работы, под наблюдением наставника. При этом данная работа наставнику включается в его педагогическую нагрузку или дополнительно оплачивается.

- Организация молодежного педагогического движения, форм общения педагогической молодежи, активно использовавшихся в нашей стране в 1970–1980 гг. (слеты молодых педагогов, летние школы педагогики и др.).

- Организация национальных и зарубежных поездок с целью изучения чужого позитивного опыта работы, обеспечение методическими материалами, предоставление должности в учреждении более высокой ступени.

Решение проблемы закрепления молодых педагогов тесным образом связано с проблемой рассогласования профессионального педагогического образования с кадровыми потребностями системы общего образования. Однако практически ни один регион не предлагает способы решения данной проблемы. Как правило, субъекты Российской Федерации проводят отдельные научно-педагогические мероприятия с вузами, в том числе с участием студенчества, но не используют формы, которые сегодня применяются высшими профессиональными образовательными учреждениями в диалоге с бизнесом: встречи с работодателями, экспертное обсуждение программ подготовки, конференции по проблемам профессионального образования с участием работодателей и т.п.

Таким образом, в результате теоретического анализа понятий «мотив» и «мотивация» сделан вывод, что в подоснове мотивов лежат потребнос-

ти личности, побуждающие человека к деятельности, придающие ей направленность, ориентированную на достижение определенных целей. Выявлено, что «мотивация педагогической деятельности» – это различные побуждения, ради которых человек избирает профессию педагога: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, идеалы и т.д. Характер мотивации индивидуален и изменчив, соответственно, реальные меры и практические мероприятия по формированию профессиональной мотивации педагога в действующей педагогической практике должны быть выстроены по индивидуальной траектории с учётом персональных запросов и адресных потребностей педагогов.

Обзор практических инновационных моделей профессиональной мотивации педагогов позволил определить, что в основе моделей – инновационные способы моральной поддержки учителя; меры материального стимулирования педагога; формы аттестации и др. Несмотря на государственное внимание к этой проблеме, сегодня отсутствуют институциональные механизмы и концептуальные подходы к её решению, что усугубляет актуальную для сегодняшнего дня проблему мотивации именно молодых учителей, характеризующуюся постоянно нарастающей их нехваткой и старением педагогических кадров. Заимствованные из зарубежного опыта и предложенные практические меры в виде дифференциации оплаты труда молодых специалистов, уменьшения наполовину в первый год работы урочной нагрузки с сохранением зарплаты, проведения уроков под наблюдением наставника, объединение молодых педагогов в профессиональные движения, слёты, форумы и др. могут обеспечить действенность и эффективность профессиональной мотивации педагогов, необходимые для реализации современных модернизационных процессов и удовлетворения социального заказа образованию.

#### Библиографический список

1. *Адамский А.И.* Новая школа // Стратегия-2020: Новая модель роста – новая социальная политика / науч. ред.: В.А. Мау, Я.И. Кузьминов. – Кн. 1. – М.: Дело, 2013. – № 11. – С. 300–358.
2. *Бакурадзе А., Джамулаев А.* Мотивация учителей: актуальные потребности и принципы их удовлетворения или компенсации // Директор школы. – 2007. – № 10. – С. 11–15.
3. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна – М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1995. – 349 с.
4. *Вершиловский С.Г.* Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
5. *Джемилева Н.Е.* Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом //

Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. – Т. 2. – С. 209–213.

6. *Зубов Н.Н.* Как руководить педагогами. – М.: АРКТИ, 2002. – 144 с.

7. *Курская А.Б.* Российские педагоги // РИА новости. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [ria.ru/ratings\\_analytics/20120514/647531719.html](http://ria.ru/ratings_analytics/20120514/647531719.html) (дата обращения 14.05.2012).

8. Сведения о численности и составе работников учреждения, реализующего программы общего образования по сост. на 20.09.2011 г. // Федеральное статнаблюдение. – М., 2008; 2011.

9. *Селектор С.* Когда формируется команда: Об инновационном поведении и мотивации // Директор школы – 1995. – № 4. – С. 9–13.

10. *Скударева Г.Н.* Профессиональное становление молодого учителя в современных социально-педагогических условиях // В мире научных открытий. – Красноярск, 2012. – № 4.1(28). – С. 159–170.

11. *Скударева Г.Н.* Педагогические условия профессионального становления молодого учителя в муниципальном образовательном пространстве: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 18 с.

УДК 371.3

**Долгополова Ирина Владимировна**

кандидат психологических наук, доцент

**Солодкая Наталья Владимировна**

кандидат педагогических наук, доцент

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Березниковский филиал  
i\_dolgoplova@mail.ru, nata51@mail.ru

## РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ МЕТАЭФФЕКТА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

*Описаны результаты двух экспериментальных исследований – экономической компетентности учащихся и стиля педагогической деятельности учителей. Охарактеризована 4-компонентная структура элементарной экономической компетентности подростков и представлена эмпирическая модель процесса, направленного на ее развитие. Обобщены данные о 4-компонентной структуре стиля деятельности учителей, включающей в себя коммуникативные, организационные и самоорганизационные действия, а также действия, активизирующих интеллект учащихся. Представлена гипотеза о том, что существенным условием развития элементарной экономической компетентности учащихся является личность и особенности деятельности учителя, что проявляется в качестве метаиндивидуальной функции.*

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, экономическая компетентность, элементарная экономическая компетентность, стиль деятельности учителей, метаиндивидуальность, метаэффекты стиля деятельности и индивидуальности.

Система российского образования за последние 3–5 лет претерпела наиболее масштабные изменения – от внедрения ГИА и ЕГЭ до появления обновленных стандартов образования и принципиально нового «Закона об образовании РФ». Но все эти изменения объединяет одно – они происходят на фоне новой экономической реальности. Между тем, для общеобразовательной школы подготовка учащихся в условиях рыночной экономики является относительно новой. Это связано с двумя обстоятельствами. С одной стороны, традиционная педагогика, особенно советская, не ставила перед собой задачи экономической подготовки учащихся. До 90-х годов XX в. успешно решалась задача воспитания подрастающего поколения в представлениях о ценности труда, но не разрабатывались теоретико-методологические основы экономического образования. С другой стороны, сами педагоги не готовы к включению экономической реальности в подготовку учащихся.

Заниматься решением вопроса развития личности учащихся в условиях новой экономической реальности необходимо уже давно и весьма серьез-

но. Современная окружающая среда, пронизанная экономическими отношениями, формирует мотивы экономического поведения учащихся, оставляя без внимания их знаниевую составляющую.

Первые попытки ориентации на экономические посылки в образовании уже наблюдаются на уровне распорядительных документов. В утверждённом приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 189 Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования указано, что «личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах ... в пределах возрастных компетенций с учётом ... экономических особенностей» [9]. Как видно, здесь позиционируется важность двух моментов: компетентностного подхода и экономических особенностей подготовки учащихся.

В рамках компетентностного подхода в лексикон педагогов прочно вошли понятия «компетентность» и «компетенция». Обобщение работ



А.С. Белкина [1], Э.Ф. Зеера [3], И.А. Зимней [4], А.В. Хуторского [11] показало, что эти термины имеют существенные различия. Первое (от лат. *competens, competentis* – надлежащий, способный) предполагает осведомленность на основе необходимых знаний и свидетельствует о том, что компетентный человек – это знающий, сведущий в определенной области и имеющий право по своим знаниям или полномочиям решать, делать что-либо. Второе понятие (от лат. *competentia* – принадлежность по праву) характеризует наличие полномочий учреждений или лица, а также круг вопросов, в которых данное лицо, обладая полномочиями, их решает. Следовательно, понятия компетентность и компетенция имеют общее содержание (совокупность знаний, умений, способностей), но они отличаются функциональным характером. Компетентность предполагает обладание способностью, а компетенция отражает исполнение конкретной деятельности.

В русле сказанного первоочередное значение приобретает изучение экономической компетентности субъектов образовательного пространства – учащихся и учителей. В психолого-педагогической и методической литературе данный вопрос освещен крайне скудно. В редких работах дается общее понятие феномена и его значение, но не раскрыты вопросы структуры экономической компетентности и механизмов ее формирования. Например, в работе Н.А. Лацко рассмотрена экономическая компетентность будущего учителя, которая, согласно мнению автора, есть интегративная многоуровневая профессионально значимая характеристика его личности, выражающаяся в наличии ценностного отношения к педагогической профессии, профессиональных знаний и умений в области экономики, взятых в единстве [6].

Исследование Е.Н. Хаматнуровой посвящено экономической компетентности педагога профессионального обучения. Автор характеризует ее как составную часть общей профессионально-педаго-

гической компетентности, и как интегративное свойство личности, включающее профессионально ценностную мотивацию, экономические знания и умения, а также экономически значимые качества личности, отражающие его готовность и способность эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность при решении организационно-экономических задач в условиях начального и среднего профессионального образования [10].

В ранее проведенном нами исследовании (Н.В. Солодка, 2002–2012 г.) на выборке из 186 учащихся, которые были разделены на экспериментальную и контрольную группы, было доказано, что в подростковом возрасте экономическая компетентность может быть лишь элементарной. Выявлено, что элементарная экономическая компетентность подростков (далее – ЭЭК) – интегративное качество личности, ориентирующей в основополагающих ценностях экономических отношений для личности, государства и общества, овладевающей первоначальными знаниями и умениями для достижения готовности к решению экономических вопросов в образовании и в жизни на основе ответственного экономического поведения [8]. На основании данного подхода была разработана педагогическая модель процесса, направленного на развитие ЭЭК, которая учитывает возрастные особенности подростков. Эта модель раскрывает внутреннюю организацию процесса развития ЭЭК: цели, задачи, содержание, технологию, результат, которые отвечают за воспроизведение взаимодействия между элементами образовательного процесса. Данные компоненты в своем единстве согласовываются с теорией деятельности и ориентируют экономическую пропедевтику на отбор соответствующего содержания, дидактических технологий и диагностического инструментария.

Автором предложено использовать предметно-ориентированный и межпредметный подходы в целях развития ЭЭК у подростков. Ее структура пред-

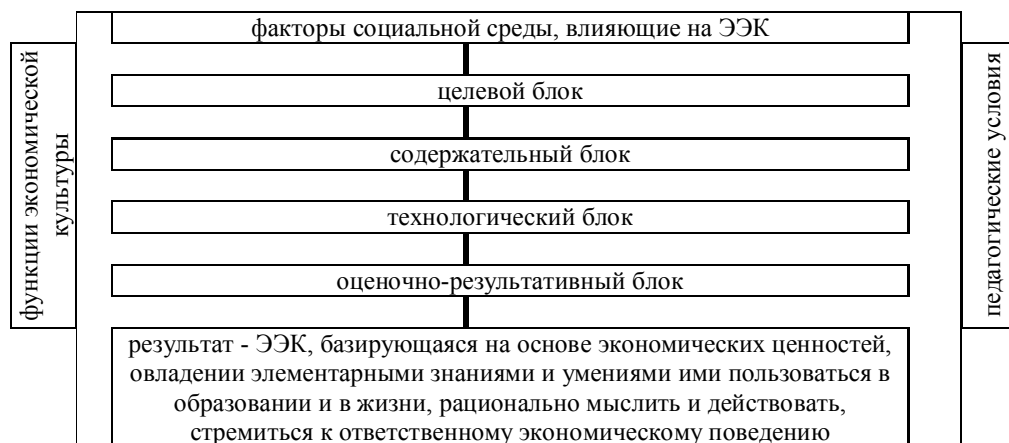


Рис. 1. Модель процесса, направленного на развитие ЭЭК подростков

ставлена четырьмя компонентами - когнитивным, ценностно-мотивационным, операционально-деятельностным и рефлексивным (рис. 1).

Когнитивный компонент определяется наличием базовых экономических знаний, которые необходимы для понимания сущности фактов, понятий и идей в области экономических отношений общества, государства, региона и семьи. Ценностно-мотивационный компонент связан с осознанием смысла и значения экономических проблем, их взаимосвязи и взаимозависимости с юридическими нормами и морально-нравственными основами экономической культуры. Операционально-деятельностный компонент предполагает приобретение опыта решения учебных и жизненных экономических вопросов на основе практических умений. Рефлексивный компонент опосредует возникновение у подростка чувства взрослости и ощущения собственной взрослости на основе самоанализа и самооценки. Механизм овладения собственным поведением включает самовосприятие, самонаблюдение над собственным поведением, и он также интенсивно развивается в подростковом возрасте.

Модель развития ЭЭК содержит структурный, содержательный и организационный аспекты, структурированные по 4 блокам:

**1. Целевой блок** модели реализует целеполагание и обеспечивает ориентацию и мотивацию участников педагогического процесса. В модели развития ЭЭК подростков в пропедевтическом обучении – это цель, реализуемая в задачах: овладение ценностями на основе экономических знаний и представлений о законах экономического развития, совершенствовании социально-экономических отношений и методов управления.

**2. Содержательный блок** модели представлен совокупностью трех взаимосвязанных и взаимовлияющих компонентов:

- познавательный компонент включает экономические знания и умения, которые необходимы в овладении ЭЭК.

- ценностно-ориентационный компонент включает экономические ценности, выступающие основой мотивации подростков в экономической активности и ответственном экономическом поведении.

- коммуникационно-деятельностный компонент проявляется в имитации экономической деятельности или в её реалиях, что позволяет подросткам приобретать экономическую компетентность.

**3. Технологический блок** определяет формы и методы обучения, средства диагностики развития ЭЭК подростков.

**4. Оценочно-результативный блок** отвечает четырем критериям, отражающим ранее заявленную структуру ЭЭК: когнитивный, ценностно-мотивационный, операционально-деятельностный, рефлексивный. Оценка производится на основании критериально-уровневой шкалы. Ее смысл в соот-

несении показателей сформированности экономической компетентности подростков с одним из трёх уровней достижения ЭЭК: низким (т.е. пассивно-репродуктивный), средним (т.е. активно-репродуктивный) и достаточным (связан с творческим подходом).

На основании классической модели эксперимента, которая включает в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы, было показано, что применение модели развития ЭЭК будет эффективно при соблюдении следующих педагогических условий:

- личностная направленность обучения и ориентация на экономические интересы и потребности личности, общества и государства;

- приоритет коммуникативно-деятельностного и ценностно-ориентационного компонентов в пропедевтическом обучении;

- адекватность дидактических технологий (диалоговые, игровые, проектные, творческие задания, исследовательская работа, кейс-технология, тестирование) изучаемому содержанию (экономическим понятиям, фактам, процессам);

- развитие рефлексивного экономического поведения.

Наиболее существенным условием успешного воплощения модели развития ЭЭК учащихся является сам педагог, его личность, что определяет заказ на развитие экономической компетентности учителей. В современном образовательном пространстве все большее внимание уделяется роли учителя не только как носителя знаний, но и как личности, которая формирует другую личность. Открытым остается вопрос о том, что является пусковым механизмом в процессе однозначно признаваемого влияния учителя на обучаемого ребенка.

В ранее проведенных нами исследованиях (И.В. Долгополова, 2002–2013 гг.) на выборках учащихся начальной и основной школы доказано, что таким пусковым механизмом является стиль деятельности учителя, который можно рассматривать разносторонне (далее – СД) [2]. В узком смысле – это обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности», а в широком смысле – «индивидуально – своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности» [5]. В.С. Мерлин подчеркнул, что это «индивидуальное своеобразное наилучшее выполнение деятельности» [7], а В.Э. Чудновский указал, что СД включает ее операциональный состав умения и навыки, выявляя способности самого субъекта и обуславливаясь его индивидуально-психологическими и личностными

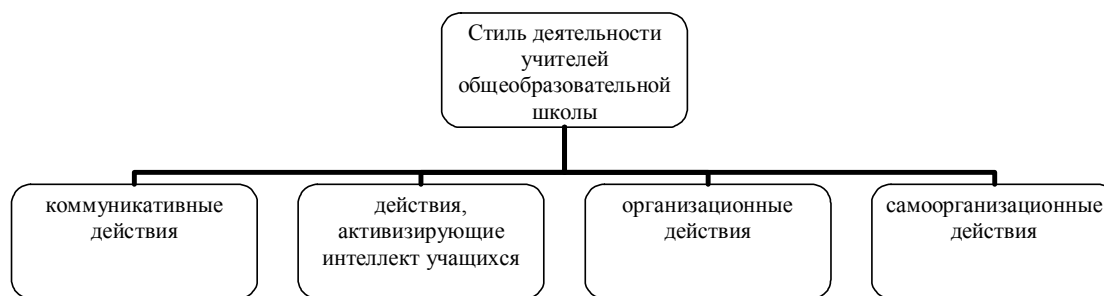


Рис. 2. Структура СД учителей общеобразовательной школы

особенностями [12]. В.Д. Шадриков определяет СД как способ деятельности, учитывающий индивидуальные качества субъекта и характеризующийся устойчивостью, обусловленный личностными качествами. Это также есть средство эффективного приспособления к объективным требованиям [13].

В исследовании, проведенном И.В. Долгополовой на выборке из 282 учителей общеобразовательных школ, показано, что СД учителей представляет собой многокомпонентное образование, характеризующееся особенностями развития и спецификой связей следующих групп действий: коммуникативных, активизирующих интеллектуальную деятельность учащихся, организационных и самоорганизационных (рис. 2).

СД педагога представляет собой устойчивое четырехкомпонентное образование, отражающее, во-первых, характеристики внешних и внутренних условий деятельности, во-вторых, деятельностные и личностные аспекты стилевых характеристик деятельности, и, в третьих, ориентацию ее на особенности личности самого учителя и особенностей его взаимодействия с учащимися.

Таким образом, СД учителя, сочетая в себе своеобразные особенности личности, определенный состав действий и будучи направленным на эффективное выполнение деятельности, является мощным инструментом формирования необходимых характеристик личности и деятельности учащихся.

При описании СД учителя как ориентирующегося на особенности личности и деятельности школьников обозначились основные контуры проблемы метаиндивидуального воздействия педагога. Личность педагога следует рассматривать в качестве существенного фактора в системе внешних условий учебной деятельности его учащихся. При этом особенности деятельности и личности педагога влекут за собой определенные изменения у учащихся, которые проявляются в двух метаэффектах:

1) первый метаэффект касается непосредственно стилевых характеристик деятельности учащихся, т.е. оказывает влияние на индивидуальное своеобразие их деятельностных моментов;

2) второй метаэффект проявляется в индивидуальности обучающихся и ее становлении под влиянием личности учителя.

Именно метаиндивидуальная функция индивидуальности педагога в свете самых последних исследований становится в центр внимания ученых и практиков. Ее разумная активизация в русле развития ЭЭК школьников позволит избежать стихийности в процессе становления. С одной стороны, учитель, как любой человек, представляет собой интегральную индивидуальность в выражении всех ее характеристик. С другой стороны, он является носителем ценностей, которые в силу профессиональной деятельности он передает детям, реализуя в первую очередь именно метаиндивидуальную функцию. В качестве такого носителя он сможет влиять на формирование экономически ответственного поведения школьника не столько дидактическими средствами, сколько за счет актуализации метаэффектов его личности и деятельности при демонстрации собственной включенности в экономическое поведение.

Исследование интегральной индивидуальности учителя в ее метаиндивидуальном аспекте следует считать актуальной задачей в деле развития ЭЭК школьников, так как основной характеристикой педагогического труда является интенсивное взаимодействие в системе «учитель-ученик». В структуре педагогического явления мы выделяем целенаправленное взаимодействие педагога и ученика, средства образования и образовательную среду, между которыми существуют различные связи и отношения, но центральным при любых обстоятельствах выступает отношение между педагогом и учащимся. Поэтому в первом приближении стиль педагогической деятельности есть не что иное, как стиль взаимодействия учителя с учащимися, осуществляемого с помощью определенных педагогических средств в конкретной образовательной среде. При этом СД целесообразно рассматривать как проявление индивидуальности учителя во взаимодействии с детьми, окрашенном и своеобразием индивидуальности детей, как активных субъектов этого взаимодействия.

В теории и практике обучения постулат «личность формирует личность» все более оправдывает себя. В условиях новых рыночных отношений педагогов, не умеющих мыслить и действовать в условиях рынка, вряд ли сможет воспитать экономически компетентного учащегося.

### Библиографический список

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
2. Долгополова И.В. Стиль деятельности учителя начальных классов и его связь с особенностями деятельности и индивидуальности учащихся: Дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2004. – 190 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/zim/zim-001-.htm>
5. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
6. Лацко Н.А. Экономическая компетентность: понятие, пути формирования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/20\\_DNII\\_2012/Pedagogica/2\\_114357.doc.htm](http://www.rusnauka.com/20_DNII_2012/Pedagogica/2_114357.doc.htm)
7. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – С. 153–154, 156–181.
8. Солодкая Н.В. Развитие элементарной экономической компетентности подростков в образо-

вательном процессе: Дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2012. – 148 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.standart.edu.ru](http://www.standart.edu.ru)

10. Хаматнурова Е.Н. Критерии оценки сформированности экономической компетентности будущих педагогов профессионального обучения. – Институт Государственного управления, права и инновационных технологий (ИГУПИТ): Интернет-журнал «Науковедение». – 2013. – № 5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publ.naukovedenie.ru>

11. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

12. Чудновский В.Э. Личностная модель труда учителя // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 107–109.

13. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: «Наука», 1982. – 185 с.

УДК 372.8

**Зубцова Людмила Кирамовна**

кандидат педагогических наук, доцент

Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов  
Ludmila.7337@mail.ru

## ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА НАЧИНАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*В статье определена необходимость совершенствования профессионально-педагогической адаптации в деле подготовки молодого специалиста, выделены трудности, наиболее часто встречаемые в самостоятельной деятельности выпускника, выявлены условия и критерии профессиональной адаптации. При этом предлагаются возможные пути решения проблемы на основе взаимосвязи основных этапов: довузовского, вузовского и послевузовского.*

**Ключевые слова:** профессиональная адаптация, текучесть кадров, трудности начинающего педагога, этапы становления специалиста, условия и критерии адаптированности.

**В** связи с переходом на новые образовательные стандарты и модернизации системы образования в целом, появилась существенная необходимость пересмотра сложившихся подходов к кадровому, учебно-воспитательному, научно-педагогическому обеспечению школ. Поэтому необходимо говорить не столько об увеличении педагогических кадров, сколько о повышении качества подготовки специалистов, т. е. об умении выпускника вуза применять полученные знания на практике в целях дальнейшего совершенствования профессиональной деятельности и адаптации его к труду в школе. Поэтому подготовка профессиональных кадров для школ есть особое направление в деятельности системы образования [4].

Эффективная подготовка будущего специалиста выражается в создании инновационных форм и ме-

тодов обучения [3] на основе объективных процессов, протекающих в вузе и определяющих формирование специалиста высшей квалификации. И одним из таких процессов является профессионально-педагогическая адаптация студента, итоговым результатом которой должен стать высокий уровень профессиональной готовности, желание работать в школе.

Исходя из требований подготовки специалиста высшей квалификации, на основе результатов исследования по проблемам адаптации на примере начинающего учителя иностранного языка, нами выявлена острая необходимость углубленного изучения адаптационных процессов выпускника факультета иностранных языков. Недостаточная подготовка студентов в вузе и необходимость адаптации к профессионально-педагогической деятельности создают трудности вхождения в профессию,

снижают качество преподавания и профессиональные показатели деятельности педагога, затрудняют рост профессиональной самореализации. А поскольку успешная адаптация зависит от стабильности учительских кадров, то актуальность и практическая потребность научной разработки данной проблемы не вызывает сомнений. В настоящее время наблюдается большая текучесть молодых специалистов, значительная часть начинающих учителей иностранного языка не задерживается в школе, ведь выпускник может выбрать любую интересующую его сферу деятельности, имея базовые знания иностранных языков. А профессия учителя требует огромных усилий, нагрузки при достаточно невысокой оплате труда. На сегодняшний день существует проблема нехватки педагогических кадров (около 10% молодых специалистов ежегодно покидают школы). Например, Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов в этом году выпустил 295 человек и только 48% выпускников приняли решение остаться работать по специальности. Неадаптированный учитель является потенциальным резервом текучести, а устойчивость учительских кадров есть необходимое условие дальнейшего совершенствования работы системы образования в целом.

Принимаемые меры по привлечению учителя к труду в школе послужат мощным стимулом остаться в педагогической профессии. Среди указанных мер можно перечислить основные: введение отраслевой системы оплаты труда, различные гранты («Наш новый учитель», «Наш лучший учитель» и т. д.), социальная ипотека на жилье. Благодаря грантовой системе поддержки, в лучших школах Набережных Челнов средняя зарплата учителей превышает должностной оклад; 8 педагогов города стали победителями республиканского конкурса «Учитель – исследователь».

Результаты нашего исследования [2] показали, что для обеспечения профессиональной адаптации необходимы определенные условия:

- неразрывное понятие структуры «учитель школы» и профессиограмма;
- интеграция основных этапов подготовки будущего специалиста в системе «школа – вуз – школа» для закрепления в профессии;
- организация педагогической практики с первого года обучения;
- единство всех видов адаптации при ведущей роли педагогической адаптации [1].

При необходимости совершенствования всех звеньев системы профессиональной подготовки нами выявлено, что период самостоятельной практической деятельности играет наиболее важную роль в подготовке к инновационной трудовой активности учителя иностранного языка.

Исходя из новых требований формирования специалиста по преподаванию иностранных язы-

ков, анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования [5], мы можем констатировать тот факт, что в первые годы педагогической деятельности выпускник факультета иностранных языков испытывает серьезные затруднения.

Приступая к профессиональной деятельности, молодой педагог ощущает известную ограниченность своего жизненного опыта, что усложняет процесс его социально-профессиональной адаптации. Сложность позиции начинающего учителя усугубляется еще и тем, что профессионального мастерства нельзя достигнуть ускоренными темпами, поскольку оно предполагает наличие как социального так и педагогического опыта.

Практика работы показывает, что даже при достаточно высоком уровне готовности к педагогической деятельности, личностная и профессиональная адаптация молодого учителя может протекать длительное время. Наблюдаются определенные сложности в вопросах дисциплины и порядка на уроке; недостаточно высокий уровень владения методикой преподавания предмета; слабое представление в вопросах оформления школьной документации; недостатки знаний конкретного материала по теме и трудности в его подборе; неумение правильно рассчитать время на уроке, логически выстроить его этапы; затруднения при объяснении материала и т.д. Отсюда, как правило, отсутствие владения методами работы, осуществления дифференцированного подхода к учащимся. У учителей не всегда есть доступ к современным техническим средствам обучения (к мультимедийным проекторам, интерактивной доске, интернету). Зачастую большая загруженность мешает заниматься самосовершенствованием, что приводит к нехватке профессиональной информации.

Восполнить данную проблему могут региональные институты повышения квалификации и переподготовки учителей, предоставляя доступ к современной информации по методике преподавания предмета и организуя методические семинары и конференции. Полезны для начинающих педагогов интернет-ресурсы, т. к. компьютеризация обучения на сегодняшний день – неотъемлемая часть образовательного процесса. Этого требуют такие виды заданий, как обучение лексическим единицам, совершенствование произношения, обучение монологической и диалогической речи, усвоение грамматического материала. Наряду с этим, наличие интернета позволяет расширить кругозор с помощью получения информации, принять участие в тестировании и олимпиадах и т.д. Не менее велика роль методобъединений учителей иностранного языка для профессионального развития.

Помимо вышеперечисленных трудностей, мы можем наблюдать их также и в воспитательной работе. К ним относятся: несовершенство планирования воспитательной деятельности учеников на

уроке; неспособность развития интереса к своему предмету; недостаточное осуществление различных видов воспитательной активности во внеаудиторной работе с учащимися.

Исходя из вышесказанного, профессиональное становление, т. е. адаптированность молодого учителя иностранного языка к современным условиям работы, есть важнейший элемент послевузовского образования, т. к. от этого зависит закрепление выпускника к труду в школе. В связи с этим, опытно-экспериментальная работа позволила нам выявить критерии адаптированности молодого специалиста. Они выражаются в следующем:

- положение молодого учителя в педагогическом коллективе;
- отношение к руководству школы;
- авторитет среди учащихся;
- овладение методикой преподавания;
- умение организовать воспитательную и внеклассную работу по предмету;
- умение анализировать свою профессиональную деятельность;
- участие в общественной работе;
- отношение к своей школе и педагогической деятельности в целом.

По этим критериям были определены уровни (высокий, средний, низкий) адаптированности в контрольных и экспериментальных группах молодых специалистов. Установление реального уровня адаптированности молодых учителей осуществлялось с помощью методов: беседы с молодыми специалистами, их коллегами, руководителями школ; путем педагогического наблюдения, анкетирования, анализа личных дел учителей и т.д. Если в контрольных группах к высокому уровню адаптированности по этим критериям можно было отнести лишь 14% учителей, к среднему – 64%, а низкому – 22%, то уже в экспериментальных группах эти показатели изменились на 51%, 39%, 10% соответственно.

Анализируя процесс закрепления молодых специалистов, мы выявили также существенное влияние мотивации на последующую стабильность учительских кадров. Наряду с этим, методы исследования показывают, что среди мотивов ухода молодых учителей из школ на первом месте стоит неудовлетворенность результатами своего труда вследствие недостаточного уровня мастерства, неумения работать с детьми, повышать свою квалификацию; затем – неудовлетворенность жилищно-бытовыми условиями, а также перемена семейного положения, связанная с изменением места жительства.

Источниками неудовлетворенности работой являются следующие: недостаточная подготовленность к учительской деятельности; неполная учебная нагрузка или нагрузка, составленная из разных предметов, в том числе и не по специальности; пе-

регрузка в связи с большой внеурочной работой или работой в две смены; отсутствие видимого успеха в работе; осознание ошибки в выборе профессии.

Таким образом, анализ особенностей профессиональной адаптации и результаты формирующего эксперимента позволили сделать вывод, что становление учителя иностранного языка проходит через три взаимосвязанных этапа:

- в процессе обучения в школе;
- в течение вузовской подготовки;
- в период самостоятельной практической деятельности.

Исходя из этого, ставится вопрос о совершенствовании всех звеньев системы профессиональной подготовки будущего специалиста.

Таким образом, анализ проводимых нами социально-педагогических исследований в школах республики Татарстан, выявление причин текучести педагогических кадров, мотивов их ухода из школ позволяет констатировать, что начинающий учитель иностранного языка испытывает значительные затруднения в учебно-педагогической деятельности:

- неумение осуществлять индивидуальный подход к учащимся;
- нерациональное распределение времени на уроке;
- неумелое использование наглядных пособий;
- слабое оперирование методами преподавания (предпочтение одного метода: словесного, иллюстративного и пр.);
- однообразная структура урока;
- отсутствие внимания к познавательным способностям учащихся;
- игнорирование трудностей, с которыми встречаются учащиеся при осмыслении нового материала и пр.

Причины выявленных затруднений молодых учителей связаны со слабой подготовкой в педвузе (нет должной целенаправленной профориентационной работы среди студентов по развитию интереса и способностей к профессии учителя), а также имеют место причины социально-психологического плана. Пути решения проблемы возможны в:

- повышении качества подготовки в высших учебных заведениях с учетом требований практики;
- целенаправленной организации педагогической практики;
- построении специального курса обучения, отражающего положение дел в школе;
- организации новых форм обеспечения преемственности основных этапов (создание учебно-педагогических комплексов, появление базовых школ и др.).

При этом целенаправленное вхождение в профессию молодого специалиста необходимо интенсивно осуществлять на всех этапах (довузовском, вузовском и послевузовском).

### Библиографический список

1. Андреева Е.В., Новокшанова Н.В. Программа поддержки начинающего учителя // Управление современной школой. Завуч. – 2010. – № 2. – С. 82–96.
2. Зубцова Л.К. Условия профессиональной адаптации начинающего учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 248–254.
3. Зубцова Л.К. Адаптация молодого специалиста к условиям современной школы // Известия

южного федерального университета: Педагогические науки. – 2013. – № 3. – С. 105–111.

4. Нуроева Л.В. Пути становления профессионализма учителя инновационной школы // Начальное образование. – 2009. – № 5. – С. 31–33.

5. Щербаков А.В. Адаптация начинающего педагога // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2010. – № 4. – С. 54–56.

УДК 373

**Борисова Ирина Ивановна**

Средняя общеобразовательная школа №17, г. Липецк  
Irin-borisov@yandex.ru

## СИСТЕМА УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ И МОНИТОРИНГ ИХ СФОРМИРОВАННОСТИ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

*В статье раскрывается система мониторингового исследования за формированием универсальных учебных действий в основной школе относительно нового образовательного стандарта. Предлагаемая система мониторингового исследования приводит к эффективному результату – формированию универсальных учебных действий в основной школе на каждом предмете.*

**Ключевые слова:** мониторинговое исследование, результативность обучения; предметные результаты, метапредметные результаты, личностные результаты.

**В** Федеральном государственном стандарте (ФГОС) второго поколения предусмотрено введение нового содержания контроля и оценки знаний учащихся, соответствующего новым целям и программам обучения, а также использование новых форм и технологий оценки. Система оценки включает в себя описание планируемых результатов образования, перечень показателей достижения планируемых результатов и инструментов для оценки их достижения. Планируемые результаты выстраиваются на основе требований к результатам образования основного общего образования (ООО):

– **предметным**, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях. Формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами;

– **метапредметным**, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (УУД) (регулятивные, познавательные, коммуникативные). Способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории;

– **личностным**, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме [2].

Достижение предметных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы ООО, необходимых для продолжения образования, является предметом итоговой оценки освоения обучающимися основной образовательной программы ООО.

При итоговом оценивании результатов освоения обучающимися основной образовательной программы ООО должны учитываться сформированность предметных и метапредметных умений.

Итоговая оценка результатов освоения основной образовательной программы ООО включает две составляющие:

– результаты промежуточной аттестации обучающихся, отражающие динамику их индивидуальных образовательных достижений в соответствии с планируемыми результатами освоения основной образовательной программы ООО;

– результаты государственной (итоговой) аттестации выпускников, характеризующие уровень достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы ООО [2].

Следует обратить внимание на то, что предлагаемая в новых стандартах система оценки не исчерпывается результатами аттестации, а включает в себя информацию, полученную в рамках мониторинговых исследований, для проведения которых необходимо владеть специальными диагностическими средствами.

На этапе анализа системы контроля и оценки выявляются новые способы и организационные механизмы контроля и оценки знаний и умений учащихся.

Разработка валидных измерителей для оценки УУД, которые сформированы нами в опоре на исследование В.И. Звонникова [1], потребовала выполнение ряда шагов:

- планирование содержания измерителей;
- разработка заданий для тестов и анкет;
- проведение оценочных процедур;
- проведение факторного анализа эмпирических данных, их статистическая обработка, а в дальнейшем коррекция.

Для оценки УУД мы подготовили годовую циклограмму мониторингов.

Циклограмма мониторинга включает контроль над уровнем обученности. В рамках контроля по уровню обученности дается оценка предметных результатов для определения уровня актуальных знаний; для выявления «западающих» тем в изученном материале (3 раза в год: сентябрь, декабрь, март).

Контрольно-методические срезы по оценке уровня владения мыслительными навыками (в виде контрольно-методических срезов (КМС) по 5 общеучебным умениям и навыкам (ОУУН): анализ, сравнение, синтез, логика, вывод), дается **оценка метапредметных результатов**. Предмет оценки: уровень сформированности данного вида учебных действий. Проводится два раза в год (октябрь, февраль).

В процессе проведения экспериментальной работы возникла необходимость проведения в конце учебного года междисциплинарных тестов на выявление уровня сформированности УУД.

Все это составляет накопительную оценку, что является результатом эффективности работы учащегося.

При проведении мониторинговых исследований возникла необходимость в определении критериев

оценки знаний и умений учащихся, связанной с результатами учебной деятельности школьников. За основу мы взяли технологию оценивания Н.Б. Фоминой [3], которую адаптировали и модифицировали под систему мониторинговых исследований, проводимых в школе согласно циклограмме. В основу анализа контрольных, письменных и тестовых работ положен такой критерий оценки, как результативность. Охарактеризуем каждый параметр.

1. Результаты обучения определяются с помощью показателя результативности (РЕЗ). Результативность – выраженный в количественном значении результат контрольной работы, выполненной учащимися. Определяется этот показатель как отношение фактически выполненного объема работы к объему работы, данному учителем.

Результативность выражается в процентах и определяется по формуле:

$$РЕЗ = \frac{\Phi \cdot 100\%}{Д},$$

где РЕЗ – результативность,  $\Phi$  – фактически выполненное суммарное количество заданий,  $Д$  – данный учителем объем заданий (количество заданий  $\times$  количество учащихся).

При проведении контрольных работ по русскому языку в определение результативности положен показатель ОШ, ошибочный коэффициент, который определяется по формуле:

$$РЕЗ = 100\% - (ОШ \cdot 0,75 \cdot 10),$$

где РЕЗ – результативность, ОШ – ошибочный коэффициент, 10 – поправочный показатель для перевода полученного результата, 0,75 – поправочный коэффициент для анализа контрольных диктантов в старших классах.

Измерительный инструментарий (междисциплинарный тест) для УУД включает два компонента. Один из них – самоизмеряющее устройство, роль которого мы отводим тесту.

Второй компонент, измерительного инструмента – заранее подготовленная шкала, которая служит для фиксации оценок (количественных или качественных) измеряемой переменной.

Мы определили перечень оцениваемых компонентов и максимальный балл за каждое задание (1). В тест включены задания для проверки умений продуктивного уровня, связанных с применением

**Таблица 1**  
**Результаты 1-го этапа мониторинга на выявление уровня обученности по математике в 6 классе**

6В	Фамилия, Имя	Номер задания										Индивидуальный балл	Оценка
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	Ахметзянова Арина	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	6,00	3,00
2	Воробьев Данил	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7,00	3,00
3	Воробьева Мария												
4	Кожаккина Екатерина	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	2,00



Таблица 2

бВ	Номер задания	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Балл	Оцен-ка	Уровень
	ФИО													
7	Манаенкова В.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	5	высокий
10	Поздняков А.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	5	высокий
12	Тимохин Д.	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	4	оптимальный
5	Кондратов Я.	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8	4	оптимальный

знаний в незнакомой ситуации, творческими аспектами подготовки и преобразований условий поставленной перед учащимися задачи. Междисциплинарная работа предполагает применение знаний и умений, полученных на различных предметах. В 6 классе – русский язык, литература, математика.

Максимально возможная сумма по данному тесту – 12 баллов, минимально возможная – 0 баллов (так как необходимо учесть вероятность того, что кто-то из учащихся не справится ни с одним заданием). Далее, мы количественные показатели отнесли к уровню выполнения теста. А таблицы (матрицы) помогают ранжировать тестируемых по баллам испытуемых или проценту выполнения и построить рейтинговые шкалы.

Разбить испытуемых на группы с помощью нескольких критериальных баллов, поставив балльные отметки: два, три, четыре, пять или определить уровни выполнения заданий.

2. Верную оценку результатов обучения можно выяснить по показателю объективности оценивания (ОЦ), которая определяется по формуле:

$$ОЦ = \frac{\text{Сумма оценок} \cdot 100\%}{5 \cdot \text{кол-во уча-ся}}$$

3. Успешность обучения сильных учащихся является по показателю полного усвоения учебного материала (УСВ):

$$УСВ = \frac{\text{кол-во уча-ся, получивших оценки 4 и 5} \cdot 100\%}{\text{общее кол-во учащихся}}$$

4. Показатель уровня реализации учебного материала (УРВ) определяется с учетом или уровня реальных возможностей

5. Снижение показателя НЕУСП позволяет осуществить мотивацию слабых учащихся. НЕУСП=100%-РЕЗ

6. Пробелы в обучении выясняются в ходе выполнения программы анализа контрольной работы.

Таким образом, учебный процесс можно считать эффективным, если РЕЗ> ИРВ, РЕЗ= ОЦ, УСВ> ИУСВ, УРВ> 100%, НЕУСП >ИНЕУСП.

Диагностирование позволяет получить показатели, характеризующие учебные возможности класса:

ИРВ – индекс реальных возможностей класса. Определение индивидуальных учебных возможностей учащихся путем выбора из данных показателей, соответствующих реальным возможностям каждого ученика. Например, ученик обучается на «3» или на «4» и «3».

ИУСВ – индекс полного усвоения программного материала или работы с сильными учащимися.

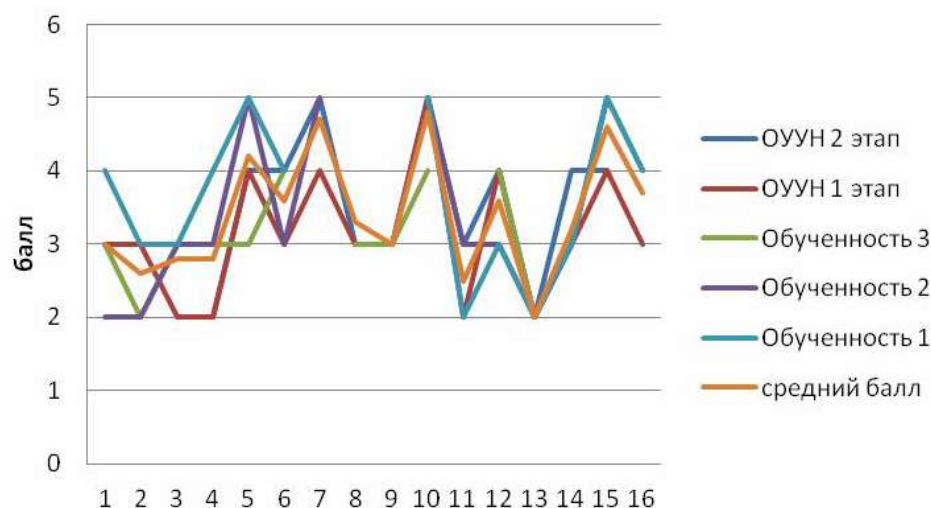
ИНЕУСП – индекс прогнозируемой неуспеваемости или работы со слабыми учащимися.

$$ИНЕУСП = 100\% - ИРВ = 100\% - 80\% = 20\%.$$

Таблица 3

Итоговая таблица накопительных оценок

№	Ф.И. учащегося	Русский язык					кол-во к/р., вып. уч	Сред. балл по русск. яз	Алгебра					кол-во к/р., вып. уч	Сред. балл по алгебре	Сред. балл	Индив. балл
1	Ахметзянов А.	3	4	4	3	3	5	3,4	3	3	3	2	4	5	3,0	3,2	3,0
2	Воробьев Д.	2	2	2	2	3	5	2,2	3	3	2	2	3	5	2,6	2,4	2,0
3	Иванов И.	4	3	4	4	4	5	3,8		2	3	3	3	4	2,8	3,3	3,0
11	Скворцова В.	2	2	2	3	4	5	2,6	3	2		3	2	4	2,5	2,6	2,5
12	Тимохин Д.	4	2	3	4	4	5	3,4	4	4	4	3	3	5	3,6	3,5	3,5
13	Тимошина А.	3	2	3	н	3	4	2,8	2	2	2	2	2	5	2,0	2,4	2,0
14	Устищенко З.	4	4	4	4	4	5	4,0	4	3	3	3	3	5	3,2	3,6	3,5



**Рис. 1.** Динамика результатов по итогам проведения 5-ти мониторингов в 6 классе по математике

Анализ контрольной работы в табличном варианте Excel позволяет очень быстро обработать результаты, систематизировать информацию по статистическим данным, представить данные в наглядной форме.

Показатели, полученные по разным предметам, позволяют сделать вывод о качестве обученности класса, итоговая таблица накопительных оценок — о результативности работы учителя-предметника. Это дает возможность учителю провести самоанализ педагогической деятельности на основе анализа учебной деятельности учащихся, учитывая следующие данные:

- динамику развития учащихся за учебный период;
- уровень усвоения учащимися знаний и умений по основным темам (на основе результатов тестовых диагностических работ);
- процент учащихся, способных применять сформированные умения и навыки в нестандартных ситуациях (по результатам проверочных работ);
- уровень сформированности учебной деятельности учащихся (в сравнении с предыдущим периодом);
- сведения о выполнении программы с указанием успехов и возникших трудностей (на основе календарно-тематического плана, классного журнала);
- выводы о причинах проблем, неудач и предложения по их преодолению;
- сведения о выполнении программы с указанием успехов и возникших трудностей (на основе календарно-тематического плана, классного журнала);
- выводы о причинах проблем, неудач и предложения по их преодолению.

Сравнение полученных результатов с предыдущими, позволяет сделать вывод о стабильности, прогрессе, регрессе учебного процесса, а график делает эти результаты наглядными (рис. 1).

Структура представленного анализа позволяет исследовать объекты с наибольшей полнотой, объективностью, конкретностью и достоверностью как по каждому обучающемуся, так и по классу, школе.

Сравнение полученных показателей за несколько периодов позволяет сделать вывод о том, на каком уровне проходит учебный процесс и принять соответствующие управленческие решения.

Поскольку формирование универсальных учебных действий связано с конкретными дисциплинами, то система мониторингового исследования, по сути, стала стратегическим ориентиром деятельности всех педагогов-предметников образовательного учреждения.

Резюмируя содержание данной статьи, мы отмечаем, что реализация на практике предложенной системы мониторингового исследования приводит к эффективному результату — формированию УУД в основной школе модульного обучения на каждом предмете.

#### Библиографический список

1. Звонников В.И., Чельшова М.Б. Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход). — М.: Логос, 2012. — 280 с.
2. Федеральный государственный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2011. — 48 с.
3. Фомин Н.Б. Оценка качества образования. Часть 4: Новые способы оценивания учащихся. — М.: УЦ ПЕРСПЕКТИВА, 2009. — 48 с.

**АНАЛИЗ СИСТЕМЫ УРОКОВ ПО РАННЕМУ ТВОРЧЕСТВУ Н.В. ГОГОЛЯ  
В УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ КОМПЛЕКСЕ ПОД РЕДАКЦИЕЙ Г.С. МЕРКИНА  
(5 КЛАСС)**

*В статье предлагается анализ методической концепции изучения раннего творчества Н.В. Гоголя в учебно-методическом комплексе под редакцией Г.С. Меркина, раскрывается значение конкретных приемов работы с текстом для формирования образного восприятия учащихся.*

**Ключевые слова:** изучение творчества Н.В. Гоголя в школе, развитие образного мышления, воображения учеников.

Развитие образного мышления учащихся остается одной из существенных задач на уроках литературы в современной школе. Несмотря на изменение стандартов, подходов к оценке результатов образования, перед нашим предметом по-прежнему стоит задача формирования всесторонне развитой, гармоничной личности. Об этом напоминает Примерная программа по литературе – важнейший документ, определяющий конкретное содержание образования школьников на ступени основного общего образования: «Литература как один из ведущих гуманитарных учебных предметов в российской школе содействует формированию разносторонне развитой, гармоничной личности, воспитанию гражданина, патриота. Приобщение к гуманистическим ценностям культуры и развитие творческих способностей – необходимое условие становления человека, эмоционально богатого и интеллектуально развитого, способного конструктивно и вместе с тем критически относиться к себе и к окружающему миру» [2, с. 4–5].

Следовательно, на уроках литературы особенно важно добиться единства эмоционального восприятия и интеллектуального понимания. А это возможно лишь при одном условии: наличии у школьника способности к полноценному восприятию образного мира литературного произведения, сформированное у читателя подростка умение воспринимать художественный образ, воплощенный в слове, в соответствии с природой искусства в целом и в частности – словесного искусства. «Литература как искусство словесного образа – особый способ познания жизни, художественная модель мира, обладающая такими важными отличиями от собственно научной картины бытия, как высокая степень эмоционального воздействия, метафоричность, многозначность, ассоциативность, незавершенность, предполагающие активное сотворчество воспринимающего» [2, с. 4].

Изучение практики школьного преподавания и современных методических изданиях, предназначенных для школы, убеждает в том, что на сегодняшний день в достижении указанной цели есть ряд проблем и противоречий. С одной стороны, школьная программа по-прежнему состоит в основном

из произведений русской классической литературы, обладающих большим потенциалом для развития духовно-нравственных качеств ученика и его образного мышления. С другой стороны, нередко современные учебники в меньшей степени учитывают эмоционально-образную природу искусства, чем это необходимо. Авторы увлекаются постановкой перед школьниками психологических проблем, заставляя переносить внимание с образного мира художественного произведения на жизненные ситуации и обсуждать их нередко на бытовом уровне. Или напротив, ставят перед учениками исключительно интеллектуальные задачи, связанные с освоением теоретико-литературных понятий и историко-литературных фактов, не предлагая заданий, развивающих воображение и фантазию, что обедняет эмоциональное содержание уроков.

Для современного учителя существует возможность выбора и освоения различных УМК по литературе, поэтому мы предлагаем наблюдения над некоторыми из них, как опыт анализа и оценки возможностей данного комплекта с точки зрения его направленности на развитие образного мышления учеников. Мы обращаемся при этом к изучению произведений Н.В. Гоголя в 5–6 классах, поскольку этот материал является вариативным (перечень произведений, о которых идет речь, не утвержден стандартом). Это позволяет оценить разнообразие подходов авторов разных УМК по литературе и точнее выявить особенности и потенциал каждого из них в заданном аспекте анализа.

В данной статье предлагается анализ УМК под редакцией Г.С. Меркина, согласно которому в 5 классе ученикам предлагается изучение повести «Ночь перед Рождеством» из цикла «Вечера на хуторе близ Диканьки». При анализе мы обращались как к материалам учебника, так и к методическим разработкам уроков, составленным Ф.Е. Соловьевой.

Работа над творчеством писателя по программе Г.С. Меркина направлена «на формирование интереса к личности писателя и к изучаемым произведениям», а также на «установление связи между мировоззрением автора и его творчеством» [3, с. 4]. Для достижения данной цели авторы програм-

мы предлагают ряд методических приемов, которые необходимо применять учителю при работе над творчеством любого автора, в том числе и Н.В. Гоголя. Это художественно-биографический рассказ, включающий описание события, дня из жизни художника слова, галерею портретов, составление итоговой таблицы, включающей самые важные факты из жизни изучаемого писателя. Что касается работы над произведением, то и здесь тоже есть ряд требований, предъявляемых программой. Это обязательная работа над лексикой, над нравственно-эстетическими понятиями, подготовка докладов и сообщений, создание ситуаций, стимулирующих поисковую, исследовательскую работу над текстом.

Отдельно задача развития образного мышления учащихся авторами в данном разделе не ставится, однако, по нашему мнению, многие формы работы, предложенные составителями учебника и методических рекомендаций, позволяют эффективно решать эту задачу.

На первом уроке «Краткие сведения о Н.В. Гоголе» учащиеся знакомятся с фактами из детства писателя, началом его литературной деятельности. Урок состоит из следующих этапов:

1. Слово учителя
2. Сообщения учителя и учащихся (по биографии писателя). Заполнение правой части таблицы в рабочей тетради замечаниями по ходу услышанного.
3. Сообщение учащегося «Детство Н.В. Гоголя»
4. Слайдовая презентация «Художественный портрет Гоголя»
5. «Вечера на хуторе близ Диканьки» (Слово учителя о художественном своеобразии цикла)
6. Итоги работы. Обращение к таблице. (Проверка и корректировка записей).
7. Повесть Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством». Выявление первоначальных впечатлений учащихся в беседе с учителем.
8. Конкурс на лучшего знатока повести. Заполнение правой части таблицы в рабочей тетради.
9. Конкурс на лучшую подпись под иллюстрацией. Слайдовая презентация.
10. Итоги урока.
11. Домашнее задание.

При работе над биографией Гоголя автор методических рекомендаций к урокам по данной программе Ф.Е. Соловьева предлагает необычную форму работы, построенную на иллюстративном материале. В учебнике, в начале статьи об авторе, дана репродукция картины Н.А. Ярошенко «Дом Гоголей в Васильевке» 1876 года, помещены портреты родителей писателя работы неизвестного художника. При работе над данными репродукциями Ф.Е. Соловьева советует подготовить художественный рассказ о родителях писателя по их портретам, рассказать о детстве Гоголя, опираясь на репродукцию картины Н.А. Ярошенко.

Далее работа усложняется. Ученикам предлагается слайдовая презентация с репродукциями портретов Н.В. Гоголя в разные периоды его жизни. Это работы А.Г. Венецианова, А.С. Пушкина, Ф. Моллера, А. Иванова (образ кающегося на картине «Явление Христа народу», «списанный» с Н.В. Гоголя). В итоге этой работы класс обращается к рассмотрению памятника писателю работы Н.А. Андреева. «Рассматривая каждый из портретов, учащиеся видят изменение, рост личности Н.В. Гоголя и, в то же время, его жизненную драму, которая разворачивается на их глазах» – утверждает методист [3, с. 126].

Данный прием при изучении биографии писателя позволяет развивать как логическое, так и образное мышление, так как ребенок, рассматривая репродукцию, не только делает выводы на основе увиденного, но и размышляет, додумывает, пытается понять связь между иллюстративным рядом и сообщаемыми ему фактами, раскрыть эмоциональное и идейное содержание зримого образа. Небольшое сомнение вызывает лишь то, насколько этот интереснейший прием может быть реализован в 5 классе при первой встрече школьников с творчеством Н.В. Гоголя. Возможно, такая работа для учеников окажется очень сложной, а главное, преждевременной, так как она требует высокого уровня обобщения проработанного материала. С нашей точки зрения, такой прием даст хорошие результаты в 9 классе, когда школьники имеют о творчестве Гоголя действительно богатое представление, изучив не только отдельные повести из цикла «Вечера на хуторе близ Диканьки», но и повесть «Тарас Бульба», комедию «Ревизор» и т.д. Тогда работа с портретами писателя (в живописи и скульптуре) поможет глубоко осознать связь между личностью человека и его художественным изображением, осмыслить духовную биографию писателя.

От биографии Гоголя автор предлагает перейти к работе над циклом «Вечера на хуторе близ Диканьки», давая в «слове учителя» трактовку поэтики цикла. Можно отметить, что в предложенном методистом примерном конспекте слова учителя отражены современные литературоведческие работы и нет упрощения материала. В частности, говорится о двойственности поэтического мира «Вечеров», о присутствии в нем как светлых, так и темных красок, борьбы добрых и злых сил.

Переходя к изучению повести «Ночь перед Рождеством», методист обращается к выявлению первоначальных впечатлений учащихся. Она предлагает ряд вопросов, направленных на осознание прочитанного, на совершенствование умения рассуждать:

- Какие герои вызывают у вас сочувствие, какие – смех?
- Какие эпизоды показались вам наиболее смешными?

– Как вы думаете, смех Гоголя в «Ночи перед Рождеством» злой, добродушный, ехидный, горький? Свой ответ аргументируйте.

Все эти вопросы помогают ученикам осознать их эмоциональные впечатления, но непосредственно к образному ряду произведения не апеллируют. Можно дополнить ряд вопросов следующими.

Кого из героев повести вам легче всего было вообразить? А кого представить было трудно?

Какая картина вам представляется теперь, когда вы слышите название повести Гоголя?

Какие краски понадобятся художнику, прежде всего, если он решит иллюстрировать это произведение?

Следующий этап – работа с таблицей «Конкурс на лучшего знатока повести» направлен на контроль знания текста, развивает логику и память. Зато «Конкурс на лучшую подпись под иллюстрацией» помогает развивать образное мышление и речь: глядя на репродукцию картины, ученик должен придумать к ней слова, соответствующие ее сюжету. Это достаточно большой ряд репродукций известных картин, названиями которых являются цитаты из текста, подобранные художниками.

«И ночь, как нарочно, так роскошно теплилась!» А.Д. Кившенко.

«В Петербург, прямо к царице!» И.Э. Грабарь.

«Дьяк выбрался из мешка» А.М. Каневский.

«Достань черевички, выйду замуж!» А.П. Бубнов.

«Погляди, какие я тебе принес черевички!»

А.П. Бубнов.

На данном этапе урока возможен и другой вид работы, например, можно показать репродукции картин и после анализа названий, придуманных детьми, прочитать то, что предложили художники.

Темы второго и третьего уроков звучат следующим образом: «Н.В. Гоголь «Ночь перед Рождеством». Фольклорные источники и мотивы. Историческая основа повести. Оксана и кузнец Вакула», «Фантастика и реальность в повести Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством».

На первом и втором уроке по произведению преобладают задания, развивающие логическое мышление учащихся. Основной прием, используемый учителем, – эвристическая беседа, благодаря которой происходит освоение материала детьми. Кроме того, ученики получили объемное домашнее задание, необходимое для более глубокого понимания изучаемого материала и, следовательно, более активной работы на уроке (Подготовить рассказ о Н.В. Гоголе по статье учебника; попытаться выявить черты волшебной сказки в повести; дать характеристику героям повести Оксане и Вакуле).

Второй урок состоит из следующих этапов:

1. Проверка домашнего задания. (Рассказ одного из учащихся о Гоголе).

2. Фольклорные мотивы. Историческая основа повести. Выявление фольклорных мотивов с помо-

щью наводящих вопросов учителя, сообщение учащихся по исторической основе повести с опорой на соответствующий материал учебника. Заполнение таблицы в рабочей тетради.

3. Проверка домашнего задания (в беседе выявление черт, объединяющих повесть с волшебной сказкой).

4. Итоги работы. Обращение к таблице (проверка сделанных записей).

5. Образы Вакулы и Оксаны. Образ рассказчика.

6. Проверка домашнего задания. (Найти фрагменты повести, где говорится о красоте Оксаны, даются детали ее портрета. Подготовить рассказ о ней. Записать ключевые слова, которые помогут рассказать о характере кузнеца Вакулы. Составить рассказ о герое)

7. Подведение итогов урока в слове учителя.

8. Домашнее задание. (Подготовить материалы для работы на следующем уроке по творчеству И.С. Тургенева).

Здесь снова мы видим работу с таблицей, заполняющейся по ходу урока, призванную упорядочить знания детей, привести их в систему. Таблица состоит из четырех пунктов: фольклорные мотивы, фольклорные источники, традиции житийной литературы, историческая основа произведения. Информацию для заполнения таблицы дети берут из соответствующих материалов учебника: вступительной статьи, комментариев к повести, рубрики «Для вас, любознательные!» [1, с. 160].

При работе над образами героев выделяется несколько этапов: рассказ о сочельнике – времени, в которое происходят события в произведении, анализ образа рассказчика, образов персонажей (Оксаны, Вакулы).

На первом этапе предлагается рассказать о сочельнике. Это доклад, подготовленный учеником, создает основу для работы над сказочной стороной произведения: «Праздник, связанные с ним поверья, его особая атмосфера вольности и веселья выводят жизнь из ее обычной колеи и делают невозможное возможным» [3, с. 131]. Эту работу, по нашему мнению, логичнее было бы выполнить на третьем уроке: «Фантастика и реальность в повести Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством». Кроме того, это задание так и требует какой-либо наглядности – иллюстраций или инсценировки, чтобы рассказ ученика не был голословным.

Далее работа на уроке строится в виде беседы. Ученики отвечают на вопросы, зачитывают определенные эпизоды повести, посвященные главным героям. При работе над образом Оксаны учащиеся обращаются к уже знакомой репродукции картины «Достань черевички, выйду замуж!» А.П. Бубнова, что позволяет развивать образное мышление. Анализируя образ Вакулы, Ф.Е. Соловьева предлагает необычный вид работы: по картинам Вакулы определить его характер и сделать соответствующий

вывод: «В картинах Вакулы отсутствуют полутона и нет ярких деталей. Цветовые контрасты резки и смелы. Это говорит о прямоте нрава, искренности художника» [3, с. 133]. Хочется подхватить замечательную находку методиста и продолжить работу, развивающую образное мышление учеников. Можно предложить пятиклассникам войти в роль Вакулы и попытаться нарисовать одну из его картин, раскрасить миску или декоративный сундук, пытаясь выдержать авторский стиль, не исказить манеру героя повести.

На третьем уроке «Фантастика и реальность» в повести Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством» ведущим приемом является эвристическая беседа, лишь в самом конце предлагается прослушивание фрагмента оперы Н.А. Римского-Корсакова «Ночь перед Рождеством». Итогом этой работы является вопрос: «В чем сходство и различия в звучании оперы и повести?» [3, с. 138]. Он направлен и на логику, и на развитие образного мышления, так как при ответе на него необходимо услышать «настроение» музыки, почувствовать ее, провести анало-

гии между словесными и музыкальными образами. Дети должны уловить, что объединяющим началом являются народные мотивы, звучащие в повести и в опере.

В итоге нашего анализа мы можем сказать, что методические разработки уроков Ф.Е. Соловьевой к программе Г.С. Меркина имеют значительный потенциал для развития образного мышления учащихся, который можно усилить и углубить, доработав некоторые задания и предложив новые в рамках основной методической концепции, разработанной авторами УМК.

#### Библиографический список

1. Литература: 5 класс. В 2-х ч. Ч. 1 / автор-сост. Г.С. Меркин. – М.: Русское слово, 2007. – 350 с.
2. Примерные программы основного общего образования: Литература. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с.
3. Соловьева Ф.Е. Уроки литературы: К учебнику «Литература. 5 класс»: методическое пособие / авт.-сост. Г.С. Меркин. – М.: Русское слово, 2010. – 226 с.

УДК 371.3

**Клещева Ирина Валерьевна**

кандидат педагогических наук, доцент

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург  
tigriy@list.ru

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ

*Формирование исследовательской деятельности обучающихся и их дальнейшее личностное развитие посредством включения в специально-организованные учебные исследования требуют применения системного подхода. В статье описано проектирование структуры такой методической системы развития исследовательского потенциала учащихся.*

**Ключевые слова:** учебно-исследовательская деятельность, исследовательский потенциал, системный подход, методическая система.

Развитие современного общества характеризуется изучением на более глубоком уровне законов природы и социума, генерированием инновационных идей в ранее неизвестных областях, возникновением новых видов деятельности. Определяющее значение при этом приобретают способность и готовность человека выявить проблему, проанализировать перспективу ее решения, наметить эффективный план действий, найти и привлечь необходимые для его осуществления ресурсы, оценить, удалось ли достичь поставленных целей. Такая общая схема осуществления исследовательской деятельности может быть применима и в учебе, и в бизнесе, и в жизни. Чтобы воспитать личность, обладающую указанными способностями, необходимо согласованное комплексное развитие исследовательского потенциала ребенка.

Под исследовательским потенциалом обучающегося мы понимаем динамическую систему личностных качеств учащегося, обусловленную био-

логическими и социальными предпосылками и формируемую в образовательном процессе, обеспечивающую его интеллектуальную и психологическую предрасположенность, возможность, готовность реализации исследовательской деятельности в целом или ее отдельных этапов [2, с. 70].

Такой социальный заказ закреплён и в требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС) к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу.

Методологической основой проектирования и реализации ФГОС является системно-деятельностный подход в обучении. Изучение литературы, посвященной проблемам формирования исследовательской деятельности учащихся, анализ понятий «исследовательский потенциал учащихся», «учебно-исследовательская деятельность», «исследовательская компетентность», экспериментальная работа образовательных учреждений также свиде-

тельствуют о необходимости построения целостной методической системы развития исследовательского потенциала учащихся, способствующей их саморазвитию, самореализации, самообразованию посредством овладения универсальной стратегией исследовательского познания.

Существуют различные подходы к определению понятия методической системы, выделению ее свойств и компонентов [1, с. 12–18]. Выделяя общие и специфические сущностные характеристики понятия [5, с. 434], можно определить методическую систему как сложное образование, структуру, представляющую собой единство компонентов (целей обучения, содержания, методов, форм и средств обучения и др.), действующих согласованно для достижения общей цели.

Важными свойствами методической системы являются ее открытость, адаптивность и вариативность. Эти свойства проявляются в том, что методическая система «функционирует на определенном социальном и культурном фоне» [3, с. 12], определяется «состоянием и уровнем развития общества» [6, с. 27], откликается на изменения в образовании и адекватно отражает эти изменения.

Поэтому, учитывая основные тенденции модернизации общего образования, связанные с всесторонним развитием личности каждого учащегося средствами предмета, вооружением его знаниями и умениями, необходимыми для успешной социализации в обществе и самореализации в жизни, разделяем мнение Г.И. Саранцева о том, что к исходным положениям, определяющим специфику современной методической системы, следует отнести «структуру личности, закономерности ее развития» [4, с. 10]. Такая позиция обосновывает возможность выделения в качестве фактора, приводящего к образованию методической системы развития исследовательского потенциала учащихся, формирование учебно-исследовательской деятельности (УИД).

Действительно, исследовательский потенциал, одной из характеристик которого является переход возможности с виртуального уровня на уровень конкретного активного действия, согласно основным положениям психологии будет развиваться в процессе той деятельности, в которой он актуализируется, – исследовательской деятельности (применительно к учащимся – УИД). При этом в процессе исследовательской деятельности реализуются не только имеющиеся у учащегося способности и умения, но и предоставляются новые возможности, источники их дальнейшего развития.

УИД предполагает, что учащемуся не сообщают готовые знания, перед ним выдвигается проблема, и он должен сам ее решить, самостоятельно добыть знания. Ученик как бы ставится в положение исследователя. И если обычно задача ученика заключается в осмыслении уже готовых знаний, то

здесь ребенок сам приобретает знания, познает структуру и механизмы открытия. В результате чего создаются условия для формирования общих и специальных умений, достижения осознанных личностно-значимых предметных и метапредметных результатов, личностного развития ребенка.

Возможность создания указанных развивающих условий посредством организации УИД определяется ее специфическими особенностями. Так, УИД осуществляется посредством интеллектуально-волевых усилий учащихся, поэтому предполагает раскрытие и учет индивидуальных и возрастных возможностей ребенка, использование его субъектного опыта. УИД оказывает положительное влияние не только на интеллектуальную, но и на эмоционально-волевую сферу личности обучающегося. Специфические характеристики УИД обеспечивают активное осмысленное личностно-значимое изучение обучающимися различных закономерностей в предметной области и окружающей действительности. В ходе УИД учащиеся осваивают не только фактологические знания, но и способы познавательной деятельности. Исследовательская деятельность ориентирует учащихся на активную действенную позицию в обучении и жизни. Все это влияет на формирование и наполнение компонентов методической системы развития исследовательского потенциала. Мы выделяем следующие компоненты:

- 1) формирующий, содержащий в себе мотивационно-целевой, содержательный элементы, методы, средства, формы организации УИД учащихся;
- 2) диагностический, включающий цели, содержание, методы, средства диагностики формирования УИД учащихся и результатов освоения ими содержания основной образовательной программы;
- 3) подготовка и сопровождение учителя, организующего УИД учащихся.

Компоненты определяются, во-первых, тем условием, что реализация нашей системы будет встраиваться в процесс обучения, поэтому они содержат традиционные элементы, во-вторых, особенностями развития исследовательского потенциала и формирования УИД учащихся, поэтому возникает некоторая специфика первого компонента и необходимость выделения отдельно второго и третьего компонентов.

Действительно, формирование УИД во многом определяется возрастными закономерностями развития учащихся и индивидуальными особенностями, которые определяют продолжительность учебного исследования, преобладание практических или логических видов деятельности, строгость, степень абстрактности, уровень самостоятельности и так далее.

Кроме того, ожидаемый в ходе реализации нашей методической системы результат является многогранным: учащиеся открывают для себя некоторые предметные знания, овладевают определенными метапредметными умениями, приобретают опыт

исследовательской деятельности, расширяют кругозор, развивают личностные качества. Такой комплексный образовательный и развивающий результат затруднительно диагностировать в традиционной системе оценивания. Здесь значимым и требующим контроля является не только демонстрация результата учебной деятельности, но и процесс получения этого результата. При этом было бы точнее говорить о диагностике формирования отдельных составляющих УИД и исследовательского потенциала учащихся. Существующая в школе система оценивания требует «перевода» полученных результатов психолого-педагогической диагностики на привычный для администрации, учителей, учеников и их родителей «язык отметок». Кроме того, выполнять диагностические функции придется опять же учителю. А для этого необходимо дополнительное время и на саму диагностическую процедуру, и на обработку полученных результатов. Кроме того, для проведения психолого-педагогической диагностики необходимо разрешение родителей учащихся.

Осуществление УИД предполагает не только внешнюю оценку, но и постоянный самоконтроль, рефлексии со стороны учащихся. Можно говорить о:

- ретроспективной рефлексии, которая проявляется в актуальном осознании добытых знаний, в соотношении полученных по завершению деятельности результатов с поставленными ранее целями, самоконтроле этих результатов, самоанализе рациональности выбранных способов достижения цели;
- перспективной рефлексии, осуществляемой на этапе планирования, при выборе эффективных способов достижения поставленных целей;
- ситуативной рефлексии, которая проявляется в осознанности выполняемых действий на всех этапах осуществления УИД, самоорганизации, самонаблюдении, самоанализе, самоконтроле, позволяющем человеку на основе цели и плана следить за своими действиями и сознательно их регулировать.

Таким образом, при проектировании диагностического компонента методической системы необходимо уделить особое внимание созданию механизмов, позволяющих не только учителю, но и школьнику, его семье следить за достижениями и проблемами учащегося в исследовательской деятельности, оценивать динамику развития исследовательской компетентности учащегося, определять его познавательные интересы и пространство приложения усилий, выявлять «зоны ближайшего развития».

Приведенные аспекты подтверждают актуальность проблемы осуществления диагностики личностных и метапредметных результатов учащихся и необходимость выделения отдельного диагностического компонента методической системы.

Как показало проведенное нами исследование, одной из причин, затрудняющих организацию УИД

в школе, является недостаточный уровень подготовки учителя к организации и руководству исследовательской деятельностью учащихся. Примечательно, что сами педагоги осознают эту проблему. Она объясняется тем, что роль и функции педагога при организации УИД учащихся существенно отличаются от тех, которые учитель выполняет при традиционной трансляции информации ученикам. В исследовательском обучении педагог из ментора превращается в консультанта, помощника, соратника начинающего исследователя. Все это изменяет и расширяет предметно-профессиональное поле педагога, требует от него хорошую не только предметную, но и общую эрудицию, умения, необходимые для осуществления исследовательского поиска (видение проблемы, сбор и обработка информации, выдвижение и проверка гипотезы, различные способы представления результатов исследования), способности вовлекать учеников в учебное исследование и увлекать их исследовательским способом познания.

В связи со сказанным возникает необходимость специальной подготовки и методического сопровождения учителей, организующих учебно-исследовательскую деятельность в школе. В зависимости от этого осуществляется подготовка будущих или практикующих учителей, личностно или системно ориентированное сопровождение возникает некоторая вариативность наполнения данного компонента. Но основные задачи подготовки и сопровождения остаются общими. Это:

- формирование представлений педагогов об особенностях содержания и структуры учебно-исследовательской деятельности, как правило, в определенной предметной области;
- расширение представлений педагогов о средствах и приемах организации исследовательской деятельности учащихся;
- формирование умений отбирать или адаптировать предметное или межпредметное содержание для организации учебно-исследовательской деятельности учащихся;
- развитие умений использовать различные формы организации учебно-исследовательской деятельности на уроках и во внеурочное время;
- разработка системы оценивания процесса и результата учебного исследования.

Данные задачи подготовки учителей обусловлены не только традиционными элементами процесса обучения и наполнением этими элементами формирующего компонента нашей методической системы, но и потребностями самих педагогов, выявленными в ходе анкетирования.

Итак, методическая система развития исследовательского потенциала учащихся представляет трехкомпонентную структуру элементов, находящихся в таких отношениях и связях между собой, которые образуют ее целостность и единство. Та-



кая система должна стать действенным инструментом формирования предметных и межпредметных знаний обучающихся, их исследовательских умений и личностных способностей.

#### Библиографический список

1. Акимов С.С. Методическая система обучения основам научных исследований бакалавров технологического образования: Дис. ... канд. педагог. наук. – СПб., 2005. – 227 с.
2. Клещева И.В. О содержании понятия исследовательский потенциал учащихся // European social science journal (Европейский журнал социальных наук). – 2013. – № 10 (37). – Т. 2. – С. 65–73.
3. Пышкало А.М. Методическая система обуче-

ния геометрии в начальной школе: Авторский доклад по монографии «Методика обучения элементарной геометрии в начальных классах», представленной на соискание ... д-ра пед. наук. – М.: Академия пед. наук СССР, 1975. – 60 с.

4. Саранцев Г.И. Методология и методика обучения математике. – Саранск, 2001. – 144 с.

5. Феценко Т.С. К вопросу о понятии «методическая система» // Молодой ученый. – 2013. – № 7. – С. 432–435.

6. Хамов Г.Г. Методическая система обучения алгебре и теории чисел в педагогическом вузе с точки зрения профессионально-педагогического подхода. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. – 141 с.

УДК 373.2

**Новоторцева Надежда Вячеславовна**

*кандидат педагогических наук, профессор*

**Анисимова Галина Ивановна**

*Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
nvn201@yandex.ru*

### СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ИСПОЛЬЗОВАНИИ МУЗЫКИ НА ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

*В статье рассматривается использование музыки в системном подходе на логоритмических занятиях с дошкольниками, имеющими нарушения речевого развития, раскрываются принципы и содержание различных видов музыкальной деятельности.*

**Ключевые слова:** деятельность (музыкально-сенсорная, музыкально-двигательная, музыкально-ритмическая, творческая, игровая), музыка, музыкальное мышление, логоритмические занятия, системный подход.

**М**ногофункциональное влияние музыки на человека известно с древних времен. От Античности и Средневековья и до конца XIX века музыка занимала особое место в воспитании, обучении и оздоровлении человека, а с началом двадцатого столетия изучается ее физиологическое, психологическое, физическое воздействие на организм человека. Научные труды П.К. Анохина, В.М. Бехтерева, И.М. Догеля, С.С. Корсакова, И.Р. Тарханова, Г.Я. Трошина и других представителей медицинского знания в области психофизиологии и физиологии послужили методологической базой использования системного подхода на логоритмических занятиях с дошкольниками, имеющими нарушения речевого развития.

На фактор улучшения речевой и двигательной функции в специально организованном применении средств музыки указывали такие известные ученые, исследователи, практики в области логопедии, как В.А. Гринер (1941, 1951, 1958), Н.А. Власова (1959), Е.И. Громова (1984), Н.А. Рычкова (1981, 1998), Г.А. Волкова (1985, 2002, 2003, 2010), Т.С. Овчинникова (1999, 2005), Е.Ю. Румянцева (1999), Е.В. Кузнецова (2002), Е.А. Медведева (2002), Г.Р. Шашкина (2003, 2005), М.А. Повалеева (2003), И.В. Егорова (2005),

Р.Л. Бабушкина (2005, 2012), М.В. Жигорева (2005), О.А. Новиковская (2005, 2011), Н.В. Павлова (2005), Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина (2005), Л.Н. Славина-Бурнина (2006), Е.В. Белякова (2007), Г.И. Анисимова (2006, 2007, 2008, 2010, 2011) и другие [2].

Понятие «подход» в толковых словарях и психолого-педагогической литературе рассматривается как совокупность приемов, способов в воздействии на кого-то, в изучении чего-нибудь, в ведении дела (С.Ю. Головин, С.И. Ожегов). Исследования теоретических основ системного подхода изложены в трудах Б.Г. Ананьева, В.Г. Афанасьева, В.П. Кузьмина, Б.Ф. Ломова, И.Т. Фролова, В.А. Шадрикова и других ученых [7].

Под системным подходом в психологии понимается конкретно-научная методология познания сложных объектов, пришедших на смену аналитическим исследованиям. В социальной педагогике под системным подходом понимается подход, ориентирующий исследователя на раскрытие целостности объекта, выявления его внутренних связей и отношений; использование системы мер воздействия в интересах наиболее целесообразного преобразования, развития конкретного явления [6, с. 211].

Использование системного подхода на занятиях по музыкальной и логопедической ритмике предполагает четкую и логическую связь частей занятия; соответствие содержания и дидактических средств психофизиологическим особенностям детей, целям обучения; применение технологий, положительно влияющих на развитие всех компонентов речевой системы, а также сенсомоторных интеллектуальных функций. Применение системного подхода находит отражение в следующем:

– *во-первых*, в синтезе различных видов деятельности на логоритмических занятиях: музыкально-сенсорной, музыкально-двигательной, музыкально-ритмической, музыкально-творческой, речевой, речедвигательной, игровой, сенсомоторной, интеллектуальной, познавательной и др.;

– *во-вторых*, в интеграции двигательного, музыкального, художественно-речевого материала в системе организации и проведении логоритмических занятий;

– *в-третьих*, в направленности средств музыки на коррекцию, развитие и совершенствование различных систем (дыхательной, артикуляционной, двигательной), обеспечивающих устранение неречевых и речевых нарушений у дошкольников.

Системный подход в использовании музыки на логоритмических занятиях с дошкольниками реализуется на основе дидактических принципов, которые рассматриваются как система основополагающих теоретических обобщений, призванных наиболее плодотворно и целесообразно организовать содержание, формы обучения, воспитания и развития ребенка с нарушением речи.

*Принцип системности* обеспечивает непрерывность, регулярность, планомерность логоритмического воспитания детей, имеющих различные речевые расстройства, средствами музыки, движения, слова.

*Принцип сознательности* предполагает процесс сознательного восприятия музыки и отношения ребенка к своей деятельности: речевой, игровой, музыкально-двигательной, ритмической, познавательной, творческой, самостоятельной посредством формирования знаний и представлений в виде понятий, словесных определений, обобщений.

*Принцип активности* определяет способность ребенка проявлять эмоциональную отзывчивость на музыку в моторно-ритмических действиях, производить произвольные движения и изменяться под воздействием внешних стимулов-раздражителей (музыки, слова).

*Принцип наглядности* способствует координации в работе органов чувств при воздействии художественно-изобразительных средств расширению знаний и представлений о воспроизведении конкретных музыкально-образных движений, а также повышению качества артикуляционных, вокальных, моторных действий по зрительной опоре.

*Принцип доступности* обеспечивает учет возрастных, анатомо-физиологических, индивидуальных (моторно-двигательных, речевых, музыкально-ритмических) возможностей детей-логопатов, способствует постепенному преодолению трудностей в различных видах деятельности на логоритмических занятиях.

*Принцип постепенного повышения требований* предусматривает последовательное расширение музыкального опыта и объема двигательных умений, навыков в развитии и совершенствовании речевой, мелкой, общей моторики посредством овладения способами действий и их закрепления.

*Принцип закрепления* учебного материала определяет качество освоения детьми умений и навыков, выработку автоматизации и произвольности действий посредством отсроченного закрепления музыкального репертуара в совокупности с речедвигательным.

*Принцип взаимодействия* понимается как воспитание личности ребенка в общении с музыкальным искусством на логоритмическом занятии в содружестве со взрослыми и сверстниками.

*Принцип эмоционального комфорта* обеспечивает создание благоприятной психологической атмосферы и регуляции чувственных проявлений в условиях глубокого погружения ребенка в музыку.

*Принцип индивидуализации* предполагает учет особенностей неречевых и речевых нарушений при подборе средств, форм и техник музыкальной и логопедической ритмики на занятиях с детьми [1].

Каждый вид деятельности на занятии требует отбора определенных логоритмических средств, что способствует оптимизации педагогического процесса, сокращению срока достижения положительной динамики в сенсорном, двигательном, речевом, интеллектуальном развитии дошкольников. Наиболее эффективным методом формирования восприятия музыки на занятиях является метод контраста по интонационной выразительности мелодии (напевной – танцевальной), характеру звучания (ласковому – решительному), ритму (плясовому – маршеобразному), темпу (медленному – подвижному), регистру (среднему – высокому), динамике (тихому – громкому звучанию); способам звукоизвлечения (отрывистого – staccato и связанного – legato), способам звучания (инструментального-вокального).

*Содержание музыкально-сенсорной деятельности* связано с восприятием музыки, выступающим самостоятельным средством для развития эмоциональной сферы, лексико-грамматического строя, связной речи, а также средством сопровождения общеразвивающих, танцевальных, образно-игровых, вокальных, творческих движений.

*Музыкально-двигательная деятельность* включает в себя специальные средства музыкальной и логопедической ритмики, направленные на развитие и совершенствование моторных функций:

- маршировку и ходьбу в различных направлениях;
- упражнения, регулирующие мышечный тонус;
- упражнения, активизирующие внимание;
- упражнения в игре на музыкальных инструментах;
- задания для развития творческой инициативы; игру.

Суть *музыкально-ритмической деятельности* заключается в воспитании чувства ритма средствами счетных, а также ритмических упражнений, направленных на формирование чувства музыкального размера или метра, темпа.

Упражнения для развития творческой инициативы позволяют выделить подход к организации *творческой деятельности*, необходимой для самовыражения дошкольников в оформлении собственных задумок, танцевально-игровых композициях на основе имеющихся слуховых, двигательных, ритмических навыков при восприятии знакомой и неизвестной музыки.

Темп, ритм и характер музыки является инструкцией к действиям детей в *игровой деятельности*. Разнообразие народной, классической и детской современной музыки открывает широкие возможности перед логопедом осуществлять комплекс эмоционального, лечебно-профилактического, развивающего, физического, социально-педагогического воздействия на уравнивание нервных процессов (возбуждения-торможения), коррекцию поведенческих нарушений и волевых качеств личности.

*Сенсомоторная, интеллектуальная, познавательная деятельность* составляют триединство в развитии музыкального мышления (образного, ассоциативного, логического, креативного), что способствует улучшению речевой и речедвигательной функции.

Система организации и проведения занятий требует применения дифференцированного и целостного использования двигательного, музыкального, художественно-речевого материала в полной мере по отношению на занятиях логопедической ритмики. Анализ методической литературы показал, что в рекомендациях и разработках для специалистов преобладают речевые и двигательные упражнения и игры, что соотносится в большей мере с содержанием речедвигательной ритмики. 70% изученных нами источников не отражают в логоритмической работе единство и тесную взаимосвязь движения музыки и речи, на что указывала Г.А. Волкова [3]. Музыка, движение, речь обладают общими свойствами – темпом, ритмом, характером, выразительностью. Музыка – регулятор и координатор двигательных и речевых действий, служит слуховой опорой и поддержкой в координации совместных действий.

Роль музыки в развитии дыхательной, артикуляционной, двигательной систем не подлежит со-

мнению. В работе «Пение и речь в свете учения И.П. Павлова» доктор медицинских наук Ю.П. Фролов рассматривает дыхание как акт проявления высшей нервной деятельности при пении. Основоположник методики пения у дошкольников Н.А. Метлов отмечает первостепенную функцию пения в развитии дыхания, которое формируется в процессе обучения детей доступным по произношению попевок, распевок, коротких песенок и песен с постепенным с увеличением объема и сложности звуко-речевого материала. Распевание слогов в сочетании с определенными согласными под музыку оказывает благотворное влияние на все органы, а особенно на мозг и мышечно-двигательную систему. По словам Э.Ж. Далькроза, мышечные движения прямо или косвенно влияют на нервы дыхательного аппарата. Так, музыкально-ритмические движения стимулируют работу легких, укрепляют мускулы и повышают эластичность суставов, что имеет первостепенное значение для развития артикуляционной и двигательной систем [4].

Система работы над развитием артикуляционного аппарата включает отбор методов и обоснованное их применение в структуре музыкально-ритмических и логоритмических занятий. К таковым мы относим: фонопедический метод обучения (В.В. Емельянов, А.Г. Менабени); фонетический метод (Г.П. Стулова); метод «Физвокализ», построенный на пропевании гласных звуков с движениями отдельных частей тела (А.И. Попов); метод артикуляционной гимнастики с музыкой (Т.С. Овчинникова); метод вокальных упражнений (Н.А. Метлов, Г.И. Анисимова).

Средства музыки эффективно используются в развитии двигательной системы. Ритм разнообразной музыки вызывает свои моторно-двигательные реакции. Плавные движения рук и верхнего плечевого пояса согласовываются с медленной, спокойной, задушевной и лирической музыкой, а быстрые, четкие, ритмичные движения – с веселой, быстрой, танцевальной музыкой. Развитие чувства темпа помогает регулировать равномерность движений ног, рук, туловища, головы и координировать их действия. Воспитание метрического чувства способствует развитию психомоторных реакций в начале логоритмического воспитания, а в дальнейшем – психомоторики. Чувство ритмического рисунка мелодии какого-либо музыкального произведения развивает ритмические способности при воспроизведении временных соотношений коротких и долгих длительностей звучания, что проявляется в работе над подвижностью кистевой и ручной моторики, дикцией. Формирование ощущений музыкальной формы произведения (одно-двух-трехчастного) обеспечивает развитие двигательной памяти, двигательного внимания, двигательного переключения, двигательной координации, сенсомоторики.

Механизм применения системного подхода в использовании музыки на логоритмических занятиях будет совершенствоваться, если в работе с детьми речь рассматривается как сложная многоуровневая психофизическая система, учитывается связь речи со всем ходом психического развития ребенка, а логопедическая ритмика применяется как своеобразная форма коррекции, средство воздействия, включающее сочетание слова, музыки и движения.

#### Библиографический список

1. Анисимова Г.И. Логопедическая ритмика. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ. 2007. – Часть I. – 63 с.

2. Анисимова Г.И. Логопедическая ритмика. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – III часть. – 91 с.

3. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 296 с.

4. Далькроз Э.Ж. Ритм. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2008. – 248 с.

5. Новоторцева Н.В. Речевая гимнастика для дошкольников: словарь. – Ярославль: Академия развития, 2011. – 96 с.

6. Словарь по социальной педагогике / сост. В.А. Мархадаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.

7. Шадриков В.А. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Логос, 2007. – 270 с.

УДК 371.4

**Смолонская Анна Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
sergiusav@mail.ru

### АСЕРТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Поставлена задача, рассмотреть основные аспекты проблемы формирования асертивного поведения, как средства реализации личностных возможностей детей и основного показателя сформированности жизненных компетенций. Выявлены основные причины возникновения неуверенности в себе у детей младшего школьного возраста.*

**Ключевые слова:** асертивность, асертивное поведение, жизненные компетенции, неуверенность, уверенность в себе, самооценка.

Современная стратегия развития системы начального образования направлена на воспитание и развитие качеств личности ребенка, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества, на основе толерантности; учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Педагогическая практика, как и специальные исследования, показывают, что многих особых детей часто характеризует явно недостаточная оснащенность необходимыми социальными навыками, что серьезно затрудняет их взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, вследствие чего такие дети либо игнорируются, либо активно отвергаются. И в первом, и во втором случае отмечается глубокое переживание ребенком психологического дискомфорта и, как следствие, у него возникает чувство неуверенности в себе, в своих возможностях и способностях, что, несомненно, сказывается на различных видах деятельности и их результатах.

В то время как большинство людей могут научиться социальным умениям при минимальном обучении, дети нуждаются в систематическом обучении этим навыкам. Задача развития необходимых личностных качеств должна решаться посредством повышения личностного статуса ребенка, формирования адекватной самооценки, перцептив-

ным и познавательным возможностям и, в соответствии с этим, повышение уровня притязаний, активизация жизненной позиции, формирование асертивного поведения.

С приходом ребенка в школу происходит коренное изменение социальной ситуации его развития. Изменяется вся система жизненных отношений ребенка, у него появляются новые социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. Ведущей становится учебная деятельность, обуславливающая все важнейшие изменения в развитии личности младшего школьника.

При наступлении школьного возраста перед родителями встает вопрос, оставить ли особого ребенка в привычном окружении детей, определить его на индивидуальное обучение или расширить пространство его взаимодействия, включив его в школьную среду. В школе в ближайшее окружение включается ученический и педагогический коллективы. Успешность социальной адаптации определяется тем, насколько активным, позитивным и содержательным является взаимодействие всех субъектов интеграции. Успешность взаимодействия, в свою очередь, зависит от уровня подготовленности субъектов. Как правило, дети даже к старшему дошкольному возрасту имеют ограниченный круг общения, недостаточный уровень социального развития и взаимодействия с социальным окружением.

Проблемы в обучении детей порождают множество психолого-педагогических последствий, одно из которых появление у младшего школьника неуверенности в себе. У детей с длительной неуспеваемостью формируется заниженная оценка своих возможностей, что еще более усиливает их трудности в учении, делает их положения в классе еще более неблагоприятным. Образуется «порочный круг»: трудности – неуспехи – неуверенность в себе порождают еще большие трудности, еще большие неуспехи, еще большую неуверенность в себе и т.д. Трудности в учебной деятельности, ее низкая результативность и соответствующее отношение к ней педагога, родителей и одноклассников, приводят к тому, что неуспешность становится для детей травмирующим фактором.

Трудности, которые могут возникать у ребенка в период начального обучения, связаны с воздействием большого числа факторов, как внешнего, так и внутреннего порядка. Это связано с тем, что:

- каждый из перечисленных факторов крайне редко встречается в изолированном виде и, как правило, сочетается с действием других факторов, образуя сложную структуру нарушения школьной адаптации;
- действие любого фактора носит не прямой характер, а реализуется через целую цепь опосредований.

Владение необходимыми жизненными компетенциями, обеспечивающими успешное общение со сверстниками и взрослыми, способность выстраивать свои отношения, и взаимодействие с ближайшим социальным окружением чрезвычайно важны для ребенка. Оптимизация условий и средств формирования ассертивного поведения у детей, включение их в активные социальные отношения, является, несомненно, важной задачей.

Как научное понятие (англ. *assertiveness*, нем. *selbstsicherheit*) ассертивность, или уверенность в себе появилась в психологической литературе сравнительно недавно.

Ассертивность (англ. *assertiveness*) – способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Ассертивным называется прямое, открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям [2, с. 40].

Под «ассертивностью» понимается определенная личностная черта, которую можно определить как автономию, независимость от внешних влияний и оценок, способность самостоятельно регулировать собственное поведение [8, с. 58].

В. Каппони, Т. Новак разнообразны проявления личности, отличающей уверенностью в себе, объединяют понятием «ассертивность» и при этом формулируют следующие положения, которые называют «ассертивными правами человека»:

- Человек имеет право сам судить о своем поведении, мыслях и эмоциях и несет ответственность за последствия.

- Человек имеет право не давать никаких объяснений и обоснований, оправдывающих поведение.

- Человек имеет право сам решить, отвечает ли он и в какой мере за проблемы других людей.

- Человек имеет право менять взгляды.

- Человек имеет право совершать ошибки и отвечать за них.

- Человек имеет право сказать: «Я не знаю».

- Человек имеет право не зависеть от доброй воли других людей.

- Человек имеет право на нелогичные решения [4].

Д. Вольпе показал, что существенную роль в возникновении неуверенности играет социальный страх, испытываемый человеком в определенных ситуациях [7].

Однажды возникнув, социальный страх прочно ассоциируется с определенными ситуациями и затем по механизму подкрепления постоянно усиливается. Д. Вольпе подробно описал страх критики, страх быть отвергнутым, страх оказаться в центре внимания, страх показаться неполноценным; страх начальства, страх новых ситуаций, страх предъявлять претензии или не суметь отказать в требовании, страх не суметь сказать «нет». Конечно, в той или иной степени вероятность зарождения этих страхов, свойственна любому человеку. Однако, проблема неуверенных в себе в том, что для них социальный страх становится доминирующим чувством, блокирующим их социальную активность [6].

А. Сальтер предположил, что причиной неуверенности может быть преобладание процессов торможения над процессами возбуждения, приводящее к формированию «тормозной» личности, неспособной к открытому и спонтанному выражению своих чувств, желаний и потребностей, ограниченной в самореализации и испытывающей вследствие этого затруднения в контактах с другими людьми. На основе своего клинического опыта А. Сальтер выделил и описал шесть характеристик уверенной в себе личности:

1. Эмоциональность речи, что соответствует открытому, спонтанному и подлинному выражению в речи всех испытываемых чувств. Под этим А. Сальтер понимал, во-первых, открытость: уверенный человек все чувства «называет своим именем» и не заставляет партнера догадываться, что именно стоит за его словами. Во-вторых, уверенный в себе человек выражает свои чувства спонтанно, то есть в тот самый момент, когда они возникли. В-третьих, уверенный человек говорит именно о тех чувствах, которые он действительно испытывает, не стремясь скрыть или «смягчить» проявления своих как позитивных, так и негативных чувств.

2. Экспрессивность и конгруэнтность поведения и речи, что означает открытое и ясное проявление чувств в и соответствие между словами и невербальным поведением.

3. Умение противостоять и атаковать, проявляющееся в прямом и честном выражении собственного мнения, без оглядки на окружающих.

4. Уверенный в себе человек не стремится спрятаться за неопределенными формулировками. Чаще, чем другие люди, уверенные в себе используют местоимение «Я».

5. Им не свойственно самоуничижение и недооценка своих сил и качеств, они способны без стеснения выслушивать похвалу в свой адрес.

6. Способность к импровизации, то есть к спонтанному поведению [10, с. 132–138].

Чувство уверенности в себе, повышает выносливость человека к тяжелым испытаниям и сохраняет жизнеспособность в самых критических обстоятельствах [9, с. 150].

В психолого-педагогическом словаре понятие «уверенность» истолковывается как чувство отсутствия сомнений, основанное на опыте и, прежде всего, на знаниях. Это положительное свойство личности, формируемое в процессе воспитания и обучения и активизируемое психологической подготовкой и мобилизацией.

Уверенность всегда предполагает наличие следующих компонентов:

- субъективной установки на самого себя, то есть человек разрешает себе иметь и действительно имеет собственные притязания;

- социальной готовности и способности ее адекватно реализовать, то есть владеть собственными притязаниями и добиваться их осуществления;

- свободы от социального страха и торможения, то есть способности личности регистрировать и обнаруживать собственные притязания [6]. Далее указывается, что «уверенный человек способен выдвигать требования, критиковать, говорить «нет», устанавливать контакт, открыто обращаться на себя внимание, позволять себе ошибки».

В исследованиях отечественных психологов и педагогов феномены уверенного и неуверенного поведения чаще всего рассматривались при изучении межличностных отношений. Исследования Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной, Д.В. Менджерицкой и др. посвящены особенностям взаимоотношений и общения ребенка, существенным образом влияющие на развитие его личности.

Л.С. Выготский отмечал, что все в человеке воспитуемо и перевоспитуемо при соответствующем социальном воздействии. Сама личность при этом должна пониматься не как законченная форма, а как постоянно текущая динамическая форма взаимодействия между организмом и средой [3, с. 198].

Л.И. Божович полагала, что человек, являющийся личностью, обладает таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью. Этот

уровень развития характеризуется, прежде всего, тем, что в процессе взаимоотношений с окружающей общественной средой человек начинает воспринимать себя как единое целое, отличное от окружающей его действительности и других людей; такая форма самопознания выражается в появлении у человека переживания своего «Я». Личность, достигшая полного развития, характеризуется наличием собственных взглядов и отношений, собственных моральных требований и оценок, делающих человека относительно устойчивым и независимым от ситуативных воздействий среды. Необходимой характеристикой личности является особая форма ее активности, связанная с наличием иерархического строения мотивационной сферы; человек, достигший такого уровня психического развития, способен действовать, не только следуя непосредственным побуждениям, но и в соответствии с сознательно поставленными целями и принятыми намерениями [1, с. 17].

Ассертивность, как это показано в работах зарубежных и отечественных авторов, является одним из действенных средств овладения младшим школьником учебной деятельностью и преодоления трудностей.

Формирование жизненных компетенций, обусловлено потребностью в самоутверждении, самоопределении; включающие формирование и развитие различных качеств личности ребенка, способствующих общению, развитию социальных умений и навыков, усвоению социальных ролей. Приобретение умений в области межличностных отношений предопределяет будущий успех или неудачу в жизненных ситуациях.

Понятие «жизненные компетенции» рассматривается как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку в обыденной жизни, обеспечивающие развитие отношений с окружением в настоящем. Жизненные компетенции представляют собой различные универсальные ментальные средства, инструменты, позволяющие достигать результатов в неопределенных проблемных ситуациях, позволяют самостоятельно и в сотрудничестве с другими решать проблемы. Наиболее ценным представляется формирование личностных стратегий и тактик поведения, взаимодействия личности с социумом [5].

Процесс формирования жизненных компетенций предполагает освоение форм социального поведения, принятых в семье и гражданском сообществе, первоначальными представлениями о социальной жизни, социальных ролях людей, об истории своей большой и малой Родины; обеспечением педагогической поддержки, направленной на оказание превентивной и оперативной помощи в решении индивидуальных проблем.

Таким образом, проблема регуляции самоконтроля, произвольности поведения у детей выступа-

ет как недостаточность волевого поведения, трактуемого в широком смысле как неумение преодолевать трудности и препятствия на пути достижения цели, а в узком – как несформированность моральной саморегуляции, осуществляемой на основе сознательного выбора мотивов в ситуации нравственного конфликта. В связи с этим важным является научить детей управлять своим поведением, поступками, речью в процессе общения, развивать и сохранять активное и произвольное внимание, правильно вести себя в совместной с окружающими деятельности.

Нам представляется, что целенаправленное формирование жизненных компетенций детей способствует развитию асертивного поведения, повышая потенциал их социальной активности, открывает возможности для успешного разрешения тех проблем, которые возникают в процессе воспитания и обучения.

#### Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 463 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.; М.: Прайм-Еврознак: Олма-Пресс, 2004. – 666 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
4. Каппони В., Новак Т. Как делать все по своему, или асертивность – в жизнь. – СПб.: Питер, 1994. – 188 с.
5. Малофеев Н.Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 6–22.
6. Ромек В.Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии // Психологический вестник. – Вып. 1. – Ч. 2. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 1996. – С. 132–138.
7. Ромек В.Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1997. – 22 с.
8. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 672 с.
9. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: Программа формирования психологического здоровья у младших школьников. – М.: Генезис, 2001. – 280 с.
10. Хьелл Л., Зиглер Р. Теории личности. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

УДК 159.923

**Иванова Наталья Валентиновна**

кандидат психологических наук, доцент  
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина  
ivanova30nv@yandex.ru

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СЕМЕЙНЫХ ПРОЕКТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Объектом психолого-педагогического анализа в статье являются семейные проекты, реализуемые в начальном звене школьного образования: предлагается авторское определение семейных проектов, раскрывается их специфика, характеристика по ряду классификационных параметров, личностно-развивающие возможности.*

**Ключевые слова:** семейный проект, проектная деятельность, младший школьник.

**В** целом ряде современных отечественных диссертационных психологических и педагогических исследований раскрыт образовательный, воспитательный и личностно-развивающий ресурс проектной деятельности в начальной школе. Анализ данных работ позволяет констатировать, что возможности проектной деятельности, субъектами которой выступают младшие школьники, изучены избирательно, преимущественно при локально-дисциплинарном способе ее организации (на отдельных уроках). Большинство авторов экспериментально доказан разнообразный личностно-развивающий потенциал проектной деятельности при ее реализации на уроках технологии в начальной школе (Т.Е. Бацаева [3], О.Г. Калашникова [8], П.А. Маслов [9], Н.В. Матяш [10], И.А. Мезенцева [11], Н.Н. Новикова [12] и др.).

В некоторых диссертационных работах подтверждена эффективность проектной деятельности как средства личностного развития младших школьников на уроках окружающего мира (Г.В. Алябушева [2], О.Б. Волжина [4]), математики (Н.Н. Замощникова [5]), иностранного языка (О.П. Агафонова [1]), информатики (М.С. Цветкова [12]), музыки (Т.В. Шевцова [14]). При этом необходимо отметить, что возможности внеурочной проектной деятельности в начальной школе в научных исследованиях практически не изучены, а многочисленные публикации в периодической печати затрагивают эту тему фрагментарно и описательно, как правило, представляя отдельные примеры проектов.

Особое место во внеурочной проектной деятельности занимают семейные проекты, для своей реализации предполагающие активное участие роди-

телей. Однако в настоящий момент из-за отсутствия дефиниции семейных проектов, к ним достаточно часто относят разнообразные формы взаимодействия детей с родительской группой, не имеющие отношения к проектной деятельности вообще (например, концерт для родителей, конкурсная программа, к участию в которой привлекаются родители, называются семейными проектами). Также нередко семейные проекты не дифференцируются, смешиваются с другими внеурочными проектами, выполняемыми младшими школьниками при определенной поддержке родителей. Основываясь на анализе литературы и собственном опыте работы, отраженном в ряде публикаций [6; 7], определим сущность семейных проектов и представим их психолого-педагогическую характеристику.

По нашему мнению, *семейными* являются такие проекты, в которых и учащиеся, и родители занимают субъектную позицию на всех этапах выполнения проекта от его планирования до презентации и рефлексии, а основным типом детско-взрослых взаимодействий в процессе проектной деятельности является партнерство. Таким образом, существенным отличием семейных проектов от других, в которых родители тоже принимают какое-либо участие, является характер этого участия: в семейном проекте родитель является непосредственным и активным участником; в остальных проектах, выполняемых во внеурочное время, – субъектом выступает младший школьник, а родитель сопровождает проектную детскую деятельность, оказывая ребенку при необходимости организационную, мотивационную, техническую поддержку на отдельных этапах выполнения проекта.

Для классификации выполняемых школьниками проектов в отечественной психолого-педагогической литературе предложены разнообразные критерии. Охарактеризуем семейные проекты по основным классификационным параметрам.

По *режиму выполнения* семейные проекты являются внеурочными.

По *количеству участников* семейные проекты являются групповыми, полисубъектными (при этом численность группы может варьироваться в зависимости от состава семьи, возможности и желания ее членов (включая старшее поколение) принять участие в проекте).

По *продолжительности выполнения* семейные проекты, как правило, выполняются более недели а, следовательно, являются проектами средней продолжительности (разрабатываются от недели до месяца) или долгосрочными (разрабатываются более месяца, например, в течение учебной четверти).

По *характеру координации* семейные проекты – это проекты с открытой координацией, при этом координатором (организатором) данных проектов является учитель начальных классов, который не скрывает своей функции и актуализирует ее при

необходимости, оказывая консультационную и организационную поддержку.

По *приоритетной деятельности* семейные проекты могут быть вариативными (исследовательскими, творческими, игровыми, информационными, практико-ориентированными), но, чаще всего, представляют собой комбинацию нескольких типов (например, информационно-творческий проект).

Также следует отметить, что семейные проекты в полной мере могут носить *социальный характер* и относиться к так называемым социальным проектам, если их цель – оказание поддержки, помощи, услуги конкретной социальной группе или одному человеку (продукт таких проектов обязательно имеет определенную социальную значимость).

Опыт работы доказывает необходимость целенаправленной подготовки родительской группы к участию в проектной деятельности вообще и конкретно в семейных проектах с целью решения следующих задач:

- знакомства родителей с сущностью, достоинствами проектной деятельности учащихся, ее спецификой в начальной школе, особенностями семейных проектов;
- мотивации к сопровождению проектной деятельности и участию в семейных проектах;
- предупреждения псевдопроектной деятельности, когда родители выполняют проекты вместо детей, а не вместе с ними.

В экспериментальных классах (школы №85 и №186 г. Нижнего Новгорода) доказали свою эффективность следующие формы работы с родителями:

- родительское собрание, семинар, на которых раскрывалось понятие проектной деятельности, специфика семейных проектов, возможное участие членов семьи в различных проектах, выполняемых младшими школьниками, были продемонстрированы видеозаписи презентаций семейных проектов, внешние продукты проектной деятельности;
- «круглый стол», на котором обсуждались проблемы в сопровождении детской проектной деятельности и участии в семейных проектах, составлялся родительский «банк проектных идей»;
- тренинг эффективных партнерских деловых взаимоотношений с детьми;
- система индивидуальных консультаций в процессе выполнения младшими школьниками различных проектов, включая семейные.

Также для родителей экспериментальных классов были подготовлены буклеты-памятки по проектной деятельности, содержащие конкретные психолого-педагогические рекомендации по сотрудничеству с детьми. Указанные виды взаимодействия с родительской группой осуществлялись педагогами начальных классов и школьными психологами.

Подчеркнем, что в экспериментальных классах семейные проекты реализовывались не изолированно



но, а являлись структурным компонентом разработанной нами программы системной интегративной учебно-внеурочной проектной деятельности. Успешную апробацию в экспериментальных классах прошли семейные проекты: «Семейное древо, («История моей семьи»», «Наши семейные традиции», «Великая Отечественная Война в истории моей семьи», «Семейные реликвии», «Герб нашей семьи», «Кулинарная семейная изюминка», «Игры разных поколений» («Дворовые игры: прошлое и настоящее»), «Православные праздники в нашей семье», «Возьми дерево в свою семью», «Поможем, кому сможем». Внешними материальными продуктами данных проектов стали генеалогические древа, коллажи, фильмы, газеты, книги, гербы, компьютерные презентации, игротка, кулинарный праздник-поединок, посаженные и облагороженные деревья, различные виды помощи нуждающимся в ней (животным в приютах, зимующим птицам, одиноким пенсионерам, учащимся, отстающим по каким-либо дисциплинам).

Для полноты психолого-педагогической характеристики семейных проектов в начальной школе необходимо обозначить их развивающие возможности. С этой целью в экспериментальных классах были проведены следующие диагностические методики:

- с учащимися – методика незаконченных предложений, модифицированный вариант методики шкалированных самооценочных отрезков Т. Дембо и С. Рубинштейн, свободное мини-сочинение «Мое отношение к семейным проектам»,

- с родителями – анкетирование «Семейные проекты» (в анкету вошли 20 полуоткрытых вопросов).

В экспериментальных классах положительное, позитивное отношение к выполнению семейных проектов высказали 87% младших школьников и 83% родителей, оставшиеся охарактеризовали свое отношение как нейтральное, никто не выразил неприятия участия в семейных проектах. В 83% семей субъектами совместных с детьми проектов стали несколько членов семьи, включая представителей старшего поколения, была отмечена достаточно высокая активность отцов.

Подчеркнем дифференцированность и многовариантность как детской, так и взрослой позиции по вопросу положительного потенциала семейной проектной деятельности. Основываясь на контент-анализе детско-родительских высказываний, нами были выделены основные развивающие функции семейных проектов в начальной школе, по мнению их субъектов:

- эмоциональное сближение и опыт совместных переживаний («эти проекты сблизили всех нас, потому что мы вместе переживали и радовались»);
- приобретение практических навыков в совместной деятельности («папа научил меня работать

с инструментами и делать разные кормушки для птиц»);

- информационное обогащение («выяснил новое про свою семью, многое узнал по темам семейных проектов»);

- развитие коммуникативных и кооперативных навыков («мама старалась не командовать, а спрашивала мое мнение»);

- снижение тревожности у младших школьников («когда защищаешь проект вместе с родителями, гораздо меньше переживаешь»);

- воспитательный эффект («эти проекты точно воспитывают у ребенка ответственность, мой сын сам напоминал мне, что нужно еще сделать», «проекты, оказывающие конкретную помощь, воспитывают отзывчивость ребенка к чужим проблемам»);

- развитие личностных качеств, способностей («семейные проекты проявляют и развивают творческие способности каждой семьи»).

Родители из экспериментальных классов отметили развивающий эффект семейных проектов не только относительно своих детей, но и применительно к самим себе и всей семье в целом.

Подводя итоги нашего исследования, можно констатировать, что в условиях системной организации проектной деятельности в начальной школе, включающей целенаправленную работу с родительской группой, участие в семейных проектах вызывает у их субъектов положительное отношение и приводит к различным позитивным личностно-развивающим эффектам. Считаем, что знание педагогами сущности, специфики, вариантов и личностно-развивающих возможностей семейных проектов поможет грамотно и эффективно планировать и реализовывать внеурочную проектную деятельность в начальной школе, составлять методические паспорта осуществленных проектов.

### Библиографический список

1. Агафонова О.П. Метод проектов как средство формирования субъектной позиции младших школьников в процессе обучения иностранному языку: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2011. – 169 с.
2. Алябушева Г.В. Развитие познавательных интересов младших школьников в проектной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 23 с.
3. Бацаева Т.Е. Психолого-педагогические условия подготовки будущих учителей начальных классов к руководству творческой проектной деятельностью учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2009. – 230 с.
4. Волжина О.Б. Метод проектов в экологическом воспитании детей младшего школьного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 214 с.
5. Замошникова Н.Н. Метод проектов в обучении математике как средство развития познавательного интереса младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2006. – 196 с.

6. Иванова Н.В. Возможное участие родителей в проектной деятельности младших школьников // Начальная школа: плюс до и после. – 2010. – № 1. – С. 16–20.

7. Иванова Н.В., Марунина Г.Н. Как организовать проектную деятельность в начальной школе. – М.: Аркти, 2011. – 128 с.

8. Калашиникова О.Г. Формирование технологической культуры младших школьников в процессе проектного обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2003. – 18 с.

9. Маслов П.А. Творческая самореализация младших школьников в проектной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2008. – 218 с.

10. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников: Дис. ... д-ра психол. наук. –

Брянск, 2000. – 385 с.

11. Мезенцева И.А. Формирование знаково-символической деятельности младших школьников в условиях проектного обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2006. – 209 с.

12. Новикова Н.Н. Педагогическое управление проектной деятельностью младших школьников на уроках технологии: Дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2003. – 173 с.

13. Цветкова М.С. Развитие творческой активности младших школьников в процессе информационно-проектировочной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 198 с.

14. Шевцова Т.В. Музыкально-проектная деятельность как фактор творческого развития учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 163 с.

УДК 373.2+371.4

**Смолонская Анна Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент

**Смолонский Сергей Игоревич**

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

sergiusav@mail.ru, jivpansbeyrpa@mail.ru

## ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Поставлена задача, рассмотреть основные аспекты преемственности формирования жизненных компетенций у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Установлено, что наиболее остро проблема преемственности стоит в момент поступления детей в школу.*

**Ключевые слова:** жизненные компетенции, дошкольное образование, предшкольный возраст, начальное образование, преемственность, педагогическая поддержка.

Особенности активно развивающегося, изменяющегося информационного общества продиктованы необходимостью новой стратегии развития системы непрерывного образования на основе инновационных знаний, признания безусловной ценности человеческой личности. Изменение образовательной парадигмы, ее ориентация на гуманистические ценности определяет то, что особые дети включаются в единое образовательное пространство.

Так в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в статье 5 «Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации», пункте 5 отражено, что в целях реализации каждого человека на образование создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья. В статье 2 «Основные понятия» инклюзивное образование рассматривается как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [6].

При этом целевыми ориентирами выступает преемственность основных образовательных программ дошкольного, начального общего образования. Владение необходимыми жизненными компетенциями, обеспечивающими успешное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, способность, выстраивать свои отношения, с ближайшим социальным окружением чрезвычайно важны для ребенка, их формирование должно проходить в наиболее сензитивные периоды развития.

Проблема преемственности в психолого-педагогической науке традиционно обсуждается в контексте оптимальности перехода ребенка с одной ступени образования на другую и нормальности, полноценности развития ребенка, как на этапе перехода, так и в границах конкретной ступени. Также наиболее интенсивно данная проблема исследовалась и активно обсуждалась как проблема оптимального перехода с дошкольной на начальную ступень школьного образования. Стратегическим приоритетом непрерывного образования при осуществлении преемственности является формирование умения учиться, которое включает в себя необходимость целенаправленного развития ребенка в более раннем возрасте.

Знание специфики и характера новой ступени образования определяет тип адекватной ей позиции педагога и способы его педагогической деятельности. Обоснование необходимости и содержания новой ступени образования возможно лишь при выявлении ее предпосылок: при выделении субъектных оснований перехода ребенка к новому типу развития, который может быть реализован лишь при обеспечении адекватного содержания, осваиваемого в новом ведущем типе деятельности. Разработка психолого-педагогических программ перехода ребенка с дошкольной ступени образования на начальную школьную ступень предполагает выявление субъектных предпосылок потребности ребенка в школьном образовании и разработки нормативной модели его перехода на новую ступень образования. Тем более данный аспект важен применительно к инклюзивному образованию. Содержательный анализ проблемы преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней образования возможен лишь в рамках исследования психолого-педагогических аспектов развивающего образования в интервале всей ступени.

Характерной особенностью является то, что к концу дошкольного детства ребенок открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений и психологически переходит в новую систему отношений с окружающими его людьми. Положительное разрешение кризиса приводит ребенка к принятию новой реальной совместной деятельности в период отрочества – учебной деятельности. Усилия ребенка и взрослого согласованно направляются на совместную учебную деятельность.

Ребенок учится жить по законам учебной общности, принимает и старается соответствовать предъявляемым ожиданиям. Ребенок, и взрослый как партнеры в построении новой общности должны принять друг друга и новые обстоятельства своей совместности. В начале стадии принятия закладываются предпосылки появления способности к саморазвитию (развитию собственной самости) как кульминационного момента личностного развития на ступени персонализации. К концу стабильного периода ребенок осваивает новые способы взаимодействия в учебной деятельности до такой степени, что обнаруживает способность самостоятельно, по собственной инициативе строить и налаживать данное взаимодействие [2].

При этом основной характеристикой образования становится не только передача знаний и умений, но и формирование жизненных компетентностей. Жизненные компетенции представляют собой различные универсальные ментальные средства, инструменты, позволяющие достигать результатов в неопределенных проблемных ситуациях, позволяют самостоятельно и в сотрудничестве с другими решать проблемы.

Концепция дошкольного образования (образование детей старшего дошкольного возраста) в Образовательной системе «Школа 2100» определяет процесс образования как развивающий, вариативный, гуманистический, личностно ориентированный, способствующий выравниванию стартовых возможностей, детей, идущих в первый класс начальной школы. В концепции указано о необходимости создания адаптивной образовательной среды для детей имеющих проблемы в развитии, которая должна быть направлена на последовательную социализацию и интеграцию этих детей в массовую школу [3].

Большую роль в успешной адаптации к школе играют личностные качества детей, сформировавшиеся на предшествующих этапах развития. Владение необходимыми социальными навыками, коммуникативные умения, обеспечивающие успешное общение со сверстниками и взрослыми, способность выстраивать свои отношения, и взаимодействие с ближайшим социальным окружением чрезвычайно важны для ребенка.

Следует отметить, что наиболее остро проблема преемственности стоит в момент поступления детей в школу (при переходе ребенка из дошкольного звена в школьное). Проблема преемственности в данном аспекте возникает по следующим причинам: во-первых, недостаточно плавное изменение методов и содержания обучения, которое зачастую приводит к падению успеваемости и росту психологических трудностей; во-вторых обучение на предшествующем ступени зачастую не обеспечивает достаточной готовности обучающихся к успешному включению в учебную деятельность.

Исследования отечественных и зарубежных ученых (Л.И. Аксенова, Т.В. Волосовец, Е.Л. Гончарова, Г.Ф. Григорьева, Н.С. Грозная, Л.Н. Давыдова, Е.А. Екжанова, С.Г. Жиркова, О.И. Кукушкина, Е.Н. Кутепова, И.Ю. Левченко, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, О.С. Никольская, Е.А. Резникова, Н.Я. Семаго, Е.А. Стребелева, W. Dichans, C. Engemann, G. Feuser, J. Jerg, W. Schumann, St. Thalheim) свидетельствуют о том, что первым шагом в организации «безбарьерной среды» являются раннее распознавание нарушений развития и организованная комплексная помощь позволяющая предупредить появление вторичных отклонений и увеличить шансы особых детей на полноценное включение в образовательную среду и социальную жизнь.

Диапазон различий в развитии особых детей достаточно велик. В то же время среди особых детей есть дети, способные на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками, поскольку вовремя начатое и правильно организованное обучение ребенка позволяет предотвращать или смягчать вторичные по своему характеру нарушения при целенаправленной педагогической поддержке.

Инклюзия (перевод с англ. inclusion) – включение, добавление, прибавление, присоединение, процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь, имеющих ограниченные возможности. При инклюзии все заинтересованные стороны должны принимать активное участие для получения желаемого результата. Инклюзивные подходы помогут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, уверенности в себе, предоставит возможность для более эффективной социализации.

Формирование жизненных компетенций у детей носит многоаспектный, поэтапный характер и предполагает:

- изучение личностных особенностей ребенка и ситуации его развития;
- разработку совместно со специалистами и семьей ребенка оптимальной индивидуально-ориентированной программы поддержки;
- реализацию индивидуальных и подгрупповых программ (познавательного, коммуникативного, социального развития) с активным взаимодействием родителей и педагогов образовательной организации;
- развитие способностей ребенка в реализации собственного потенциала во взаимодействии с окружением в наиболее значимых для него сферах жизнедеятельности;
- внедрение социально-педагогических технологий по поддержке личности особого ребенка;
- содействие по созданию обстановки психологического комфорта и безопасности личности, а также установлению гуманных отношений в социальной среде;
- повышение квалификации специалистов.

Центральной концепцией в области инклюзивного образования (G. Feuser, 1997) является то, что программа учитывает индивидуальные потребности всех детей. Активное обучение на основе совместных проектов является одним из ключевых подходов и предполагает следующее: каждый ребенок может активно участвовать и влиять на мышление других; действия одного человека влияют на действия других; каждый ребенок получает поддержку в процессе обучения друг от друга; каждый ребенок, получает опыт совместного пребывания, ценит компетентного члена группы, строит идентичность с другими детьми, с которыми он общается и взаимодействует [7].

При этом педагогическая поддержка детей рассматривается как процесс и особый вид педагогической деятельности, направленной на выявление, определение и разрешение проблем ребенка с целью обеспечения и защиты его прав на полноценное развитие и образование. Педагогическая поддержка заключается в развитии позитивных сто-

рон личности такого ребенка, укрепление его самооценки, формирование уверенности в себе, своих возможностях и способностях, развитие социальных навыков и умений, способствующих социализации и интеграции. Педагогическая поддержка как особая область педагогической деятельности рассматривается в виде одной из форм реализации личностно-центрированного подхода в обучении и воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста/

Являясь ведущей тенденцией развития системы образования, инклюзия, не должна подменять собой систему специального обучения в целом. Инклюзивное образование сближает образовательные системы – общую и специальную, делая границу между ними проницаемой.

Таким образом, необходимо реализовать единую линию развития ребенка на этапах дошкольного и начального школьного детства, придав педагогическому процессу целостный последовательный и перспективный характер. Результатом плодотворного сотрудничества педагогов начальной школы и дошкольного учреждения, родителей и обучающихся должно быть развитие интегративных качеств личности, которые являются основой для формирования компетенций, необходимых для дальнейшего обучения в школе. Ребенок должен иметь возможность реализовать свое право на образование и получить при этом необходимую педагогическую поддержку.

### Библиографический список

1. Аксенова Л.И. Через раннюю помощь к интеграции в общество // Социальная адаптация детей и молодежи с ограниченными возможностями: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Белгород, 19–20 марта 2009. – Белгород: Изд-во ООО «ГиК», 2009. – С. 10–15.
2. Исаев Е.И. Педагогическая психология. – М.: Юрайт, 2012. – 348 с.
3. Концепция дошкольного образования в Образовательной системе «Школа 2100». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gimnazist1.ru/documents/document1314518746.pdf>
4. Наберушкина Э.К. Образование инвалидов: социальные технологии преодоления барьеров // Социология образования. – 2009. – № 1. – С. 84–96.
5. Семаго Н.Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов / под науч. ред. М.М. Семаго. – М.: ТЦ «Сфера», 2012. – 128 с.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.consultant.ru>
7. Feuser G. Inclusive Education. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesis-e.html>.

## УЧЕНИЕ О ДУШЕ В РАМКАХ ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ АРИСТОТЕЛЯ

*Статья посвящена рассмотрению проблемы души в рамках философско-психологических воззрений Аристотеля – родоначальника психологии как науки, который впервые выдвинул идею о неразделимости души и живого тела, где душа является формой, организующим началом живой материи и присуща не только человеку, но растениям и животным.*

**Ключевые слова:** душа, материя, форма, энтелехия, осязающая способность, чувствительность.

**В** течение длительного времени психическая деятельность человека объяснялась наличием в его теле специфической субстанции или силы души. Представления о душе существовали еще в древнейшие времена и предшествовали возникновению первых научных воззрений на ее природу и происхождение. Они возникали в системе первобытных верований и мифов, художественном народном творчестве. В этих донаучных и вненаучных представлениях душа рассматривалась как сверхъестественное начало, источник движения, чувств, страстей, жизни в целом. Душа была иерархична: существовали божественные духи и человеческие души как их слабые копии. Окружающий мир воспринимался как зависящий от произвола душ. Вера в духов – анимизм – стал неотъемлемой частью любой первобытной религии. Каждая конкретная чувственная вещь наделялась сверхъестественным двойником – душой. Душа, согласно представлениям древних, поселялась в тело в момент рождения и покидала его в момент смерти. При этом сон или обморок рассматривались как временное отсутствие души. Душой наделялись не только живые существа, включая все виды животных, но и неживая материя.

Первые научные представления о душе были направлены на объяснение природы души и ее функций. Они возникли в рамках древней философии и составили учение о душе. Прежние анимистические, мифологические представления начинают уступать место попыткам истолкования души с точки зрения натурфилософской картины мира.

Характерно, что история психологии начинается развиваться именно в рамках философских учений. На это существовали объективные причины. Философия как любовь к мудрости явилась первой исторической формой знания, осмыслившей и синтезирующей в себе все донаучные и вненаучные представления о мире и человеке. Любое знание начинает оформляться в науку не только как результат накопления фактов наблюдаемых явлений природы и общества, а как осмысление основ

мироздания, поиска его первопричин, установления закономерностей и связей между явлениями действительности. Эту задачу исторически могла решить только философия. Именно философия предложила рефлексию в качестве необходимого метода осмысления действительности. Эту специфическую способность человеческого ума («наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность») опишет лишь в XVII веке английский философ Джон Локк. Рефлексия предполагает достаточную зрелость человеческого ума. Без философской рефлексии все научные парадигмы были бы неполными и незавершенными. И лишь по мере решения этих проблем, а также развития естественнонаучного знания, в рамках философии начинают выделяться отдельные виды науки, в том числе и психология.

Объект психологии – душа – всегда являлся для философии центральным по многим причинам. С его помощью решался основной вопрос философии о базисных принципах объяснения мироустройства, познаваемости мира и смысле жизни. Именно с помощью понятий «дух», «душа» раскрывалось творческое предназначение человека, его связь с космосом, с Богом, осмысливались нравственные перспективы развития личности. Вместе с тем исследование проблем души постепенно начинает выходить за рамки философских учений. А с постановки уже собственно психологических проблем и начинается история психологии.

Родоначальником психологии как науки считается древнегреческий философ Аристотель (Стагирит) – (384–322 гг. до н.э). Заслуга Аристотеля заключалась прежде всего в том, что он сумел логически точно обосновать роль и место психологии в системе других наук и обнаружить тесную связь психологии с естествознанием. Психику, согласно мыслителю, следует исследовать не только опираясь на наблюдения за фактами психической жизни, но и учитывать эмпирические исследования (конечно, учитывая уровень науки эпохи Аристотеля), знание соматических процессов, происходящих в теле человека.

Аристотелю принадлежит первый собственно психологический трактат «О душе» («De anima»), к которому примыкает еще несколько небольших трактатов на аналогичные темы, написанные позже: «Об ощущении», «О памяти», «О сне», «О сновидениях», «О дыхании», «О происхождении животных» и др. До Аристотеля психологические взгляды, как правило, не имели предметного исследования и обычно высказывались фрагментарно в произведениях общепсихологического характера. Учение о душе занимает центральное место в мировоззрении философа, т.к. душа связана как с материей, так и с богом. В.Ф. Асмус, автор предисловия к собранию сочинений великого Стагирита, справедливо отмечает, что «небольшой, сжато написанный трактат Аристотеля о душе стал в дальнейшем и расценивался последующей наукой как одно из классических сочинений не только Аристотеля, но и всей античной философии» [3, т. 1, с. 61]. Более того, сам Аристотель достаточно точно определил то место, какое занимает в его учении исследования души. Он пишет, что было бы правильным «отвести исследованию о душе одно из первых мест. Думается, что познание души много способствует познанию всякой истины, особенно же познанию природы. Ведь душа есть как бы начало живых существ. Так вот, мы хотим исследовать и познать ее природу и сущность, затем ее проявления, из которых одни, надо полагать, составляют ее собственные состояния, другие же присущи – через посредство души – и живым существам» [1, т. 1, с. 371].

Психологическая концепция Аристотеля основывалась на его общепсихологическом учении о материи и форме. Материя – это все, что окружает нас, вся природа, и сам человек. В более широком смысле под материей Аристотель понимал то, из чего состоит вещь. Материя, согласно философу, пассивна. Однако, чтобы существовать, она должна быть облечена в форму («морфэ»). Аристотель пишет: «Формой я называю суть бытия каждой вещи и ее первую сущность» [1, т. 1, с. 198]. Форма придает качественную определенность материи. Форма – активное начало. Материя и форма существуют в единстве.

Согласно выстроенной парадигме, душа, по Аристотелю, является формой живой материи, причиной и началом живого тела. Однако «очевидно, душа ничего не испытывает без тела и не действует без него» [1, т. 1, с. 373]. В этой позиции Аристотель явно идет против своего учителя Платона, заявляя, что «все состояния души связаны с телом» [1, т. 1, с. 373]. Если душа испытывает негодование, кротость, страх, сострадание, радость, любовь, отвращение, то эти же состояния испытывает тело. Таким образом, Аристотель впервые в истории психологической мысли выдвинул идею о неразделимости души и живого тела.

Рассматривая взаимосвязь души с телом, Аристотель разворачивает свое учение об энтелехии. Под энтелехией Аристотель понимает осуществление чего-либо в возможности. Однако, например, яйцо является птенцом в возможности, но не энтелехично. Под энтелехией Аристотель понимал, прежде всего, осуществление целенаправленного процесса. Для него материя – есть возможность, а форма – есть энтелехия. На основании вышеизложенного Аристотель утверждает, что «душа есть первая энтелехия естественного тела, обладающего в возможности жизнью» [1, т. 1, с. 395]. Например, топор. Сущность топора – быть топором, т.е. исполнять свое основное предназначение, и это его душа. И если ее отделить, то топор не был бы топором, а оставался таковым лишь по имени.

Душа присуща, по Аристотелю, не только человеку, но и растениям и животным. Все растения наделены жизнью, т.к. могут расти, разрушаться в противоположных пространственных направлениях, способны принимать пищу. Животное же впервые появляется благодаря ощущению. Из всех чувств животным присуще, прежде всего, осязание. Подводя итоги, Аристотель говорит: «Душа есть начало указанных способностей и отличается растительной способностью, способностью ощущения, способностью размышления и движением» [1, т. 1, с. 397]. Растениям присуща только растительная способность – питание и рост, другим существам – и эта способность (она самая первая и общая способность), и способность ощущения. «Способность ощущения не есть нечто в действии, а есть только нечто сущее в возможности» [1, т. 1, с. 405]. Ощущение (ощущающая способность) невозможно без ощущаемого, внешнего предмета, воздействующего объекта. Оно является ведущим и определяющим качеством в процессе восприятия. Ощущаемое как бы запускает в действие ощущающую способность, которая воспринимает лишь форму предмета. Об ощущаемом можно говорить трояко. Есть предметы, которые воспринимаются лишь отдельным чувством, другие всеми чувствами сразу. Например, общее ощущаемое – движение – воспринимается и осязанием и зрением. Ощущаемое может быть привходящим, например – бледность.

Не менее важным для формирования чувственного образа является промежуточная среда: Аристотель пишет: «Мы воспринимаем вследствие того, что среда воздействует на нас» [1, т. 1, с. 420]. Такой промежуточной средой, например, для зрения является свет, для слуха – воздух.

Носителем ощущающей способности, по мнению философа, являются органы чувств: «орган чувства тождественен со способностью ощущения» [1, т. 1, с. 421]. Аристотель как бы уподобляет органы чувств внешнему объекту. Аристотель указывает на пять основных органов чувств: зрение, слух, обоняние, вкус, осязание. При этом, если

отсутствует какое-либо чувство, то значит отсутствует соответствующий ему орган. Вспомним, что главным и онтогенетически первым из названных ощущений является осязание. С точки зрения Аристотеля, без осязательной способности не может существовать никакой другой орган чувств. А осязание может существовать само по себе. Оно объединяет в себе такие свойства, как теплоту, боль, касание и т.д. «Но не может быть особого органа чувства для восприятия общих свойств – они воспринимаются каждым чувством приводящим образом: таковы движение, покой, фигура, величина, число, единство» [1, т. 1, с. 424]. Все это мы воспринимаем посредством движения.

Безусловно, Аристотель внес значительный вклад в теорию чувственного образа, утверждая, что сенсорный образ запечатлевает форму предмета, а не его материю. «Каждый орган чувства воспринимает свой предмет без материи» [1, т. 1, с. 424]. Поэтому даже после того, как мы удаляемся от воспринимаемого предмета, в органах чувств сохраняются ощущения и представления об этих предметах. Аристотель справедливо рассуждает и об объективных свойствах воспринимаемых объектов: «Прежние же философы, размышляя о природе, говорили неправильно, полагая, что нет ни белого, ни черного без зрения, как нет вкусовых свойств без чувства вкуса» [1, т. 1, с. 426].

Для того чтобы установить различие между получаемыми ощущениями, согласно Аристотелю должен существовать некий единый орган, т.к. «не могут обособленные друг от друга чувства различать обособленное одно от другого» [1, т. 1, с. 428]. Этот орган Аристотель назвал «чувствилищем». Ощущения взаимодействуют в чувствилище по принципу ассоциаций (сходства, противоположности (контрасту) и временной смежности). Тем самым Аристотель указал на основные виды связей психических явлений.

Человеческая душа кроме растительного и животного начал обладает разумом. Аристотель подчеркивал, что мышление существенно отличается от ощущения. «Ведь ощущение того, что воспринимается лишь одним отдельным чувством, всегда истинно и имеется у всех животных, а размышлять можно и ошибочно, и размышление не свойственно ни одному существу, не одаренному разумом» [1, т. 1, с. 430]. Мышление, по Аристотелю, – высшая форма психического, в некотором смысле оно форма форм. «Душа есть как бы рука: как рука есть орудие орудий, так и ум – форма форм, ощущение же – форма ощущаемого» [1, т. 1, с. 440]. Все, что постигается умом должно первоначально существовать в чувственно воспринимаемых формах. «Существо, не имеющее ощущений, ничему не научится и ничего не поймет» [1, т. 1, с. 440]. Именно Аристотель является родоначальником тезиса: «Нет ничего в уме, чего бы раньше не было в ощуще-

нии». Однако разумная душа не есть энтелехия тела. Над мышлением Аристотель ставит надындивидуальное, родовое мышление, которое завершает иерархию познавательных способностей души. В этой позиции Аристотель не смог преодолеть взгляды своего учителя Платона.

Аристотель замечает, что природа состояний души может быть совершенно различной. Это зависит, прежде всего, от врожденного или приобретенного характера психических явлений. Врожденные состояния души, такие как, например, умопомешательство, раздражительность представляют собой качественные характеристики души. К характеристикам качества души Аристотель относит и трудно устранимые, не прирожденные психические отклонения. Однако у души бывают преходящие состояния, которые легко поддаются колебаниям, быстро изменяются и быстро исчезают. Человек, испытывающий печаль, тоже может проявлять раздражительность. Но его состояние временное и назвать такого раздражительным человеком, по Аристотелю, нельзя. «Устойчивое свойство отличается от преходящего тем, что оно продолжительнее и прочнее» [2, т. 2, с. 72].

Стоит сказать отдельно о психофизиологических воззрениях мыслителя. Аристотель являлся не только философом-теоретиком, а естествоиспытателем в самом строгом смысле слова. В отличие от многих своих современников, философ стремился к получению опытных данных, над которыми постоянно вел тщательные наблюдения. Получив медицинское образование от своего отца, он неплохо разбирался в медицине и врачевал. Аристотель эмпирическим путем установил, что большие полушария не обладают чувствительностью. Сегодня мы бы смогли объяснить этот факт тем, что в коре головного мозга нет чувствительных нервов. Однако Аристотель сделал вывод, что мозг, в силу означенных причин, не является органом психики. Функция мозга заключается в том, чтобы охлаждать кровь, когда она излишне разогревается. В связи с этим он стал одним из авторов (наряду с Эмпедоклом) сердце-центрической концепции локализации души. Тем не менее, до сих пор интересны исследования Аристотеля в области феноменов психического развития и изменения. Знаменитая «иллюзия Аристотеля» заключалась в том, что если мы будем осязать единичный объект скрещенными указательным и средним пальцами, то будем воспринимать как бы два объекта. Много усилий положил Аристотель и на исследования сенсорной адаптации.

Аристотель не использовал термин «психология» (в отличие от термина «этика», предложенного им самим). Да и термин «психе» относил то к мыслящей части души, то ко всей душе в целом. Для Аристотеля «психе» – это, по всей видимости, познавательный процесс. «Психе не является

нематериальной сущностью; она не сердце или кровь (для Аристотеля она не была бы и мозгом, даже если бы он поместил психе в мозг); она шаг, которое делает мышление. Эта функциональная концепция сегодня лежит в основе когнитивной науки, теории и информации и искусственного интеллекта. Неудивительно, что знающие психологию Аристотеля испытывают перед ним благоговение» [4, с. 46]. С комментарием идей Аристотеля в XVI веке выступит немецкий ученый Рудольф Гоклениус, который, собственно, и введет в научный обиход термин «психология» (1590), использованный в дальнейшем его учеником Оттоном Кассманом (1594). А идеи, высказанные Аристотелем в трактате «О душе», просу-

ществуют вплоть до XVII века, не теряя известной актуальности и по сей день.

#### Библиографический список

1. *Аристотель*. Соч. в четырех т. – М.: Мысль, 1976. – Т. 1. – 550 с.
2. *Аристотель*. Соч. в четырех т. – М.: Мысль, 1978. – Т. 2. – 687 с.
3. *Асмус В.Ф.* Метафизика Аристотеля. Трактат о душе // *Аристотель*. Соч. в четырех т. – М.: Мысль, 1976. – Т. 1. – С. 5–62.
4. *Хант Морис*. История психологии / пер. с англ. А.В. Александровой. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2009. – 863 с.

УДК 159.923

**Куфтяк Елена Владимировна**

доктор психологических наук, доцент  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
kuftyak@yandex.ru

### СЕМЕЙНО-ПОКОЛЕНЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА\*

*В статье рассмотрены семейные исследования представителей двух и более поколений, получившие свое распространение в психогенетике, семейной психологии, клинической и социальной психологии. Приводятся результаты семейно-поколенческого исследования с участием трех поколений женщин одной семьи. Анализируются вопросы трансляции в поколениях системы отношений личности и их воспроизведения в контексте семьи.*

**Ключевые слова:** семейно-поколенческое исследование, поколение, преемственность, трансляция.

Семейно-поколенческое исследование как один из вариантов научного исследования, применяемый в социальных науках и семейной психологии, основывается на изучении представителей двух и более поколений одной семьи. Подобное исследование фокусируется на сопоставлении полученных результатов на группах разных поколений. Семейно-поколенческое исследование с участием двух-трех поколений нивелирует различия в социально-экономическом статусе, культурном уровне, религиозных предписаниях.

Первая работа в этой области относится к середине 60-х годов XIX столетия и принадлежит основоположнику психогенетики Ф. Гальтону, изучавшему феномен наследования человеческих черт или «наследственность таланта» на основе изучения родословной информации, принадлежащей выдающимся людям того времени. Впоследствии генеалогический метод широко использовался в медицинской генетике, нашел свое применение в семейной психологии и семейной психотерапии производный от него метод – «генеграмма» (М. Боуэн), «генеалогическое древо» (В. де Гольжак), помогающий изучить исторический контекст семьи, определить место индивида в зависимости от его предков и его союзов. Генеалогическая работа дает возможность выявить характеристики семейной структуры в социологическом, психологическом,

антропологическом и исторических планах. Вместе с тем систематизация информации о нескольких поколениях семьи оказывается трудновыполнимой задачей реальных исследований, например, в аспекте получения информации, так как большинство сведений могут быть получены опосредованно и ретроспективно.

Интерес к психологическим исследованиям семьи в вертикальном (межпоколенном) срезе, связывающим жизнедеятельность семьи с семейной историей и детским опытом взрослого члена семьи, возрастает в 50-х годах XX столетия в западной психологии в рамках психотерапии семьи [7; 8]. Однако наиболее распространенным вариантом построения данного исследования оказывается приписывание характеристик одним поколением другому (чаще в видении и оценке представителей младших поколений старшего), т.е. ретроспективное рассмотрение семейных историй и отношений.

Одним из первых исследований в отечественной психологии, построенным по аналогичному принципу, является диссертационное исследование Т.И. Дымновой (1996), посвященное изучению отражения структурного дисбаланса в семье на структуре семей последующих поколений, на стиле межличностного взаимодействия и адаптивных возможностях [3]. Выборку представили девушки и юноши в возрасте 18–24 лет (первое поколение),

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 13-06-0582).



которые давали оценку исследуемым характеристикам в родительских (второе поколение) и прародительских (третье и четвертое поколения) семьях. В целом, автор делает вывод о прямой зависимости структур супружеской и родительской семей, хотя по сути, реальной оценки характеристик семей со стороны старшего поколения не было получено.

К другим исследованиям, выполненным в рамках данного подхода, можно отнести работу К. Бейкер, Ю.Б. Гиппенрейтер, посвященную изучению сохранения и передачи в трех поколениях чувства связи, семейной идентичности и семейных ценностей [1]. В качестве главных источников собираемых сведений выступили внуки жертв репрессий конца 30-х годов прошлого столетия. Так, изучение жизни семей, переживших трагедию, основывается на ответах внуков, «на их собственной памяти, впечатлениях, знаниях, переживаниях, относительно событий жизни своей, своих родителей и родителей этих родителей» [1, с. 69].

Опыт использования семейно-поколенческого исследования имеется в рамках клинической психологии (А.И. Захаров, 1988; Э.Г. Эйдемиллер, 1999). Исследование семей в трех поколениях осуществлено А.И. Захаровым в аспекте изучения происхождения неврозов [4]. По мнению автора, три поколения семьи с детьми с неврозами объединяет базисная триада невротического типа реагирования: на эмоциональном уровне – сензитивность; на уровне характера – тревожность; направленности личности – гиперсоциальность. Заслуживает внимания достоверно большая выраженность характерологических изменений по взрослой женской линии в сравнении с мужской, что наиболее представлено в семьях девочек. Так, бабушки по линии матерей в семьях девочек являются наиболее патогенным прародительским звеном.

Проблема передачи патологии в ряду поколений изучалась Э.Г. Эйдемиллером в исследовании трех поколений семей с больным неврозом, на основании которого разработана оригинальная концепция «патологизирующего семейного наследования» [11; 12]. Концепция подразумевает собой формирование, фиксацию и передачу паттернов эмоционально-поведенческого реагирования от представителей поколения прародителей к представителям последующих поколений в дисфункциональных семьях. Несмотря на участие в исследовании представителей трех поколений из дисфункциональных семей (наличие большого пограничными нервно-психическими расстройствами), основные результаты касаются сравнения изучаемых характеристик у представителей разных поколений, включая и сравнение с контрольной группой.

Семейно-поколенческие исследования, отвечающие основному требованию – обязательному участию разных поколений семей, наиболее представлены в зарубежной психологии в рамках социаль-

ной и семейной психологии. Одной из первых в этой области следует считать работу Е. Фюрст, ученицы К. Юнга, посвященную генеалогическому исследованию целых семейств [10]. Автор установила однообразие типа реакций в пределах одной и той же семьи, т.е. у родителей и их детей, родственников по одной линии (женской, мужской). В уникальном Гарвардском лонгитюдном исследовании, продолжавшемся с конца 1930-х до конца 1980-х годов, приняли участие четыре поколения мальчиков из одних и тех же семей, было установлено, что опыт отцовского поведения передается из поколения в поколение, от отца к сыну, внуку и дальше [6; 14]. Л. Эрон и Л. Хьюсман (Eron L.D., Huesmann L.R., 1984) провели лонгитюдное исследование испытуемых (в возрасте 8, 18 и 30 лет) и их родителей [2, с. 96]. Получены данные об устойчивой связи между уровнем агрессивности в трех поколениях семей. Известны исследования, посвященные передаче паттерна привязанности в трех поколениях семей – от бабушки к матери и к внукам [13]. Одно из самых продолжительных лонгитюдных исследований является исследование межпоколенческих отношений в семье (Longitudinal study of generations, LSOG), начатое в 1971 году в качестве одномоментного исследования 2044 лиц, включенных в три поколения 358 семей. Исследователи обнаружили, что в свете динамики семейных отношений, семья сохраняет прочное отношение к выполнению семейных обязанностей, чувство долга младших поколений перед родителями возрастает, а не слабеет со временем.

Семейно-поколенческие исследования проводятся и в генетике поведения. Сравнение биологического и культурного наследования личности и социальных установок было осуществлено в проекте изучения близнецов и их родственников «Виргиния 30000» [5].

Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что семейно-поколенческие исследования, несмотря на труднодоступность и трудоемкость, широко распространены в социальной и семейной психологии, психогенетике. Вместе с тем, не всегда оказывается выполнимым основное условие исследования – участие трех представителей разных поколений семьи, что может исказить информацию и снизить достоверность анализируемого материала.

В настоящее время нами осуществляется семейно-поколенческое исследование с участием трех поколений одной семьи, состоящих в родстве одного пола. С учетом положения, распространенного в психогенетике, о влиянии матери на фенотип потомков («материнский эффект»), связанного как с генетическим фактором, так и психологическими, постнатальными факторами (идентификация ребенка с матерью, особенности их взаимодействия), и биологическими, внутриутробными (состояние материнского организма во время беремен-

ности, цитоплазматическая наследственность), в исследовании участвуют три поколения женщин одной семьи (бабушка – мать – дочь (внучка)).

Настоящее исследование посвящено изучению трансляции в поколениях системы отношений личности и их воспроизведения в контексте семьи. На данном этапе исследования приняли участие 17 семей, 51 человек в возрасте. Женщины старшего поколения (бабушки), год рождения – 1936–1950 (средний возраст  $M=69,6$ ), пенсионерки, неработающие. Женщины среднего поколения (матери) – 1964–1973 годов (средний возраст  $M=43,6$ ), работающие. Представительницы младшего поколения (дочери) – 1988–1996 годов рождения (средний возраст  $M=20,1$ ), в основном студенты.

В диагностических целях были применены следующие методики:

Проективный ситуативный рисунок «Bubbles» (модификация Е.В. Куфтяк, 2013), позволяющий диагностировать стили взаимодействия между поколениями в семье.

Методика «Самооценка генерализованного типа привязанности» (RQ) К. Бартоломью, Л. Горовица, изучающая типы генерализованной привязанности.

Тест жизнестойкости (С. Мадди), адаптированный Д.А. Леонтьевым (2006).

Стили взаимодействия между поколениями в семье изучался нами с использованием ситуативного рисунка «Bubbles». Участникам исследования в визуальной форме был представлен на рассмотрение рисунок, изображающий ситуацию с участием людей, отражающий аспект исследуемой темы. Участников попросили вписать реплики в пустые «пузыри bubble». В «пузырях» необходимо было написать, что думают, чувствуют и делают изображенные на рисунки люди. Нами на основе содержательных показателей выделена типология межпоколенного взаимодействия: активный (подтип – игнорирующий, заботливый), беспомощный, преодолевающий, игнорирующий, индивидуальный (подтип – игнорирующий, заботливый).

Обратимся к результатам анализа рисунков. Наибольшее сходство между тремя поколениями женщин отмечается в присутствии у всех слабой

ориентации в быту, недостаточной компетентности и пассивности в социальных контактах, стремлении не принимать критики, что вероятно свидетельствует о трансляции их от поколения к поколению женщин в семье. Интересно, что между представителями старшего и младшего поколения наибольшее сходство обнаружено между представлениями о женственности, установками на свободу и социальное проявление. Показатели взглядов старшего и среднего поколений сходны в оценке таких характеристик как враждебность, конфликтность и устойчивость, уверенность в себе.

Выявлено в трех поколениях женщин сходство в выраженности активной позиции (стиля) и беспомощной позиции взаимодействия. Активная позиция характеризуется усиленным участием в выполнении дел и обязанностей разного рода (хозяйственных, профессиональных, родительских и др.). Беспомощная позиция связана с пассивным поведением, потребностью в помощи, зависимостью и поверхностностью интереса к делам. Такие позиции взаимодействия как заботливая, самосовершенствующаяся, игнорирующая обнаружили наименьшее сходство в поколениях. Таким образом, выявленное сходство позиций взаимодействия (активная, беспомощная) позволяет нам говорить о межпоколенной трансляции выраженности стилей межличностного взаимодействия данной ориентации. Сознательное или бессознательное повторение и воспроизведение действий, проявлений, ситуаций, «выборов» может рассматриваться как демонстрация связи с предшествующими поколениями, связи, передающейся в поколении, необходимой для построения и структурирования индивида.

Изучение генерализованного типа привязанности, как стиля значимых отношений, устанавливаемого у индивида, позволило получить подтверждение о том, что негативный стиль (тип D, негативное отношение к себе и другим) бабушки соотносится с таким же стилем дочери и внучки. Т.е., в поколении женщин семьи негативный стиль бабушки играет роль в становлении подобного у младших поколений. Интересно, что безопасный стиль матери (тип A) компенсирует негативный стиль своей дочери (внучки).

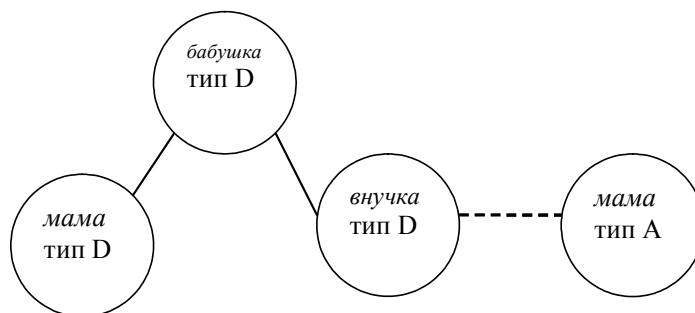
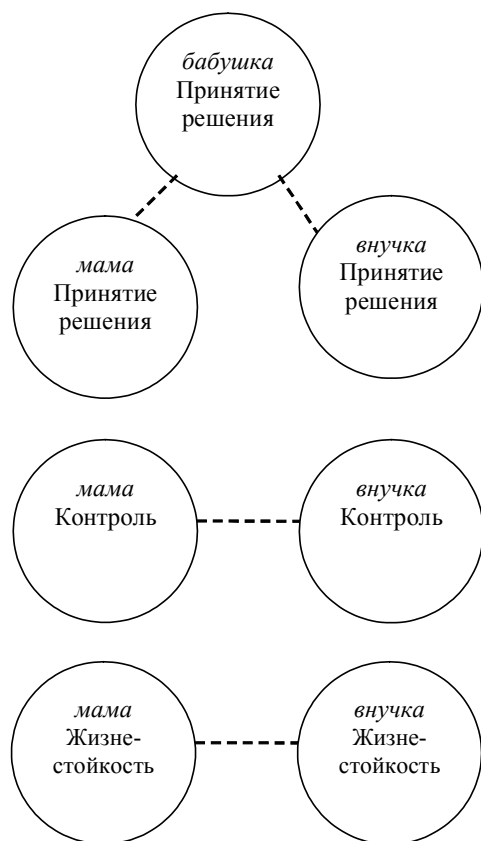


Рис. 1. Схема корреляционных связей показателей стилей привязанности в трех поколениях



**Рис. 2.** Схема корреляционных связей компонентов жизнестойкости в трех поколениях

Далее рассмотрим компоненты жизнестойкости и их связь в поколениях семьи. Так, негативный опыт старшего поколения (бабушка), неоднородность жизненной среды стимулирует к росту убежденности человека в том, что все, что с ним случается, способствует его развитию за счет получаемых в опыте знаний. Травмирующий опыт старшего поколения имеет мобилизирующее и ресурсное действие на младшее, способствует готовности действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск. Например, в семьях с репрессируемыми членами семьи, говорили, чтобы выжить, надо иметь нужную профессию — например, врача, это поможет выжить в сложных и невероятных для жизни условиях.

Беспомощность, отсутствие контроля, чувство отвергнутости у матери способствует развитию у дочерей противоположных чувств и убеждений. Полученные нами данные, не вписывающиеся в рамки привычных объяснений, имеют отношение к развитию резилентности или устойчивости человека в стрессовой ситуации, или к пониманию того, что способность к восстановлению, жизненная сила и ресурсы могут порождать стрессовых ситуаций. Это опровергает распространенную точку зрения о том, что неблагоприятные факторы могут оказывать влияние на последующее развитие ребенка. Самые неблагоприятные условия могут иметь успешный результат.

Так, неблагоприятный опыт родителей матери имеет обратное значение — учит тому, что борьба может оказывать влияние на результат, дает ощущение контроля, независимо от результата. Надо делать что-то, бороться, решать, несмотря на результат. Это очень интересные данные, которые пока не имеют аналогов в отечественных исследованиях.

На данном этапе исследования, это пока пилотажные результаты, исследование продолжается, несмотря на труднодоступность и трудоемкость. В заключении отметим актуальность и перспективность данного вида исследования словами К. Витакера, считавшего, что жизнь человека организована «... по вектору предыдущего поколения. Наша жизнь строится на основе нашей истории, на ее продолжении в нынешнем поколении» [9, с. 100].

### Библиографический список

1. Бейкер К., Гиппенрейтер Ю.Б. Влияние сталинских репрессий конца 30-х годов на жизнь семей в трех поколениях // Вопросы психологии. — 1995. — № 2. — С. 66–84.
2. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. — СПб: Питер, 1997.
3. Дымнова Т.И. Психологический анализ зависимости структурно-содержательных особенностей супружеской семьи от родительской: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1996.
4. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. — Л.: Медицина, 1988.
5. Ивз Л., Хит Э., Мартин Н., Маес Х., Нил М., Кендлер К., Кирк К., Кори Л. Сравнение биологического и культурного наследования личности и социальных установок в проекте изучения близнецов и их родственников «Виргиния 30000» // Психогенетика: хрестоматия / сост. М.В. Алфимова, И.В. Равич-Щербо, Е.В. Малаховская. — М.: Академия, 2008. — С. 338–381.
6. Кон И. Мужчина в меняющемся мире. — М.: Время, 2009.
7. Куфтяк Е.В. Психология семейного совладания: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2011.
8. Куфтяк Е.В. Психология семьи: регуляция и защита. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011.
9. Саймон Р. Один к одному: Беседы с создателями семейной терапии. — М.: Независимая фирма «Класс», 1996.
10. Юнг К.Г. Значение отца в судьбе отдельного человека // Психоанализ детской сексуальности / под ред. В.А. Лукова. — СПб.: Союз, 1997. — С. 185–206.
11. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Семейная психотерапия. — Л.: Медицина, 1990.
12. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. — СПб.: Питер, 1999.

13. Hautamäki A., Hautamäki L., Neuvonen L., Maliniemi-Piispanen S. Transmission of attachment across three generations: continuity and reversal // *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. – 2010. –

Vol. 5(3). – P. 347–354.

14. Snarey J. How fathers care for the next generation. A four-decade study. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.

УДК 159.9

**Арскиева Залия Абасовна**

Пятигорский государственный лингвистический университет  
zaliya66@mail.ru

## СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ОПТИМИСТИЧЕСКОГО И ПЕССИМИСТИЧЕСКОГО МИРООЩУЩЕНИЯ

*В статье представлен анализ констатирующего и формирующего эксперимента развития интегральной индивидуальности студентов с пессимистическим мироощущением; представлены результаты факторного и межуровневого корреляционного анализа структур интегральной индивидуальности в зависимости от типа мироощущения, а также цели и задачи исследования своеобразия структур интегральной индивидуальности в зависимости от оптимистического и пессимистического мироощущения.*

**Ключевые слова:** оптимизм, пессимизм, мироощущение, интегральная индивидуальность, интернальность, экстернальность, полиморфные зависимости, модель, психодинамический уровень, нейродинамический уровень, корреляция, факторный анализ, ортогональные зависимости, облические связи, компенсаторная способность, трансформация.

XXI век характеризуется как век нарастающей урбанизации, индустриализации; ускорение темпов жизни, общее снижение чувства безопасности человека в обществе приводят к поляризации вдвойне адаптированных групп и вдвойне неадаптированной части населения. Оптимизм (пессимизм) – комплексное явление, обусловленное множественными факторами. Но каковы бы ни были причины, они приводят к неизменному итогу: пессимисты останавливаются ниже своего потенциала, а оптимисты превосходят его. Поэтому проблема оптимизма и пессимизма не утрачивает актуальности и привлекает внимание исследователей.

Цель исследования – изучение своеобразия структур интегральной индивидуальности в зависимости от определенного типа мироощущения. Цель исследования определила следующие задачи:

- Подобрать методику для диагностики оптимизма и пессимизма и в соответствии с ее критериями разделить испытуемых на две группы.
- Составить программу по диагностике разноразличных свойств интегральной индивидуальности студентов с различным типом мироощущения и определить статистические критерии для оценки эмпирического материала.
- Посредством поэлементного и системного анализа выявить особенности структур интегральной индивидуальности студентов оптимистов и пессимистов, далее сравнить полученные результаты.
- На основе полученных данных определить группу студентов, нуждающихся в коррекционно-консультационной работе психолога, разработать основные направления данной работы.

В исследовании, проводимом в 2006–2012 гг. на базе Чеченского государственного педагогического института, приняли участие 100 студентов в возрасте от 18 до 20 лет.

Первый этап исследования обоснован анализом литературы; выявлением проблемы исследования и постановкой задачи исследования; определением контингента респондентов; разработкой процедуры исследования; уточнением формулировки гипотезы исследования. На втором этапе исследования представлен констатирующий эксперимент, который позволяет составить интегративный портрет студентов оптимистов и пессимистов. Третий этап включал в себя выделение группы студентов, нуждающихся в коррекционно-консультационной работе психолога и разработке основных рекомендаций для данной работы. На четвертом этапе мы обосновали концептуальный подход к развитию структур интегральной индивидуальности студентов с пессимистическим мироощущением и разработали модель психологического сопровождения для данной группы студентов. На завершающем этапе нами был проведен формирующий эксперимент. Для внедрения программы психологического сопровождения нами из группы студентов с пессимистическим мироощущением были сформированы контрольная и экспериментальная группы, затем в экспериментальной группе была реализована программа сопровождения, и в завершении мы сравнили контрольную и экспериментальную группы, используя t-критерий Стьюдента и факторный анализ, доказали эффективность предложенной программы психологического сопровождения студентов.

В качестве ведущей методики был выбран “Тест на оптимизм” [5, с. 464–469], позволивший разделить всех испытуемых две полярные группы: “оптимистов” и “пессимистов”. Для получения более четких результатов нами была использована также методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и К. Даймонда (адаптиро-

вана А.К. Осиницким). Далее в обеих группах исследовались разноуровневые свойства интегральной индивидуальности: нейродинамический уровень (уровень организма); психодинамический уровень (темперамент); личностный уровень и социально-психологический уровень. Всего были продиагностированы 23 свойства при помощи следующих методик: опросника Я. Стреляу, опросника структуры темперамента (ОСТ) В.М. Русалова, методики диагностики уровня субъективного контроля личности (УСК) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда, теста «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» К. Томаса.

Первое философское понимание этих понятий исходит из базовых категорий добра и зла, цели и смысла жизни, счастья. Воззрения древнегреческих философов (Аристотеля, Платона, Пифагора, Эпикура, Демокрита, Сократа) на общий ход исторических изменений породили противоположные точки зрения, обозначенные как оптимизм и пессимизм.

В России в середине 70-х гг. XIX века, интерес к этой проблематике оформляется в дискуссию после знакомства общественности с этикой Шопенгауэра. В полемике приняли участие знаменитые мыслители: Н.Я. Грот, Н.Н. Страхов, В.С. Соловьёв, Д.Н. Цертелёв, П.Л. Лавров, П.В. Мокиевский, К.Н. Леонтьев, А.И. Введенский, В.М. Хвостов, И.И. Мечников и другие [1, с. 20]. Общей для них является тенденция поиска аргументов в пользу позитивного мышления.

В самом общем виде оптимизм и пессимизм характеризуют отношение человека к условиям своего бытия в мире. Помимо философского понимания понятий существует еще социологическая и социально-психологическая трактовка, в которой личностные аттитюды оптимизм и пессимизм рассматриваются как диспозиция или мнения и настроения, которые отражают позитивные или негативные ожидания относительно конкретных событий или будущего в целом [4, с. 87–96]. «Оптимизм – как свойство личности – отражает пропорциональное развитие всех психических процессов, обеспечивает человеку жизнерадостное мирозерцание, веру в людей, их силы и возможности, уверенность в прогрессе общества, веру в свои силы и возможности как субъекта деятельности» [7, с. 369]. «Пессимизм – мрачное мироощущение, при котором человек не верит в будущее, во всем склонен видеть унылое, дурное, неприятное» [7, с. 662].

Весомый вклад в освещение проблемы оптимизма и пессимизма внесли М.Э. Зелингман, Л. Абрамсон, К. Петерсон, Ч. Карвер и М. Шейер, С. Мадди (в русле позитивной психологии), К.А. Абульханова, Т.Н. Березина, О.А. Сычев (в русле модели гуманистического типа личности как субъекта своего жизненного пути), Л.Е. Кесель-

ман, М.Г. Мацкевич, К. Муздыбаев (в русле экономических стратегий поведения), П. Юсупов, Н.Г. Капустина (как определенного типа мироощущения) и др.

Проблема интегративной психологии развития, затрагивающая возрастные особенности структур интегральной индивидуальности, является одним из центральных направлений в исследовании интегральной индивидуальности в Пятигорской психологической школе под руководством В.В. Белюса. В рамках нашего исследования мы рассматривали студенческий возраст и изучили работы следующих авторов: Р.М. Кумышева, С.В. Гринь, И.Н. Зиник (развитие структур интегральной индивидуальности средствами психологического тренинга), Ф.М. Шидакова, Л.В. Мищенко, Т.В. Белых (своеобразие структуры интегральной индивидуальности студентов на разных ступенях обучения), Е.Я. Михитарьянц, А.А. Урусов, Р.Г. Боязитов (взаимосвязь разноуровневых свойств интегральной индивидуальности и эффективности деятельности), А.Т. Найманов, Н.К. Тхан, О.М. Иванова (зависимость целого от свойств субъекта), Ю.В. Павлюченко, А.Ф. Иорданов (зависимость структуры интегральной индивидуальности от национальной принадлежности, пола) и др.

Изучив работы различных авторов по данной возрастной группе, мы выяснили, что оптимизм/пессимизм прежде не рассматривались в плане научного интереса как интегративной психологии развития, так и в рамках теории интегральной индивидуальности. Следовательно, мы руководствовались следующей гипотезой: оптимистическое и пессимистическое мироощущения оказывают влияние на формирование уникальных, несхожих структур интегральной индивидуальности.

Для проведения констатирующего эксперимента в качестве ведущей методики был взят «Тест на оптимизм» Р.С. Немова. Для получения более четких результатов нами была использована также методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и К. Даймонда (адаптирована А.К. Осиницким). Данная методика позволяет определить установленные границы адаптации и дезадаптации, принятия и неприятия себя, других, эмоционального комфорта и дискомфорта, внутреннего и внешнего контроля, доминирования или ведомости, ухода от решения проблем. Обработка полученных результатов позволила нам разделить испытуемых на две полярные группы: «оптимистов» и «пессимистов». Всего было продиагностировано 112 человек. Однако у 12 студентов был зафиксирован нереалистический оптимизм (свыше 90 баллов). Таким образом, из оставшихся 100 испытуемых группу оптимистов составили 42 человека, а группу пессимистов – 58 человек.

На первом этапе нашего исследования мы провели статистическое сравнение структур интеграль-

ной индивидуальности оптимистов и пессимистов по t-критерию Стьюдента с целью выявить, насколько отличны или схожи структуры исследуемого объекта действительности при поэлементном анализе.

Статистическое поэлементное сравнение структур интегральной индивидуальности студентов оптимистов и пессимистов по t-критерию Стьюдента выявило их схожесть на 78%, зафиксировав различия только на психодинамическом и личностном уровнях.

Статистическое сравнение по интегральным показателям четырех уровней в отдельности выявило, что структуры интегральной индивидуальности оптимистов и пессимистов значимо различаются только на психодинамическом и личностном уровнях, что совпадает с результатами поэлементного t-критерия Стьюдента.

Характеризуя высшие и низшие уровни отдельно, мы получили следующие результаты: структуры интегральной индивидуальности оптимистов и пессимистов статистически значимо различаются по высшим уровням.

По интегральному показателю мы можем судить о наличии несхожих, уникальных структур интегральной индивидуальности оптимистов и пессимистов, развивающихся по собственным закономерностям. Для подтверждения данной мысли обратимся к корреляционному анализу.

Внутриуровневые связи в обеих группах одно-многозначные, при этом корреляционный анализ показал, что более организованы и упорядочены структуры интегральной индивидуальности оптимистов на следующих уровнях: на нейродинамическом уровне (83,8%), психодинамическом (75%) и социально-психологическом (50%) уровнях, а у пессимистов показатели менее упорядочены (66,7%, 42,9%, 40%). На личностном уровне плотность зависимостей в обеих группах 80%.

Общая межуровневая плотность корреляций группы оптимистов превышает в 2,6 раза тот же показатель пессимистов (32,5% и 12,4%, соответственно). Кроме того, в структуре интегральной индивидуальности оптимистов много-многозначная зависимость наблюдается между всеми уровнями, а у пессимистов только между нейродинамическим и психодинамическим уровнями. Данные факты позволяют сделать предположение, что оптимисты обладают более гибкой структурой с высокими компенсаторными возможностями.

В дальнейшем исследовании структур интегральной индивидуальности нами был применен факторный анализ.

Структура интегральной индивидуальности по наполняемости факторными весами намного более развита у оптимистов, она содержит два частичных и два полных фактора, когда пессимисты обладают только одним полным фактором и тремя частичными.

По средней величине насыщенности значимыми факторными весами в факторных структурах обеих групп мы обнаруживаем два природных и два социальных фактора в группе оптимистов и три природных и один социальный уровень у пессимистов.

По результатам анализа межфакторных связей, у оптимистов облических связей больше (10), чем у пессимистов (3); а ортогональных – меньше (8), чем у пессимистов (19).

Все эти данные свидетельствуют о том, что структуры интегральной индивидуальности студентов с оптимистическим мироощущением более пластичны и приспособлены к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности.

Для проведения формирующего эксперимента была разработана теоретическая модель психологического сопровождения студентов с пессимистическим мироощущением. Программа будет направ-

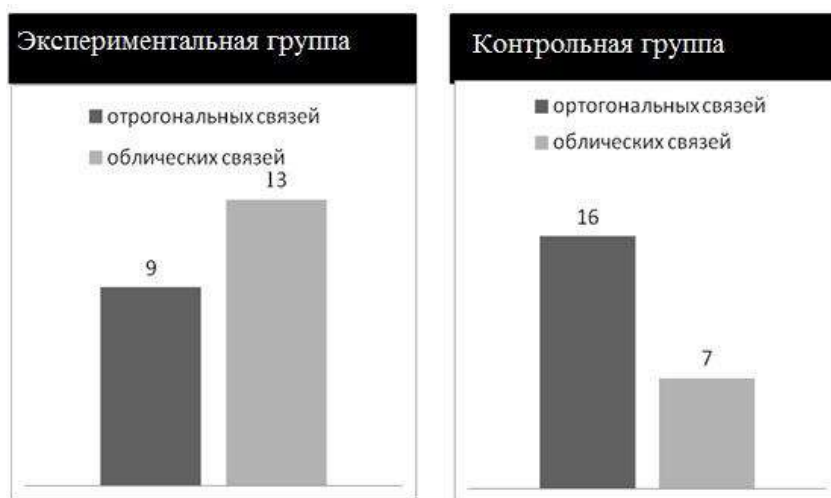


Рис. 1.

лена на развитие личностного и социально-психологического уровня интегральной индивидуальности студентов.

В рамках формирующего эксперимента студенты группы пессимистов были разделены на две группы – экспериментальную и контрольную. После формирующего эксперимента нами была проведена повторная диагностика интегральной индивидуальности студентов контрольной и экспериментальной групп (группы пессимистов) по тому же алгоритму, что и в констатирующем эксперименте.

Согласно статистическому анализу, общий уровень изменений составил 35%. Согласно факторному анализу, налицо превосходство экспериментальной группы над контрольной по критериям ведущей роли социальных факторов. В факторной структуре экспериментальной группы насчитывается 3 полные и один частичный фактор. В контрольной группе имеется всего один полный фактор, а остальные три – частичные.

В экспериментальной группе насчитывается 9 жестких ортогональных зависимостей, в контрольной этих зависимостей 16. Количество облических связей в экспериментальной группе почти в два раза больше, чем в контрольной (13 и 7 соответственно) (рис. 1).

В результате проведенного формирующего эксперимента наблюдается значительная трансформация структур интегральной индивидуальности студентов экспериментальной группы в сторону гармонизации свойств личностного и социально-психологического уровней. Психологическое сопровождение студентов с пессимистическим мироощущением дает структуре интегральной индивидуальности возможность стать пластичнее, что обеспечивает большую успешность в приспособлении к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности.

Полученные на данном этапе исследования результаты позволяют сделать следующий вывод: оптимисты обладают более гибкой структурой с высокими компенсаторными возможностями; пессимисты имеют слабо развитые полиморфные зависимости, и им для адаптации в окружающем мире и внутренней гармонии необходима более высокая компенсаторная способность.

#### Библиографический список

1. Деменев А.Г. И.И. Мечников и Е.П. Аквилонев: проблема оптимизма (историко-философский анализ): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2001. – 20 с.
2. Лейбниц Г.В. Опыты теодицеи о благодати Божией, свободе человека и начале зла // Сочинения в 4 т. – М.: Мысль, 1989. – Т. 4. – С. 49–413.
3. Мерлин В.С. Очерк исследования интегральной индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
4. Муздыбаев К. Оптимизм и пессимизм личности // Социология культуры – М., 2003. – С. 87–96.
5. Немов Р.С. Психология. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. – 469 с.
6. Селли Дж. Пессимизм: история и критика: пер. с англ. / под ред. и предисл. В.И. Яковенко. Изд. 2-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 360 с.
7. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 369 с.
8. Швейцер А. Культура и этика. – М.: Прогресс, 1973. – 150 с.
9. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление // О воле в природе. Мир как воля и представление. – М.: Наука, 1993. – Т. 2. – 169 с.
10. Юсупов П. Связь пессимистического и оптимистического мироощущения с процессом индивидуализации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.follow.ru/article/221> (дата обращения 20.02.13).

## ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАРИЙСКОГО ЭТНОСА

*Предпринимается попытка исследования этнической идентичности и сравнительного анализа представителей марийской национальности. Представлены результаты исследования этнической идентичности двух субэтнических групп (горных и луговых мари). Проведен анализ различий в сравнении результатов между группами. Обнаружено, что новые поколения марийцев определяются в идентичности с собственной национальностью и выявлено, что имеются общие и различные этнотипические особенности.*

**Ключевые слова:** этнос, горные мари, луговые мари, этническая идентичность, чувство принадлежности, значимость национальности.

**Н**арод мари (прежнее официальное название – черемисы) является титульным этносом в Среднем Поволжье. Самоназвание народа – «мари» – означает в переводе с марийского на русский язык «человек», «муж», «мужчина». Первоначальные письменные сведения восходят к X веку: имя черемис впервые упоминается в письме Хазарского князя Иосифа к визирю испанского халифата, относящемуся к 960 годам. Иосиф в числе своих поволжских данников называет Цармисов (черемис) [10].

Марийский этнос (с мар. яз. *мари, марий*) – коренное население Республики Марий Эл. Он подразделяется на два субэтноса – горный и луговой. Разделение древнемарийской народности на две группы зафиксировано в письменных источниках XV–XVI вв.: «Две бо Черемисы бе в Казанской области. ...едина убо черемиса об сю сторону Волги сидит, промеж великих гор, по удолиям, и та слово горная; луговая же черемиса об ону страну Волги живет, и та ся наречет луговая» [2].

Изучению культуры, быта, языка, истории марийского этноса посвящены работы различных авторов начиная с XVIII века: Olearius (1727), Г.Ф. Миллер (1791), А. Гакстгаузен (1870), А. Фукс (1840), Н. Фирсов (1869), А. Риттих (1870), Г. Перетяткович (1877), Г. Яковлев (1887), И. Смирнов (1889), Н. Никольский (1920), Ф. Егоров (1929) [3]. Ученые – этнографы отмечали различия в культуре поведения и быта, антропологических данных, экономическом и социальном положении представителей горных и луговых мари.

Марийский этнос относится к финно-угорской группе народов. По численности их в России больше полумиллиона: по данным на 2010 год представителей народа мари 547645 человек [6].

Этнический состав проживающих на территории республики Марий Эл по данным ВПН 2010 года: все население – 696459 чел., русские – 313,9 тыс. чел. (47,4%), марийцы – 290863 чел. (43,9%), татары – 38,4 тыс.чел. (5,8%), чуваша – 6025 чел. (0,9%) [6].

По проведенному исследованию представителей горных мари, проживающих в республике пример-

но 7% от числа всего населения республики и более 16% от числа марийцев, а луговых мари положительно 36–37% от числа всего населения республики и более 80% от числа всех марийцев.

В психологической науке в последние пять-шесть десятилетий наметилась тенденция к исследованиям этнического фактора в психике современного человека, осознания им своей принадлежности к определенному народу, к взаимоотношениям между представителями разных культур.

Осознание своего членства в группе, принадлежности к ней вместе с переживанием этой принадлежности, принятием базовых ценностей, присущих данной этнической группе, в науке принято обозначать понятием «идентичность» [7, с. 45]. Формирование идентичности (identity – одинаковость, тождество) представляет собой длительный процесс, охватывающий первые два десятилетия жизни. Основные этапы формирования этнической идентичности соответствуют возрастной периодизации: детство, отрочество, юность. Этнопсихологами выделены следующие периоды: 6–10 лет, 11–15 лет и 17–25 лет. Первые два соответствуют отрочеству, а третий – юности.

Значительную роль в передаче этнокультурной информации выполняет семья, оказывающее большое влияние и на формирование этнической определенности подростка, на становление его этнической идентификации. Практически все психологи согласны с тем, что реализованной этнической идентичностью становится в подростковом возрасте, когда саморефлексия приобретает первостепенное значение [8, с. 250]. На этом этапе укрепляется осознание своей национальной принадлежности, определяется мотивация выбора своей национальности, конструируется этническое мировоззрение [1, с. 64–67]. В дальнейшем этническая идентичность развивается в процессе этнической самоидентификации, которая продолжается всю жизнь. Данный процесс предполагает освоение индивидом или группой признаков идентичности на когнитивном, аффективном и поведенческом уровнях [7, с. 48–49].

Цель данного эмпирического исследования заключается в выявлении чувства принадлежности



к своей этнической группе у представителей марийского этноса в возрасте 15–17 лет.

Для достижения поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

– выявить общие этнотипические особенности двух субэтнических групп марийской национальности;

– определить в случае их наличия специфику их проявления у младших возрастных групп.

Предполагалось, что и в настоящее время формирование этнической идентичности носит устойчивый характер. Вторая гипотеза состояла в том, что специфика этнотипических особенностей обеих субэтнических групп сохраняется и у молодежи.

**Испытуемые и методы исследования.** Для диагностики этнической идентичности марийской молодежи были определены два района (Горномарийский и Моркинский) Республики Марий Эл, где проживают носители двух диалектов марийского языка (горного и лугового). Данные диалекты законом о языках в Республике Марий Эл определены как государственные.

В опросе принимали участие учащиеся 9–11 классов Моркинской средней школы № 1 (всего 65 чел.) Моркинского района, которые составляют в выборке группу луговых мари. Группу горных мари составили учащиеся Виловатовской средней школы (17 чел.) и Красноволжской средней школы (32 чел.) Горномарийского района (всего 49 чел.). Общее количество респондентов составило 114 человек.

Опрос проводился фронтально по месту их учебы. Национальная принадлежность определялась по месту проведения и собственной записи участником опроса своей национальности в бланке опроса.

В исследовании использовался шкальный опросник детей и подростков О.Л. Романовой [9]. Он состоит из четырёх блоков вопросов. Респондентам предлагалось определить своё отношение к каждому утверждению по пятибалльной шкале от «да, это так» (2 балла) до «нет, это не так» (-2 балла). В соответствии с «ключом» подсчитывалось число набираемых баллов по каждому блоку вопросов для каждого респондента.

Опросник О. Романовой для исследования этнической идентичности школьников позволяет выявить характеристики когнитивного (шкала значимость национальности, взаимоотношения большинства и меньшинства), аффективного (шкала чувство принадлежности) и поведенческого (шкала использования того или иного языка) компонентов [7; 9].

Статистическая обработка данных производилась с помощью стандартной программы *SPSS.Statistics.v.17.0*. Результаты обобщались методами математической статистики: первичные описательные статистики, критерий Колмогорова-Смирнова, критерий t-Стюдента, критерий Манна-Уитни [4; 5].

Чтобы обнаружить наличие общих свойств и различий в этнической определенности новых поколений марийской национальности по опроснику О.Романовой были использованы первичные описательные статистики (среднее, мода, размах, нормальность распределения). Проверка эмпирического исследования нормальности распределения проводилась с помощью критерия Колмогорова-Смирнова.

Сравнение средних значений или дисперсий двух выборок было проведено с помощью критерия *t-Стюдента* (так как переменные в числовой шкале).

Для выявления значимых различий по шкалам в исследовании этнической идентичности марийской национальности был использован *U-критерий Манна-Уитни* для несвязных выборок.

**Результаты исследования.** Для выявления общих этнотипических особенностей обеих субэтнических групп марийской национальности – проведен анализ показателей первичных описательных статистик с учетом нормальности их распределения.

Данные проведенного исследования близки к нормальному распределению по всем четырем шкалам в каждой субэтнической группе (см. выделенное жирным шрифтом в таблице 1) согласно критерию Колмогорова-Смирнова и значению *p*-уровня ( $p > 0,05$ ).

Таблица 1

Значения критерия Колмогорова-Смирнова по группам и шкалам

Субэтнические группы	I. Чувство принадлежности к своей этнической группе	II. Значимость национальности	III. Взаимоотношение большинства и меньшинства	IV. Использование того или иного языка
<b>ГМ</b>	0,891	0,763	0,778	1,275
<i>p</i> -уровень значимости (двусторонний)	<b>0,406</b> N	<b>0,605</b> N	<b>0,580</b> N	<b>0,077</b> N
<b>ЛМ</b>	1,040	0,930	0,781	1,013
<i>p</i> -уровень значимости (двусторонний)	<b>0,229</b> N	<b>0,353</b> N	<b>0,576</b> N	<b>0,257</b> N

Таблица 2

## Первичные описательные статистики по группам и шкалам

Шкалы Статистики	I. Чувство принадлежности к своей этнической группе	II. Значимость национальности	III. Взаимоотношение большинства и меньшинства	IV. Использование того или иного языка
<i>среднее <math>M_x</math></i>				
ГМ(N=49)	2,7	3,1	1,9	1,2
ЛМ (N=65)	4,6	3,8	3,8	0,9
<i>медиана <math>Md</math></i>				
ГМ(N=49)	3,0	3,0	2,0	1,0
ЛМ (N=65)	5,0	4,0	4,0	1,0
<i>мода <math>Mo</math></i>				
ГМ(N=49)	5,0	4,0	0,0	1,0
ЛМ (N=65)	6,0	3,0	5,0	0,0
<i>Размах полученный</i>				
ГМ(N=49)	-6;9	-4;10	-4;9	-4;4
ЛМ (N=65)	-3;10	-4;11	-3;12	-4;4
<b>Размах по шкале</b>	<b>-10;10</b>	<b>-14;14</b>	<b>-14;14</b>	<b>-4;4</b>

В таблице 2 представлены значения показателей первичных описательных статистик (среднего ( $M_x$ ), медианы ( $Md$ ), моды ( $Mo$ ) и размаха). Для удобства рассмотрения значения подгруппы горные мари сдвинуты вправо, а луговые мари – влево.

Анализируя размах по шкалам замечаем, что для младших возрастных групп марийского этноса этническая идентичность имеет позитивное значение и намечает тенденцию положительного развития, так как, он в отрицательной ее части («совершенно не согласен», «скорее не согласен») сужен с (-10;0) до (-6;0) у горных и (-3;0) у луговых для шкалы чувства принадлежности к своей этнической группе (I), соответственно с (-14;0) до (-4;0) у обеих подгрупп для шкал значимость национальности (II) и взаимоотношения большинства и меньшинства (III), т.е. выбор респондентов сдвинут в положительную сторону («скорее согласен», «полностью согласен»).

Рассмотрим результаты по шкалам.

В блоке чувства принадлежности к своей этнической группе (шкала I) обнаружено, что чувство принадлежности к своей этнической группе в 1,7 раза сильнее выражено у луговых мари в сравнении с горными мари. Значения величин медиан подтверждают ту же тенденцию, что и соответствующие значения средних.

По значениям величин моды типичная оценка чувства принадлежности также выше (1,2 раза) у представителей луговых мари, что свидетельствует о положительной этнической идентичности и о важности принадлежности к своей этнической группе.

В блоке значимость национальности (шкала II) величины значений среднего и моды у горных мари в сопоставлении с луговыми мари разнятся незначительно. Если для горных мари своя национальность значима по показателю моды, то для луговых мари она также значима, но по показателю

среднего, поэтому можно утверждать, что собственная национальность одинаково значима для обеих подгрупп.

В блоке взаимоотношения большинства и меньшинства (шкала III) обнаруживаются явные различия значений средних, которые указывают на большую (в 2 раза выше) выраженность этого признака у луговых мари, которые во взаимоотношениях с горными мари проявляют свою принадлежность к большинству. Это вполне объяснимо, так как представителей горных мари меньше, чем луговых мари, более чем в 10 раз (по данным последней переписи населения 2010 года).

Таким образом, в соответствии со значением моды ( $Mo$ ) очевидно, что горные мари затрудняются определить себя как представителей большинства коренной национальности ( $Mo=0$ ), в то время как луговые таковыми себя считают ( $Mo=5$ ).

Результат, полученный по блоку значимость языка (шкала IV) по значениям средних свидетельствует о практически одинаковом отношении и горных, и луговых мари к применению родного языка в общении.

Итак, вышеприведенные результаты отражают наличие выраженности идентификационных характеристик при выборе оценки каждого из суждений по отдельным шкалам. Идентификация носит положительный характер. Общие этнотипические особенности двух субэтнических групп марийской национальности при нормальности распределения ( $p>0,05$ ) по шкалам обнаружены по шкалам значимость национальности (II) и использование языка (IV), а различия – по шкалам чувство принадлежности (I) и взаимоотношения (III).

В ходе исследования решалась и вторая задача: была выявлена специфика в проявлении этнотипических особенностях и у младших возрастных групп.

Таблица 3

## Значения критериев Ливена и Стьюдента по шкалам

Шкалы	Критерий Ливена для равенства дисперсий		Критерий t для равенства средних	
	F	уровень значимости	t	p-уровень значимости (двусторонний)
I. чувство принадлежности	3,091	0,081	-3,612	<b>0,000</b>
II. значимость национальности	0,786	0,377	-1,225	0,223
III. взаимоотношение большинства и меньшинства	0,376	0,541	-3,040	<b>0,003</b>
IV. значимость языка	0,145	0,704	0,597	0,551
			0,590	0,557

Таблица 4

## Значения критерия Манна-Уитни

	I. Чувство принадлежности к своей этнической группе	II. Значимость национальности	III. Взаимоотношение большинства и меньшинства	IV. Использование того или иного языка
Критерий U Манна-Уитни эмпирическое	1011,000	1385,500	1099,000	1451,500
Wilcoxon W	2236,000	2610,500	2324,000	3596,500
Z	-3,355	-1,194	-2,837	-0,816
p-уровень значимости (2-сторонний)	<b>0,001</b>	0,232	<b>0,005</b>	0,415

Проверка этих различий проведена с использованием критериев *t*-Стьюдента и критерия Манна-Уитни.

Сравнение средних значений или дисперсий двух выборок с помощью критерия *t*-Стьюдента показывает наличие различий по двум шкалам на уровне  $p \leq 0,01$  (см. ниже таблицу 3).

Так как результаты проверки по критерию *t*-Стьюдента принимаются во внимание, если дисперсии по критерию Ливена статистически значимо не различаются при  $p > 0,05$ , то в нашем случае применение *t*-критерия корректно и по двум шкалам различия присутствуют (выделено жирным шрифтом).

Критерий Манна-Уитни для проверки гипотезы о сравнении двух независимых выборок (горные и луговые мари) также констатирует наличие различий на уровне  $p \leq 0,01$  по двум шкалам анкеты (см. таблицу 4: выделено жирным шрифтом).

Таким образом, по результатам первичных описательных статистик и значениям критериев *t*-Стьюдента и Манна-Уитни обнаружены значимые различия по шкалам *чувства принадлежности (I)* и *взаимоотношения (III)*.

## Выводы

Результаты исследования показывают, что марийская молодежь успешно осваивает духовные ценности и опыт этноса, к которому принадлежит. Этническая идентичность марийцев формируется

вследствие осознания и переживания различных аспектов своей культуры, истории, национальных традиций, приобщения к его идеалам, чувствам и интересам, языку, территории проживания.

Данные исследования демонстрируют определенную сформированность этнической идентификации: систему осознанных представлений и оценок об этнокультурных особенностях своей национальности, осознание своей общности в системе межэтнических отношений, приверженности к ценностям своей культуры, а также о положительной этнической идентичности молодого поколения народа мари.

Как выяснилось, у луговых мари сильнее выражен аффективный (чувство принадлежности) и когнитивный (осознание себя представителем коренного большинства) компоненты, а у горных мари эти компоненты представлены скромнее. Причина может скрываться в системе образования, а именно в методических разработках дисциплин, преподаваемых в национальных школах республики. В содержаниях изучаемых предметов «История культуры марийского народа», «Марийская литература», приоритетно изложено о луговых мари история, этнография, литература, а о горных мари – незначительно.

## Библиографический список

1. Бучек А.А. Социально-психологические особенности формирования этнической идентичности

коренных народов Камчатки: Дис. ... канд. психол. наук. – Петропавловск-Камчатский, 2003. – 212 с.

2. Казанская история. – М.; Л, 1954. – С. 86.

3. Марийцы: Историко-этнографические очерки. – Йошкар-Ола: МарНИИЯЛИ, 2005. – 336 с.

4. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. – СПб.: Речь, 2012. – 392 с.

5. *Наследов А.Д.* SPSS 19: профессиональный статистический анализ данных. – СПб.: Питер, 2011. – 400 с.

6. О России языком цифр. Итоги переписи на-

селения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.perepis-2012.ru>

7. *Сикевич З.В.* Социальная психология этнических отношений. – СПб.: Изд-во АНО ИПП, 2008. – 130 с.

8. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология: учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 368 с.

9. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология: практикум. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 208 с.

10. Труды IV Археологического съезда в России, бывшего в Казани в 1877 г. – Т. I, отд. II. – С. 249.

УДК 159.9: 316.6

**Эксакусто Татьяна Валентиновна**

*кандидат психологических наук, доцент*

**Дуганова Юлия Константиновна**

*Южный федеральный университет, г. Таганрог  
etv01@yandex.ru, yulia.duganova@yandex.ru*

## ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К МИРУ СУБЪЕКТОВ С РАЗНЫМ ПРОФИЛЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

*В статье показано, что субъекты с гармоничным профилем психологической безопасности, в отличие от субъектов с дисгармоничным профилем психологической безопасности характеризуются более благоприятным отношением к миру, себе; отсутствием необоснованных тревог, готовностью к автономной, активной деятельности по обеспечению своей безопасности.*

**Ключевые слова:** психологическая безопасность, отношение к миру, активность, удовлетворенность.

**П**роблема обеспечения безопасности становится одной из ведущих для современного общества. Политические, религиозные, этнические, социальные изменения затрагивают все сферы жизнедеятельности людей. Особенно серьезными становятся проблемы радикализма, ксенофобии, экстремизма, которые приобретают разнообразные формы проявления: этнонационализм, мигранофобия, религиозный экстремизм, шовинизм, расизм [4]. Соответственно помимо обеспечения безопасности на национальном, государственном уровне особую актуальность приобретает необходимость обеспечения психологической безопасности [1; 2]. Именно от осознания человеком себя субъектом психологической безопасности зависит благополучие и безопасность общества в целом.

Многообразие подходов, позиций, ракурсов рассмотрения психологической безопасности не поддается одномерной классификации. Так, психологическая безопасность в одних работах соотносится с характеристиками внешнего мира или воздействий (состояние среды, условия жизнедеятельности, отсутствие угроз, скрытых форм насилия над личностью, опасностей для психики и личности в целом) [2; 3], в других – с психологическими характеристиками, состояниями самого человека (защищенность от негативных воздействий, устойчивость, переживание безопасности) [7]. При этом человек, а именно его психика или психологичес-

кие свойства рассматриваются, во-первых, как объект безопасности (охраняемый объект), во-вторых, как фактор опасности-безопасности (например, собственной жизнедеятельности), в-третьих, как сфера отражения, локализации чувства безопасности, в-четвертых, как источник, управляющая инстанция, порождающая свойства субъекта безопасности [8].

Можно предположить, что наиболее перспективным является подход к проблеме психологической безопасности исходя из идеи целостности человека, его единства с миром, ценностей субъективного благополучия, развития, самореализации т.е. с точки зрения субъекта безопасности [8]. Позиция авторов статьи заключается в том, чтобы рассмотреть психологическую безопасность как состояние динамического баланса отношений субъекта (к миру, к себе, и другим), его активности и удовлетворенности, соответствующих различным (в том числе угрожающим) влияниям внешнего и внутреннего мира, которое позволяет субъекту сохранять целостность, саморазвиваться, реализовать собственные цели и ценности в процессе жизнедеятельности [6; 7].

Из всех перечисленных переменных психологической безопасности ведущим является отношение. Именно отношение становится отражением индивидуальности человека и включает в себя потребности, интересы, мотивы, ценности, знания, способы познания, смыслообразования и практи-

ческих действий, формы сознательной и бессознательной, эмоциональной и волевой регуляции, духовно-практические достижения [5]. Тем самым, именно отношение субъекта к социальному пространству и к себе в контексте сложных, опасных, угрожающих ситуаций является главной движущей силой, способствующей развитию человека, его стремлению к раскрытию способностей и усилению своих возможностей, к большей эффективности, зрелости и конструктивности. Таким образом, можно предположить, что отношения человека к миру, себе и другим обуславливают оценку человеком благоприятности/неблагоприятности, опасности/безопасности окружающих условий.

С целью доказательства данного предположения было реализовано эмпирическое исследование, которое проводилось в несколько этапов. На первом этапе были изучены показатели психологической безопасности у студентов вуза (в исследовании приняли участие 199 человек). Для этого были использованы следующие методики, направленные на изучение переменных психологической безопасности (отношений, активности, удовлетворенности): Шкала базовых убеждений (R. Janoff-Bulman) – использовалась для изучения отношения к окружающему миру, отношения к себе, Биографический опросник (Bottcher, Jager, Lischer) – для изучения социальной активности, Цветовой тест отношений (Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд) – удовлетворенности безопасностью окружающего мира (для кластерного анализа использовались коэффициенты удовлетворенности, полученные на основе соотношения показателей выбора по предпочтению и выбора по ассоциации).

С целью выделения групп субъектов с разным профилем психологической безопасности (на основе трех переменных: отношений, активности, удовлетворенности) был использован кластерный анализ с учетом следующих показателей (в скобках приведены значения показателей, по которым обнаружены достоверно значимые различия по критерию Н – Крускалла-Уоллиса): 1) направленные на изучение отношения к безопасности окружающего мира ( $H=15.07$ ,  $p \leq 0.01$ ), отношения к осмысленности мира ( $H=7.8$ ,  $p \leq 0.05$ ); взгляда на природу человека ( $H=15.9$ ,  $p \leq 0.01$ ), отношения к другим ( $H=76.94$ ,  $p \leq 0.01$ ), отношения к себе ( $H=65.99$ ,  $p \leq 0.01$ ); 2) направленные на изучение социальной активности ( $H=9.37$ ,  $p \leq 0.05$ ); 3) направленные на изучение удовлетворенности безопасностью окружающего мира ( $H=98.93$ ,  $p \leq 0.01$ ) и своей безопасностью ( $H=65.74$ ,  $p \leq 0.01$ ).

В результате кластерного анализа вся выборка была разделена на 4 кластера.

Первый кластер включил в себя 56 (28%) респондентов, которые характеризуются позитивной оценкой окружающего мира, себя, других людей, а так же тем, что их активность в преодолении жиз-

ненных ситуаций и удовлетворенность достаточно высоки.

Второй кластер включил в себя 48 (24%) респондентов. Они характеризуются благоприятным отношением к миру, себе, другим, при этом их отличает достаточно низкая активность и низкая удовлетворенность безопасностью окружающего мира.

Третий кластер включил в себя 68 (34%) респондентов. Субъекты данного кластера характеризуются негативным отношением к себе и другим, отмечается низкая активность на фоне достаточно высокой удовлетворенности безопасностью окружающего мира.

Четвертый кластер включил в себя 27 (14%) респондентов. Характерными признаками данного кластера являются негативное отношение к миру и низкая удовлетворенность безопасностью окружающего мира на фоне достаточно высокой активности в преодолении трудных жизненных ситуаций.

Можно заключить, что кластерный анализ позволил выделить группы субъектов: с гармоничным профилем психологической безопасности (кластер 1) и с дисгармоничным профилем психологической безопасности, когда один или два из трех показателей «западают» (субъекты 2, 3, 4 кластеров).

На втором этапе исследования анализировались собственно отношения (как один из центральных показателей психологической безопасности) субъектов психологической безопасности – представителей разных кластеров к себе и своей безопасности, к безопасности окружающего мира. Для анализа отношений использовался Цветовой Тест Отношений (Е.Ф. Бажин и А.М. Эткинд). В целом, достоверно значимые различия обнаружены (по критерию Н – Крускалла-Уоллиса) как в показателях безопасности окружающего мира ( $H=117.04$ ,  $p \leq 0.01$ ), так и в показателях личной безопасности ( $H=51.04$ ,  $p \leq 0.01$ ).

Качественный анализ отношений к «безопасности окружающего мира», «своей безопасности» позволил получить следующие результаты.

Субъекты с гармоничным профилем психологической безопасности (1 кластер) удовлетворены своей безопасностью (9.96), безопасностью окружающего мира (10.8). Они характеризуются позитивным отношением к себе и другим, себя они описывают как целеустремленных, активных, идущих всегда вперед людей (что подтверждается наличием достоверно значимых различий по критерию  $\phi^*$  – угловое преобразование Фишера, в выборе красного  $\phi^*_{\text{эмп}} = 2.5$ ,  $p \leq 0.01$  и желтого  $\phi^*_{\text{эмп}} = 2.32$ ,  $p \leq 0.01$  цветов). Своя безопасность у них связана с потребностью действовать и добиваться успеха, с жизненной динамикой, активностью, движением, соперничеством, наступательной энергией, насыщенностью опыта и полнотой бытия. Можно сказать, что эти субъекты склонны к позитивной (адекватной) оценке своих возможностей, верят

в собственные силы, в то, что они способны контролировать собственную жизнь. Они всегда имеют свою точку зрения, самостоятельны и обязательны. Склонны принимать себя такими, какие они есть. Безопасность окружающего мира у представителей данного кластера связана с борьбой за свои права, упорством, лидерством, динамичностью и созиданием (что подтверждается достоверно значимыми различиями при выборе красного цвета  $\varphi_{эм}^* = 2.35, p \leq 0.01$ ).

Анализ результатов в кластерах с дисгармоничным профилем психологической безопасности показал следующее.

Применительно к собственной безопасности наиболее благоприятное отношение представлено во 2 кластере (14.79), наименее – в 3 кластере (19.77).

Чаще всего свою безопасность субъекты 2-го кластера связывают со стремлением добиваться успеха, с желанием обладания тем, что может способствовать насыщенности бытия и полноте опыта (что подтверждается выбором в качестве ассоциативных следующей последовательности цветов: красный (35%), фиолетовый (23%), зеленый (19%), синий (14%), серый (9%)).

У субъектов 3 кластера своя безопасность ассоциируется, прежде всего, со спокойствием, склонностью к традициям, постоянству, приверженностью вечным ценностям и созерцательностью. Свою безопасность эти субъекты связывают с эмоциональным покоем, гармонией, удовлетворенностью, отдыхом. Для достижения безопасности они нуждаются в упорядоченном окружении, свободном от беспорядка и ограничений, в котором события развиваются плавно, в большем или меньшем соответствии с существующими традициями. Им важно чувствовать, что они могут доверять своим знакомым и близким (выбор цветов по ассоциации: синий (31%), зеленый (24%), желтый (21%), красный (15%)).

Представители 4 кластера связывают свою безопасность с эмоциональным покоем, миром, гармонией, удовлетворенностью. Меньше всего ассоциируют свою безопасность с высокой активностью, желанием предохранить себя от новых возможных потерь и разочарований, инфантилизмом, эмоциональной неустойчивостью, опрометчивостью и безрассудностью (что подтверждается выбором в качестве ассоциативных следующей последовательности цветов: синий (38%), зеленый (26%), коричневый (24%), серый (12%)). Вероятно такая дихотомия (восприятие безопасности как стремление к покою, при наличии высокой бессмысленной активности) делает их достаточно напряженными и уязвимыми к опасностям и трудностям.

Анализ отношений к окружающему миру и его безопасности показал, что наиболее благоприятно их оценивают представители 2 кластерной группы (13.21), наименее благоприятно – представители 4 кластера (18.22).

Субъекты 2 кластера безопасность окружающего мира связывают с постоянством воззрений, высокой оценкой своего «Я». Выбор зеленого цвета в качестве наиболее предпочтительного к категории «безопасность окружающего мира» может свидетельствовать о том, что респонденты связывают безопасность окружающего мира с поисками путей к лучшим условиям жизни для себя и других. Этих субъектов можно охарактеризовать как реформаторов, поглощенных улучшением жизненных условий с целью достижения максимальной безопасности в окружающем мире, как людей, желающих, чтобы во всем торжествовали их взгляды и убеждения. Это подтверждается выбором в качестве ассоциативных следующей последовательности цветов: зеленый, (32%), желтый (24%), синий (18%), красный (15%), коричневый (11%).

Говорить однозначно о том, как субъекты 4 кластера воспринимают безопасность окружающего мира достаточно сложно, в связи с особенностью фиолетового цвета, который в качестве предпочтительного стоит у них на первом месте. Возможно, что с одной стороны безопасность окружающего мира у них связана с некоторой инфантильностью, эмоциональной неустойчивостью, особой потребностью в тонком понимании со стороны окружающих и склонности к фантазированию. С другой стороны, она может быть связана с желанием одобрения со стороны окружающих: они хотят, чтобы их одобряли, ими восхищались, при этом не обременяли излишней ответственностью и ни к чему серьезному не обязывали. Не ассоциируется же безопасность окружающего мира у этих субъектов со стремлением добиваться успеха, насыщенностью бытия и полнотой опыта, активностью, жизненной динамикой, физическим дискомфортом (что подтверждается выбором в качестве ассоциативных следующей последовательности цветов: фиолетовый (37%), зеленый (24%), синий (22%), желтый (17%)).

Представители 3 кластера связывают безопасность окружающего мира с полным спокойствием, удовлетворенностью, постоянством, приверженностью вечным ценностям и созерцательностью (преобладающий цветовой выбор: синий (32%), зеленый (24%), желтый (17%), коричневый (15%), фиолетовый (12%)).

Полученные результаты позволяют сделать следующий вывод. Субъекты с гармоничным профилем психологической безопасности (кластер 1), в отличие от субъектов с дисгармоничным профилем психологической безопасности (кластеры 2, 3, 4) характеризуются более благоприятным отношением к миру, себе и другим; отсутствием необоснованных тревог, уверенностью в отношениях с другими и окружающим миром, готовностью к автономной, активной деятельности по обеспечению своей безопасности. При этом из всех субъектов с дисгармоничным профилем наиболее благоприятная оценка безопасности характерна для пред-

ставителей 2 кластера, которым свойственно благоприятное отношение к миру и себе. Таким образом, можно предположить, что отношения, представленные системой взглядов, убеждений субъекта, (совокупностью субъектных характеристик) и их «соотношение» с условиями окружающего мира создают возможность преодоления различного рода неблагоприятных воздействий для обеспечения безопасности человека, сохранения его целостности. Соответственно, именно отношения субъекта к социальному пространству и к себе являются одной из главных движущих сил, способствующих развитию человека, его стремлению к раскрытию способностей и усилению своих возможностей, к большей эффективности, зрелости и конструктивности, что и определяет психологическую безопасность субъекта.

Дальнейшей перспективой работы может стать разработка профилактических, тренинговых, коррекционных программ, направленных на развитие возможностей личности к преодолению опасных, угрожающих ситуаций, где акцент должен делаться именно на особенностях системы отношений человека к миру, себе и другим, ее адекватности, соответствия наличным условиям жизни. Такой подход может способствовать совершенствованию возможностей субъекта в преодолении сложных, опасных ситуаций, развитию его психологической безопасности.

#### Библиографический список

1. Агузумян Р.В., Мурадян Е.Б. Психологические аспекты безопасности личности // Вестник

практической психологии образования. – 2009. – № 1. – С. 43–47.

2. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 11–17.

3. Баева И.А., Баев Н.Н. Психологические ресурсы защищенности студентов как показатель психологической безопасности личности // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2013. № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 08.08.2013).

4. Ермаков П.Н., Абакумова И.В. Молодежь против террора (о работе антитеррористического молодежного фестиваля) // Российский психологический журнал. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 11–16.

5. Старовойтенко Е.Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений. – М.: Академический проект, 2004. – 256 с.

6. Эксакусто Т.В. Психологическая безопасность: принципы исследования, дефиниции, модель // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 3. – С. 330–333.

7. Эксакусто Т.В. Теоретические основы социально-психологической безопасности. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2010. – 344 с.

8. Эксакусто Т.В., Лызь Н.А. Психологическая безопасность в проблемном поле психологии // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 37. – С. 86–91.

УДК 159.9

**Азарных Татьяна Дмитриевна**

кандидат биологических наук, доцент  
Воронежский государственный университет инженерных технологий  
[azarnykh\\_t@mail.ru](mailto:azarnykh_t@mail.ru)

## ТРЕВОЖНОСТЬ, ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИЕ СТРЕССЫ И ТЕМПЕРАМЕНТ

*Установлено, что при посттравматических стрессах существует корреляционная зависимость между тревожностью, специфичными для ПС шкалами (MS, IES-R) и параметрами темперамента, определяемого по В.М. Русалову. Самая сильная связь установлена между тревожностью и темпераментом, самая слабая – между IES-R и темпераментом.*

**Ключевые слова:** посттравматические стрессы, тревожность, темперамент, пол, юношеский возраст.

**П**осттравматические стрессы (ПС), крайней выраженностью которых является посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), включают весь спектр нарушений психики, возникающих после переживания страха, ужаса или беспомощности [4, с. 13–14]. ПТСР относится к группе тревожных расстройств: уровень тревожности при ПТСР повышен [9, с. 15; 11]. Однако связь ПТСР и тревожности является вариативной по силе. Причины такой вариативности остаются неизвестными, и поэтому ведется их интенсивный поиск. В данном исследовании анализируется связь между тревожностью, ПС и тем-

пераментальными особенностями. В пользу наличия такой связи свидетельствуют исследования о зависимости тревожности от темперамента [1, с. 675–680], а также ПТСР от темперамента [2; 12]. Однако исследования о связи ПТСР и темперамента проведены в основном на выборках либо мужчин-комбатантов, либо не разделенных по полу. Между тем согласно эпидемиологическим исследованиям, проведенным в США, частота встречаемости ПТСР у женщин выше, чем у мужчин и составляет 12% и 6% соответственно [9, с. 31].

Гипотезой исследования являлось предположение о том, что связь специфичных для ПС шкал,

а также коморбидной тревожности с параметрами темперамента будет отличаться по силе и иметь специфику, связанную с полом. Целью данного исследования являлось изучение корреляционной связи между тревожностью, а также специфичными для ПС шкалами и параметрами темперамента с учетом фактора пола.

Определялась выраженность: 1) ПС по двум специфичным для него опросникам: Миссисипской шкале, гражданский вариант (MS) (Т.М. Keane) [8] и шкале оценки влияния травматических событий (IES-R) (М.Ж. Horowitz) [8], 2) тревожности (Дж. Тейлор) (ANX) (адаптированная на российской выборке дополнительная шкала СМЛ) [6], 3) параметров темперамента по формально-динамическим свойствам индивидуальности (ФДСИ) [5, с. 302–397]. Согласно ФДСИ выделяют следующие параметры: эргичность (выносливость), пластичность, скорость в трех сферах: психомоторной ЭРМ, ПМ, СМ интеллектуальной ЭРИ, ПИ, СИ, коммуникативной ЭРК, ПК, СК, а также эмоциональность ЭМ, ЭИ, ЭК соответственно. Кроме того рассматриваются обобщенные индексы психомоторной, интеллектуальной, коммуникативной активностей ИПА, ИИА, ИКА соответственно как сумму параметров в каждой из сфер, индекс общей эмоциональности ИОЭ как сумму эмоциональностей в трех сферах, индекс общей активности ИОА как сумму трех индексов активности и индекс общей адаптивности ИОАД как разницу между индексами общей активности ИОА и эмоциональности ИОЭ. Преимуществом этого метода определения темперамента является охват активности во всех трех сферах деятельности в отличие от опросника ЕРІ Г.Ю. Айзенка, параметр интроверсия-экстраверсия которого связан в основном с активностью в коммуникативной сфере [5, с. 187]. Деление на группы тяжести течения ПС производилось на основе квартилей MS: нижний квартиль – «нет ПС», два средних – «частичный ПС» и верхний – «ПС». Точками деления служили баллы 79 и 104 у девушек, 79 и 105 у юношей. Во всех случаях после дистресса, приведшего к ПС, прошло не менее полугода. В качестве контрольной служила группа,

в которой были стрессы из списка LEQ [8], но нет ПС (баллы по специфичной для ПС IES-R равны нулю). Исследования проведены на студентах дневных отделений государственных вузов г. Воронежа в возрасте 18–20 лет (429 девушек и 136 юношей в группе с ПС и 478 и 224 соответственно – в контрольной) в течение 2004–2011 гг. Все данные представлены в виде средней арифметической (М) и стандартного отклонения (SD), однако при определении различий между группами использовались как параметрические, так и непараметрические методы сравнения (t Стьюдента и U Манна-Уитни соответственно). Последний – в случае отклонения данных от нормального распределения (по критерию Колмогорова-Смирнова). Определялись также коэффициенты корреляций по Спирмену  $r_s$ . Наличие статистически значимой разницы между коэффициентами корреляций определялось по формулам для зависимых выборок [3, с. 153]. Использовался также анализ таблиц сопряженности (критерий  $\chi^2$ –Пирсона) с поправкой на непрерывность. Статистическая обработка проводилась с использованием программы SPSS (версия 13).

### Результаты и обсуждение

Установлено, что уровень тревожности в группе с ПС независимо от пола в 1,2 раза выше, чем в контрольной. При этом в обеих группах он выше у юношей, чем у девушек (табл. 1).

Это значит, что тревожность при ПС независимо от пола выше, и при этом юноши в возрастном интервале 18–20 лет являются более тревожными, чем девушки как в контроле, так и при ПС. По уровню MS при ПС статистически значимой разницы между полами не установлено, а в контрольной группе ее уровень выше у девушек. Более высокие значения MS в контрольной группе у девушек означают, что пережитые стрессы у них оставляют больший след, определяемый по MS, чем у юношей. Значения другой специфичной для ПС IES-R выше у девушек.

Рассмотрение ANX по группам тяжести течения ПС показывает, что в ряду групп «нет ПС» – «частичный ПС» – «ПС» ее уровень увеличивает-

Таблица 1

**Уровни ANX, MS и IES-R (баллы) при ПС и в контрольной группе с учетом фактора пола**

Показатели	Пол	ПС		Контрольная группа (КГ)		Разница между группами (ПС – КГ)		Разница между полами			
		М	SD	М	SD	U	p#	ПС		КГ	
								U	p	U	p
ANX	Женский	54,3	11,92	45,6	10,58	71814,0	,000	25394,0	,001	52721,4	,000
	Мужской	59,0	12,62	50,5	9,46	11083,0	,000				
MS	Женский	92,8	19,81	76,2	11,80	48681,5	,000	28275,0	,589	48554,5	,047
	Мужской	91,8	19,99	74,2	11,02	6646,5	,000				
IES-R	Женский	48,5	22,15	–	–	–	–	19972,0	,000	–	–
	Мужской	36,8	20,36	–	–	–	–				

Примечание: # – здесь и далее везде ноль перед запятыми опущен



Таблица 2

Уровень тревожности ANX (баллы) в зависимости от тяжести течения ПС с учетом фактора пола

Пол	Нет ПС		Частичный ПС		ПС		Разница между группами			
							Нет ПС – частичный ПС		Частичный ПС – ПС	
	М	SD	М	SD	М	SD	U, t*	p	U, t*	p
Женский	43,3	9,59	54,4	9,37	65,5	8,04	5536,0	,000	10,610*	,000
Мужской	48,6	7,21	58,4	10,79	71,2	10,02	5,465*	,000	5,740*	,000

Примечание: \* – здесь и далее везде критерий Стьюдента.

ся в каждой последующей относительно предыдущей: в группе «частичный ПС» он выше в 1,3 раза у девушек и в 1,2 раза у юношей, а в группе «ПС» – в 1,2 раза независимо от пола (табл. 2).

Такая зависимость означает, что высокая тревожность не предшествует ПС, т.е. не является его предиктором, а ее уровень увеличивается по мере утяжеления течения ПС. Иначе говоря, до ПС высокой тревожности ни у девушек, ни у юношей не было, ее рост – результат ПС, и чем тяжелее течение ПС, тем выше ее уровень. О связи между тревожностью и ПС дают представление и данные о частоте встречаемости высокой тревожности в этой группе. Высокий уровень ANX (выше 70 баллов, согласно [7, с. 137]) в группе с ПС по сравнению с контрольной встречается чаще у девушек в 7,1 раза (7,8% против 1,1%,  $\chi^2 = 26,076$ ,  $p = 0,000$ ), у юношей – в 6,0 раз (22,1% против 3,7%,  $\chi^2 = 31,784$ ,  $p = 0,000$ ). Полученные данные позволяют говорить о том, что при выраженной тревожности в возрастной группе 18–20 лет с высокой долей вероятности можно предположить также и наличие ПС. Однако ПС часто остаются нераспознанными, поскольку при мониторинге состояния у студентов определяется только уровень тревожности.

Между тревожностью ANX и специфичными для ПС шкалами установлена корреляционная зависимость: коэффициенты корреляций с МШ составляют 0,70 у девушек и 0,67 у юношей, с IES-R – 0,38 и 0,49 соответственно ( $p = 0,000$  во всех случаях). При этом коэффициенты корреляций в паре ANX – MS выше по сравнению с парой ANX – IES-R как у девушек ( $p = 0,000$ ), так и у юношей ( $p = 0,002$ ). Это значит, что независимо от пола за высокими баллами MS с большей долей вероятности можно обнаружить также и наличие высокой тревожности, чем за высокими баллами другой специфичной для ПС IES-R. Обнаруженная более слабая корреляционная связь в паре ANX – IES-R согласуется с концепцией ПТСР М.Д. Горовитца, который при создании диагностической шкалы IES-R «убирал» неспецифическую тревожность, оставляя только связанную со стрессовым событием, приведшем к ПТСР [10]. Это привело, как станет ясно из дальнейшего изложения, к снижению зависимости специфичных для ПС шкал от параметров темперамента.

Между ANX, MS, IES-R и параметрами ФДСИ существует корреляционная зависимость. При этом коэффициенты отрицательные по всем параметрам

Таблица 3

Коэффициенты корреляций между ANX, MS, IES-R и параметрами ФДСИ с учетом фактора пола

Параметры, индексы ФДСИ	Девушки								Юноши							
	ANX		MS		IES-R		Достоверность разницы (p) коэффициентов корреляций		ANX		MS		IES-R		Достоверность разницы (p) коэффициентов корреляций	
	$r_s^{**}$	p	$r_s$	p	$r_s$	p			$r_s$	p	$r_s$	p	$r_s$	p		
ЭРМ	-,25	,000	-,16	,001	-,04	,461	,011	–	-,26	,003	-,18	,034	-,08	,334	–	–
ЭРИ	-,26	,000	-,27	,000	-,14	,003	–	,021	-,21	,015	-,24	,006	-,23	,007	–	–
ЭРК	-,30	,000	-,30	,000	-,07	,171	–	–	-,40	,000	-,42	,000	-,26	,002	–	–
ПМ	-,30	,000	-,27	,000	-,13	,007	–	,001	-,19	,023	-,26	,003	-,10	,226	–	–
ПИ	-,23	,000	-,12	,010	-,13	,008	,005	–	-,23	,006	-,18	,041	-,17	,054	–	–
ПК	-,05	,349	-,03	,527	,08	,111	–	–	-,04	,668	-,06	,465	-,04	,618	–	–
СМ	-,27	,000	-,21	,000	-,08	,087	–	–	-,36	,000	-,29	,001	-,16	,065	–	–
СИ	-,31	,000	-,24	,000	-,11	,026	,039	,000	-,28	,001	-,18	,037	-,10	,226	–	–
СК	-,26	,000	-,21	,000	-,05	,301	–	–	-,30	,000	-,31	,000	-,15	,073	–	–
ЭМ	,42	,000	,31	,000	,16	,001	,000	,000	,50	,000	,40	,000	,32	,000	–	,019
ЭИ	,42	,000	,33	,000	,21	,000	,005	,000	,50	,000	,34	,000	,25	,003	,008	,001
ЭК	,48	,000	,30	,000	,17	,001	,000	,000	,62	,000	,39	,000	,32	,000	,000	,000
ИПА	-,33	,000	-,25	,000	-,10	,05	,023	,000	-,34	,000	-,29	,001	-,12	,153	–	–
ИИА	-,32	,000	-,25	,000	-,15	,002	,042	,001	-,30	,000	-,24	,000	-,21	,016	–	–
ИКА	-,23	,000	-,21	,000	-,01	,828	–	–	-,31	,000	-,33	,000	-,20	,02	–	–
ИОА	-,40	,000	-,33	,000	-,12	,016	,033	,000	-,41	,000	-,40	,000	-,25	,003	–	,047
ИОЭ	,51	,000	,36	,000	,20	,000	,000	,000	,62	,000	,43	,000	,34	,000	,001	,000
ИОАД	-,52	,000	-,40	,000	-,17	,000	,000	,000	-,59	,000	-,50	,000	-,34	,000	–	,001

Примечание: \*\* – здесь и далее везде ноль перед запятыми опущен.

и индексам, за четырьмя исключениями: по эмоциональности в каждой из трех сфер психомоторной ЭМ, интеллектуальной ЭИ и коммуникативной ЭК, а также индексу общей эмоциональности ИОЭ, по которым – положительные (табл. 3).

Это значит, что чем выше эмоциональность, ниже активностные параметры темперамента, тем тяжелее течение ПС и выше тревожность.

Между ANX, MS и темпераментом независимо от пола установлено 17 коэффициентов корреляций: по всем параметрам и индексам (за исключением коммуникативной пластичности ПК). Три самых высоких коэффициента независимо от пола по ANX установлены с эмоциональностью в коммуникативной сфере ЭК и индексами общей эмоциональности ИОЭ и адаптивности ИОАД. Это значит, что тревожность будет самой высокой при меланхолическом, холерическом и холеро-меланхолическом типе темперамента в коммуникативной сфере и общем.

По MS независимо от пола наибольшие коэффициенты корреляций установлены с индексом общей адаптивности ИОАД. Это значит, что ПС, психометрически диагностируемый по MS, будет наиболее тяжелым независимо от пола у меланхоликов по общему типу темперамента. Коэффициенты корреляций по ANX в ряде случаев выше, чем по MS. У девушек таких коэффициентов, имеющих статистически значимую разницу в величине в паре ANX – ФДСИ по сравнению с парой MS – ФДСИ, больше, чем у юношей: 11 и 3 соответственно. Общим, не зависым от пола, являются более высокие коэффициенты корреляций между ANX и эмоциональностью интеллектуальной ЭИ, коммуникативной ЭК и общей ИОЭ, т.е. связь ANX с эмоциональностью (кроме психомоторной ЭМ) сильнее, чем MS. Большее количество одинаковых по величине коэффициентов корреляций в парах ANX – ФДСИ по сравнению с парой MS – ФДСИ у юношей при одинаковом с девушками общем количестве коэффициентов корреляций означает, что при ПС у юношей вероятность наличия также коморбидной тревожности выше, чем у девушек.

Между другой специфичной для ПС IES-R и параметрами, индексами ФДСИ установлено 12 коэффициентов корреляций у девушек и 10 – у юношей, т.е. коэффициентов корреляций меньше, чем по ANX. Это значит, что связь тревожности с темпераментом сильнее, чем специфичной для ПС IES-R. В пользу этого свидетельствуют также и более высокие коэффициенты корреляций: у девушек 11 коэффициентов корреляций по ANX выше, чем по IES-R, а у юношей – только 6, т.е. шкала IES-R менее темпераментально ориентирована, чем ANX, и при этом у девушек меньше, чем у юношей. Полученные данные означают, что ПС, определяемый психометрически по IES-R, может быть выраженным, но для того, чтобы он был «нагружен» еще

и коморбидной тревожностью, нужны определенные темпераментальные параметры, т.е. человек должен быть холериком, меланхоликом или холеро-меланхоликом в психомоторной (ЭМ), интеллектуальной (ИЭ), коммуникативной (ЭК) сферах, по общему типу темперамента (ИОЭ), флегматиком, меланхоликом, флегмато-меланхоликом в психомоторной (ИПА), интеллектуальной (ИИА) сферах и по общему типу темперамента (ИОА). Установленные в исследовании коэффициенты корреляций близки к таковым, обнаруженным у российских мужчин-комбатантов с ПТСР военного генеза: между IES-R и эмоциональностью в каждой из трех сфер, а также общей (ИОЭ)  $r_s = 0,25 \div 0,34$  [2], что свидетельствует в пользу единых механизмов формирования ПС.

Полученные данные могут быть объяснимы, если признать большую зависимость ПС от темперамента у юношей по сравнению с девушками. Более тесная связь ПС с параметрами темперамента у мужчин позволяет объяснить и меньший процент частоты встречаемости ПТСР у них по сравнению с женщинами, о чем неоднократно упоминается в литературе [4, с. 23; 9, с. 31]. Меньшая зависимость ПС от темперамента у девушек позволяет объяснить и обнаруженную статистически значимую разницу в уровне IES-R и ее отсутствие по MS (табл. 1). Можно предположить, что у девушек группа с ПС является более гетерогенной, т.е. у них есть темпераментально зависимые ПС, и тогда наблюдаются одинаковые с юношами баллы по MS, а есть менее зависимые от темперамента, и тогда наблюдаются более высокие баллы по IES-R.

### Выводы

1. Высокая тревожность появляется вместе с ПС, а не предшествует им, т.е. не является предиктором. Ее уровень растет по мере утяжеления течения ПС.
2. Все три шкалы ANX, MS и IES-R связаны с параметрами темперамента. При этом самая сильная связь установлена по тревожности ANX, по специфичным для ПС шкалам она слабее, самая слабая – по IES-R.
3. Связь с параметрами темперамента сильнее выражена у юношей, чем у девушек.
4. ПС у юношей является более темпераментально ориентированным, чем у девушек.

### Библиографический список

1. Айзенк Г.Ю. Психология: Польза и вред. Смысл и бессмыслица. Факты и вымысел. – Минск: Харвест, 2003. – 912 с.
2. Епутаев Я.Ю., Иконникова М.Е. Взаимосвязь формально-динамических свойств индивидуальности с выраженностью признаков посттравматического стрессового расстройства // Психология: современные направления междисциплинарных ис-

следований: Материалы научн. конф., посвящ. памяти А.В. Брушлинского. 8 окт. 2002 г. / отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.myword.ru> (дата обращения: 31.10.2013).

3. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования: Анализ и интерпретация данных. – СПб.: Речь, 2008. – 392 с.

4. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 1: Теория и методы / Н.В. Тарабрина, В.А. Агарков, Ю.В. Быховец и др. – М.: Когито-Центр, 2007. – 208 с.

5. *Русалов В.М.* Темперамент в структуре индивидуальности человека: Дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. – М.: ИП РАН, 2012. – 528 с.

6. *Собчик Л.Н.* Компьютерная программа к психодиагностическому тесту СМИЛ (вариант 3). Лицензия 05324. – М.: Институт практической психологии, 2001.

7. *Собчик Л.Н.* СМЛ: Стандартизированный

многофакторный метод исследования личности. – СПб.: Речь, 2003. – 219 с.

8. *Тарабрина Н.В.* Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 2: Бланки методик. – М.: Когито-Центр, 2007. – 77 с.

9. Эффективная терапия посттравматического стрессового расстройства / под ред. Э. Фoa, Т.М. Кина, М. Фридмана. – М.: Когито-Центр, 2005. – 467 с.

10. *Horowitz M.J., Wilner N., Alvares W.* Impact of event scale: A measure of subjective stress // *Psychosom. Med.* – 1979. – № 41. – Pp. 209–218.

11. *Marshall G.N., Miles J.N.V., Stewart S.H.* Anxiety sensitivity and PTSD symptom severity are reciprocally related: evidence from a longitudinal study of physical trauma survivors // *J. of Abnormal Psychology.* – 2010. – Vol. 119. – № 1. – Pp. 143–150.

12. *Strelau J., Zawadzki B.* Trauma and temperament as predictors of intensity of posttraumatic stress disorder symptoms after disaster // *European Psychologist.* – 2005. – Vol. 10 (2). – Pp. 124–135.

УДК 159.922.7

**Спирина Алена Вадимовна**

кандидат психологических наук, доцент  
Институт развития образования, г. Екатеринбург  
[spirina.av@mail.ru](mailto:spirina.av@mail.ru)

## КУЛЬТУРА ТЕЛЕВОСПРИЯТИЯ КАК СРЕДСТВО НИВЕЛИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ТРЕВОЖНОСТИ ВОЗНИКШЕЙ ПОД ВЛИЯНИЕМ ПРОСМОТРА ИМИ ТЕЛЕПЕРЕДАЧ СО СЦЕНАМИ НАСИЛИЯ

*В статье содержатся данные о соотношении у детей дошкольного возраста уровней тревожности вызванной просмотром телепередач с элементами насилия и уровней культуры телевосприятия, а также описание эксперимента по формированию культуры телевосприятия как средства коррекции тревожности вызванной просмотром телепередач с элементами насилия и его результаты.*

**Ключевые слова:** культура телевосприятия, тревожность, телепередачи с элементами насилия, дошкольники.

**П**роблема тревожности является в настоящее время одной из интенсивно разрабатываемых в психолого-педагогической науке (Б.И. Кочубей, Е. Новикова [5], А.М. Прихожан [10] и др.). Однако влияние просмотра дошкольниками телепередач на проявление ими тревожности изучено недостаточно, и в связи с этим данная проблема приобретает особую актуальность.

*Тревожность* – это внутреннее переживание опасения и нарушения покоя, вызываемых возможными и вероятными неприятностями или задержкой приятного и желаемого (Н.Д. Левитов [6]); ощущение неконкретной неопределенной угрозы, неясного чувства опасности (Б.И. Кочубей, Е. Новикова [5]); сравнительно мягкая форма проявления эмоционального неблагополучия; временное психическое состояние, возникающее под влиянием стрессовых факторов (А.М. Прихожан [10]).

Учеными установлено, что тревожные дети обычно очень не уверены в себе, имеют неустойчивую самооценку; чувствительны к своим неудачам, и отказываются от той деятельности, в которой они испытывают затруднения (Е. Славина, Н. Шанина [11]). А.С. Белкин, И.С. Зимина, В. Яковлев [1] установили, что состояние тревожности характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринимать любое событие как неблагоприятное и опасное.

Высокий уровень тревожности может приводить к разного рода заболеваниям, искажает общение, эмоционально-волевую сферу, затрудняет интеллектуальную деятельность в напряженных ситуациях, снижает уровень умственной работоспособности, вызывает неуверенность в собственных силах, способствуют становлению отрицательного социаль-

ного статуса личности. Если причины, формы проявления и последствия переживания тревожности в литературе описаны относительно подробно, влияние на тревожность восприятия дошкольниками телепередач с элементами насилия рассмотрено недостаточно полно. Несмотря на то, что в настоящее время имеются исследования, свидетельствующие об увеличении количества сцен насилия в российском телевидении (М.И. Жабский [2], А.К. Тарасов [12]), а дошкольники, как известно, уделяют большое количество времени просмотру телепередач.

По мнению многих ученых (А. Бандура [2], Е.А. Захарова [3], А.В. Мудрик [7] и др.), сцены насилия отрицательно сказываются на телезрителей (негативно влияют на нравственное и эстетическое развитие детей, способствуют виктимизации, стимулируют агрессивные проявления, влияют на отношение к насилию, как к приемлемому способу решения проблем).

В связи со сказанным встает вопрос о преодолении высокого уровня тревожности у дошкольников, вызванного просмотром телепередач с элементами насилия. В психолого-педагогической литературе можно найти данные о коррекции тревожности средствами игротерапии (М.И. Чистякова [15] и др.), смехотерапии (О.М. Попова [9] и др.), арттерапии (И.Ю. Ильина [4] и др.), сказкотерапии (М.В. Осорина [8] и др.). Слабее других изучен вопрос о культуре телевосприятия как средстве нивелирования отрицательных эмоциональных состояний, которые возникают у дошкольников под влиянием просмотра телепередач с элементами насилия.

*Культура телевосприятия* (медиакультура, экранная культура, аудиовизуальная культура) подразумевает культуру телезрителя, который умеет оценивать нравственное содержание телепередач, самостоятельно выбирать нужную ему экранную информацию и разумно ею пользоваться (Е.А. Захарова [3]); воспринимать эту информацию, осмысливать и эстетически оценивать последнюю, а также предполагает развитие знаний о прошлом и настоящем экранных искусств (Ю.Н. Усов [13]); может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторством, усваивать новые знания в области медиа (А.В. Федоров [14]).

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

Испытуемыми выступили 225 детей пяти – семи лет из прогимназии № 17 и ДООУ № 9 г. Шадринска и их родители. В качестве методик исследования использовались: тест тревожности (Р. Теммл,

М. Дорки, В. Амен), рисуночная методика «Автопортрет», рисунок семьи, анализ продуктов деятельности (рисунок «страшного фильма»), беседа с ребенком о телепередачах, интервьюирование родителей.

Диагностика показала, что 31% испытуемых имеют высокий уровень тревожности, 37% детей – средний уровень и 32% дошкольников – низкий уровень тревожности. 4% исследуемых продемонстрировали высокий уровень, 40% детей – средний уровень и 56% дошкольников – низкий уровень культуры телевосприятия.

Соотношение показателей среднего уровня культуры телевосприятия и высокого уровня тревожности ( $\varphi = -0,62$  при  $p \leq 0,01$ ) позволило обнаружить тесные значимые обратные корреляционные связи, это означает, что чем выше уровень культуры телевосприятия, тем ниже уровень тревожности у дошкольников и наоборот. В связи со сказанным мы предположили, что формирование культуры телевосприятия будет эффективным средством коррекции высокого уровня тревожности у дошкольников, которая возникла под влиянием просмотра телепередач с элементами насилия.

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

В формирующем эксперименте участвовало 25 детей 5–7 лет из ДООУ №9 г. Шадринска, их родители и воспитатели.

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

Дети выполнили 40 занятий, каждое из которых состояло из вводной, основной и заключительных частей и проводилось в течение 25–30 минут, три раза в неделю. Вводная часть занятия имела целью снятие напряжения, установление благоприятной эмоциональной обстановки в группе, нивелирование отрицательных эмоциональных состояний у дошкольников и состояла из двух упражнений, часть из которых была заимствована из работ Е.А. Захаровой [3], О.М. Поповой [9] и др., а часть разработана автором.

Основная часть занятия предполагала преодоление детьми отрицательного влияния на них телевизионных передач с элементами насилия в про-

цессе формирования у них культуры телевосприятия, которые были распределены на шесть циклов. Нивелирование тревожности, вызванной просмотром телепередач с элементами осуществлялось благодаря выполнению системы заданий, предполагающих обучение детей овладению структурными компонентами культуры телевосприятия.

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

В ходе формирующего эксперимента был выявлен ряд закономерностей психокоррекционной деятельности.

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

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

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

В ходе формирования культуры телевосприятия и коррекции тревожности нами были выявлены еще **особенности** поведения детей, продемонстрировавших разные ее уровни, проявившиеся в ходе выполнения заданий профилактико-коррекционной программы.

Высокотревожные испытуемые во время выполнения творческих заданий чувствуют себя неуверенно (боятся вспомнить и рассказать о страшных их фрагментах с элементами насилия из телепередач; предпринимая попытку нарисовать или вылепить страшные их события или персонажей-агрессоров, не заканчивают импровизации, ломают

поделки или мнут рисунки, не показывая их экспериментатору); отказываются участвовать в играх-драматизациях, если в них задействованы агрессивные сверстники; в переделывании «страшных» фильмов и сочинении новых импровизаций используют доброжелательные копипинг-стратегии, ищут опоры в родственниках (в импровизациях фигурируют мамы, папы, сестры, братья).

Отслеживание поведения дошкольников во время исследования позволило заметить неодинаковую эффективность воздействия методов коррекции на испытуемых с разными уровнями тревожности. В коррекции высокого уровня тревожности эффективны арттерапия и индивидуальные беседы. Кроме этого было установлено, что у высокотревожных дошкольников трудности вызывают коллективные игры, которые требуют проявления инициативы и самостоятельности.

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

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

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

Кроме этого изменились также показатели тревожности у испытуемых. Сопоставление результатов до и после формирующих воздействий показа-

ло, что после профилактико-коррекционной работы в экспериментальной группе число детей с высоким уровнем тревожности уменьшилось на 24%, и позволила зафиксировать критическое значение по высокому уровню тревожности ( $\varphi^*=1,85$  при  $p \leq 0,01$ ) у испытуемых до и после формирующего эксперимента.

Результаты коррекционно-профилактической работы, убедительно свидетельствуют о том, что у детей дошкольного возраста можно снизить высокий уровень тревожности, возникший под влиянием просмотра телепередач с элементами насилия, и повысить уровень культуры телевосприятия посредством парциальной комплексной, профилактико-коррекционной программы нивелирования негативных эмоциональных состояний, возникших под влиянием просмотра телевизионных передач со сценами насилия и формирования культуры телевосприятия.

#### Библиографический список

1. Белкин А.С., Зимина И., Яковлев В. Технологии развивающих игр-занятий у детей младшего дошкольного возраста. – Екатеринбург, 1995. – 48 с.
2. Жабский М.И. Свобода и ответственность в телевидении // Высшее образование в России. – 2002. – № 3. – С. 63–66.
3. Захарова Е.А. Развивающий экран // Искусство в жизни детей: Опыт художественных занятий с младшими школьниками / А.П. Ершова, Е.А. Захарова, Т.Г. Пеня и др. – М.: Просвещение, 1991. – С. 24–49.
4. Ильина И.Ю. Аффективное поведение и его коррекция в младшем дошкольном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998 – 168 с.
5. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Как «лечить» тревожность? // Семья и школа. – 1988. – № 12. – С. 19–22.
6. Левитов Н.Д. Психологическое состояние беспокойства, тревоги // Вопросы психологии – 1969. – № 1. – С. 3–6.
7. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
8. Осорина М.В. Черная простыня летит по городу или зачем дети рассказывают страшные истории // Знание – сила. – 1986. – № 10. – С. 43–45.
9. Попова О.М. Чувство комического как средство коррекции отрицательных состояний дошкольников. – Шадринск: ШГПИ, 2003. – 170 с.
10. Прихожан А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми // Активные методы в работе школьного психолога: Сб. науч. тр. / отв. ред. И.В. Дубровина – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 32–56.
11. Славина Л.С., Шанина Н. Тревожные дети // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 4. – С. 11–14.
12. Тарасов К.А. «Агрессивная кинодиета» ТВ и студенчество // Высшее образование в России. – 2002. – № 3. – С. 66–76.
13. Усов Ю.Н. Основы экранной культуры // Искусство в школе. – 2005. – № 6. – С. 73–74.
14. Федоров А.В. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры // Прикладная психология. – 2002. – № 2. – С. 84–89.
15. Чистякова М.И. Психогимнастика / под ред. М.И. Буянова – М.: Просвещение, 1990. – 126 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕГУЛЯЦИИ СОСТОЯНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

*В статье представлены обоснование и результаты исследования закономерностей трансформации состояния психического выгорания у студентов-медиков. Полученные данные являются основанием для разработки модели системы регуляции состояния психического выгорания.*

**Ключевые слова:** структурно-динамические изменения, общие и специфические закономерности трансформации, психологические механизмы регуляции, состояние психического выгорания.

Медицинская деятельность как особый вид практической профессиональной деятельности предъявляет к профессиональной подготовке будущих специалистов-медиков и личностным качествам особые требования, что отражается на уровне их психосоматического здоровья. Содержание и условия учебного процесса, характеризующиеся интенсивными учебными нагрузками, частыми эмоционально напряженными ситуациями зачетов и экзаменов, нарушениями режима труда, отдыха и питания, психовегетативные особенности, низкий уровень коммуникативных способностей и навыков саморегуляции студентов-медиков приводят к тому, что значительная их часть подвержены влиянию психического выгорания [11; 13]. Так, по данным трехлетнего исследования распространенности психического выгорания, депрессии и поведенческих расстройств, среди студентов семи американских медицинских колледжей у более 52% всех респондентов выявлены симптомы его разной степени выраженности [14]. Частота психического выгорания среди студентов медицинских вузов Голландии, Англии достигает 24–26% [15].

В настоящее время сложилось научное представление, согласно которому психическое выгорание представляет собой состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы и включающее в себя три составляющих: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений [6; 7; 12]. Исследовательский интерес к психическому выгоранию в большей степени сосредоточен в отношении его феноменологии, генеза, социально-психологической и индивидуально-личностной детерминации [1; 2]. Существует значительное количество объясняющих его природу научных подходов. К числу наиболее значимых относятся: структурный, процессуальный, структурно-процессуальный подходы [1; 5–7; 9; 12]. При этом проблема регуляции состояния психического выгорания характеризуется малой изученностью [3; 4]. Следует отметить, что, несмотря на стабильно возрастающий интерес к проблеме психического выгорания, довольно распространенные структур-

ный и процессуальный подходы не позволяют составить единого представления о психологических механизмах его регуляции. Приведенные аргументы обеспечивают актуальность и цель настоящего исследования, которая состоит в исследовании психологических механизмов регуляции состояния психического выгорания у студентов-медиков. Достижение цели реализуется через решение следующих задач: во-первых, исследование закономерностей трансформации состояния психического выгорания; во-вторых, исследование закономерностей проявлений психологических механизмов, её обеспечивающих.

Согласно предлагаемому нами структурно-процессуальному подходу, психическое выгорание представляет собой динамичную структуру, характеризуется фазностью и имеет свою специфику, общую для представителей профессий помогающего типа [5; 6; 9]. Под регуляцией состояния психического выгорания рассматриваем процесс, реализующийся в закономерностях возникновения его фаз: «напряжение», «резистенция» и «истощение», а также тенденциях и закономерностях структурно-динамических изменений в каждой фазе, которые обеспечиваются психологическими механизмами возникновения и трансформации. В понимании психологических механизмов возникновения и трансформации состояния психического выгорания придерживаемся научной позиции Д.В. Четверикова [10] о «психологическом механизме». Так, под психологическими механизмами трансформации состояния психического выгорания понимаем системы внутренних регуляторных факторов, проявляющих свое действие во всех фазах («напряжение», «резистенция», «истощение») состояния психического выгорания, а под психологическими механизмами возникновения состояния психического выгорания – системы внутренних регуляторных факторов, проявляющих свое действие лишь в отдельных фазах. Опираясь на результаты исследований К.К. Платонова о взаимосвязи друг с другом и взаимопереходе всех трех уровней форм психических явлений (психических процессов, психических состояний и свойств личности) [8], следуя структурно-процессуальной логике, мы выдвину-

ли предположение о том, что с каждым переходом из одной фазы в другую состояния психического выгорания наблюдается усиление взаимосвязей между всеми его структурными элементами. Повторяющиеся в каждой фазе структурно-динамические изменения состояния психического выгорания рассматриваем как закономерности его трансформации. В фазе «истощение» состояния психического выгорания ожидается наличие самой высокой степени интегрированности взаимосвязей его структурных элементов между собой, что позволяет выдвинуть предположение о его трансформации в другую группу психических явлений – свойства.

Изучение закономерностей трансформации состояния психического выгорания, а также закономерностей психологических механизмов, его обеспечивающих, осуществлялось в 2011 году на базе Курского государственного медицинского университета среди 133 студентов 2-го курса лечебного факультета с использованием следующих психодиагностических методик: «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко) и опросника на выгорание MBI (С. Maslach, S.E. Jackson, в адаптации Н.Е. Водопьяновой), опросника «Индивидуальный стиль саморегуляции» В.И. Моросановой, теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, методики определения уровня рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономарёвой.

Средние значения показателей фаз психического выгорания студентов лечебного факультета, полученные с помощью методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко, соответствуют среднему уровню выраженности: «напряжение» –  $X_{cp.} = 37,44 \pm 15,71$  и «истощение» –  $X_{cp.} = 45,37 \pm 15,4$ . Средние значения фазы «резистенция» достигли уровня сформированности:  $X_{cp.} = 66,98 \pm 15,74$ . Исследование средних значений показателей структурных элементов состояния психического выгорания студентов лечебного факультета осуществлялось с использованием опросника на выгорание MBI (С. Maslach, S.E. Jackson, в адаптации Н.Е. Водопьяновой), и также указало на средний уровень их выраженности: «эмоциональное истощение» –  $X_{cp.} = 24,30 \pm 8,53$ , «деперсонализация» –  $X_{cp.} = 12,01 \pm 5,53$ , «редукция личных достижений» –  $X_{cp.} = 29,48 \pm 7,00$ .

Сравнительный анализ средних значений показателей структурных элементов состояния психического выгорания у студентов лечебного факультета в его различных фазах позволил установить следующие общие тенденции в его динамике:

- умеренный уровень выраженности средних значений показателей всех структурных элементов состояния психического выгорания во всех фазах;
- увеличение уровня выраженности средних значений показателей всех структурных элементов: «эмо-

Таблица 1

Средние значения и значимость различий показателей структурных элементов состояния психического выгорания студентов лечебного факультета в его различных фазах (U-критерий Манна-Уитни,  $p \leq 0,05$ ;  $U_{эм.}^* < U_{кр.}$ )

Фазы выгорания Структурные элементы	Фаза «напряжение» (1)				Фаза «резистенция» (2)				Фаза «истощение» (3)			
	$X_{cp.} \pm y_x$	Качественный	(1)-(2)		$X_{cp.} \pm y_x$	Качественный	(2)-(3)		$X_{cp.} \pm y_x$	Качественный	(1)-(3)	
			$U_{эм.}$	p			$U_{эм.}$	p			$U_{эм.}$	p
«эмоциональное истощение»	$21,72 \pm 6,53$	Средний уровень выраженности	$3429,5^*$	0,047	$24,28 \pm 8,59$	Средний уровень выраженности	$5736,0^*$	0,027	$26,88 \pm 7,02$	Средний уровень выраженности	$2134,0^*$	0,0001
«деперсонализация»	$10,06 \pm 3,84$	Средний уровень выраженности	$3435,5^*$	0,049	$11,98 \pm 5,57$	Средний уровень выраженности	$5729,0^*$	0,026	$13,52 \pm 4,93$	Средний уровень выраженности	$2135,5^*$	0,0001
«редукция личных достижений»	$27,33 \pm 6,58$	Средний уровень выраженности	$3421,5^*$	0,044	$29,43 \pm 7,05$	Средний уровень выраженности	$5736,5^*$	0,027	$31,67 \pm 5,08$	Средний уровень выраженности	$2129,0^*$	0,0001

Примечание: \* – значимость различий.



Таблица 2

**Значимые коэффициенты корреляции структурных элементов состояния психического выгорания в фазе «напряжение» у студентов лечебного факультета**

Наименование элемента	1	2	3
1. Эмоциональное истощение	1,00	0,51*	-
2. Деперсонализация	0,51*	1,00	-
3. Редукция личных достижений	-	-	1,00

Примечание: \* – статистическая значимость при  $p \leq 0,05$ .

Таблица 3

**Значимые коэффициенты корреляции структурных элементов состояния психического выгорания в фазе «резистенция» у студентов лечебного факультета**

Наименование элемента	1	2	3
1. Эмоциональное истощение	1,00	0,52**	0,33*
2. Деперсонализация	0,52**	1,00	-
3. Редукция личных достижений	0,33*	-	1,00

Примечания: \*\* – статистическая значимость при  $p \leq 0,01$ ;

\* – статистическая значимость при  $p \leq 0,05$ .

Таблица 4

**Значимые коэффициенты корреляции структурных элементов состояния психического выгорания в фазе «истощение» у студентов лечебного факультета**

Наименование элемента	1	2	3
1. Эмоциональное истощение	1,00	0,81**	0,61**
2. Деперсонализация	0,81**	1,00	0,83*
3. Редукция личных достижений	0,61**	0,83*	1,00

Примечания: \*\* – статистическая значимость при  $p \leq 0,01$ ;

\* – статистическая значимость при  $p \leq 0,05$ .

циональное истощение», «деперсонализация» и «редукция личных достижений» в фазе «истощение»;

– преобладание более высоких средних значений показателей всех структурных элементов в фазе «истощение»;

– статистически значимые различия в уровнях выраженности средних значений показателей всех структурных элементов состояния психического выгорания во всех его фазах (табл. 1).

Изучение динамики взаимосвязей структурных элементов состояния психического выгорания между собой у студентов лечебного факультета осуществлялось с использованием корреляционного анализа Пирсона, по результатам которого были выявлены закономерности структурно-динамических изменений в фазе «истощение»: значимое увеличение уровня выраженности структурного элемента «эмоциональное истощение», самые тесные и интегрированные взаимосвязи между структурными элементами «эмоциональное истощение» и «деперсонализация», самые интегрированные взаимосвязи всех структурных элементов между собой (табл. 2–4), что позволяет подтвердить предположение о его трансформации в другую группу психических явлений – свойства, и вызывает необходимость исследования общих и специфических закономерностей проявлений психологических механизмов, её обеспечивающих.

В ходе исследования закономерностей проявлений психологических механизмов трансформации

состояния психического выгорания в свойства, реализованного с помощью методики определения уровня рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономарёвой, теста смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева, опросника «Индивидуальный стиль саморегуляции» В.И. Моросановой, множественного регрессионного анализа (обратного пошагового метода), у студентов лечебного факультета выявлены как общие закономерности, сохраняющие свое действие во всех фазах состояния психического выгорания, так и специфические, проявляющие свое влияние лишь в определенных фазах. Общие закономерности проявлений психологических механизмов состояния психического выгорания представлены содержательно-структурными характеристиками рефлексивно-смысловых, а специфические – стилевых особенностей саморегуляции и ценностно-мотивационных механизмов.

Рефлексивно-смысловые механизмы трансформации состояния психического выгорания включают показатели ретроспективной рефлексии и цели в жизни как смысловую ориентацию: в фазе «напряжение»: ( $\beta = -0,85$  при  $p = 0,000$ ), ( $R = 0,77$ ,  $F = 11,15$ ,  $KMD = 0,59$ ,  $df = 5,60$ ,  $p = 0,000$ ) и ( $\beta = -1,1$  при  $p = 0,042$ ), ( $R = 0,73$ ,  $F = 4,06$ ,  $KMD = 0,54$ ,  $df = 6,59$ ,  $p = 0,002$ ), в фазе «резистенция»: ( $\beta = -0,90$  при  $p = 0,0003$ ), ( $R = 0,75$ ,  $F = 5,47$ ,  $KMD = 0,56$ ,  $df = 5,60$ ,  $p = 0,0003$ ) и ( $\beta = -0,71$  при  $p = 0,016$ ), ( $R = 0,73$ ,  $F = 2,33$ ,  $KMD = 0,54$ ,  $df = 6,59$ ,  $p = 0,043$ ), в фазе «истощение»: ( $\beta = -1,1$  при  $p = 0,000$ ), ( $R = 0,92$ ,  $F = 66,53$ ,  $KMD = 0,85$ ,

$df=5,60$ ,  $p=0,000$ ) и ( $\beta=-1,1$  при  $p=0,000$ ), ( $R=0,70$ ,  $F=9,37$ ,  $KMD=0,49$ ,  $df=6,59$ ,  $p=0,000$ ) соответственно. Таким образом, отсутствие четкой жизненной цели, склонности к анализу выполненной в прошлом деятельности, предпосылок, мотивов и причин произошедшего, результатов и допущенных ошибок рассматривается как механизм возникновения, реализации и трансформации состояния психического выгорания.

Специфические закономерности механизмов саморегуляции как механизмов возникновения состояния психического выгорания у студентов лечебного факультета представлены содержательно-структурными и динамическими характеристиками. Содержание структуры стилевых механизмов регуляции состояния психического выгорания в фазе «истощение» характеризуется таким стилем, как программирование ( $\beta=-0,53$  при  $p=0,001$ ), ( $R=0,76$ ,  $F=11,10$ ,  $KMD=0,57$ ,  $df=7,58$ ,  $p=0,000$ ). Таким образом, неумение и нежелание продумывать последовательность своих действий выступает механизмом трансформации состояния психического выгорания в свойства.

Структура рефлексивно-смысловых механизмов возникновения состояния психического выгорания представлена следующим образом: в фазе «напряжение» показателем локус контроля-Я ( $\beta=-0,90$  при  $p=0,006$ ), ( $R=0,73$ ,  $F=4,06$ ,  $KMD=0,54$ ,  $df=6,59$ ,  $p=0,002$ ), в фазе «резистенция» показателями актуальной ( $\beta=-0,53$  при  $p=0,008$ ), перспективной ( $\beta=-0,57$  при  $p=0,030$ ), коммуникативной рефлексии ( $\beta=-0,83$  при  $p=0,001$ ), а также общей рефлексивностью ( $\beta=1,80$  при  $p=0,003$ ) ( $R=0,75$ ,  $F=5,47$ ,  $KMD=0,56$ ,  $df=5,60$ ,  $p=0,0003$ ).

Таким образом, возникновение состояния психического выгорания у студентов лечебного факультета в фазе «напряжение» обусловлено убежденностью в том, что жизнь неподвластна сознательному контролю, неверием в свои силы контролировать события собственной жизни. Отсутствие достаточной степени сформированности коммуникативных качеств, актуальной рефлексии, характеризующейся непосредственным самоконтролем поведения в текущей профессионально-образовательной ситуации, требующей срочного её анализа и принятия решения с минимальным временем на его обдумывание, соотнесение своих действий с ситуацией и их координацией в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием, перспективной рефлексии, характеризующейся анализом предстоящей деятельности, тщательным планированием и прогнозированием, а также недостаточная степень сформированности коммуникативных качеств характеризуют реализацию состояния психического выгорания в фазе «резистенция».

Динамические характеристики психологических механизмов возникновения состояния психического выгорания у студентов лечебного факуль-

тета детерминируют его наибольшую выраженность по типу «оптимума». Максимум выраженности состояния психического выгорания в фазе «напряжение» зарегистрирован при средней саморегуляции и рефлексивности, а также при низком и высоком уровне осмысленности жизни. Реализация состояния психического выгорания в фазе «резистенция» осуществляется при низкой и средней саморегуляции и среднем уровне рефлексивности. Трансформация состояния психического выгорания в фазе «истощение» происходит при средней саморегуляции, низких уровнях рефлексивности и осмысленности жизни.

Полученные результаты являются основанием в разработке модели системы регуляции состояния психического выгорания студентов-медиков, в которой, согласно логике структурно-динамических представлений о его трансформации в свойства, в роли системообразующего элемента выступают рефлексивно-смысловые механизмы.

### Библиографический список

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
2. Волканевский С.В. Рефлексивность как детерминанта синдрома «психического выгорания» личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2010. – 25 с.
3. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.
4. Курапова И.А. Нравственно-ценностная регуляция эмоционального выгорания в профессиональной деятельности (на примере педагогов средней и высшей школы): Автореф. ... дис. канд. психол. наук. – М., 2009. – 22 с.
5. Молчанова Л.Н., Старкова Е.Е. Трансформация состояния психического выгорания в личностные свойства как проявление профессиональной деформации представителей профессий помогающего типа // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2013. – № 3. – С. 40–44.
6. Никишина В.Б., Молчанова Л.Н., Недуреева Т.В. Состояние «выгорания»: детерминация, феноменология, генезис, измерение. – Курск, 2007. – 381 с.
7. Орёл В.Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 330 с.
8. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. – М.: Наука, 1982. – 309 с.
9. Профессионально-личностные деформации врачей: феноменология, генезис, детерминация, измерение / В.Б. Никишина, И.В. Запесоцкая, А.Г. Дроздов, Л.Н. Молчанова. – М.: Изд-во РГСУ «Союз», 2010. – 688 с.

10. Четвериков Д.В. Психологические механизмы и структура аддиктивного поведения личности: Дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 2002. – 385 с.

11. Jacobs S.R., Dodd D.K. Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload // Journal of College Student Development. – 2003. – № 2. – P. 23–28.

12. Maslach C. Burnout. The Cost of Caring. Englewood Cliffs; Prentice – Hall, 1982. – 177 p.

13. Psychological stress and burnout in medical students: a five-year prospective longitudinal study / Guthrie E., Black D., Bagalkote H. et al. // JR. Soc. Med. – 1998. – № 91. – P. 237–243.

14. Ross S., Cleland J., Macleod M.J. Stress, debt and undergraduate medical student performance // Medical Education. – 2006. – № 40. – P. 584–589.

15. Santen S.A., Holt D.B., Kemp J.D. Burnout in Medical Students: Examining the Prevalence and Associated Factors // Southern Medical Journal. – 2010. – № 103. – P. 758–763.

УДК 159.954

**Ермакова Татьяна Николаевна**

Смоленский государственный институт искусств  
ermakmuz@mail.ru

## РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ МИРООРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*В статье рассматриваются вопросы психологии развития ценностной мироориентации подростков средствами музыки, дана дефиниция понятия «музыкальная картина мира», представлен опыт применения в обучении фреймовых схем.*

**Ключевые слова:** музыкальная картина мира; образы-ценности; психология музыкального восприятия; психология музыкального мышления; психология фреймирования.

От того, какой образ мира формирует сегодняшнее образование – позитивный, жизнеутверждающий или разрушающий, агрессивный, зависит будущее страны. Отсутствие воспитывающей среды, деформация духовности российского общества оказывают негативное влияние на подростков. К тому же, в последние два десятилетия «образование как часть культурного процесса функционирует в ситуации “между” традиционной укоренившейся системой ценностей и новой, ещё только формирующейся, рыночной» [5, с. 102]. В условиях рынка утверждаются иные регулятивы человеческой деятельности, поэтому учреждения дополнительного образования в сфере культуры призваны обеспечить социокультурную адаптацию подрастающего поколения, помочь определиться в нравственном выборе.

Работая с подростками, обучающимися в детской школе искусств, над выработкой ориентаций, позволяющих сформировать перспективные жизненные позиции, мы обратились к искусству музыки, обладающему возможностью своими специфическими средствами воздействовать на формирование человека. Сегодня классическая музыка должна обязательно фигурировать в теории современного образования в качестве виртуального ориентира [7, с. 66]. Познание жизни через музыкальную картину мира, через её образы-ценности содержит в себе большой воспитательный потенциал, «музыка способна на гениальные открытия: показать нам, простым людям, как воспринимает мир выдающаяся, сильная личность, то есть то, что

мы, рядовые, не видим и не слышим в окружающем, и то, что необходимо пробуждать в себе» [12, с. 8].

Предмет «Музыкальная литература» в учебном плане детской школы искусств является синтезирующим, объединяющим в себе знания и узкоспециальные, и общегуманитарные, он способен не только дать знания о музыке, но и с её помощью дать представление о мире, помочь молодому человеку ориентироваться в нём. Развитая мироориентация, под которой мы понимаем способность ориентации в окружающем мире на основе личной картины мира, умение распознать и целенаправленно свою деятельность, необходима для успешной адаптации в социуме.

С точки зрения педагогики, как общей, так и музыкальной, ставя задачу развития художественной мироориентации младших подростков 10–13 лет, необходимо учитывать психологические особенности возраста, так как «будучи осведомленным, хотя бы в общих чертах, об “устройстве” и принципах работы “психологических механизмов”, управляющих творческой деятельностью, владея соответствующими регулятивами, можно повысить продуктивность этой деятельности» [10, с. 5].

Вопросы психологии художественного творчества и необходимой для нашего исследования психологии музыкальной деятельности стали активно изучаться российскими учеными с начала XX века – это труды Л.С. Выготского о психологии искусства, Б.М. Теплова о психологии музыкальных способностей. В 70-х годах вышли труды Е.В. Назай-

кинское о психологии музыкального восприятия, М.Г. Арановского о проблемах музыкального мышления и др. К изучению психологии музыкальной деятельности сегодня обращаются Д.К. Кирнарская, В.И. Петрушин, В.М. Подуровский, Г.М. Цыпин и др.

Младший подростковый возраст является сензитивным периодом для присвоения духовно-нравственных ценностей. Поскольку в этом возрасте у младших подростков ещё только начинает складываться система ценностей, они готовы принять чужие ценностные ориентации, важно, чтобы учитель правильно расставил ценностные акценты, которые будут в дальнейшем способствовать более глубокому постижению смысла музыкальных произведений.

Остановимся на особенностях восприятия музыки и музыкального мышления младших подростков. Восприятие – одна из познавательных способностей человека, сущность которой состоит в воссоздании целостного образа предмета, непосредственно воздействующего на органы чувств. Через восприятие происходит становление, воспитание, социализация личности [11, с. 89]. В процессе постижения образов-ценностей музыки внимание преподавателя направлено на развитие музыкального восприятия учащихся, отражающего действительность в целостности, его результат – «активное пробуждение в слушателе его эмоций, его мыслей, его миропонимания» [12, с. 8]. Здесь возрастает роль знаний и накапливаемого музыкального опыта, развивается умение образного толкования произведений, вычленения средств музыкальной выразительности и их связей с образно-ценностным содержанием музыки. В восприятии музыкального произведения задействованы все ресурсы сознания: память, внимание, слух, интеллект, эмоции и другие механизмы, которые, при умелом педагогическом сопровождении, активно развиваются и способствуют осмысленному восприятию музыки, что является основой в формировании музыкальной картины мира и мироориентации учащихся. Процесс восприятия музыкального произведения проходит следующие этапы: выявление главного настроения; определение средств музыкальной выразительности; выявление главной идеи произведения – образа-ценности; перенесение образа во внемузыкальную действительность; нахождение в произведении, в его образе-ценности собственного личностного смысла.

В процессе распознавания ценностных образов активизируется музыкальное мышление. Вопросы музыкального мышления рассматриваются в трудах М.Г. Арановского, В.М. Подуровского, А.Н. Сохора, Ю.Н. Холопова, и др. В младшем подростковом возрасте «становится активным весь комплекс “психологического строительного материала”, необходимый для формирования музыкаль-

ного мышления, <...> интеллектуально-волевая активность способствует как возникновению внутренней мотивации, так и целеустремлённому “прохождению всего пути” процесса музыкального мышления» [9, с. 62], следовательно, психологически младший подросток способен к осмыслению и присвоению ценностных образов музыки, накопление которых ведет к формированию музыкальной картины мира.

В построении ценностной музыкальной картины мира и развитии мироориентации младших подростков задействованы различные виды мышления: *наглядно-действенное*, опирающееся на непосредственное восприятие музыки, определение средств музыкальной выразительности; *наглядно-образное мышление*, необходимое при распознавании образно-ценностного смысла музыкального произведения, при перенесении его во внемузыкальную действительность; *словесно-логическое мышление*, необходимое для логических операций со специфическими музыкальными понятиями, например, в характеристике жанровой основы музыки, в определении составляющих музыкальной картины мира, в работе с фреймовыми схемами. Важную роль в освоении и присвоении образов-ценностей музыки играет *ассоциативное мышление*. От степени развития образного ассоциирования зависит полнота раскрываемого образа, его ценностного осознания, возможность перенесения его в жизненную ситуацию, когда первичное музыкальное восприятие объединяется с образами, идеями, находящимися в культурной памяти человечества, в индивидуальной памяти человека. Это позволяет установить связь между образом-ценностью музыки и возможностью личного переосмысления. В совокупности эти механизмы способствуют катарсическим процессам, помогают пережить минуты радости при общении с искусством. Как подчеркивает И.И. Ирхен, «это особо значимо для тех, кто ощущает в современных реалиях нехватку положительных эмоций и нуждается в художественно обобщенном опыте человечества» [6, с. 234].

В преподавании музыкальной литературы мы обратились к жанру как основному носителю образов, смыслов в музыке. Исследованию музыкальных жанров посвящены труды М.Ш. Бонфельда, Е.В. Назайкинского, Т.В. Поповой, А.Н. Сохора, и др. Педагогически востребованным является познавательный потенциал жанра. В.А. Цуккерман подчёркивает важнейшее свойство жанра – его способность отражать окружающую действительность, становиться документом своего времени: «Жизненное предназначение музыкальных жанров, понятое в самом широком смысле, связано с запечатлени-ем самых разнообразных сторон человеческой жизни через различные типы музыкальной выразительности» [13, с. 26]. Зная жизненное содержание жанра, используя образное мышление, учащиеся

переносят ценностный образ музыкального произведения во внемузыкальную действительность, рассматривают его место в собственной жизни.

В знакомстве с жанром важную роль играет используемый нами *метод фреймирования* учебного материала, который подразумевает схематичное представление знаний. Психолого-педагогические исследования выделяют эффективность применения когнитивных визуальных средств обучения в учебном процессе (Р.В. Гурина, Н.Н. Манько, М. Минский, Е.Е. Соколова, В.Э. Штейнберг и др.). *Фрейм* – это структура представления знаний, организованная вокруг некоторого понятия, которая, в отличие от ассоциаций, содержит данные о существенном, типичном и возможном для этого понятия [3, с. 19]. *Фреймовая схема* – метод получения информации через зрительный канал восприятия, предполагающий использование в обучении сжатой информации в виде схем, рисунков, графиков. Метод фреймирования позволяет раскрыть учебный материал более разносторонне, удерживая в памяти его целостность. Поскольку на уроке музыкальной литературы в процессе обучения основное время, как правило, занимает словесный метод и звуковая наглядность, возникает напряженность слухового анализатора. «В то же время хорошо известно, что зрительное внимание особенно у детей и подростков, более стойко и лучше разви-

то, чем слуховое. <...> Существующая же практика преподавания музыкальной литературы недостаточно использует возможности зрительного анализатора» [8, с. 77]. Наш опыт работы с фреймовыми схемами «Музыкальная картина мира», «Портрет жанра», «Творческий портрет композитора» показывает, что при целенаправленном воздействии на центральную нервную систему через зрительный анализатор можно обострить слуховую чувствительность. В процессе слушания, соответствующего жанру произведения, обостряется слух обучающихся, в то же время зрительная активность позволяет выделить черты жанра, обозначенные в фрейме «Портрет жанра», развивается рациональное мышление, логика и последовательность рассуждений.

Рассмотрим рабочий фрагмент урока. На 2 году изучения музыкальной литературы (тема года «В поисках ценностей мира»), во II четверти в теме «Портрет жанра» учащиеся знакомятся с жанром пасторали. В процессе рассказа учителя обучающиеся заполняют фрейм (схема №1), заполнение фрейма также может быть домашним заданием к следующему уроку. Заполнение фрейма (как и подготовка рассказа о жанре) ведется всегда по единому плану: 1. Этимология термина – изначальный смысл; 2. Происхождение – когда и где родился; 3. Предназначение – для чего существует; 4. Миробразное содержание – о чём говорит, что выра-



Рис. 1. Фрейм «Пастораль. Портрет жанра»

жает; 5. Черты формы – какими средствами отличается (признаки); 6. Композиторы – кто писал в данном жанре.

В качестве музыкальных иллюстраций на уроке звучат: фрагмент второй части Пасторальной симфонии (№6, F-dur) Бетховена, «Сцена у ручья», где мы слышим журчание ручья, пение соловья (флейта), голоса кукушки (кларнет) и перепела (гобой); пастораль из Сюиты в старинном стиле Шнитке. Характеризуя черты жанра, обучающиеся опираются на фреймовую схему, что способствует развитию логического мышления, умению говорить. В опоре на фрейм ученик всегда готов дать осмысленный, убедительный ответ. На этапе сформированных умений работы с фреймами развивается самостоятельность учащихся, которые без помощи учителя подбирают материал для заполнения схем [4].

Из осмысленных, усвоенных и присвоенных подростком образов-ценностей музыки, складывается музыкальная картина мира, в основе которой находится личностный жизненный смысл учащегося. Под музыкальной картиной мира мы подразумеваем представление человека о мире, о своём месте в нём, о взаимоотношениях с природой, с обществом, с самим собой, полученное из произведений музыкального искусства. В научной литературе исследование проблемы построения в сознании индивида картины мира, фиксирующей целостную систему воззрений человека на мир, представлено в трудах А.Н. Леонтьева, Б.С. Мейлаха, В.С. Мухиной, В.В. Петухова, Л.В. Романовой, С.Д. Смирнова и др. В научной школе Е.Ю. Артемьевой картина мира трактуется как семантический слой системы отношений и эмоционально целостное ядро личности, система определенных отношений человека к миру [1, с. 14]. Процесс формирования картины мира непосредственно связан с формированием мировоззрения обучающихся, для становления которых важен младший подростковый возраст, так как в этом возрасте делаются первые попытки самостоятельного осмысления, оценивания окружающей действительности. Формирование музыкальной картины мира проходит несколько этапов, непосредственно переходящих из одного в другой: восприятие нового образа-ценности, определение места образа-ценности в онтологических сферах (миропорядок, природа, человек, социум), музыкальной картины мира, осмысление и преломление его через собственное «Я»; собственно формирование музыкальной картины мира через постижение и накопление образов-ценностей музыкального искусства.

Таким образом, задача развития мироориентации посредством формирования картины мира средствами музыки, включающая знания учащихся о структуре картины мира, о наполняющих её образах-ценностях, является средством достижения главной цели нашего исследования – закрепления

в сознании младших подростков образов-ценностей музыкальной картины мира как необходимых ориентиров собственной жизни. В процессе обучения в сознании подростка происходит постепенное накопление образов-ценностей, их жизненных аналогий, оценочных суждений; сохраняясь в виде относительно постоянных ценностных ориентиров, они закрепляются в морально-ценностной сфере, становятся фундаментом субъективного мировосприятия подростка. Мы солидарны с Н.В. Сусловой [9, с. 6,] в том, что в развитии личности необходимо единство, синтез законов искусства и психологии.

### Библиографический список

1. *Артемьева Е.Ю.* Основы психологии субъективной семантики / под ред. И.Б. Ханиной. – М.: Наука: Смысл, 1999. – 350 с.
2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
3. *Гурина Р.В., Соколов, Е.Е.* Фреймовое представление знаний. – М.: Народ, образование; НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.
4. *Ермакова Т.Н.* Жанровый подход и методика фреймирования в курсе музыкальной литературы ДМШ-ДШИ // Искусство и Образование. 2011. – № 6. – С. 85–93.
5. *Ирхен И.И.* Контекстуальный анализ художественного образования и духовности современного российского общества // Вестник Бурятского государственного университета. Серия: Философия, социология, политология, культурология. – 2010. – № 14. – С. 231–235.
6. *Ирхен И.И.* Образование в области культуры и искусства как феномен современного культурного процесса // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2011. – № 5. – С. 102–108.
7. *Костецкий В.В.* Философия музыки в пространстве теории образования // Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 58–66.
8. *Лагутин А.* Методика преподавания музыкальной литературы в детской музыкальной школе. – М.: Музыка, 1982. – 224 с.
9. *Подуровский В.М., Суслова Н.В.* Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
10. *Психология музыкальной деятельности: Теория и практика.* – М.: Академия, 2003. – 368 с.
11. *Словарь философских терминов / науч. ред. В.Г. Кузнецова.* – М.: ИНФРА-М, 2013. – 731 с.
12. *Смирнов М.* Эмоциональный мир музыки: Исследование. – М.: Музыка, 1990. – 320 с.
13. *Цуккерман В.А.* Музыкальные жанры и основы музыкальных форм / ред. и сост. серии М. Сабина, М. Гринберг, Д. Житомирский. – М.: Музыка, 1964. – 159 с.

Адеева Татьяна Николаевна

кандидат психологических наук, доцент  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
adeeva.tanya@rambler.ru

## СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ И АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*В статье рассматриваются основные параметры анализа социальной ситуации развития ребенка с задержкой психического развития. Определены актуальные направления воспитания данной группы детей, связанные со спецификой социальной ситуации развития.*

**Ключевые слова:** социальная ситуация развития, дети с задержкой психического развития, дошкольный возраст, развитие.

Развитие ребенка в условиях различного вида дизонтогенезов – особенное развитие, основные характеристики которого достаточно подробно изучены в специальной психологии.

Декларирование на государственном уровне системы инклюзивного образования, предоставление образовательных услуг каждой категории детей вскрывает множество проблемных моментов, в том числе связанных со спецификой социальной ситуации развития детей с различными видами дизонтогенеза.

Традиционно социальная ситуация рассматривается как «специфичная для каждого возрастного периода система отношений субъекта в социальной действительности, отраженная в его переживаниях и реализуемая в совместной деятельности с другими людьми» [5]. Говоря о системе отношений, важно помнить, что ее специфика будет зависеть от особенностей развития субъекта и особенностей развития общества.

Одними из важных компонентов анализа социальной ситуации являются объективные условия, в которых происходит развитие ребенка – «объективные условия онтогенеза и социогенеза – социальные, экономические, правовые предпосылки развития личности» [5, с. 586], а также социальные роли, «реализующие общую социальную позицию ребенка – систему его отношений к условиям, статусу, ролям, выражаемую в его установках, в готовности к принятию ценностей и ожиданий референтной для него группы» [5, с. 586].

Объективные условия онтогенеза ребенка, социальные и правовые, определяются, в первую очередь, системой законодательных актов, в которых определен социальный статус ребенка, его права. К объективным условиям онтогенеза ребенка с задержкой психического развития будет относиться система специального образования и воспитания, различные виды психолого-медико-педагогической помощи, предполагаемые для данной категории детей.

В данной работе более подробно проанализируем такой параметр социальной ситуации развития, как социальные роли ребенка. Социальная си-

туация в период дошкольного детства связана с открытием мира человеческих отношений, с ориентацией в мире отношений. Определяя отношение ребенка с задержкой психического развития к различным сферам жизни, мы получили следующие результаты.

Во-первых, изучалось отношение детей с ЗПР к различным режимным моментам в детском саду (методика диагностики эмоционального благополучия Т.В. Воробьевой). В отличие от детей нормы, в экспериментальной группе преобладают эмоционально нейтральные и неблагоприятные режимные моменты. Среди эмоционально-благоприятных ими называются завтрак и игра. Вероятно, вследствие имеющихся особенностей развития, детям легче получать удовольствие от удовлетворения витальных потребностей, а игровые интересы остаются ведущими у данной категории детей долгое время.

Занятия в группе и занятия в спортзале являются эмоционально-неблагополучными (только 20% детей с ЗПР считают эти режимные моменты благоприятными). Возможно, в силу своего дефекта детям трудно организовать себя, трудно сосредоточиться на занятиях, соблюдать требуемые правила безопасности, у них недостаточно сформированы навыки мелкой моторики, что может негативно сказываться на эмоциональном состоянии ребенка. Только 20% детей с ЗПР отмечают прогулку как эмоционально благоприятный момент. Возможно, это объясняется значительным отставанием формирования навыков общения, игровой деятельности, навыков самоорганизации, в отличие от нормально развивающихся сверстников. Уход домой оценивается детьми с ЗПР как эмоционально-нейтральный режимный момент (80% ответов). Скорее всего, это объясняется спецификой родительского отношения.

В тесте на исследование уровня тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) в экспериментальной группе высокий показатель тревожности отмечался у 42% детей. Наиболее тревожными темами являлись ситуации, моделирующие отношения «ребенок-ребенок», изображающие объект агрессии, а также тема «выговор», моделирующая ситуацию «ребенок – взрослый».

Особенности эмоционального отношения ребенка к семье исследовались по проективной методике «Рисунок семьи» (В. Хьюлс, Л. Корман, А.И. Захаров). Эмоциональное благополучие в отношении к семье преобладает у 90% детей нормы и только у 30% детей с ЗПР. В ситуации эмоционального благополучия ребенок воспринимает себя равноправным членом семьи, не отделяет себя от семьи, он получает в семье поддержку и защиту. Вероятно, такие семьи характеризуются стабильными, преимущественно положительными эмоциональными отношениями, принятием ребенка.

У 10% детей нормы и 10% детей с ЗПР прослеживается эмоционально нестабильное отношение к семье, связанное с нестабильным, амбивалентным родительским отношением. Эмоциональное неблагополучие в семье переживают 60% детей с ЗПР. Для таких семей характерно отсутствие стабильных эмоциональных связей, плохое понимание потребностей и чувств ребенка, отсутствие чувства единства в семье. У детей с ЗПР в значительной степени проявляются чувства тревожности в семье, заброшенности и ненужности.

Анализируя результаты проективной методики Р. Жилия, мы получили данные о том, что у детей с задержкой психического развития в качестве преобладающего типа отношений указывают отношения с бабушками, дедушками и сиблингами, в отличие от детей нормы, где преобладающим типом отношений являются отношения с родителями. Это, скорее всего, объясняется отсутствием со стороны прародителей завышенных или жестких требований к ребенку, большим принятием его особенностей. В то же время данный факт указывает на недостаточную значимость родителей в межличностных контактах детей, что не дает основы для реализации семейных ролей.

Родительское отношение к детям с нарушениями в развитии изучалось при помощи опросника родительских отношений Варги – Столина. В данной категории семей получены высокие показатели по шкалам отвержения ( $p < 0,05000$ ;  $U = 11,000$ ), авторитарной гиперсоциализации ( $p < 0,05000$ ;  $U = 19,000$ ) и инфантилизации (родительское отношение по типу «маленький неудачник» (при  $p < 0,05000$ ;  $U = 4,500$ )).

В семьях с детьми с ЗПР, по сравнению с семьями с нормально развивающимися детьми, отмечается слабость эмоциональных контактов, низкий уровень эмоциональных связей.

В целом в системе отношений ребенка с задержкой психического развития преобладают негативные составляющие. Ситуации общения, взаимодействия в среде сверстников и взрослых, ситуации оценки взрослыми результатов деятельности ребенка являются эмоционально напряженными, что ведет к формированию определенного способа поведения. Ребенку трудно реализовать свои социальные

роли, как в среде сверстников, так и в среде взрослых, в семье.

Необходимым условием реализации социальных ролей детей, на наш взгляд, является развитие не только когнитивных процессов ребенка, но и эмоционально-личностной сферы, развитие коммуникативных качеств, нравственное развитие.

В настоящее время в специальной педагогике накоплен довольно большой опыт коррекции когнитивной сферы детей данной категории. В то же время развитие нравственной и коммуникативной сфер редко выделяется как самостоятельная цель. Работа в данных направлениях включается в другие разделы коррекционной работы с детьми данной категории, осуществляется за счет режимных моментов, общих бесед. Ориентация в нравственной сфере, формирование коммуникативных навыков напрямую связаны со спецификой социальных ролей ребенка. В силу своих особенностей дети с ЗПР имеют определенную специфику нравственного развития, что проявляется в трудностях осмысления, осознания детьми нравственных норм, принятия их и использования в качестве регуляторов поведения.

Нравственное развитие осуществляется, в первую очередь, под воздействием воспитания. Нравственное развитие рассматривалось как формирование устойчивых нравственных чувств; формирование нравственного сознания (необходимость согласовывать свое поведение с интересами общества, превращение нравственных знаний в нравственные убеждения); формирование нравственных привычек, которые становятся регуляторами поведения [2].

Исследование особенностей нравственного развития детей с ЗПР проводилось на базе МДОУ № 35 г. Костромы. В исследовании применялись следующие методики: «Цветовой тест отношения» (И.Б. Дерманова), направленная на изучение эмоционального отношения к нравственным нормам; методики «Закончи историю», «Сюжетные картинки», Стихотворение «Подарок» Е. Благининой (Г.А. Урунтаева), направленные на изучение осознания детьми нравственных норм, а также метод наблюдения с целью изучения проявления нравственных норм в поведении.

В группе детей с задержкой развития оценка нравственных качеств вызвала затруднение, и многие качества были интерпретированы неверно. Например, у доброго человека дети с ЗПР отмечают такие качества, как напряженность, холодность, зависимость. Злого человека они наделяют помимо отрицательных черт и такими, как дружелюбность, общительность. У лживого человека указывают на такую черту, как добросовестность. Жадный человек имеет такие характеристики: энергичный, дружелюбный, общительный. У трудолюбивого человека отмечают враждебность и отвергае-



мость. Данные примеры ярко показывают неадекватность и неверное эмоциональное отношение к нравственным нормам. Схожие результаты получены и по тесту «Сюжетные картинки. У 50% детей с задержкой психического развития отмечены низкие показатели сформированности эмоционального отношения к нравственным нормам, когда ребенок неверно оценивает ситуации: в одной стопке оказываются картинки с изображением как положительных, так и отрицательных поступков. Эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют. Только у 10% детей данной группы присутствует уровень эмоционального отношения к нравственным нормам, при котором ребенок правильно оценивает поступок, сопровождает оценку адекватной эмоциональной реакцией, но эмоции выражены слабо. Высокие показатели сформированности эмоционального отношения к нравственным нормам не диагностированы ни у одного ребенка данной группы.

У детей нормы преобладает высокий уровень осознанности нравственных норм, когда ребенок не только правильно оценивает поступок, но и правильно мотивирует свою оценку. Например, девочка комментирует ситуацию: «Плохой поступок, т.к. мальчики дерутся, старший может найти себе другую лошадку». В группе детей с ЗПР преобладает уровень осознанности нравственных норм, при котором поведение оценивается правильно, как положительное или отрицательное, но свой выбор ребенок не мотивирует и нравственную норму не формулирует. Например, картинку, где мальчик открывает дверь девочке с тяжёлыми сумками, они оценивают верно, а мотивируют тем, что «дети не ругаются», и поэтому это хороший поступок. Дети знают нравственные нормы на уровне «хороший/плохой», но в сознании четко не закрепляются критерии оценки, что приводит к неспособности аргументировать свой выбор.

Примерно у 20% детей данной группы осознанность нравственных норм находится на низком уровне. Дети с ЗПР неадекватно оценивают некоторые ситуации, к отрицательному поступку они дают комментарий «хороший». Дети не видят главных признаков «хороших и плохих» поступков. Например, мальчик делится с другим кубиком, а дети говорят, что мальчики ругаются из-за кубика. Приблизительно у 8–10% детей присутствуют ответы, близкие к первому уровню, при котором ребенок называет нравственную норму, может обосновать свое мнение, правильно оценивает поведение детей. Однако эти ответы касаются знакомых ситуаций.

Деятельность общения является довольно специфичным видом деятельности человека, связанным со всеми другими видами деятельности. Овладение различными видами, приемами общения, выстраивание адекватного взаимодействия вызы-

вает большие трудности у детей с задержкой развития.

С целью исследования специфики сформированности коммуникативных качеств у детей с ЗПР нами было проведено экспериментальное исследование на базе МДОУ №36 г. Костромы. В исследовании использовались методики, направленные на изучение способностей детей к сотрудничеству, на разрешение конфликтных ситуаций [4]. Для определения особенностей межличностных отношений детей с ЗПР проведена диагностика по методике Р. Жилия, в которой оценивались следующие шкалы: отношение к родителям, отношение к другу (подруге), отношение к учителю (воспитателю). Проводилась беседа с детьми о критериях выбора партнера для общения.

Как наиболее значимые для диагностики нами были выбраны следующие коммуникативные качества детей: сотрудничество, инициативность, интерес к деятельности сверстника. Наибольшая разница отмечена по последнему из перечисленных параметров – интерес к деятельности сверстника. В группе детей нормы сформированность данного качества составляет 77%, в группе детей с ЗПР – 43%. Дети с задержкой развития в совместной деятельности часто отвлекались, у них наблюдались трудности к сосредоточению внимания, истощаемость. По критерию сотрудничества разница меньше. У детей нормы сформированность данного качества составляет 72%, а у детей с ЗПР – 50%. Наблюдалось совершенно разное поведение в двух группах детей в ситуациях, когда требовалось выработать единую линию поведения для выполнения совместного задания. У детей группы нормы в большей степени наблюдалось соперничество, стремление отстоять свои интересы, часто инициативу перехватывал один ребенок из пары. Дети пытались уговорить своего партнера, объяснить свое мнение и, в то же время, могли командовать. В группе детей с ЗПР наблюдалось пассивное ожидание, меньшая заинтересованность в совместном результате. При возникновении сложных ситуаций дети могли кинуть на пол совместный рисунок, выкрикивать, уйти со своего места.

При изучении критериев выбора детьми партнера по общению получены следующие данные. В обеих группах преобладающими критериями выбора явились положительные качества сверстников: внешность, успешность выполнения какой-либо деятельности, умение дружно играть, не драться, не ссориться, делиться игрушками. В группе детей нормы такие ответы отмечены у 50% детей, а в группе детей с ЗПР – у 40% детей. Однако в группе детей нормы у 40% опрошенных критерием выбора будет дружеское отношение, а в группе детей с ЗПР наоборот, 40% детей не имеют осознанного мотива выбора, определяют лишь общее положительное отношение к сверстнику: «просто

нравится». Вероятно, это является следствием нарушения развития эмоционально-личностной сферы ребенка, слабостью эмпатии, трудностью осознания испытываемых эмоций.

Преобладающим типом отношений в обеих группах являются отношения с родителями: в группе детей нормы у 80%, в группе детей с ЗПР у 40%. Это связано во многом с возрастом детей, поскольку в дошкольный период ближайшее окружение наиболее значимо для ребенка. Однако у детей с ЗПР данный показатель в 2 раза ниже, чем у детей нормы. Вероятно, это обусловлено отношением родителей к детям с задержкой развития. Итак, мы можем предположить, что семья не способствует успешному формированию коммуникативных навыков детей.

Указанные особенности общения и нравственного развития детей с ЗПР свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной систематизированной воспитательной работы в данных направлениях. С этой целью предпринята попытка разработки программ занятий по данным направлениям. Апробацию прошли занятия по развитию нравственной сферы детей с ЗПР. При составлении занятий был проведен анализ основных программ для дошкольных образовательных учреждений: «Радуга» (Т.И. Гризик, Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьева, С.Г. Яковсон); «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» (С.Г. Шевченко); «Программа нравственного воспитания дошкольников» (А.В. Липницкая); «Дружные ребята. Воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников» (Р.С. Буре, М.В. Воробьева, В.Н. Давидович и др.) и другие. Основными параметрами анализа явились: цель, задачи, методы работы, форма занятий, возраст детей, ожидаемый результат работы. В целом все программы направлены на всестороннее развитие ребенка, сохранение его здоровья. Исходя из ранее проведенной диагностики специфики нравственного развития детей с ЗПР, при составлении настоящей программы занятий в большей мере мы опирались на программу «Дружные ребята. Воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников» Р.С. Буре [1], поскольку выделенные в ней цели и задачи соответствуют нашим требованиям. Близкой к ней также являются задачи раздела «ознакомление с художественной литературой» методической разработки «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» С.Г. Шевченко [3]. При разработке программы учитывались задачи и содержание стандарта дошкольного образования, теоретический и практический опыт организации психолого-педагогической коррекции ЗПР в условиях дошкольно-

го образовательного учреждения. Программа реализована в подготовительной группе ДООУ ЦРР д/с №35 г. Костромы. Возраст детей – 6–7 лет.

В результате проведения занятий удалось закрепить знания детей об основных морально-нравственных качествах личности (добрый – злой, честный – лживый); сформировать навыки дифференцировки нравственных качеств, навыки нравственной оценки поступков и действий, аргументации своего выбора; обогатить и активизировать речь детей за счет слов, обозначающих различные качества; сформировать у детей начальные навыки умения ставить себя в позицию другого, много времени уделялось обсуждению нравственных качеств и отработке навыков нравственной оценки поведения детей. Сроки реализации программы – 1,5 месяца. Режим проведения – 2 раза в неделю. Такая частота занятий предусматривает системность и возможность использования полученной информации в повседневной жизни, закрепления приобретенных навыков.

В настоящее время требует доработки и апробации программа развития коммуникативных качеств личности детей с задержкой психического развития, а также программа психологической работы с родителями, направленная на коррекцию родительского отношения. Данные направления работы должны способствовать формированию социально важных качеств личности ребенка, а, следовательно, изменению его положения в системе социальных отношений. Работа должна проводиться не только в условиях детского дошкольного учреждения, но и в течение всего времени обучения ребенка в школе.

### Библиографический список

1. Дружные ребята: воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников: пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений и родителей / Р.С. Буре, М.В. Воробьева, В.Н. Давидович и др. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 141 с.
2. Мельникова Н.В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника: Дис. ... д-ра психол. наук. – Казань, 2009. – 337 с.
3. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития: Книга 1 / под общей ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2005. – 96 с.
4. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии. – М.: Академия, 1998. – С. 242–244.
5. Шапарь В.Б., Россоха В.Е., Шапарь О.В. Новейший психологический словарь / под общ. ред. В.Б. Шапаря. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007.

## ПРОБЛЕМА ВАЛИДНОСТИ СТАНДАРТИЗИРОВАННЫХ ОПРОСНИКОВ В ИССЛЕДОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ

*Представлена проблема чувствительности стандартизированных опросников в исследовании индивидуально-психологических особенностей больных шизофренией. Сделан вывод о том, что изменения психической деятельности больных шизофренией влияют и на восприятие утверждений опросников.*

**Ключевые слова:** психодиагностика, стандартизированные опросники, шизофрения, агрессивность, валидность.

Основными направлениями работы клинического психолога в учреждениях психиатрического профиля являются психодиагностика, психокоррекция и участие в психотерапевтическом процессе. В общем виде задачи психодиагностической деятельности состоят в участии клинического психолога в установлении многомерного диагноза пациентам, получающим психиатрическую помощь [5].

Целью экспериментально-психологического исследования является оценка степени и структуры нарушений психического функционирования, в частности, у больных шизофренией – исследование мыслительной деятельности, структуры и характера личностных изменений.

На практике психологическое исследование в ряде случаев воспринимается как средство объективации структуры и степени выраженности личностных изменений больных шизофренией. С этой целью активно применяются личностные опросники (ММРІ, СМІЛ, ІТО, тест Кеттелла и др.), которые рассматриваются как основание доказательности, достоверности и надежности приводимых в психологическом заключении сведений об индивидуально-психологических особенностях испытуемого.

Вместе с тем, при патопсихологическом исследовании больных шизофренией обнаруживаются своеобразные изменения мышления, перцептивной деятельности и аффективно-личностных свойств [2].

Как отмечает О.К. Тихомиров, нарушения мотивационной сферы у больных шизофренией приводят к нарушениям личностного смысла. Личностный смысл — это то, что создает в норме пристрастность человеческого сознания и придает определенную значимость явлениям, изменяет в восприятии человека сущность, значение этих явлений [2]. Селективность информации определяется личностным смыслом, который эти предметы или явления приобретают для того или иного индивидуума. У больных шизофренией личностный смысл предметов и явлений часто не совпадает с общепринятыми и обусловленными реальной ситуацией знаниями человека о них. Таким образом, нарушения личностного смысла при шизофрении, при которых уравниваются стандартные и нестандартные информативные признаки или даже последним

отдается предпочтение, ведут к нарушениям селективности информации.

По данным В.П. Критской, Т.К. Мелешко, нарушения познавательной деятельности при шизофрении происходят на всех ее уровнях, начиная от непосредственного чувственного отражения действительности, т. е. восприятия. Разные свойства окружающего мира выделяются больными несколько иначе, чем здоровыми: они по-разному «акцентируются», что приводит к снижению эффективности и «экономичности» процесса восприятия [6].

В ходе болезненного процесса у больных шизофренией снижаются продуктивность и обобщенность мыслительной деятельности, контекстуальная обусловленность речевых процессов, распадается смысловая структура слов и т. д. [4; 8].

Согласно Л.С. Выготскому, для больных шизофренией характерно нарушение функции образования понятий. У больных происходит распад абстрактных понятий и переход к конкретным и комплексным формам мышления, что приводит к патологическому изменению значения слов, расстройству метафорического мышления и понимания слов в переносном значении [3].

Указанные особенности психической деятельности больных шизофренией влияют и на восприятие утверждений опросников.

Например, больные шизофренией испытывают сложности:

- в восприятии утверждений, содержащих двойное отрицание («Я никого никогда не обманывал»);
- в восприятии смысловых оттенков, передаваемых с помощью абсолютных утверждений, утверждений, содержащих количественные, частотные наречия, абстрактные и чувственно-оттеночные выражения («никогда», «всегда», «редко», «часто» и т.д.);
- при оценке утверждений по визуально-аналоговым шкалам, использовании семантического дифференциала (например, «Прочитайте, пожалуйста, предложенные утверждения и оцените их по 5-ти балльной шкале»).

Между тем, такой популярный у практикующих психологов опросник СМОЛ содержит около 74% утверждений, содержащих количественные, частотные наречия, абстрактные и чувственно-оттеноч-

ные выражения, около 21% утверждений, содержащих двойное отрицание. Опросник ИТО – 56% и 26% утверждений соответственно. Опросник Басса-Дарки – 48% и 38% утверждений.

В контексте указанной проблемы рассмотрим методику Я-структурный тест G. Ammona (ISTA), которая используется для оценки структуры личности в совокупности ее здоровых и патологически измененных аспектов, в частности шкалы центральной Я-функции – агрессии.

В концепции динамической психиатрии Г. Аммон рассматривает агрессию как центральную Я-функцию [1]. Агрессия понимается как степень активности отношения индивида к окружающему миру, как уровень целенаправленности и целесообразности душевной деятельности, агрессия обеспечивает способность к контактам, формированию и удержанию целей, представляет собой общий потенциал активности, которым располагает личность для решения задач адаптации и поддержания идентичности [10].

Психодинамику психических заболеваний Г. Аммон рассматривает как проявление и результат нарушения в развитии функций Я. Функции Я в своем развитии зависят от структуры отношений, прежде всего, в первичной группе, в особенности, в рамках раннего симбиоза матери и ребенка. Нарушения межличностного процесса в симбиозе приводят к структурному дефициту Я, к патологической деформации первоначально конструктивной агрессии, либо к недоразвитию Я-функции агрессии, в связи с чем, Г. Аммон выделяет конструктивный, деструктивный и дефицитарный вариант проявления агрессивных побуждений. Агрессия может терять свое приспособительное значение, становясь дезинтегрирующим и дезрегулирующим фактором [10].

Рассмотрим проявление конструктивного варианта реализации агрессии у больной параноидной шизофренией.

Пример. Диагноз: Параноидная шизофрения, непрерывная, параноидный тип ремиссии, выраженный параноидный дефект с частыми обострениями симптоматики параноидной структуры. Параноидный синдром. F 20.008

Катамнез. Пациентка поступает повторно. Находится под наблюдением психиатров в течение многих лет с диагнозом шизофрения, заболевание протекает непрерывно. Сформирован выраженный параноидный дефект. Является инвалидом II группы бессрочно. Проживает в коммунальной квартире с сестрой, тоже страдающей шизофренией. Многократно лечилась стационарно с бредовыми идеями отношения, преследования.

Настоящее поступление – через скорую помощь, которую вызвала сестра. Пациентка ночью не спала, вела себя возбужденно, злобно, заявила, что ее хотят убить и забрать у нее квартиру.

Психический статус при поступлении. Сознание не нарушено. Доступна беседе, злобная, на вопросы отвечала не по существу, громким голосом. Говорила, что ее «околдовала соседка М., потому что у нее и у сестры нет месячных, она хочет завладеть ее комнатой, и является родственницей врача, потому что так живет». Пациентка была эмоционально неустойчива, без критики.

В результате лечения стала заметно спокойнее, агрессивных тенденций нет. Обманы восприятия отрицала. Актуальность бредовых идей уменьшилась. Критики не было, мышление – паралогичное.

В отделении была спокойна, упорядочена. Держалась обособленно, время проводила бесцельно, была эмоционально уплощена. Сон – достаточный.

После лечения спокойна, упорядочена в поведении. Жалоб не предъявляла, агрессивных тенденций не было. Эмоции были уплощены. Галлюцинаторную симптоматику не выявляла, удалось добиться дезактуализации бредовых идей. Настроение было ровным, критическая оценка достаточной. Пациентка была выписана с улучшением.

Рассмотрим особенности агрессивности испытуемой на различных уровнях организации индивидуальности.

Для оценки агрессивности на конституциональном уровне организации индивидуальности была использована методика Муга-у-Лопез – миокинетический психодиагноз (МКП, субтест «линеограмма»). Были выявлены положительный показатель неконтролируемой и положительный показатель контролируемой составляющих агрессивности. Определялось проявление гетероагрессивности.

На социально-психологическом уровне организации индивидуальности преимущественной формой проявления агрессии являлась подозрительность (по результатам опросника Басса-Дарки). Для исследования инструментальной агрессии был использован проективный Hand-тест. Выявились низкая степень активированности личности, низкий энергетический потенциал, малая дифференцированность внутреннего мира личности, формальная общительность без стремления строить эмоционально близкие взаимоотношения, отсутствие склонности к самопроявлению, высокая инструментальная агрессивность (при не выраженной склонности к открытому агрессивному поведению), высокая раздражительность, повышенная пассивность, повышенная сензитивность, чувствительность к внешним воздействиям.

Мотивационный уровень организации индивидуальности исследовался с помощью методики оценки мотивационных склонностей «Сонди». Сексуальное влечение характеризовалось пассивностью, покорностью. Наблюдалась переполненность аффектами, с тенденцией их скрывать. Защитный механизм – вытеснение. Сфера контактов характеризовалась тенденцией к прилипанию, к застрева-

нию на том, что есть, упрямством, неспособностью перестроиться на другой тип деятельности, инфантилизмом в сфере межличностных контактов.

Психодинамический профиль по тесту Аммона. Определялись Я-функции агрессии, внутреннего Я-отграничения, внешнего Я-отграничения, тревоги, нарциссизма в конструктивной форме.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы.

1) Результат диагностики агрессивности пациентов опросниковым методом приходит в противоречие с данными проективных методик, клинического наблюдения.

2) Исследование опросниковым методом не выявляет структуры психических нарушений больных шизофренией и особенности проявления агрессии.

3) Выявленная конструктивная форма реализации агрессивных побуждений пациентов, вероятно, обусловлена отрицанием своих психологических характеристик, демонстрацией внешних поведенческих алгоритмов реализации агрессии конструктивного типа, усвоенных по механизму подражания на фоне снижения критичности.

4) У больных шизофренией происходит распад абстрактных понятий и переход к конкретным и комплексным формам мышления, что приводит к патологическому изменению значения слов, расстройству метафорического мышления и понимания слов в переносном значении. Изменения мышления, перцептивной деятельности и аффективно-личностных свойств больных шизофренией влияют и на восприятие утверждений опросников. На основании вышеизложенного, инструкции и утверждения опросников должны быть предельно четко сформулированы, без метафорических выражений.

5) При использовании стандартизированного метода (опросников) для исследования индивидуально-психологических особенностей больных шизофренией представляется важным учитывать степень выраженности нарушений мыслительной деятельности.

Таким образом, к психометрическим требованиям к методике относят валидность – соответствие методики измеряемому концепту (что именно измеряет тест и насколько хорошо он это делает). Несоблюдение данного требования лишает диагностическую процедуру какого-либо познавательного значения, может осложнить задачу психолога появлением массива информации, отражающей

воздействие случайных и побочных обстоятельств. Пользователь психодиагностических методик должен быть критичным в отношении даже самых классических стандартизированных опросников при использовании их для психодиагностики больных шизофренией. В каждом конкретном случае, применительно к каждому пациенту необходимо четко осознавать ограниченность методики. Важно отдавать приоритет качественному анализу полученной информации над количественным не только при исследовании познавательной деятельности, но и при исследовании индивидуально-психологических особенностей больных шизофренией.

#### Библиографический список

1. Аммон Г. Динамическая психиатрия. – М.: Изд-во Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, 1995. – 200 с.
2. Блейхер В.М., Крук И.В. Клиническая патопсихология. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 280 с.
3. Выготский Л.С. Нарушение понятий при шизофрении // Избранные психологические исследования. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1956. – 511 с.
4. Зейгарник Б.В. Психология личности: норма и патология. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 416 с.
5. Клиническая психология / под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2006. – 960 с.
6. Критская В.П., Мелешко Т.К., Поляков Ю.Ф. Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание. – М., 1991. – 256 с.
7. Очерки динамической психиатрии: Транскультуральное исследование / под ред. М.М. Кабанова, Н.Г. Незнанова. – СПб.: Институт им. В.М. Бехтерева, 2003. – 438 с.
8. Поляков Ю.Ф. Патология познавательной деятельности при шизофрении. – М.: Медицина, 1974. – 203 с.
9. Сонди Л. Учебник экспериментальной диагностики влечений: Глубинно-психологическая диагностика и ее применение в психопатологии, психосоматике, судебной психиатрии, криминологии, психофармакологии, профессиональном и подростковом консультировании, характерологии и этнологии. – М.: «Когито-Центр», 2005. – 557 с.
10. Я-структурный тест Аммона. Опросник для оценки центральных личностных функций на структурном уровне. – СПб., 1998. – 70 с.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 159.9:62

**Решетова Инна Сергеевна**

кандидат педагогических наук, доцент

**Красикова Екатерина Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент

Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

inna-reshetova@rambler.ru, katenika1@rambler.ru

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

*Присоединение России к Болонскому соглашению предопределило необходимость принятия компетентностного подхода как одной из стратегий профессионального образования. В результате анализа и обобщения современной педагогической литературы авторами статьи выведены основные психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, компетентностный подход, психолого-педагогические условия.

**К**омпетентностный подход как некая системная концепция описания образованности человека стал интенсивно развиваться в конце 90-х годов XX века и в первые годы XXI века под воздействием влияния моделей образовательных систем в Западной Европе и США, в том числе, под влиянием Болонского процесса.

Если для западной образовательной понятийной системы категории компетентностного подхода и компетенции являются естественными, то для российской образовательной традиции, использующей для описания образованности и профессионализма другую систему понятий, использование компетентностного подхода выдвинуло проблему пересмотра всей категориальной системы педагогики.

Компетентностный подход апеллирует к современной парадигме междисциплинарных (постдисциплинарных) науки и образования. Поэтому не удивительно, что сам принцип компетенции зародился в рамках одной из конкретных наук и был впоследствии экстраполирован в качестве научного метода, применимого к различным сферам знания включая педагогику.

Компетенция предстает как компонент качества человека, некая группа его свойств, определяющих его способность (возможность, приспособленность, пригодность) выполнять определенную группу действий или определенный комплекс задач того или иного вида (рода) деятельности.

И.А. Зимняя определила «компетенции как актуальные компетентности». А актуализация компетентности, т.е. перевод ее в компетенции, по И.А. Зимней, осуществляется на основе «готовности человека к актуализации» «знаний» или «когнитивной основы компетентности», «опыта использования знаний (умения)», «отношения к процессу, содержанию и результату компетентностей», «эмоционально-волевой саморегуляции» человека [9, с. 8–9].

Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно реализовать» [1, с. 12].

Компетентность же есть не просто совокупность компетенций, а совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности. Компетентность есть мера актуализации компетенций в процессе их развития, связанной с самоактуализацией личности выпускника в соответствующих видах деятельности [9, с. 19–20].

Компетентностный формат описания качества человека-профессионала является определенным типом формализации при моделировании качества и находится в отношении дополнительности к культуроцентричному, знаниецентричному, системодетальностному подходам и не может рассматриваться как доминирующий при описании качества человека в образовательном пространстве.

И.А. Зимняя заостряет внимание на статусе компетентностного подхода как «рамочной конструкции» [4, с. 23], реализующей формализацию движения от «цели» к «результату» в образовании, причем от «цели» к «результату» в достаточно формально-операциональном виде, т.е. в таком виде, который можно измерить на аттестационных испытаниях.

Не следует противопоставлять компетентности знаниям или умениям и навыкам. Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя. «Компетенция является формой бытия знания, в том плане, что компетенция является моделью поведения человека при решении определенного класса задач, осуществления ролей или функций в определенных ситуациях профессиональной деятельности» [9, с. 51].

В нашей работе мы придерживаемся определения, что компетенция – это интегративная целост-

ность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, это способность человека реализовывать на практике свою компетентность [3, с. 23–30].

Самыми мощными стимулами для реализации компетентностей у профессионала являются творчество (выход на уровень творчества в своей деятельности), духовно-нравственные начала, чувство ответственности и научно-мировоззренческие и ценностные ориентиры. Следовательно, понятие компетентности будет объединять не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, эстетическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др. Знания определяют содержание компетенции и компетентности.

Компетентностная форма представления профессионализма имеет многоуровневую структуру и может быть описана «деревом компетенций». Принцип уровневости системы компетенций определяет вытекающий из него принцип вложенности компетенций. Это означает, что одни компетенции могут входить в другие, более высокого уровня, и становиться их компонентами [9, с. 34].

Модель структуры профессиональной компетентности педагога представляет собой образец системы действий, обеспечивающих единство его теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности, обусловленных социальным заказом общества [6, с. 29].

Состав ключевых компетенций, предлагаемый разными авторами отличается, иногда весьма заметно. Так, А.М. Новиков к базисным квалификациям относит: владение «сквозными» умениями – работа на компьютерах; пользование базами и банками данных; знание и понимание экологии, экономики и бизнеса; финансовые знания; коммерческая смекалка; умение трансфера технологий (переноса технологий из одних областей в другие); навыки маркетинга и сбыта; правовые знания; знание патентно-лицензионной сферы; умение защиты интеллектуальной собственности; знание нормативных условий функционирования предприятий различных форм собственности; умение презентации технологий и продукции; знание иностранных языков; санитарно-медицинские знания; знание принципов «обеспечения безопасности жизнедеятельности»; знание принципов существования в условиях конкуренции и возможной безработицы; психологическая готовность к смене профессии и сферы деятельности и т.д. [8].

Можно отметить, что выделяются, по крайней мере, два подхода к пониманию ключевых компетенций. Одни (В.И. Байденко, Б. Оскарссон, А. Шелтон, Э.Ф. Зеер) ключевые компетенции рассматривают как качества личности, которые важ-

ны для осуществления деятельности в большой группе разнопрофильных профессий. Другие (А.М. Новиков) говорят о них как «сквозных» знаниях и умениях, необходимых в любой профессиональной деятельности, в различных видах работы. Другими словами, первые делают акцент на личностных свойствах, а вторые – на знаниях и умениях, обладающих свойством широкого переноса. При всем разнообразии набора компетенций (которое надо воспринимать спокойно) важно, чтобы они отвечали двум важным критериям: обобщенность (обеспечивающая возможность переноса компетенции на разные сферы и виды деятельности) и функциональность, отражающая момент включенности в ту или иную деятельность.

К общим компетенциям отнесены:

1) общенаучные (фундаментальные), в т.ч. гуманитарно-социальные и экономические, включающие базовые знания в области математики и естественных наук, гуманитарных и социально-экономических наук; базовые компьютерные и лингвистические навыки; способность понимать и использовать новые идеи и др.;

2) социально-личностные и коммуникативные, включающие способность к критике и самокритике, терпимость, умение работать в коллективе, общую культуру, приверженность к этическим ценностям;

3) организационно-управленческие, в том числе, системные, включающие способность организовать и спланировать работу; способность применять навыки на практике; умение извлекать и анализировать информацию из различных источников; способность адаптации к новым ситуациям; знание организационно – правовых основ своей деятельности.

К профессиональным (специальным) компетенциям причислены:

1) базовые общепрофессиональные знания в избранной сфере деятельности;

2) профессионально профилированные (специализированные) знания в соответствии с конкретной профилизацией или специализацией выпускника.

Профессиональные компетенции выражаются через личные возможности выпускника, позволяющие ему самостоятельно достаточно эффективно решать задачи, формулируемые им самим или руководством организации, с которой он заключил трудовой договор, путем применения известных теоретических моделей при анализе конкретных ситуаций, выработки алгоритма принятия решения, умения делать логические обобщения и выводы, используя доступную информационную базу.

Для усиления практической направленности в подготовке выпускников и повышения их профессиональной компетентности, необходимо использование в учебном процессе активных методов обу-

чения, направленных на формирование умений и навыков системного мышления и разрешения реальных проблемных ситуаций.

Профессиональные компетенции в процессе обучения в вузе развиваются у студента через такие активные методы обучения, как кейс-метод, проектный метод, деловые игры и др. «Знание реальных ситуаций, навыки их анализа, апробирование собственной компетентности в решении деловых проблем существенно дополняют теорию того или иного предмета, повышают его усвояемость» [2, с. 296]. Эти же методы позволяют в первом приближении диагностировать уровень компетентности выпускника.

Для системы профессионального образования актуальными являются политехническая, организационно-экономическая, информационно-коммуникационная компетентности.

Таким образом, к базовым компетентностям следует отнести комплекс универсальных знаний, отличающихся широким уровнем обобщения. Эти интегральные знания включают общенаучные и общепрофессиональные категории, понятия, законы, принципы и закономерности функционирования науки, техники и общества.

К базовым компетентностям относятся общенаучные (понятия, основные законы природы, общества и деятельности человека), социально-экономические основы экономики и организационного поведения, гражданско-правовые, политехнические естественнонаучные основы техники и технологий, информационно-коммуникационные, принципы функционирования автоматизированных производств, системы контроля и управления ими, общепрофессиональные (присущие группе профессий).

Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезадачности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения).

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества.

Реализация целей, задач формирования академических компетенций зависит от соблюдения ряда принципов, требований, правил. Цели подготовки в аспекте компетентностного подхода определяют направления отбора содержания деятельности, ее

виды. Формы организации учебной и внеучебной деятельности: семинарские и лабораторные занятия, конференции, конкурсы, олимпиады, ролевые игры, опытно-экспериментальная работа, научные кружки, защита проектов.

Согласимся с мнением Г.А. Ларионовой о том, что компетентностный подход не требует зафиксировать все содержание образования как перечень компетенций и компетентностей [7]. Речь идет о том, что масштабность, глубина содержания образования должна быть адекватной заявленным компетентностям.

Компетентностный подход не сопровождается отходом от принципа фундаментальности российского образования. Он актуализирует вопрос о его современном понимании.

В.А. Исаев отмечает, что с позиции компетентностного подхода формирование профессиональной компетентности является целеполагающим и осуществляется исключительно за счет методических и педагогических подходов, а не за счет «преподавания» на предметно-содержательном уровне. Для этого предусматривается необходимость создания определенных **психолого-педагогических условий**, а именно:

1. Изменение роли преподавателя: от трансляции знаний и способов деятельности к проектированию индивидуального личностного развития каждого студента.

2. Внедрение инновационных методов стимулирования учебной деятельности посредством действия, обмена опытом, изучения опыта, постановки и творческого решения проблем.

3. Применение методов обучения, содействующих формированию всех составляющих профессиональной компетентности учащихся в зависимости от их личных склонностей. Основными используемыми методами являются: метод позитивного совершенствования, творчески-проблемный, игровые методы, исследование ролевых моделей, социальное взаимодействие, презентация идей, метод проектов.

4. Ориентация студентов на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций, обеспечение прочной взаимосвязи образовательных целей с ситуациями применимости на рынке труда.

5. Применение альтернативных оценочных процедур, адекватных особенностям приобретаемого студентами опыта – набору компетенций, и учитывающих индивидуальные особенности развития [5].

Итак, компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно реализовать», компетентность же есть не просто совокупность компетенций, а совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности. Компетентность есть мера актуализации ком-



петенций в процессе их развития, связанной с самоактуализацией личности выпускника в соответствующих видах деятельности. Формирование профессиональной компетентности является целеполагающим и осуществляется при создании определенных психолого-педагогических условий.

### Библиографический список

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). – М., 2005. – 285 с.
2. Дроздова Н.П., Ефимова Е.Г., Колесников М.Ф. Активные методы обучения / под общей ред. Ф.И. Кайзера, Г.Г. Богомазова, З.А. Сабаева. – СПб.: СПбГУ, 2002. – 296 с.
3. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.

4. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21–26.

5. Исаев В.А. Образование взрослых: компетентностный подход. – Великий Новгород, 2005. – 237 с.

6. Красикова Е.Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя: Дис... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2009. – 160 с.

7. Ларионова Г.А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза. – Челябинск: ЧГАУ, 2004. – 232 с.

8. Новиков А.М. Профессиональное образование в России. – М., 1997. – 257 с.

9. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. – СПб.; М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

УДК 378

**Гаджиев Рамазан Далгатович**

кандидат педагогических наук

**Билалов Магомед Курбандибирович**

кандидат педагогических наук, доцент

Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала  
gadjiyev82@mail.ru; bilalov79@inbox.ru

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*В статье рассматриваются проблемы формирования технологической компетенции будущего учителя технологии и предпринимательства, разработана и предложена модель ее формирования, состоящая из нескольких структурных компонентов: цели как системообразующего компонента, содержания, механизма взаимодействия субъектов педагогического процесса, в качестве которых выступают формы, методы и средства обучения, условий, уровней и критериев сформированности.*

**Ключевые слова:** модель, компетентность, компетенция, технологическая компетенция, студент, педагогические условия.

**В** настоящее время в психолого-педагогической литературе, посвященной профессиональному становлению личности, большое внимание уделяется рассмотрению той или иной компетенции с позиции формирования готовности педагога, поскольку только компетентный специалист обеспечивает потенциальную эффективность процесса социализации и адаптации к профессиональной деятельности. В этом отношении подготовка будущего учителя технологии и предпринимательства призвана обеспечить готовность к управлению преобразовательной деятельностью школьников, формированию у них технологической картины мира, развитию преобразующего мышления и творческих способностей.

На современном этапе, несмотря на наличие потребности в таких специалистах для системы образования, профессиональная подготовка учителя технологии и предпринимательства не соответству-

ет в должной мере требованиям формирования технологической компетенции, характеризующей обладание достаточным уровнем технологической грамотности, владение умениями самостоятельного решения проблем повседневной жизни, успешного и безболезненного адаптирования к изменениям социальной среды.

Различным аспектам обеспечения компетентности как показателя профессионализма личности посвящены исследования В.А. Адольфа, А.С. Белкина, М.В. Болиной, В.Н. Введенского, Л.Н. Давыдовой, Э.Ф. Зеера, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.А. Сластенина, А.В. Ефанова и др., в которых раскрываются сущность компетентности и профессионализма, различные виды профессиональной компетентности педагога [1; 2; 3; 5].

Совершенствованию процесса подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства, а также изучению общетеоретических аспектов

обеспечения связи трудового обучения (технологии) с основами наук посвящены работы П.Р. Атутова, С.Я. Батышева, Г.М. Гаджиева, Р.А. Галустова, Е.М. Муравьева, В.А. Полякова, М.Н. Скаткина, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцева и др. [4; 5].

Анализ практики готовности учителя технологии и предпринимательства к включению школьников в преобразовательную деятельность, выступающей основой технологической компетенции, указывает на отсутствие четких представлений о её сущности, структуре и отсутствии научно-обоснованных рекомендаций по формированию технологической компетенции, что актуализирует проблему разрешения противоречия между требованиями к учителю технологии и предпринимательства в плане владения технологическими умениями и отсутствием модели обучения, способствующий формированию технологической компетенции [4].

Необходимость разрешения приведенных противоречий и отсутствие научно обоснованной модели формирования компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства определяет проблему нашего исследования, суть которой в разработке содержания и процесса формирования технологической компетенции будущего учителя технологии и предпринимательства.

Сравнительно-сопоставительный анализ литературы показывает, что в педагогической науке компетентность рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и т.д. При этом отмечается, что компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование, где важной составляющей выступает перспективность и реализуемость в реальных условиях [1].

Следовательно, в результате профессионально-педагогической подготовки у будущего учителя должны формироваться профессиональная, методологическая, информационная, коммуникативная, креативная, целеполагающая, конструктивная, технологическая, проективная, рефлексивная, мониторинговая и т.д. компетенции. Следовательно, в качестве структурообразующих определены компетенции: коммуникативная, проективная, технологическая, мониторинговая и т.д., которые призваны обеспечивать готовность будущего учителя предпринимательства к профессионально-педагогической (обеспечение средств самореализации, карьерный рост и т.д.); личной (организация быта, семейная жизнь, досуг, личное восприятие мира и т.д.) и общественной (принятие решения на различных

уровнях, солидарность, участие в культурной жизни и т.д.) деятельности. Следует отметить значимость владения будущим учителем технологии предпринимательства перечисленными (и другими) профессионально важными умениями, среди которых комплекс, характеризующий технологическую компетенцию, представленную совокупностью умений по включению в преобразовательную деятельность школьников.

Анализ психолого-педагогической и специальной литературы позволяет нам технологическую компетенцию будущего учителя рассмотреть как составная часть профессиональной компетентности, представляющая собой совокупность мотивационных, организаторских и контрольных умений и качеств личности, способствующих включению школьников в преобразовательную деятельность на основе определенного алгоритма действий [5].

На основании полученной структуры технологической компетенции нами разработана модель формирования технологической компетенции у будущего учителя технологии и предпринимательства. Применение метода исследования моделирования обеспечивает целенаправленность, последовательное и глубокое изучение исследуемого объекта или процесса, способствует анализу вариантов эффективного функционирования с более качественным результатом.

Обобщая вышесказанное модель формирования технологической компетенции будущего учителя технологии и предпринимательства (рис. 1) состоит из нескольких структурных компонентов: цели как системообразующего компонента, содержания, механизма взаимодействия субъектов педагогического процесса, в качестве которых выступают формы, методы и средства обучения, условий, уровней и критериев сформированности.

Итак, рассмотренные компоненты мы выделили в качестве основы для формирования технологической компетенции будущего учителя технологии и предпринимательства, которые обозначены следующим образом: *мотивационные умения* (занимательность содержания; исторический экскурс; проблемная ситуация; постановка технической, технологической задачи; значение знаний в будущей деятельности; наглядность соревнований; поощрение, наказание; личный пример учителя; самооценка); *организационные умения* (предъявление учебной задачи; организация учебных действий; организация индивидуальной, групповой и фронтальной форм учебной деятельности; организация взаимодействия учащихся; сообщение знаний различными способами); *контрольные умения* (оценивание знаний, умений учащихся; осуществление периодического, текущего и итогового контроля; анализ собственной педагогической деятельности).

Следовательно, модель включает *цель*, которая охватывает весь период обучения будущего учителя

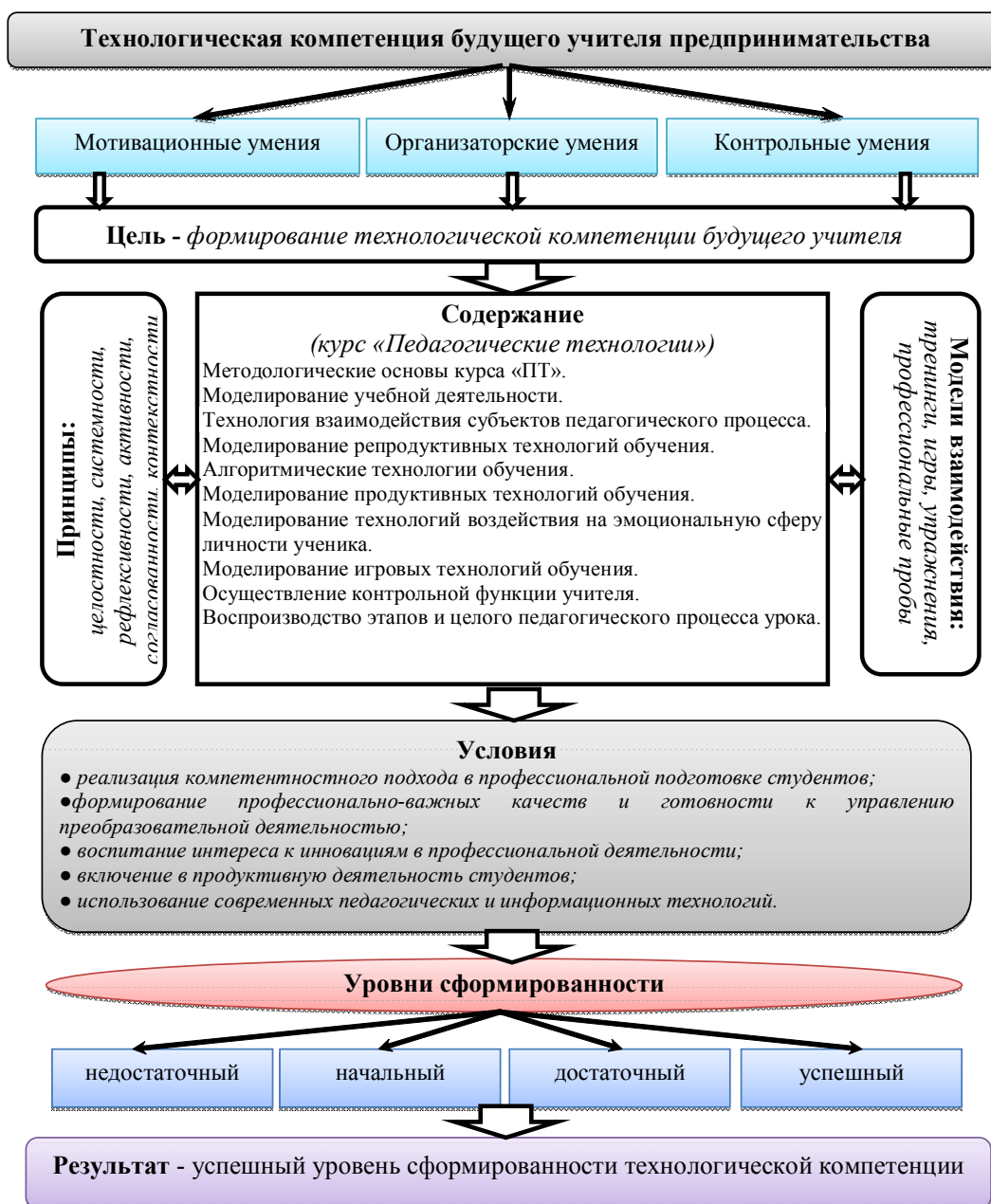


Рис. 1. Модель формирования технологической компетенции будущих учителей технологии

ля технологии и предпринимательства и предполагает формирование мотивационных, организационных и контрольных умений в совокупности, обеспечивающих сформированность технологической компетенции.

Содержательная часть нашей модели направлена на формирование у будущего учителя мотивационных, организационных и контрольных знаний, умений и навыков через реализацию дисциплины «Педагогические технологии» состоящей из таких дидактических единиц, как методологические основы курса «Педагогические технологии»; моделирование учебной деятельности; технология взаимодействия субъектов педагогического процесса; моделирование репродуктивных технологий обучения; алгоритмические технологии обучения; моделирование продуктивных технологий обучения; моде-

лирование технологий воздействия на эмоциональную сферу личности ученика; моделирование игровых технологий обучения; осуществление контрольной функции учителя; воспроизводство этапов и целого педагогического процесса урока.

При этом важное место занимает знание студентами современных технологий, технологических процессов, особенностей протекания технологических процессов, технологиями того или иного производства, сущности предпринимательства, основами организации предпринимательского дела и т.д. Данный блок очень важен, поскольку на основе усвоенных знаний происходит овладение умениями, где преподаватель по отношению к студенту выступает доминирующим субъектом, транслятором знаний.

Формирование технологической компетенции будущего учителя технологии и предприниматель-

ства осуществляется через *формы организации*, которые можно по охвату объединить в группы: индивидуальные: индивидуальные задания, индивидуальная подготовка и выступление на конкурсах, викторинах, соревнованиях, с докладами; самостоятельная работа по выполнению индивидуальных проектов и др.; групповые: лекции, факультативы, беседы, диспуты, экскурсии, игры и др.

Для обеспечения продуктивного взаимодействия субъектов педагогического процесса в формировании технологической компетенции предполагается использование разнообразных методов обучения из арсенала педагогической науки и практики, где в модель включены общие методы целостного педагогического процесса, среди которых: формирования знания (рассказ, объяснение, беседа, лекция, учебные дискуссии, диспуты, работа с книгой, метод примера); формирования умений (упражнение, приучение, метод создания педагогических ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, наблюдения, иллюстрация и демонстрация, лабораторные работы, репродуктивные и проблемно-поисковые методы, индуктивные и дедуктивные методы, соревнование, ролевая игра, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание, профессиональная проба, тренинг и др.); контроля (устный и письменный опрос, контрольные и лабораторные работы, тестирование, самоконтроль).

Результат обучения всегда и обязательно зависит от условий его осуществления, которые способствуют ускорению или замедлению процесса продвижения личности к цели, обеспечивают различные возможности для реализации личностного потенциала. В такой же мере успешность формирования технологической компетенции будущего учителя определяется рядом обстоятельств, которые могут видоизменять характер деятельности, определять круг явлений, влияющих на длительность процесса и т.д. С этих позиций важно не только знать, но и уметь создавать оптимальные условия, обеспечивающие уровень сформированности технологической компетенции личности будущего учителя технологии и предпринимательства.

Из анализа психолого-педагогической литературы и результатов нашего исследования следует, что формирование технологической компетенции будущего учителя будет более эффективной, если: *реализовать компетентностный подход в профессиональной подготовке студентов; формировать у студентов профессионально-важные знания, умения, навыки, качества и готовность к управлению преобразовательной деятельностью школьников; воспитать интерес и креативность к инновациям в преобразовательной деятельности; организовать продуктивную учебную деятельность студентов, использовать современные педагогические и информационные технологии; влиять на интеллектуальную, эмоциональную, моти-*

*вационную и деятельностьную составляющие при овладении технологиями обучения; ориентировать студентов на самореализацию в преобразовательной деятельности* [5].

В разработанной модели мы выделяем четыре **уровня** сформированности технологической компетенции: недостаточный, начальный, достаточный, успешный. *Недостаточный* характеризуют педагогические действия, профессионально не осознанные, осуществляющиеся на основе бытового сознания, а субъект деятельности не готов профессионально и грамотно ставить задачи и соответственно решать их. *Начальный* характеризуется владением педагогическими действиями, решение профессиональных задач осознается ограниченно, задачи решаются преимущественно на уровне обыденного сознания, часто с существенными недостатками и ошибками, в процессе принятия решений используется небольшой круг научных знаний, решения-действия противоречивы по направленности, часто не целесообразны, несвоевременны, неточны и неоригинальны. *Достаточный* характеризуется осознанностью и направленностью действий определяемые значимой мотивацией и общечеловеческими ценностями; ориентировочная основа действий выступает преимущественно в виде научно-методических знаний профессионально отработанных умений и навыков; целесообразность действий определяется выбором целей и средств решения задач, своевременностью, правильностью, оперативностью, точностью действий при решении задачи. *Успешный*, характеризуется научно-профессиональной осознанностью, научностью и направленностью, четкой и осознанной гражданской позицией и нравственными установками; профессиональностью и сформированностью основы действий; оригинальностью и творческим подходом в определении форм действий и их содержания; освоенностью умений и навыков, обеспечивающих точность, экономичность своевременность действий и т.д.

Классификация уровней сформированности технологической компетенции будущего учителя технологии и предпринимательства может использоваться и при целостном системном представлении готовности к профессионально-педагогической деятельности. При этом следует обозначить, что студенты только лишь овладевают профессией учителя, и в системе вузовской подготовки речь может идти только о формировании умений, связанных с мотивацией, организацией и контролем и т.д.

С учетом вышеизложенного об уровне развития технологической компетенции будущего учителя технологии и предпринимательства можно судить на основе следующих *критериев*: формулирует цель и задачи, структурирующие и организующие деятельность учащихся на каждом из этапов урока; владеет методами организации индивидуаль-

ной, групповой, фронтальной и совместной деятельности учащихся, направленной на решение поставленных целей и задач; владеет методами и приемами создания творческой атмосферы на уроке технологии; способен устанавливать отношения сотрудничества с учащимися, умеет вести с ними диалог; использует активные методы, побуждающие обучающихся самостоятельно рассуждать; умеет включать новый материал в систему уже освоенных знаний обучающихся; умеет организовать обучающихся для поиска дополнительной информации, необходимой при решении учебной задачи; способен формулировать критерии оценки достижений учащихся; способен использовать методы формирования навыков самооценки учебной деятельности обучающимися; умеет использовать методы педагогического оценивания, взаимооценки и самооценки обучающихся.

Данная модель является основой для формирования технологической компетенции будущего учителя технологии и предпринимательства, и каждый компонент модели решает свою часть задач в процессе подготовки будущих учителей технологического факультета, но только в единстве они могут сделать этот процесс результативным и эффективным.

Обобщая вышеизложенное заключаем, что структурно-функциональная модель формирования технологической компетенции будущего учителя технологии и предпринимательства включает результативный аспект данного процесса, выраженный в уровнях сформированности технико-технологических умений, каждый из которых предполагает специфическую активность, которая определяется на основе экспертных оценок.

Резюмируя все вышесказанное, мы отметим необходимость моделирования процесса формирования технологической компетенции, что обусловлено потребностью в целенаправленном и глубо-

ком изучении системы подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства. При этом эффективность реализации разработанной модели может быть обеспечена внедрением механизма формирования технологической компетенции будущего учителя технологии и предпринимательства, среди которых важное место занимает продуктивная технология.

### Библиографический список

1. *Адольф В.А.* Профессиональная компетентность современного учителя. – Красноярск: КГУ, 1998. – 310 с.
2. *Варданян Ю.В.* Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998. – 353 с.
3. *Введенский В.Н.* Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 72–94.
4. *Гаджиев Г.М.* Проектно-преобразовательная деятельность школьников. – Махачкала: Радуга, 2002. – 274 с.
5. *Гаджиев Р.Д.* Формирование технологической компетенции будущего учителя (на примере учителя Технологии и предпринимательства): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2012. – 22 с.
6. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 3. – С. 34–42.
7. *Манько Н.Н.* Технологическая компетентность педагога // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 33–41.
8. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования / подг. Н.А. Разина // Завуч. – 2001. – № 4. – С. 113–136.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОРТФОЛИО КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

На основе анализа ФГОС ВПО, а также исследований профессиональной компетентности учителя иностранного языка нами разработана структура портфолио как формы комплексного контроля сформированности всех субкомпетенций студента, определяющих его готовность к профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, профессиональная компетентность учителя иностранного языка, профессиональный портфолио, контроль сформированности компетенций.

Основными тенденциями, определяющими суть современного образования, являются его непрерывный характер, компетентностный подход и информатизация. Сегодня профессиональный потенциал личности должен определять умения активных и уверенных действий, самостоятельности в выборе решений, творческого подхода к осуществлению профессиональной деятельности. Именно поэтому компетентностный подход является основополагающим при определении целей и содержания образования для всего мирового сообщества. Н.Ф. Ефремова определяет компетентностный подход как «приоритетную ориентацию на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация); самоактуализация; социализация и развитие индивидуальности» [2. с. 17].

Присоединение России к Болонскому процессу определило перенос акцента на компетентностный формат образовательного процесса в вузе, проявляющийся в существенном усилении его студентоцентрированной направленности. Компетентностная модель выпускника вуза, с одной стороны, охватывает квалификацию, связывающую его будущую деятельность с предметами и объектами труда, с другой стороны, отражает междисциплинарные требования к результату образовательного процесса.

Ключевая роль в реализации стратегических направлений образовательной политики государства принадлежит преподавателям вузов и учителям школ. Сегодня на рынке труда востребованы творческие, активные, компетентные преподаватели, обладающие комплексом интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных, организаторских умений и способные формировать физически и интеллектуально развитую, духовно-нравственную, творческую личность.

Предметом исследования данной статьи является профессиональная подготовка учителя иностранного языка в свете новых образовательных стратегий европейского сообщества и на основе Российских законодательных документов в сфере образования: «Национальной доктрины образования

в Российской Федерации до 2025 года», Закона Российской Федерации «Об образовании» и Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлениям подготовки 035700.62 Лингвистика (Профиль подготовки: Теория и методика преподавания ИЯ и культур, квалификация (степень) «бакалавр») и 050100.62 Педагогическое образование (Профиль подготовки: Иностранный язык, квалификация (степень) «бакалавр») выпускник должен обладать общекультурными (ОК) и профессиональными (ПК) компетенциями [4]. Согласно ФГОС ВПО совокупность данных компетенций является собой профессионально-педагогическую компетентность как стратегическую цель подготовки будущих учителей иностранного языка.

Современные исследователи проблемы формирования профессиональной компетентности (компетенции) учителя иностранного языка (Е.И. Пасов, Ю.В. Еремин, Г.А. Китайгородская, К.С. Махмуран, Р.П. Мильруд, К.Э. Безукладников, И.Л. Колесникова, М.В. Тамашевич, Т.Ю. Архипова и др.), по разному рассматривают данный феномен, в связи с выделяемыми авторами компонентами структуры профессиональной деятельности по обучению иностранному языку.

На наш взгляд **профессионально-педагогической компетентностью учителя иностранного языка** можно считать способность осуществлять специфическую деятельность по формированию у учащихся умений быть полноценными участниками межкультурного диалога с представителями стран изучаемого языка в различных ситуациях общения. Реализацию данной способности определяет наличие сформированных компетенций, т.е. знаний, умений, навыков, личностных качеств, мотивационных установок, необходимых для осуществления конкретных функций в составе профессиональной деятельности учителя иностранного языка, которые могут быть оценены (измерены), могут сравниваться с предварительно разработанными стандартами и совершенствоваться путем обучения. Профессиональная деятельность учителя

ля иностранного языка выражается в реализации основных функций: коммуникативной, развивающей и воспитывающей. Достижение практических, развивающих и воспитательных результатов непосредственно осуществляется в исследовательской, планирующей, организаторской и контролирующей деятельности учителя иностранного языка. В соответствие с этим, перед вузами стоит задача сформировать у студентов – будущих учителей иностранного языка коммуникативно-методическую компетенцию как интегративное новообразование, включающее в свой состав следующие субкомпетенции: 1) исследовательскую; 2) проектировочную; 3) организационную; 4) контрольно-корректирующую [1].

Процесс формирования профессиональных компетенций учителя иностранного языка должен носить управляемый характер, осуществляемый за счет своевременно организованного и адекватного объектам формирования контроля. Правильно подобранные формы контроля позволят установить результаты процесса подготовки учителя иностранного языка запланированным государственным образовательным стандартом целям.

Одной из наиболее эффективных форм контроля достижений в овладении профессиональной деятельностью является портфолио, которое представляет собой технологию работы с результатами учебно-познавательной деятельности. Портфолио может использоваться «для демонстрации, анализа и оценки образовательных результатов, развития рефлексии, повышения уровня осознания, понимания и самооценки результатов образовательной деятельности» [3, с. 155–156]. Портфолио – визитная карточка, досье, т.е. собрание документов, образцов работ, фотографий и т.д., дающих представление о предлагаемых возможностях специалиста. Основной смысл портфолио – показать всё, на что ты способен. Такая форма оценивания позволяет изменить методологию определения, оценивания и измерения результатов образовательной деятельности. Портфолио как форма контроля позволяет сместить акценты с того, что студент не знает и не умеет, к тому, что он способен и готов выполнять в рамках своей профессиональной деятельности.

Профессиональный портфолио будущего учителя иностранного языка может выступать формой текущего и итогового контроля учебной деятельности студентов. Для того чтобы портфолио мог явиться качественной формой итогового контроля преподаватель должен осуществлять текущий контроль создания профессионального портфолио по темам, видам учебной деятельности, разделам, модулям и блокам учебного курса.

В совокупности форм и методов подготовки учителя важное место принадлежит педпрактике. Педагогическая практика в вузах служит связующим

звеном между теоретическим обучением студентов и их будущей самостоятельной работой в школе, а также призвана осуществлять подготовку студентов к педагогической деятельности, вооружать их комплексом умений и навыков творчески осуществлять все виды учебно-воспитательной работы. Именно в ходе педпрактики студенты могут реализовать функции учителя иностранного языка, осуществляемые на основе профессиональных компетенций. На наш взгляд, портфолио студента-практиканта будет являться оптимальной формой контроля сформированности компетенций учителя иностранного языка, так как позволит проконтролировать готовность к профессиональной деятельности комплексно, в составе исследовательской, проектировочной, организационной, контрольно-корректирующей компетенций.

Структура профессионального портфолио студента – будущего учителя иностранного языка, разработанная и внедренная на кафедре лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова включает следующие разделы, направленные на контроль сформированности отдельных компетенций, в составе профессионально-педагогической компетентности учителя иностранного языка:

**1. Научно-методическое обеспечение:** статьи из научно-методических журналов; научные статьи из сборников; дополнительные материалы из методических пособий, учебной и научной литературы по страноведению, лингвострановедческих справочников, грамматических пособий; словарные статьи; материалы о родной лингвокультуре на иностранном и родном языках; аутентичная лингвострановедческая наглядность; прагматические материалы и т.д. Компоненты данного раздела должны быть отобраны в соответствии со степенью обучения иностранному языку, на которой проводились уроки, и отображать материал, реально использованный студентом в учебном процессе по иностранному языку во время педпрактики. Работа над созданием научно-методического обеспечения педагогической деятельности студента направлена на формирование в первую очередь исследовательской компетенции будущего учителя иностранного языка. Данная компетенция включает умения анализировать учебное и социальное значение овладения иностранным языком: изучать условия общения, взаимодействия культур, исследовать и анализировать родной и иностранный языки в их сравнении с целью предотвращения возможных ошибок языкового и речевого характера у учащихся, изучать иноязычное общество и родной лингвосоциум с целью учета различия менталитетов в процессе общения, изучать родную культуру и способы передачи знаний о родной культуре в процессе межкультурного взаимодействия, уметь переводить

общие педагогические и методические цели в обучении межкультурному общению в личностно значимые для каждого ученика.

**2. Творческая работа:** планы уроков разных типов и видов по основному иностранному языку, планы уроков по второму иностранному языку, подтверждение проведенной внеклассной работы по иностранному языку: сценарий мероприятия, описание стенгазеты на иностранном языке, отчет о работе кружка и т.д. Обязательным является использование и представление в данном разделе информационно-коммуникационных технологий. Второй раздел профессионального портфолио отражает уровень сформированности проектировочной компетенции будущего учителя иностранного языка, связанной с умениями планировать, проектировать учебно-воспитательный процесс по иностранному языку как процесс обучения межкультурному взаимодействию. Это выражается в определении учителем конкретных способов, путей, приемов, форм работы на уроках иностранного языка, а также в создании различных систем упражнений, включающих отдельные комплексы. Успешное планирование урочной и внеурочной деятельности учащихся по овладению иностранным языком определяет достижение результатов на каждом этапе обучения. В разделе «Творческая работа» студент демонстрирует также умения, составляющие организационную компетенцию, направленную на осуществление непосредственного взаимодействия учителя и учащихся во время урочной и внеурочной деятельности и позволяющую формировать у учащихся способность быть полноценными участниками диалога культур. Данная функция включает организаторские умения учителя иностранного языка, основными из которых являются следующие: организовывать учащихся и целенаправленно управлять их деятельностью по овладению иностранным языком как новым средством общения на протяжении всего курса обучения иностранному языку в школе; организовывать свою деятельность и деятельность учащихся на уроках, а также во время внеклассных мероприятий; организовывать межкультурные обмены, встречи с носителями изучаемого языка, конференции, форумы и т.д.; рационально сочетать различные формы работы учащихся; эффективно применять информационно-коммуникационные технологии в обучении иноязычному общению.

**3. Диагностика успешности работы учителя ИЯ:** мониторинг качества выполнения устных и письменных работ по иностранному языку учащимися (тесты, контрольные работы, проекты, творческие работы и т.д.). В третьем разделе портфолио реализуется контролирующая функция учителя иностранного языка. Осуществление контроля в обучении иностранному языку требует наличия специальных умений, входящих в состав конт-

рольно-корректирующей компетенции учителя, а именно: осуществлять оценку успешности коммуникативных действий учащихся на уроке и вне его, оценить практическую значимость своих действий по обучению межкультурному взаимодействию, осуществлять учет, контроль и корректирование учебной и коммуникативной деятельности учащихся на каждом этапе усвоения иностранного языка как нового средства общения.

**4. Отзывы:** отчет студента о педпрактике по форме, отзывы учителей о студенте, отзывы учащихся, отзывы родителей. Материалы данного раздела направлены на развитие у студентов механизмов осмысления собственных педагогических и методических действий по формированию у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка и во время внеурочной деятельности. Рефлексия, понимаемая буквально как «обращение назад, отражение» позволяет будущему учителю иностранного языка сознательно контролировать и регулировать свою деятельность и деятельность учащихся по овладению иностранным языком как новым средством общения. Самоанализ направлен на осознание уровня сформированности умений, входящих в состав исследовательской, проектировочной, организационной, контрольно-корректирующей компетенций. Отчет студента и отзывы отражают динамику личностного профессионального роста и развития будущего учителя иностранного языка, помогают отслеживать результативность педагогической деятельности. Кроме этого, материалы содержат позитивную оценку работы студента во время педпрактики, что способствует формированию мотивации, положительного отношения к будущей профессиональной деятельности.

Основными критериями создания портфолио учителя иностранного языка являются:

1. Последовательность.
2. Достоверность.
3. Объективность.
4. Актуальность.
5. Логичность и лаконичность всех материалов.
6. Аккуратность и эстетичность.
7. Технологичность.
8. Творчество.

Критерии оценки профессионального портфолио:

«5» – портфолио характеризуется всесторонностью в отражении основных компонентов структуры деятельности учителя ИЯ. Содержание портфолио свидетельствует о больших приложенных усилиях и очевидном прогрессе студента по развитию профессиональной компетентности, наличии высокого уровня самооценки и творческого отношения к предмету. В содержании и оформлении портфолио ярко проявляется оригинальность и изобретательность.



«4» – портфолио демонстрирует солидные знания и умения студента, но в нём отсутствуют некоторые элементы разделов. Также может быть недостаточно выражена оригинальность содержания и отсутствовать творческий элемент в оформлении материалов.

«3» – в портфолио данного уровня основной акцент сделан на формальном наличии основных документов, по которым можно судить о сформированности основных профессионально-педагогических умений студента. В портфолио отсутствуют свидетельства, демонстрирующие уровень развития творческого мышления, способности к самоанализу.

«2» – портфолио, по которому трудно сформировать представление о профессиональных способностях студента. В нём представлены отрывочные материалы из разных категорий. Портфолио не отвечает практически ни одному из критериев его создания.

Обобщая результаты использования профессионального портфолио в качестве отчетной документации по педагогической практике студентов-бакалавров, обучающихся по направлениям подготовки «Лингвистика» и «Педагогическое образование» в лингвистическом университете, следует подчеркнуть следующие преимущества данной формы контроля. Портфолио позволяет проконтролировать уровень сформированности коммуникативно-методической компетенции будущих учителей иностран-

ного языка комплексно, в составе исследовательской, проектировочной, организационной и контрольно-корректирующей субкомпетенций. При этом следует учитывать также большие возможности портфолио для формирования творческого отношения к деятельности, развития эмоциональной сферы, мотивов, без которых учитель иностранного языка не может быть успешным в профессиональной сфере.

#### Библиографический список

1. Глумова Е.П. Теория и практика обучения будущих учителей иностранного языка организации межкультурного общения // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 3 (24). – С. 225–230.
2. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. – М.: Изд-во «Национальное образование», 2012. – 416 с.
3. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2013. – 432 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлениям подготовки 035700 лингвистика, 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/3/20111115120152.pdf>

УДК 378

**Кобелева Елена Павловна**

*кандидат педагогических наук*

**Матвиенко Елена Николаевна**

*Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск  
eleko70@mail.ru, elenanick13@mail.ru*

### ОРГАНИЗАЦИЯ СИНХРОННОЙ И АСИНХРОННОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ КОНТЕКСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье обоснована необходимость формирования навыков самостоятельной работы студентов в системе профессионального образования, ориентированного на потребности работодателей, представлены подходы к организации самостоятельной работы, предложена собственная трактовка понятия «самостоятельная работа студентов в процессе контекстной иноязычной подготовки в системе профессионального образования», описана организация синхронной и асинхронной самостоятельной работы в процессе контекстной иноязычной подготовки будущих экономистов в рамках образовательных требований.*

**Ключевые слова:** профессиональное образование, самостоятельная работа, контекстная иноязычная подготовка, синхронная/асинхронная самостоятельная работа студентов.

**В** концепции вузовского профессионального образования, направленного на формирование компетенций и ориентированного на результат, цели обучения формулируются как проекция требований, предъявляемых работодателями [10]. Современные работодатели заинтересованы в выпускниках, демонстрирующих готовность самостоятельно выявлять возникающие в реальной профессиональной действительности

проблемы и самостоятельно искать пути их рационального разрешения.

Поэтому одним из важных требований, предъявляемых к подготовке будущих специалистов, является формирование у них способности определить собственную траекторию образования и нести ответственность за его результаты, постоянно совершенствовать свои профессиональные компетенции и навыки самостоятельной деятельности, что обус-

ловливает необходимость совершенствования форм самостоятельного обучения, в том числе и в процессе иноязычной подготовки.

В педагогической теории и практике отсутствует однозначная трактовка термина «самостоятельная работа». Сущность самостоятельной работы, различные аспекты ее организации и оценки эффективности представлены в трудах Л.Г. Вяткина, Н.Г. Дайри, Б.П. Есипова, И.Я. Лернера, О.А. Нильсона, П.И. Пидкасистого, М.Н. Скаткина, И.Э. Уэнта и др.

Так, отмечалась необходимость большого умственного напряжения при выполнении самостоятельной работы (И.Э. Уэнт), а также систематического уменьшения прямой помощи преподавателя (Л.Г. Вяткин); указывалось на то, что самостоятельная работа как форма учебной деятельности способствует формированию самостоятельности как черты личности (Н.Г. Дайри) и является следствием интенсивной интеллектуальной деятельности (Б.П. Есипов), формирует активную, самостоятельную личность в процессе субъект-субъектных отношений (О.А. Козарева). И.А. Зимняя дает определение самостоятельной работы с позиции самого обучающегося, что особенно актуально для системы профессионального образования [3].

Считаем, что организация самостоятельной работы студентов в процессе обучения иностранному языку имеет свои специфические особенности. Данная проблема является предметом изучения исследователей в области преподавания иностранных языков. Так С.А. Чичиладзе [12] считает, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов в процессе самостоятельной работы должно происходить на основе деятельностного, коммуникативного и компетентностного подходов, сознательности обучающихся, а также в процессе освоения иноязычной культуры через общение. Т.В. Сидоренко [9] делает упор на расширение межпредметных связей, которые, по ее мнению, положительно влияют на формирование профессиональных компетенций. Л.Н. Базир [1] предложила критерии оценки эффективности самостоятельной работы. А.М. Ишмурадова [4] убеждена, что процесс формирования иноязычных компетенций студентов технического вуза в самостоятельной учебной деятельности должен учитывать специфику определенного направления подготовки.

Мы поддерживаем точку зрения Г.А. Титовой [11] и других исследователей, рассматривающих контекстный подход как основу для организации самостоятельной работы. Согласно положениям данного подхода [7], обучающийся находится в «деятельностной» позиции, а знания усваиваются в контексте моделируемых профессиональных ситуаций.

Таким образом, анализ подходов различных авторов к изучению сущности самостоятельной

работы, а также специфики ее организации в процессе изучения иностранных языков, позволяет дать собственную трактовку понятия «самостоятельная работа студентов в процессе контекстной иноязычной подготовки в системе профессионального образования». Это самостоятельная деятельность проектного типа, направленная на решение моделируемых проблемных профессиональных ситуаций на иностранном языке, имеющая прямую (синхронная самостоятельная работа) или косвенную (асинхронная самостоятельная работа) координацию со стороны преподавателя.

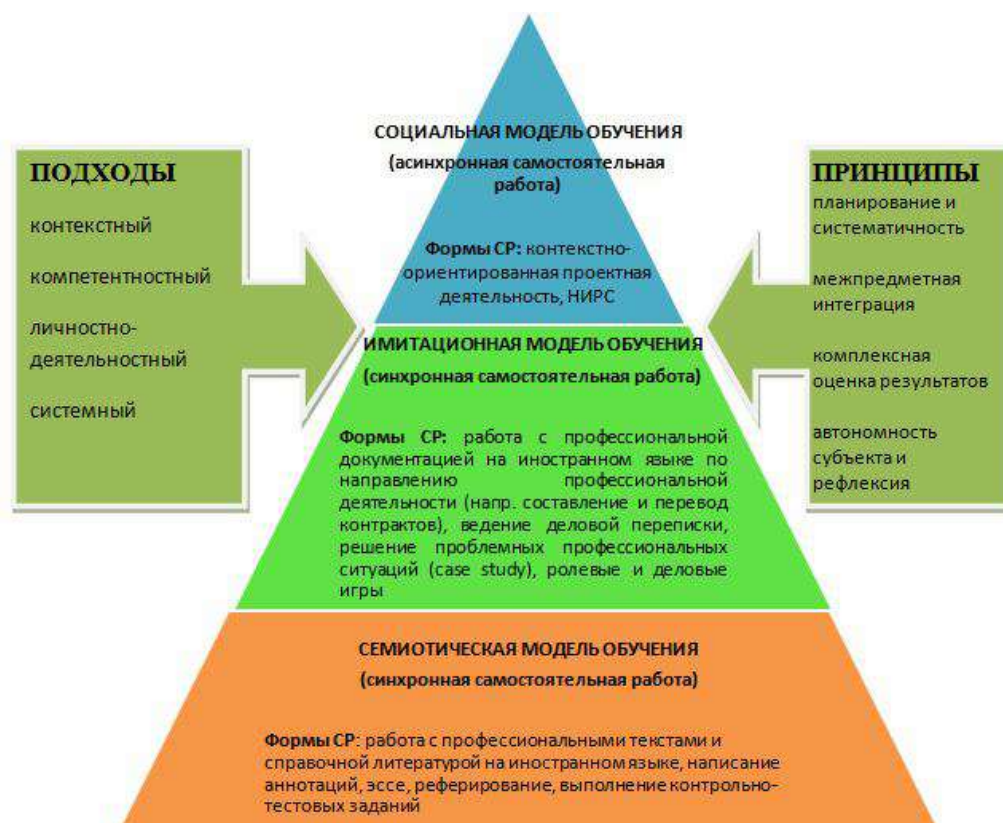
В процессе синхронной самостоятельной работы роль преподавателя может быть определена как контрольно-координирующая, в то время как в условиях асинхронной самостоятельной работы она трансформируется в консультационную. Цели, задачи, объем и время выполнения асинхронной самостоятельной работы определяется студентом, а координация, осуществляемая преподавателем, является косвенной [8].

Рассмотрим организацию самостоятельной работы студентов в процессе их иноязычной подготовки на примере обучения студентов направления подготовки «Экономика» в Сибирском государственном университете путей сообщения (кафедра «Английский язык»). Необходимость формирования навыков самостоятельной работы у данной категории обучающихся обусловлена нормативными документами. Например, согласно ФГОС ВПО, выпускник должен обладать такими компетенциями, как способность *самостоятельно* осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных экономических задач (ПК-4); способность к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-9); способность критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков (ОК-10).

К тому же в контексте новых стандартов предполагается значительное сокращение аудиторной работы (лекций, семинаров и практических занятий) и, соответственно, пропорциональное увеличение самостоятельной работы. ФГОС ВПО предлагает иную организацию образовательного процесса, в котором доля самостоятельной работы достигает 50%.

Представленные выше требования и условия сделали необходимым моделирование процесса самостоятельной работы студентов в процессе иноязычной подготовки с целью оптимизации подходов к ее организации, а также совершенствования ее форм и методов. Основными детерминантами в организации самостоятельной работы являются положения контекстного, компетентностного, личностно-деятельностного и системного подходов.

Модель имеет форму пирамиды (см. рис. 1), основанием которой является организованная



**Рис. 1.** Модель организации самостоятельной работы (СР) студентов в процессе контекстной иноязычной подготовки в системе профессионального образования

и контролируемая преподавателем самостоятельная работа студентов в аудитории, т.е. учебная деятельность академического типа (синхронная самостоятельная работа). Студенты вовлечены в учебно-познавательную деятельность, в ходе которой получают теоретические знания и практические навыки, связанные с контекстом их будущей профессии. На этом уровне применима семиотическая модель обучения, когда единицей работы студента является речевое действие [2]. На данном этапе обучающийся получает знаковую информацию, происходит усвоение образцов познавательных действий через осмысленное копирования действий преподавателя.

Применительно к иноязычной подготовке – это усвоение студентом грамматических моделей, лексических единиц и профессиональной терминологии, а также навыков, приемов и способов анализа и перевода текстов, содержащих теоретическую информацию о конкретной области профессиональной деятельности. Именно на этом этапе отрабатываются основные языковые умения и навыки посредством различных типов заданий, которые носят, в основном, тренировочный характер. Это делается как во время аудиторных занятий, так и вне их, где продолжается работа над усвоением языкового материала, полученного на занятиях. Используются такие формы самостоятельной работы, как чтение текстов по направлению подготовки, вы-

полнение контрольно-тестовых заданий на понимание содержания текста по специальности, работа со справочной литературой, написание эссе, аннотаций, реферирование.

Далее происходит постепенное вхождение в квази-профессиональную деятельность, при этом используются имитационные модели обучения, и занятия приобретают более выраженный профессиональный, практико-ориентированный характер. На этом уровне единицей работы студента является предметное действие [2]. Студент переносит усвоенные образцы в новые условия работы – в моделируемую ситуацию будущей профессиональной деятельности. Усвоение учебного материала происходит в процессе самостоятельного решения коммуникативных задач. Здесь можно выделить такие формы работы, как ведение деловой переписки, работа с профессиональной документацией, решение проблемных профессиональных ситуаций (case study), ролевые и деловые игры. Выполнение различного типа проектных заданий становится на этом этапе неотъемлемой составляющей асинхронной самостоятельной работы, когда студент сам определяет цели, задачи, средства выполнения того или иного проекта, а также промежуточные и контрольные сроки его реализации [6].

И, наконец, в ходе учебно-профессиональной деятельности студент выполняет реальные исследовательские и практические функции, происходит

максимальное сближение учебной и практической профессиональной деятельности; в этом контексте все знания, умения и навыки, полученные в ходе предыдущих этапов обучения, интегрируются в единое целое, учебная деятельность трансформируется в профессиональную. Основной единицей активности студента в социальной обучающей модели является поступок [2], который реализуется в ходе интерактивного социального взаимодействия студентов в группах. Контекстно-ориентированная проектная деятельность, направленная на решение проблемных профессиональных ситуаций, является примером данной обучающей модели. Контекстно-ориентированная проектная деятельность представляет собой результативное субъект-субъектное взаимодействие в рамках образовательного процесса, ориентированное на формирование профессиональной иноязычной компетенции средствами учебного проекта (содержательно связанного с определенной профессиональной областью), сопровождающегося различными формами экспертной (внешней) и самооценки [5].

Огромную роль в учебно-профессиональной деятельности играет научно-исследовательская работа студентов, которая является максимально приближенной к будущей профессиональной деятельности, а потому наиболее сложной формой самостоятельной работы.

Апробация предложенной модели в процессе иноязычной подготовки экономистов-международников в СГУПСе позволила сформулировать ряд принципов, повышающих эффективность ее практической реализации – планирование и систематичность самостоятельной работы, межпредметная интеграция, комплексная оценка ее результатов, а также автономность субъекта обучения и развитие его способности к рефлексии.

Таким образом, содержание обучения в системе профессионального образования, коррелирующее с требованиями современного рынка труда, обуславливает необходимость для студентов самостоятельно определять траекторию собственной образовательной деятельности и эффективно организовать свою самостоятельную работу, увеличивая при этом степень самостоятельности и поисковой активности при определении и разрешении профессиональных проблем.

Представленная модель организации синхронной и асинхронной самостоятельной работы студентов в процессе контекстной иноязычной подготовки [5] в системе профессионального образования, на наш взгляд, способствует достижению таких целей, как формирование готовности обучающихся выполнять свои профессиональные функции, сопряженные с принятием самостоятельных решений и требующих уверенного владения иностранным языком, а также формирование профессиональной иноязычной компетенции выпускников,

которая выражается в умении находить, систематизировать и анализировать информацию профессионального характера на иностранном языке, излагать основное содержание изучаемого материала и давать собственную оценку обсуждаемым проблемным вопросам, свободно высказываться по изучаемым темам профессионального характера, участвовать в проектной деятельности и готовить презентации ее результатов на иностранном языке с использованием информационных технологий, принимать участие в беседах и переговорах профессионального характера.

### Библиографический список

1. *Базир Л.Н.* Интегративная технология управления самостоятельной работой студентов транспортных вузов (на примере изучения иностранного языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2005. – 24 с.
2. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
3. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. – Ростов н/Д, 1997. – 480 с.
4. *Ишмурадова А.М.* Формирование иноязычных компетенций студентов технического вуза в проектной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2008. – 22 с.
5. *Кобелева Е.П.* Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих экономистов транспортной отрасли: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2012. – 22 с.
6. *Кобелева Е.П., Матвиенко Е.Н.* Отраслевое профессиональное образование: иноязычная подготовка будущих экономистов-международников в транспортном вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 137–141.
7. *Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1\\_4.html](http://www.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_4.html) (дата обращения 04.10.2013).
8. *Орлова С.Л.* Алгоритм организации и задания для асинхронной самостоятельной работы модуля «Современный русский литературный язык»: методические рекомендации. – Орск: Орский гуманитарно-технологический институт, 2012. – 57 с.
9. *Сидоренко Т.В.* Самостоятельная работа студентов технического вуза в профессионально ориентированном обучении иностранному языку: условия оптимизации // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 1 (91). – С. 127–130.
10. *Силкина Н.В., Пименова Е.А.* Образовательное пространство дополнительного профессионального

ного образования: отраслевой аспект // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 6. – С. 105–108.

11. *Титова Г.Ю.* Организация самостоятельной работы студентов на основе контекстного подхода в профессиональной подготовке социальных педагогов в педвузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2005. – 186 с.

12. *Чеснокова Г.С.* Системный подход в профилактике кризисов профессионального развития

учителя // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – № 2. – С. 41–45.

13. *Чичиладзе С.А.* Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в процессе внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку (французскому). – Челябинск: Челябинский государственный агроинженерный университет, 2008. – 66 с.

УДК 378+811.1

**Баранова Екатерина Владимировна**

*Волжская Государственная академия водного транспорта, г. Нижний Новгород  
katjakatusheva@rambler.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ГУМАНИТАРНОЙ СРЕДЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»**

*В статье представлена структура нравственного воспитания студентов технического вуза при изучении гуманитарных дисциплин в условиях гуманитарной среды, с использованием специально разработанных методов и приемов обучения и воспитания.*

**Ключевые слова:** гуманитарная среда, гуманитарная дисциплина в техническом вузе, нравственное воспитание, методы и приемы обучения и воспитания.

**П**роблемами создания и моделированием гуманитарной среды вуза занимались многие ученые (Г.А. Жданова, О.Л. Колоницкая, Л.А. Коняева, В.Л. Кургузов, Л.В. Петрова, Р.М. Петрунева и др.). Нравственное воспитание студентов технического вуза в условиях гуманитарной среды учебной дисциплины гуманитарного цикла, недостаточно полно разработано в педагогике.

Нельзя не согласиться с Л.А. Коняевой, что одним из условий успешности нравственного воспитания студентов технического вуза является наличие гуманитарной среды, представляющей собой совокупность различных видов деятельности, которые, в свою очередь, ведут к формированию ценностных ориентаций, мировоззрения, мотивации и культуры во всех ее проявлениях [2].

В техническом вузе при создании гуманитарной среды учебной дисциплины гуманитарного цикла необходимо учитывать ряд особенностей. Несмотря на то, что для формирования профессиональных компетенций и личностных качеств гуманитарные дисциплины играют одну из важных ролей, количество отведенных на них часов очень незначительно. Следовательно, для того чтобы обучение и воспитание на занятиях по гуманитарным дисциплинам было максимально эффективным, особого внимания требует построение каждого занятия, где должны быть представлены: 1) педагогическая интерпретация содержания учебного материала, которая представит изучаемый материал с точки зрения ценностного содержания; 2) регу-

лирование взаимоотношений в учебной группе между преподавателем и студентами, их гуманизация, когда большое значение имеют профессиональные умения преподавателя и его личные качества; 3) организационная сторона учебного процесса, которая включает продуманную, целенаправленную деятельность преподавателя и познавательную деятельность студента, который получая знания, может раскрыть его ценностный смысл и определить его значимость для собственной жизни.

Учитывая вышесказанное, мы представляем **структуру нравственного воспитания студентов технического вуза при изучении гуманитарных дисциплин в условиях гуманитарной среды** с точки зрения поэтапного появления и фиксирования в сознании молодого человека сформированных нравственных качеств.

При изучении гуманитарных дисциплин, в первую очередь студент получает определенные знания, в том числе и касающиеся нравственных категорий, таких как нравственные *ценности*.

В ходе прохождения собственного социально-нравственного опыта, параллельно с усвоением нравственных норм и ценностей, принятых в обществе, студент приобретает нравственные *понятия* – о добре и зле, о счастье и несчастье, о вере и т.д. Нравственные понятия можно рассматривать, как определенный вектор поведения, которым руководствуется молодой человек в той или иной жизненной ситуации.

Нравственные *убеждения* появляются, когда нравственные понятия проходят через личностное



**Рис. 1.** Структура нравственного воспитания студентов технического вуза при изучении гуманитарных дисциплин в условиях гуманитарной среды

осмысление и переживание, и превращаются в потребность человека действовать так, а не иначе. Именно на этом уровне человек готов сделать свой нравственный выбор, проявив свои *сформированные нравственные качества*.

Несомненно, при построении каждого занятия следует ориентироваться на воспитательный потенциал учебного процесса. Воспитательный потенциал – скрытые в учебном процессе возможности оказывать влияние на становление личности учащегося. Педагог, зная о скрытых возможностях, актуализирует их, вводит в реальность учения [4].

Представленная в нашем исследовании *структура нравственного воспитания студентов технического вуза при изучении гуманитарных дисциплин в условиях гуманитарной среды*, была апробирована в Волжской государственной академии водного транспорта (г. Нижний Новгород) на занятиях по такой гуманитарной дисциплине, как «Иностранный язык» (английский язык).

Спецификой предмета «Иностранный язык», как и любого другого гуманитарного предмета, в техническом вузе является тот факт, что преподаватель должен таким образом подобрать материал и выстроить занятие, чтобы умело сочетались профессиональный (обучающий) и воспитательный компоненты *в условиях гуманитарной среды*, которая представляет собой детально разработанную систему методов и приемов для раскрытия нравственно-ценностного смысла изучаемого предмета в мире культурных и духовных взаимоотношений преподавателя и студентов, построенных на основе гуманизма.

Опираясь на исследование Л.В. Павловой [3] выделим следующие *педагогические методы*, способствующие нравственному воспитанию студентов технического вуза при изучении гуманитарной дисциплины «Иностранный язык»: 1) коммуника-

тивный (А.А. Алхазишвили, Е.И. Пассов, А.А. Леонтьев и др.); 2) группового взаимодействия (В.К. Дьяченко, Р.С. Немов, Г.А. Китайгородская и др.); 3) проблемно-культуроведческий (М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, П.В. Сысоев и др.); 4) игровой (М.Ф. Стронин, Д.Б. Эльконин, С.А. Шмаков и др.); 5) проектный (И.А. Зимняя, В.В. Николаева, Е.С. Полат и др.).

При *коммуникативном методе* и *методе группового взаимодействия*, происходит обсуждение той или иной проблемы, и складываются определенные точки зрения. В общении студенты имеют возможность, в отличие от других видов деятельности, максимально проявить свои ценностные качества, овладеть нормами поведения и взаимодействия с другими людьми, приобрести индивидуальный нравственный опыт, получить оценку своих поступков.

*Проблемно-культуроведческий метод* позволяет перенести акцент на ценностно-ориентационное, интерсоциальное содержание процесса нравственного воспитания студентов средствами гуманитарной дисциплины, в нашем случае, средствами иностранного языка. Этот метод представляет собой двусторонний процесс, который включает деятельность преподавателя по проблемному изложению и представлению учебного материала, реализующуюся в определении ценностно-формирующего, социализирующего потенциала учебного материала, подготовке комплекса проблемных, культуроведческих заданий, направленных на активизацию мыслительной и речемыслительной деятельности студентов в ходе овладения социокультурными, интерсоциальными знаниями и социокультурными умениями.

Следующим эффективным методом является *игровой метод* обучения и его практическое применение, в нашем случае, в форме *сюжетно-ро-*

левой игры, направленной на формирование нравственных качеств студентов, где содержание игры выступает в качестве определяющего фактора для формирования нравственных качеств будущего специалиста. Студенты усваивают моральные нормы поведения через специально созданные проблемные ситуации. Ролевая игра также является формой коллективного взаимодействия, при котором «происходят изменения и в каждом из субъектов, и в тех объектах, на которое направлено взаимодействие» [1].

На занятиях по иностранному языку у студентов Волжской государственной академии водного транспорта метод сюжетно-ролевой игры применяется достаточно часто, в основном на заключительном этапе работы над лексико-грамматической темой.

Ролевые игры были посвящены различным темам: на уровне разговорного английского языка – «East or West, Home is best» («В гостях хорошо, а дома лучше»), где студенты рассказывали об отношении к своей Родине, к своему дому, семье от лица городского жителя, жителя деревни, иммигранта, беженца и др.; на уровне профессионального английского языка по специальности «Защита окружающей среды» – «An investigation» («Расследование»), когда студенты пытались найти виновного в загрязнении озера в одном из промышленных городов от лица коренных жителей города, представителей власти, директора завода, представителя Green Peace и др. Каждое занятие, проведенное в форме ролевой игры, вызывает у студентов неподдельный интерес и искренние переживания по поводу затронутых вопросов.

Процесс нравственного самовоспитания студентов неразрывно связан с развитием умений самостоятельного поиска гуманитарного знания, умений извлечения ценностных смыслов из содержания гуманитарных дисциплин и их осознания и преобразования в собственные жизненные ориентации. Примером самостоятельной учебной деятельности являются *проектные задания*.

Студенты Волжской государственной академии водного транспорта в соответствии со своим уровнем изучения иностранного языка выполняют различные проектные задания.

Так, например, студенты I курса факультета «Кораблестроение. Гидросооружения и Защита окружающей среды» участвовали в конференции под названием «My world» («Мой мир»), где были представлены разнообразные материалы (форму представления студенты выбирали сами). Свой мир студенты отображали в рисунках с текстовым пояснением, в написанных эссе («I am in a big world» / «Я в большом мире», «The world is my friend» / «Мир – это мой друг» и др.), были показаны видео-ролики, рассказывающие о семьях студентов, их истории и традициях.

Студенты IV курса участвовали в конференции-дискуссии «Is there difference between us?» («Есть ли разница между нами?»). Участники конференции представили свои доклады, описывающие различные сферы жизнедеятельности в англо-говорящих странах (образование, здравоохранение, культура, промышленность, экология, религия), а также высказывали свои точки зрения по поводу схожести или различий с Россией, которые являлись предметом дальнейших дискуссий.

На занятиях по иностранному языку мы уделяем особое внимание разработке *приемов*, способствующих нравственному воспитанию студентов, которые могут быть применены при изучении гуманитарных дисциплин в техническом вузе.

*Ценностно-определяющий прием* – расстановку объектов и явлений по различным критериям, где главную роль играет ценностная ориентация студента.

Например, на занятии по английскому языку, при тренировке лексической и грамматической сторон речи совместно со студентами было проведено исследование динамики изменений в ценностной ориентации. Студентам экологического факультета I и IV курса был предложен список человеческих качеств, которые они должны были расставить

**Таблица 1**

**Изменение ценностных ориентаций студентов за время обучения в техническом вузе**

Оцениваемые качества (ценности)	Выбор учащихся		Ранг оценки	
	I курс	IV курс	I курс	IV курс
внимание к окружающим	71%	45%	4	5
профессионализм	73%	89%	3	1
беспристрастность	37%	9%	7	10
эрудиция	48%	76%	6	3
инициативность	12%	15%	10	9
доброта	84%	80%	2	2
аккуратность	17%	38%	9	7
сопереживание	65%	35%	5	8
толерантность	32%	43%	8	6
любовь к природе	86%	69%	1	4

в порядке уменьшения их важности для человека, работающего по специальности «Защита окружающей среды».

Из таблицы видно, что студенты I курса отдают предпочтение таким высоконравственным качествам, как любовь к природе – 86%, доброта – 84%, внимание к окружающим – 58%. В данном случае сказывается целенаправленная, всесторонняя воспитательная работа, проводимая с учащимися в школе, как с помощью внеклассных мероприятий, так и с помощью предметов гуманитарного цикла.

На старшем курсе студентов интересуют в основном профессиональные качества: профессионализм – 89%, эрудиция – 76%. Такие качества, как сопереживание (35%), внимание к окружающим (45%) остаются для студентов IV курса на втором плане. Это еще раз доказывает недостаточную воспитательную нагрузку процесса обучения в вузе.

В работе со студентами IV курса был использован прием *эмпатии* при изучении темы «Traffic» («Транспорт»). Студентам было предложено в парах составить и презентовать всей группе диалоги. Преподаватель раздал каждой паре карточки, где были определены роли и ситуации, связанные с проблемами, затронутыми в изучаемой теме «Транспорт».

#### Пример

Mrs. Ross and her little child live in a downtown area, which is congested with traffic. Her child is constantly ill, he is coughing because of smog, but she cannot even call an ambulance. She explains the situation to Mr. Ground, one of the authorities. They try to find the way out.

*Миссис Росс живет с маленьким ребенком в центре города, загруженном транспортом. Ребенок постоянно болеет, кашляет из-за смога, но она не может даже вызвать машину скорой помощи. Миссис Росс объясняет ситуацию одному из руководителей города, мистеру Граунду. Они пытаются найти выход.*

Студенты, разрешая конфликт, давая совет по устранению проблемы, проникают в мысли и чув-

ства другого собеседника, сравнивают и учитывают ценности. При этом студенты развивают не только умения эмпатического восприятия, но и коммуникативную толерантность, готовность к адекватной оценке и самооценке, умение культурной рефлексии.

Бесспорно, большую роль в духовно-нравственном воспитании играет *литература*. К сожалению, в преподавании иностранного языка в техническом вузе литературный компонент крайне ограничен, но преподаватели кафедры иностранного языка Волжской государственной академии водного транспорта стараются выделить время на каждом уроке для чтения и обсуждения произведений английской или американской литературы на языке оригинала (Агата Кристи, Артур Конан Дойль, Бернард Шоу, Джек Лондон, Марк Твен, О. Генри, Оскар Уайльд, Уильям Сомерсет Моэм и др.).

Таким образом, мы видим, что процесс нравственного воспитания в условиях гуманитарной среды учебного предмета «Иностранный язык» в техническом вузе существует не отдельно от обучения, а является его неотъемлемой частью и важным условием для формирования гармоничной высоконравственной личности студента. Кроме того, благодаря применяемым на занятиях методам и приемам в процессе поэтапного формирования в сознании студентов нравственных качеств повышается эффективность нравственного воспитания будущего специалиста-профессионала.

#### Библиографический список

1. Гейхман Л.К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход // Образование и наука. – 2002. – № 3. – С. 134–139.
2. Коняева Л.А. Гуманитаризация воспитательно-образовательного процесса как основа формирования ценностных ориентаций студентов: Автореф. ... канд. пед. наук. – Кемерово. – 2004. – 22 с.
3. Павлова Л.В. Развитие гуманитарной культуры студентов вуза. – М.: Издательский дом «Академия Естествознания». – 2010. – 303 с.
4. Щуркова Н.Е. Лекции о воспитании. // Классный руководитель. – 2010. – № 1. – С. 116–128.



**ЛАБОРАТОРИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ:  
СТРАТЕГИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**

*В статье исследуется развитие стратегий изучения иностранного языка студентов университета в самостоятельной работе как процесс, в центре которого находится вторичная языковая личность со своими особенностями и предпочтениями. По мнению автора, компетентность в области стратегий изучения иностранного языка студентов – условие успешного владения английским языком.*

**Ключевые слова:** стратегия, изучение иностранного языка, языковая личность.

**П**роблема развития стратегий изучения иностранного языка студентов университета в самостоятельной работе – одна из ключевых для осуществления личностного развития обучающихся с позиции лингводидактики.

Предметом данного исследования являются стратегические аспекты личностно-ориентированного подхода к изучению иностранного языка студентами университета. Теоретической задачей исследования является разработка идей развития личностных стратегий в самостоятельной работе студентов, совершенствования их вторичной языковой личности для формирования иноязычных компетенций будущих профессионалов. Данный подход формирует способность обучающихся взглянуть как бы внутрь процесса формирования собственных стратегий изучения иностранного языка, а точнее внутрь своеобразной лаборатории развития своей вторичной языковой личности, чтобы самим оценить эффективность стратегий или пересмотреть их использование.

Несмотря на важные достижения в реализации отдельных положений личностно-ориентированного подхода, еще остается нерешенным ряд задач, среди них – недостаточное внимание к стратегическим предпочтениям студентов, т.к. каждый человек «уникален и неповторим, в ходе его обучения у него формируются индивидуальные познавательные стратегии, которые слабо учитываются педагогом» [7, с. 5].

Что касается прагматической стороны исследования стратегий изучения иностранного языка студентов, то данное знание может рассматриваться как актуальное, потому что в современной России востребована личность, способная находить рациональные пути решения проблем, которыми так богата действительность в условиях неустойчивого равновесия экономики. Осознанное владение иноязычными стратегиями повышает статус будущих профессионалов в научной, коммуникативной деятельности.

О важности формирования социально активной личности свидетельствует ряд документов, принятых на федеральном уровне: Национальная доктрина развития образования в России, Концепция

долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.

Современное лингвообразование призвано обеспечивать условия, направленные на развитие иноязычных компетенций. Развитие данных компетенций студентов следует осуществлять на основе принципа развития вторичной языковой личности. На сформированность иноязычной компетентности несомненное влияние оказывает «уровень развития лингвистических способностей, вербальная активность, а также сфера психотипологических характеристик личности субъекта» [9, с. 10]. Но основная задача педагогики – не оценка обучающихся по их одаренности, а осознание субъектами процесса обучения своих способностей и склонностей, что предполагает активное эксплуатирование заложенных природой задатков к изучению иностранного языка.

«Алгоритм учебных действий, заданный учебником или преподавателем, при котором процессуальная сторона индивидуальной работы студентов остается неосознаваемой как преподавателем, так и студентами, ограничивает освоение языка, хотя все студенты, изучающие иностранный язык, в процессе обработки иноязычной информации и выполнения различных учебных задач сознательно или бессознательно используют личностные стратегии изучения иностранного языка» [4, с. 103].

Без активного использования студентами личностных стратегий трудно осуществима академическая мобильность как возможность самостоятельно формировать собственную образовательную траекторию и учебный стиль. По сути, теория развития личностных стратегий изучения иностранного языка может быть рассмотрена в качестве азов теории самостоятельного изучения иностранного языка.

Начало формирования стратегий приходится на школьные годы, их развитие продолжается в течение жизни, пока длится процесс изучения иностранного языка. Следует отметить, что такие субъективные факторы как когнитивный стиль, социальная, гендерная принадлежность, семья, мотивация, стали изучаться в теории обучения иностранному языку сравнительно недавно. Внимание к таким исследованиям обусловлено интересом

к антропологическому фактору в лингвистике и лингводидактике. Появление новой области теории обучения – стратегии изучения иностранного языка стало возможным констатировать в 60-е годы XX века.

Проблема овладения стратегиями как важным аспектом формирования навыков самостоятельной учебной деятельности привлекала внимание зарубежных и отечественных исследователей, таких как: A.U. Chamot, L. Dickinson, H. Holec, D. Little, J.M. O'Malley, R.L. Oxford, K. Percy, Rampillon, P. Ramsden, U. Oxford, И.Л. Бим, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова. Ученые занялись исследованием применяемых стратегий, заинтересовавшись, что и как делают успешно осваивающие язык студенты, достигая прогресса в самостоятельном изучении языка. Появились определения понятия «стратегия изучения иностранного языка».

Исследователи выделяют когнитивные учебные стратегии: подведение итогов или осмысление результатов изучения материала: усвояемость полученной информации, повторение – предварительный просмотр или опережающее повторение лексики; также коммуникативные /эмоциональные стратегии: внутренняя речь, обращенная к себе, для укрепления собственной уверенности в более успешном выполнении задания; метакогнитивные стратегии: идентификация проблемы, определение основных этапов учебной задачи [1, с. 158].

Личностная стратегия изучения иностранного языка – основанный на прогнозе общий план действий (программ) студента, определяющих ближайшую перспективу развития вторичной языковой личности в процессе овладения иностранным языком. Близким содержанию исследования является и определение стратегии как «развитие в себе лингвистической и социолингвистической компетенции средствами изучаемого иностранного языка» [10, с. 9].

Р. Оксфорд выделяет необходимость последовательности введения стратегий, т.е. прежде всего четкое осознание самой стратегии, обсуждение преимуществ использования той или иной стратегии, самооценку и мониторинг своих языковых компетенций, возможность переноса стратегий на новые учебные задания [6, с. 200]. Согласно Дж. Рубин, существуют три типа стратегий, которые влияют на процесс обучения: непосредственно стратегии учения; коммуникационные стратегии; социальные стратегии [12, с. 8].

В различных контекстах термин использует М. Кабардов: «когнитивно-лингвистическая и коммуникативно-речевая стратегия овладения иностранным языком», по его мнению, формирующиеся под влиянием природных факторов и психологических характеристик личности [2, с. 41].

Употребление определения «личностные» к слову «стратегии» принципиально для данного исследова-

ния. Языковую личность Ю.Н. Караулов охарактеризовал как «личность, выраженную в текстах и через язык реконструированную в основных своих чертах на базе языковых средств» [9, с. 38]. Описание модели *вторичной языковой личности* осуществляется, по мнению И.И. Халеевой, с учетом тех процессов, которые происходят в личности в ходе овладения ею неродным языком. Процесс этот сугубо индивидуализирован, а не нормативен. Своеобразие вторичной языковой личности студентов отражается и находит свое выражение в личностных стратегиях изучения иностранного языка [8, с. 7–11].

Методы, способы, приёмы, т.е. своеобразный технологический инструментарий для самостоятельного изучения языка, выбирает сам обучающийся, но на первом этапе освоения стратегий студентам следует ознакомиться с психологическими механизмами исполняемых ими действий, чтобы лучше осознать свои индивидуальные особенности и способности.

Группы стратегий в исследовании составлены в соответствии с когнитивным, метакогнитивным, тезаурусным и прагматическим уровнями владения языком, с различными видами речевой деятельности (чтением, письмом, аудированием, говорением, речевым общением) и аспектами языка (фонетикой, грамматикой, лексикой, теорией иноязычной коммуникации).

«Анализируя стратегические модели учебной деятельности, студенты имеют возможность осознать собственные стратегии и выбирать те из представленных им эксплицитно, которые в большей степени соответствуют их индивидуальным особенностям, эффективны для успешности в изучении иностранного языка», а также создавать собственные стратегические линии [4, с. 105].

Подход диктует необходимость знания лингвистики, когнитивной педагогики, психолингвистики, которыми на доступном уровне следует владеть преподавателям и обучающимся. Например, встает вопрос о знаниях видов памяти и ее свойствах, т.е. о мнемонике, мнемотехнике, в той или иной степени востребованных для формирования собственных мнемических стратегий на различных этапах изучения языка.

Проводя исследование, автор немало времени уделил изучению вопроса, связанного с личностными стратегиями изучения иностранного языка студентов разных гендерных типов личности, которые определяются как гендерно-детерминированные, т.е. в значимой степени обусловленные гендерным фактором в личности студентов. Решение данной задачи мы связываем с повышением иноязычной и методической компетенций студентов разных гендерных типов личности (фемининных и маскулинных), индивидуальным информированием о том, что следует предпринять, чтобы полу-

чить желаемый результат, самостоятельно развивая свои стратегии по принципу «познай себя и изменись к лучшему».

Среди студентов был проведен опрос с использованием анкеты по 65 позициям из составленной автором таблицы гендерно обусловленных стратегий, а также опросника С. Бэм для определения фемининности / маскулинности личности. Выбор данных групп стратегий был обусловлен их связью с основными компонентами учебной деятельности студентов – когнитивным, эмотивным и коммуникативно-речевым. Гендерный фактор, проявляющийся в предпочтениях к различным видам речевой деятельности и аспектам языка, находил выражение в количественных и качественных показателях стратегий. Был сделан вывод о влиянии на выбор стратегий изучения иностранного языка гендерных типов личности студентов. Метакогнитивные стратегии как «учебные навыки более высокого порядка: проектирование, планирование, управление, оценка своей учебной деятельности» у студентов фемининного типа личности были более развиты, чем у маскулинного, (Ф – 77%, М – 65%). Результат проведенной экспериментальной работы на основе изучения личностных стратегий показал, что гендерные особенности юношей студентов факультета информационных технологий проявляются в процессе обучения иностранному языку в стремлении к самостоятельности, предпочтении работать с компьютером как средством обучения (78%), данный результат сравним с результатом исследования, проведенного в университете Рэдфорда (США) [4, с. 98].

Для использования и развития личностных стратегий студентов в самостоятельной работе со студентами I курса, начиная с первого семестра, проводился *стратегический тренинг* студентов на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в группах направления подготовки бакалавров факультета информационных технологий. Стратегический тренинг – консультирование по вопросам теории стратегий, упражнения по развитию учебных, коммуникативных и универсальных стратегий, система комплексных заданий со свободой выбора студентов в учебной деятельности в соответствии с их стратегическими предпочтениями, рефлексия.

В начале тренинга проводилась вводная беседа, которая может быть охарактеризована в теоретическом плане как эксплицитное представление знаний о стратегиях изучения иностранного языка. Требуется также ознакомление студентов-первокурсников с программными требованиями по дисциплине «Иностранный язык» о нормах чтения, говорения, аудирования.

В настоящее время авторы учебников иностранного языка начали встраивать стратегии в свой план, например, издан учебник К. Гуд и Дж. Уайл-

дмен «Matrix» (издательство Oxford University Press). Такие учебники усиливают использование стратегий через задания и тренировку умений.

Автором были разработаны и опубликованы два учебно-методических пособия «We study English» и «Учимся работать в команде», в содержание которых вошли стратегические тренинг и таблицы личностных стратегий изучения иностранного языка студентов [5; 6]. Это обстоятельство значимо, т.к. обеспечение такого рода пособиями, содержащими стратегии, конкретизируют знание о стратегиях, обеспечивая их реализацию в речевой практике студентов.

Студентам предлагается для заполнения таблицы стратегий из 12 групп, включающая 80 стратегий. Графически стратегии маркируются в таблице таким образом: используемые стратегии – знаком «+», неиспользуемые – знаком «-», желательные, но еще неиспользуемые студентом (-кой), – знаком *O*. Преподаватель фиксирует результаты, представленные студентами добровольно. Представим один из элементов таблицы «*Компенсаторные стратегии*»:

- пытаюсь догадаться о речевом намерении собеседника;
- использую способы реструктуризации, перифраза, замены;
- пользуюсь невербальными средствами: жестами, мимикой, пантомимой;
- «проскальзываю» сквозь незнакомые слова, сосредотачиваюсь на знакомых языковых формах, мысленно проговариваю фразы [6, с. 98].

Студенты ведут дневник наблюдений и рефлексии, так называемый «портфолио» относительно прогрессирования в развитии стратегий языка за определенный период (напр., за два семестра), что позволяет вносить необходимые коррективы. Рекомендуется раздел «Неудачи», если таковые имеются, с рефлексией и планом овладения той или иной стратегией.

На основании проведенного исследования определяем следующие пути реализации данного подхода в условиях обучения в университете:

- введение в структуру практических занятий по иностранному языку тренинга личностных стратегий (информирование о теоретическом аспекте стратегий; ознакомление с таблицей воспроизведения шагов стратегии);
- демонстрация преподавателем использования стратегии с комментариями (технология самообучения); использование стратегий студентом с совместными комментариями преподавателя и студента;
- самостоятельное заполнение или расширение таблицы;
- рефлексия студентом процесса и результата; внесение результатов в портфолио, выстраивание стратегической траектории на перспективу.

Формирование стратегий суть их качественное и количественное развитие, а также готовность использовать их в самостоятельной работе. Например, начинающие использовали больше стратегий, связанных с переводом (8,5% vs. 6%), больше стратегий, связанных с воображением (10,4% vs. 7,4%), но меньше языковой догадки или компенсаторных стратегий, что характерно для студентов на промежуточном и продвинутом уровнях изучения иностранного языка (2,4% vs. 7,4%). Эти данные отражают количественные и качественные изменения в характеристиках вторичной языковой личности студентов.

Результаты исследования позволили сделать вывод, что осознанное использование студентами личностных стратегий изучения иностранного языка в самостоятельной работе способствует развитию вторичной языковой личности, повышению уровня мотивации, успешности в формировании иноязычных компетенций будущих профессионалов.

#### Библиографический список

1. Дейк Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. – М.: Прогресс, 1988. – С. 153–211.
2. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии – 1996. – № 1. – С. 34–49.
3. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 3–8.
4. Овчинникова Т.Е. Гендерный подход в современном образовательном процессе университета. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2006. – 162 с.
5. Овчинникова Т.Е. Учимся работать в команде. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2013. – 100 с.
6. Овчинникова Т.Е. We study English. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2013. – 102 с.
7. Плигин А.А. Познавательные стратегии школьников. – М.: Профит-Стайл, 2007. – 528 с.
8. Халева И.И. Гендер в теории и практике обучения межъязыковой коммуникации // Доклады Первой международной конференции «Гендер»: язык, культура, коммуникация. – М.: МГЛУ, 2001. – С. 7–11.
9. Bolinge D.L.M. Language, the loaded weapon: the use and abuse of language today. – L.: Linguistics Library Longman, 1980. – 214 с.
10. Færch C., Kasper G. Strategies in interlanguage communication // Applied linguistics and language study [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [books.google.ru/books?isbn=0878401245](http://books.google.ru/books?isbn=0878401245) (дата обращения: 6.02.2012).
11. Oxford R. Language Learning Strategies: What every Teacher Should Know. – New York: Newbury House. – 1990. – 216 p.
12. Wenden A., Rubin, J. Learner Strategies in Language Learning. – New Jersey: Prentice Hall, 1987. – 8 p.

**Серова Тамара Сергеевна**  
профессор, доктор педагогических наук  
Пермский национальный исследовательский политехнический университет  
**Фролова Татьяна Петровна**  
Пермский институт ФСИИ России  
tpf\_pert@mail.ru

## ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ЕДИНСТВО И ЕДИНИЦА ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

*В статье рассматривается вопрос о специфике обучения иностранному языку будущих юристов, в частности, обучение иноязычной диалогической речевой деятельности. Цель работы – рассмотреть диалог и диалогическую речевую деятельность с точки зрения обмена смыслами (по М.М. Бахтину), т.е. информацией, мнениями, суждениями, основываясь на последних исследованиях в области языкознания, педагогики и методики преподавания иностранных языков.*

**Ключевые слова:** функциональный тип речи, иноязычная диалогическая речевая деятельность, диалогическое единство.

Профессия юриста была и остается одной из самых востребованных в современном мире, так как человеческое сообщество живет по установленным законам. А умение трактовать эти правовые нормы, донести истину, рассудить кто прав, кто виноват, доказать правильность или ложность чьих-либо суждений или действий, опираясь на факты, всегда высоко ценилось в обществе.

Понятие юрист в настоящее время рассматривается как некоторое состояние и качество индивида, поскольку оно предполагает наличие правовых знаний, навыков, усвоенных правовых традиций и стереотипов поведения [8, с. 20].

Другими словами, человек с юридическим образованием обладает правовыми знаниями, навыками и умениями, способностью применения их в практической деятельности. Юрист имеет дело с людьми, с их поведением, с различными социальными явлениями, обстоятельствами, которые он оценивает, руководствуясь законом, нормами права. Его работа всегда связана с реальными жизненными фактами, их накоплением, анализом, проверкой и оценкой [9, с. 73].

Как уже упоминалось ранее, юридическая профессия публичная и всегда непосредственно связана с взаимодействием с людьми, имеющими разный социальный статус, уровень образования, систему жизненных ценностей. Это взаимодействие проявляется вступлением в диалог с целью решения профессиональных задач. Профессиональное говорение, в частности диалогическое говорение юриста, всегда сопровождается достаточной информационной доказательной базой, опорой на факты, обстоятельства. В этой связи, в процессе профессиональной подготовки будущего юриста значимым становится профессионально-ориентированное обучение диалогической речевой деятельности, как на русском, так и на иностранном языках. В содержание обучения профессиональному диалогическому говорению будущих юристов дол-

жны быть включены средства реализации конкретных коммуникативных намерений, и отбор их должен начинаться с определения тех, которые регулярно возникают у специалистов в типичных ситуациях той или иной сферы общения [3; 5; 12].

Коммуникативными качествами специалиста в области юриспруденции, владеющего иностранным языком, как отмечает Н.А. Лабашева, могут быть следующие:

- 1) способность участвовать в иноязычном профессиональном общении, осуществлять речевую деятельность в конкретных ситуациях профессионального общения;
- 2) владение средствами диалогической речевой деятельности;
- 3) знание и употребление правил речевого и неречевого поведения в стандартных ситуациях профессионального общения, адекватно национально-культурным особенностям страны изучаемого языка;
- 4) способность студента строить свою работу по овладению иностранным языком осознанно, экономно, творчески и целенаправленно [7, с. 81].

Специфика речевой деятельности юриста заключается в достаточной доказательной базе, его способности быть в диалоге как основной форме профессионального общения, взаимодействия. В связи с этим, профессионально и коммуникативно-направленное обучение иностранному языку должно быть нацелено на формирование у студентов умений иноязычной диалогической речевой деятельности в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях.

На начальном этапе обучения иностранному языку не представляется возможным включать студентов в реальные профессионально-направленные коммуникативно-речевые ситуации, так как у студентов первого курса пока отсутствуют знания по юридическому профилю подготовки, не сформирована терминологическая база, как на родном, так и на иностранном языке. В связи с этим, следует выделить такие учебные (условно-реальные) ком-

муникативно-речевые ситуации, которые содержали бы основной компонентный состав типичной коммуникативной ситуации в профессиональной среде юристов, обеспечить достаточной информативной составляющей процесс общения таким образом, чтобы диалогическое взаимодействие строилось по программе, аналогичной реальным ситуациям диалогического говорения [13].

Наиболее частыми становятся ситуации, предполагающие осуществление доказательных рассуждений как микромонологов в диалоге (по М.М. Бахтину): предоставление информации в виде повествования, запрос информации, выстраивание фактов в качестве доказательной базы в виде рассуждения и др.

Очевидно, при таком подходе диалог, вслед за М.М. Бахтиным, необходимо рассматривать как столкновение смыслов, в процессе которого происходит обмен информацией, мнениями, мыслями. В процессе этого процесса «обмениваемые мысли не равнодушны друг к другу... Каждое высказывание, прежде всего, нужно рассматривать как ответ на предыдущие высказывания данной сферы: оно их опровергает, подтверждает, дополняет, опирается на них» [1, с. 301].

Диалог предстает как форма субъект-субъектного взаимодействия с целью обмена на информационном, эмотивно-эмпатийном и интерактивном уровнях. Каждая последующая реплика в диалоге, как подчеркивает М.М. Бахтин, «слышит» непосредственно предыдущую и «помнит» весь предыдущий обмен репликами. В этом «слышать» и «помнить» заключается суть специфики диалога. Каждое следующее высказывание в нем может изменить, трансформировать смысл и значение предыдущих, причем не только непосредственно предшествующих, но и всех предшествующих.

В порождении высказывания М.М. Бахтин рассматривает два аспекта: 1) отношение каждого высказывания к предыдущему; 2) адресация высказывания, его ориентация на Другого, в частности, ответному пониманию Другого. Каждое монологическое высказывание характеризуется внутренним диалогизмом, т.е. неизбежно отвечает на произнесение, принимает во внимание, прежде чем опровергает, подтверждает, добавляет и полагается на других [2].

Следуя мысли М.М. Бахтина, диалог – не только путь познания личности и выражения ее внутреннего мира, ее установок и идей, но также условие самого существования идей у личностей. «Идея начинает жить, то есть формироваться, развиваться, находить и обновлять свое словесное выражение, порождать новые идеи, только вступая в существенные диалогические отношения с другими чужими идеями» [2]. Не может быть идеи, которая существовала бы и развивалась «сама по себе» и была бы истинной «сама по себе», вне конкрет-

ного бытия индивида, живущего среди других индивидов, иначе говоря, не может быть идей вне события человеческих индивидов.

По мнению Скалкина В.Л., субъект диалога может испытывать потребность или необходимость:

- 1) сообщить что-то партнеру по общению;
- 2) запросить у партнера нужную информацию;
- 3) привлечь внимание партнера к какому-либо объекту или событию;
- 4) сообщить о своих наблюдениях, впечатлениях, выводах;
- 5) констатировать какой-либо факт, касающийся одного из собеседников, их обоих или третьих лиц;
- 6) высказать свои положительные (отрицательные) эмоции [12, с. 11].

Каждый пункт, обозначенный В.Л. Скалкиным, можно рассматривать как микромонолог, выполняющий свою функцию. Микровысказывание в рамках диалогического дискурса может быть представлено разными типами речи: рассуждение, описание, повествование. Изучением данного вопроса занимались многие исследователи (Т.С. Серова, А.Г. Канцур, Н.Ю. Кабанова, Л.В. Зайцева, Л.П. Шишкина и др.) в области преподавания иностранного языка, в частности при обучении иноязычной речевой деятельности [10; 11; 6].

Основополагающим типом общения такой специфической профессиональной группы, как юристы, будет рассуждение. В тексте или устном сообщении осуществляется обычно развертывание смыслового содержания, развертывание главного суждения текста, главного тезиса [10]. Важным видом строгого логического развертывания главного суждения является умозаключение, которое редко встречается в текстах в чистом виде, а выступает в основном как рассуждение.

Так, рассуждение рассматривается как вербальное изложение, разъяснение и подтверждение какой-либо мысли. Рассуждение передает ход развития мысли, идеи и должно обязательно приводить к получению нового знания о предмете, объекте, поскольку целью рассуждения является углубление наших знаний об окружающем мире.

В рассуждении фразы объединяются в целое общей темой и следуют одна за другой в отношении логического развертывания, движения мысли к выводу.

В процессе чтения или устного сообщения важно усвоить следующие структурные связи рассуждения: 1) доказательство или опровержение: а) от посылов, фактов к выводу; б) от тезиса к аргументам и от них к выводу; 2) познавательное движение по исследуемому объекту: а) от явления к сущности; б) от фиксирования изменений к анализу их причин; в) от рассмотрения качественных характеристик предмета, явления к их связям; д) от установления закона его содержания к раскрытию его

форм проявления в различных условиях; 3) движение от конкретного к абстрактному и наоборот.

Рассуждение = вопрос (тезис) + суждение<sup>1</sup> + суждение<sup>2</sup> ... + заключение

Доказательство служит для того, чтобы обосновать, аргументировать истинность того или иного высказывания. Доказательство строится следующим образом:

1) дается обоснованное утверждение, тезис;

2) приводятся факты, характеристики, сведения, с помощью которых подтверждается истинность данного утверждения, тезиса;

3) в заключении приводится еще раз подтверждение, аргументированный тезис. В доказательстве может быть опущена его первая часть, тогда оно сразу начинается со второго пункта.

Например, в процессе изучения темы «Высшее юридическое образование в России и зарубежных странах» студенты знакомятся с информационным материалом о примерном перечне дисциплин первокурсников юридических вузов в Америке. В качестве задания предлагается утверждение: *“The curriculum of the first year students at Baylor Law School of the USA is closely connected with the future profession”* («Расписание первокурсников Бейлорского юридического факультета США непосредственно связано будущей профессиональной деятельностью»). Далее приводится текст, который может послужить информационной основой, с помощью которой подтверждается истинность данного утверждения:

***The curriculum at Baylor Law School. First Year.***

*Like most law schools, Baylor Law School has a curriculum that consists of required classes intended to provide the foundation upon which students will build during their second and third years. Students learn the basic principles of legal reasoning and case analysis. Although it may not seem like it, students will cover less material the first year so that they are able to focus on learning to think like a lawyer.*

***First-Year Required Courses: Appellate Advocacy and Procedure, Civil Procedure, Contracts I and II, Criminal Law, Criminal Procedure, Introduction to Law & the Legal Profession, Legislation, Administrative Power, and Procedure (LAPP), Legal Analysis, Research, and Communication I and II (LARC), Property I and II, Torts I and II.***

В заключении повторяется еще раз тезис, который подтверждается аргументами и доказывается его истинность.

При доказательстве истинности утверждения, тезиса часто используются следующие языковые средства: *That's quite right...* (Совершенно верно...); *True enough...* (Практически верно...); *I absolutely agree ...* (Я абсолютно согласен...); *I can't help thinking the same...* (Не могу не думать так же); *I personally think...* (Лично я думаю...); *I'm convinced...* (Я убежден...); *I am pretty sure...* (Я вполне уверен...).

При опровержении неправильного тезиса, положения характерна следующая последовательность развития мысли:

а) указывается неверный тезис и его источник, где и кем он был высказан, написан;

б) утверждается его ошибочность, неточность или неправильность;

в) приводятся контр доводы, факты, подтверждающие ошибочность тезиса;

г) дается правильный тезис, заключающий опровержение.

Наиболее часто в опровержении используются следующие языковые средства: *I am not sure...* (Я не настолько уверен...); *I rather doubt...* (Я склонен усомниться...); *I can't make up my mind...* (Я не могу решить(ся)...); *I am in two minds about...* (Я не знаю, что делать...); *It's not likely for ...* (Не похоже на то, что...).

Особо стоит подчеркнуть тот факт, что рассуждение, являясь основным, ведущим функциональным типом речи в деятельности юристов, всегда неотрывно связано с такими речевыми типами, как повествование и описание. В чистом виде данные типы речи в профессиональной деятельности будущих юристов не встречаются, а представляют собой смешанные речевые типы: рассуждение-повествование, рассуждение-описание. В связи с этим, эти функциональные типы речи также представляют интерес для данного исследования.

В общепринятом смысле описание – это словесное изображение какого-либо явления действительности путем перечисления его характерных признаков. Данный тип речи служит для воссоздания мира предметов и установления связей между ними:

Описание = признак<sup>1</sup> + признак<sup>2</sup> + признак<sup>3</sup> ...

По определению Т.С. Серовой, описание – это вид развертывания основной мысли, главного тезиса, фразы объединяются в нем общей темой и следуют одна за другой в порядке структурных связей между сторонами, частями, элементами отражаемого в речи объекта, предмета, явления или повторяющегося процесса [10].

Важно помнить следующие четыре группы структурных связей: 1) движение взора наблюдателя по объекту описания, его составным частям; 2) движение обрабатываемого объекта, детали, корпуса, машины и т.д.; 3) классификационный принцип описания с различными основаниями для деления на части: а) по методу исследования; б) по структуре; в) по свойствам, качествам; г) по размещению территории и т.д.; 4) убывание или возрастание признака: а) от низшего к высшему; б) от значимого к менее значимому; в) от простого к сложному; г) от определяющего к определяемому; д) от общего к конкретному.

При описании повторяющихся явлений, процессов характерно использование пассивных форм глаголов и специальных наречий.

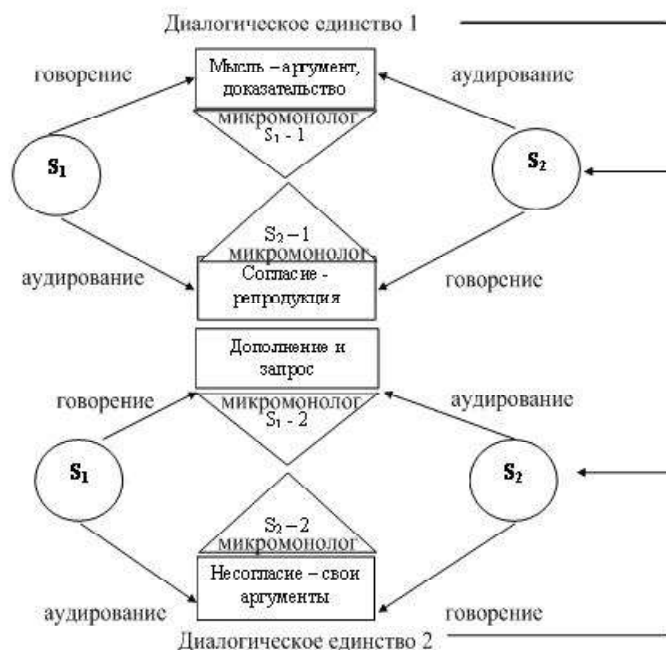


Рис. 1. Простая модель диалога

Использование смешанного типа речи рассуждение-описание очень

характерно для профессиональной речи юристов. Это можно продемонстрировать следующим примером: сообщая о каком-либо происшествии, юрист описывает место данного преступления, сочетая со своими суждениями, рассуждениями по этому делу.

Повествование представляет собой рассказ о событиях и служит для передачи последовательности различных событий, явлений, действий. Оно раскрывает связанные между собой явления, действия, происходившие в виде некой цепочки событий в прошлом:

Повествование = событие<sup>1</sup> + событие<sup>2</sup> + событие<sup>3</sup> ...

В методике преподавания иностранных языков отмечается, что в повествовании фразы объединяются в единое целое общей темой и следуют одна за другой в порядке временной последовательности отражаемых в речи сложных событий, их частей. Структурными связями повествования являются: 1) прямая хронология; 2) обратная хронология; 3) прямая хронология с отступлениями. Все тексты-биографии чаще всего представляют собой прямую хронологию с отступлениями. Сообщение может быть о каком-либо событии, явлении, эксперименте, факте.

В зависимости от степени и связности высказываний выделяют несколько уровней коммуникативных единиц диалогической речи [4, 14]:

- реплика (микромонолог), реализующаяся в границах практически любой коммуникативной единицы языка;

- диалогическое единство, объединяющее минимум две реплики семантически и структурно;

- диалогический абзац – комплекс двух или более диалогических единств, объединенных тематической общностью;

- диалог – текст, если он отвечает характеристикам связности и цельности.

Слова, связанные по смыслу, реплики образуют диалогические единства, которые могут быть двух, трех, четырехчленными. Самым простым диалогическим единством является двучленное диалогическое единство, имеющее начальную побудительную реплику и ответную реактивную реплику. Микромонолог и его диалогизированная специфика обусловлена содержательной стороной высказываний в диалогическом контакте и формируется на основе жизненного опыта обучающихся и целого ряда стимулов.

Одним из важных признаков диалогической речи является принцип построения речи как цепи стимулов и реакций, т.е. каждое высказывание является некоторой акцией, вызывающей и обуславливающей следующее за ним высказывание. Поэтому основной единицей диалога считается диалогическое единство, связанное семантически и структурно. Диалогическое речевое единство, как реализованное столкновение двух смыслов, предполагает совпадение полное, совпадение частичное, полное несовпадение. Единица диалогической речевой деятельности – диалогическое речевое единство может послужить основой моделирования диалогов от простого к сложному.

Исходя из данных теоретических положений, рассмотрим простую модель диалога, состоящую из двух диалогических единств.

В качестве речевого диалогического единства мы принимаем обязательное взаимодействие двух



субъектов и обязательное выполнение этими двумя субъектами функций как говорящего, так и слушающего. И при этом, диалогическое единство может состояться, если  $S_1$  как говорящий посылает запрос, обращение к  $S_2$ , как к аудирующему, высказать свою мысль, и согласиться/не согласиться, дополнить или не дополнить. В этом случае  $S_1$  становится аудирующим, т.е. завершается диалогическое единство (см. рис. 1). Но это еще не диалог, потому что не произошел взаимный обмен смыслами, мыслями, рассуждениями по теме высказывания.

Чтобы состоялся диалог, обязательно необходимы минимум два диалогических речевых единства.  $S_2$  поступивший запрос сопоставляет со своими смыслами, со своим видением этой проблемы и соглашается/не соглашается, дополняет/не дополняет, т.е. происходит своего рода столкновение смыслов двух разных субъектов. В результате подобного обмена смыслами, их столкновения взаимодействующие субъекты приходят к определенному выводу, дополняя, уточняя друг друга, соблюдая необходимые соотношения коммуникативно-речевой ситуации речевые этикетные формулы.

Таким образом, в любой профессионально-ориентированной ситуации юрист – это, прежде всего, оратор в такой форме общения, как диалог. Поэтому основополагающей формой общения будущего юриста будет диалог, а именно, способность будущего специалиста участвовать в информационном обмене. В данном контексте умения диалогической речевой деятельности студента юридического вуза должны быть сформированы в равной мере и на русском, и на иностранном языках.

Под диалогом понимается форма субъект-субъектного взаимодействия с целью обмена на информационном, эмотивно-эмпатийном и интерактивном уровнях. Диалог может быть назван завершенным только в том случае, если есть два диалогических речевых единства, т.е. произошло логическое завершение смыслового обмена обоими субъектами диалога в виде выведения тезиса или принятия/непринятия определенной позиции.

#### Библиографический список

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. – Киев: «NEXT», 1994. – 508 с.
3. Гез Н.И. Развитие коммуникативной компетенции в ситуациях ролевого обучения // Коммуникативные единицы языка: Тезисы докладов на всесоюз. науч. конф. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 2004. – 124 с.
4. Дубровская Т.В. Судебный дискурс: речевое поведение судьи (на материале русского и английского языков). – М.: Академия МНЭПУ, 2010. – 351 с.
5. Зимняя И.А. Психологические аспекты говорения на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
6. Каницур А.Г. Обучение иноязычной диалогической речевой деятельности будущих учителей на основе страноведческой информации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2004. – 24 с.
7. Лабашева Н.А. Проектирование профессионально ориентированного обучения иноязычному речевому общению студентов юридических вузов: Дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2003. – 215 с.
8. Моисеева Л.В. Развитие аксиологического потенциала личности студента-юриста: Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 1999. – 235 с.
9. Рыбкина А.А. Педагогические условия формирования профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку. – Саратов: Саратов. юрид. ин-т МВД России, 2005. – 152 с.
10. Серова Т.С., Зайцева Л.В., Шишкина Л.П. Система упражнений профессионально-ориентированного взаимосвязанного обучения всем видам иноязычной речевой деятельности. – Пермь: ППИ, 1990. – 130 с.
11. Серова Т.С., Кабанова Н.Ю. Дидактическое моделирование диалогов при обучении иноязычной диалогической речевой деятельности будущих инженеров на основе профессионально-ориентированного чтения // Профессиональное образование. Приложение «Новые педагогические исследования». – 2006. – № 5. – С. 36–42.
12. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка). – Киев: Рад. школа, 1989. – 158 с.
13. Скалкин В.Л., Рубинштейн Г.А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. – С. 154–161.
14. Теплицкая Н.И. Некоторые проблемы диалогического текста: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1975. – 31 с.

## УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ» В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ: СТАНДАРТ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ, ОСОБЕННОСТИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

*В статье представлены принципы разработки учебно-методического комплекса дисциплины «Русский язык как иностранный» в медицинском вузе согласно стандарту нового поколения.*

**Ключевые слова:** учебно-методический комплекс, стандарт нового поколения, русский язык как иностранный, уровни владения языком, язык специальности.

Одна из задач основной образовательной программы высшего профессионального образования Казанского государственного медицинского университета Минздрава России – методическое обеспечение учебного процесса [5, с. 6]. Поэтому важной составляющей сопровождения любой дисциплины в вузе является учебно-методический комплекс (УМК), входящий в комплект документов ООП [5, с. 6], наряду с учебным планом, календарным графиком учебного процесса, матрицей компетенций и т.д.

УМК дисциплины – это «совокупность учебно-методических компонентов, призванных обеспечить организационную и содержательную целостность системы, методов и средств обучения по каждой дисциплине ГОС ВПО, ФГОС ВПО, ФГТ основных образовательных программ (ООП) для реализации целей, ожидаемых результатов в рамках данной дисциплины» [6, с. 8]. Структурной составляющей УМК и ООП является учебно-методическое пособие [7, с. 5].

УМК дисциплины «Русский язык как иностранный» в Казанском ГМУ отражает требования ФГОС ВПО по специальности 06.01.01 – «Лечебное дело» [9], а также требования ГОС по РКИ [4], второй уровень владения для изучающих русский язык как иностранный в специализированном вузе. Остановимся подробнее на каждом из этих стандартов.

Дисциплина «РКИ» в структуре ООП подготовки специалиста по ФГОС ВПО по специальности 06.01.01 – «Лечебное дело» входит в «Гуманитарный, социальный и экономический цикл» [9]. В результате изучения базовой части дисциплины обучающийся должен знать: лексический минимум в объеме 4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера (для иностранного языка, в нашем случае – русского); а также основную медицинскую и фармацевтическую терминологию на иностранном языке [9]; уметь использовать не менее 900 терминологических единиц и терминологических элементов [9]; владеть иностранным языком в объеме, необходимом для возможности коммуникации и получения информации из зарубежных (русскоязычных) источников [9].

Компетенции, формируемые в результате освоения базовой части цикла, в основном носят общекультурный характер (не все ОК, отраженные во ФГОС ВПО специальности 06.01.01 – «Лечебное дело» [9, п. 5.1], касаются дисциплины «РКИ»; это: ОК–3 – знать историко-медицинскую терминологию; ОК–5 – способность и готовность к логическому и аргументированному анализу, к публичной речи, ведению дискуссии и полемики на русском языке) [9]. Формирование профессиональных компетенций для дисциплины «РКИ» – умение использовать язык во всех сферах профессиональной деятельности. Поэтому языковая подготовка ведется в соответствии с получаемой медицинской специальностью, студентами приобретаются собственно языковые знания, на основе которых формируются соответствующие умения, навыки и компетенции.

Рабочая программа по «РКИ» в медицинском вузе имеет обязательное для языковой дисциплины соответствие уровням владения языком [1–4]. В Казанском ГМУ это II сертификационный уровень – уровень для получения диплома выпускника российского вуза [4], который свидетельствует о том, что коммуникативная компетенция сформирована на достаточно высоком уровне, то есть позволяет удовлетворять коммуникативные потребности во всех сферах общения, вести профессиональную деятельность на русском языке в качестве специалиста соответствующего профиля [4].

Что касается объема лексических единиц, то, если, согласно ФГОС ВПО по специальности 06.01.01 – «Лечебное дело», этот объем составляет 4000, то для II уровня владения РКИ он должен достигать 10000 единиц. Учебная программа дисциплины «РКИ» и УМК ориентированы на количество лексических единиц, предложенных ГОС по РКИ [4], поскольку это основной документ, в котором отражены собственно языковые требования.

Таким образом, два ключевых документа определяют критерии, которыми необходимо руководствоваться при разработке учебно-методических материалов к указанной дисциплине: соответствие стандартам в их техническом и практическом воплощении.

Технический критерий – это соблюдение правила соответствия целям, задачам, дидактическим принципам, структуре УМК и т.п.

Цель УМК в Казанском ГМУ – «учебно-методическое обеспечение эффективной аудиторной и самостоятельной работы обучающихся и сохранение преемственности в преподавании учебных дисциплин» [6, с. 8] – чётко обозначена и нашла своё практическое воплощение в соответствующих материалах.

Другой технический критерий – это соответствие стандартам, требованиям и ООП ВПО по специальности, чёткая структуризация, модульность материала, последовательность изложения, комплексность.

На практике стандарты представлены в соответствии со следующими критериями:

- мотивация изучения языка;
- интеграция преподаваемой дисциплины с другими дисциплинами специальности (язык специальности).

Остановимся подробнее на каждом из критериев.

Мотивации изучения дисциплины в стандарте нового поколения уделяется особое место. В связи с дисциплиной «РКИ» эта тема также актуальна, поскольку мотивация и её грамотное преподнесение – своего рода залог успеха изучения и преподавания дисциплины. Студентам, получающим медицинское образование в Казанском ГМУ на английском языке, объяснить необходимость изучения русского языка, который, вероятно, не понадобится им в их профессиональной медицинской деятельности в родной стране, оказывается довольно непросто. Как показывает опыт, мотивировать студентов к изучению и использованию языка необходимо на протяжении всего периода изучения дисциплины, акцентируя внимание на примерах для большей наглядности. Мотивации, обозначенные в ФЗ «Об образовании», состоят в необходимости объяснить обучающемуся важность получения образования [8] и, в частности, изучения иностранного языка, как одной из дисциплин, предусмотренных системой высшего образования в России наравне с другими дисциплинами специальности. ФГОС ВПО включает мотивацию в общекультурную компетенцию. С последней связана мотивация, касающаяся непосредственно дисциплины «РКИ» в медицинском вузе, а именно: необходимость изучить язык специальности для его использования на практике в больнице при профессиональном общении с пациентами (устная форма языка) и при заполнении соответствующей документации (письменный язык). Язык специальности – это ключевая на сегодняшний момент мотивация студентов.

Другая возможная мотивация, условия для которой могут быть созданы на базе университета, это мотивация получения сертификата, подтвержда-

ющего уровень владения языком. Получение документа подобного рода означает лицензированность дисциплины в вузе, что повышает престиж изучения дисциплины, получаемой специальности и престиж вуза в целом.

Следующий критерий, который учитывается на практике и отражается в УМК дисциплины «РКИ», наиболее важный. Это интеграция преподаваемой дисциплины с другими дисциплинами специальности.

Интеграция дисциплины «РКИ» с дисциплинами специальности 06.01.01 – «Лечебное дело» означает представление языкового материала через материал медицинской тематики, то есть язык специальности. В структуре УМК этот критерий отражён таким образом, что, согласно Положению об УМК [6, с. 9]:

- отражает современный уровень развития науки (собственно лингвистической науки и медицинского научного знания);

– предусматривает логически последовательное изложение учебного материала (согласно получаемым языковым знаниям, их усвоению, умению применять на практике, а также согласно последовательности изучения медицинских дисциплин на основных курсах, их параллельному изучению на русском языке в соответствии с Рабочей программой по «РКИ» с целью применения полученных знаний на практике в больнице);

– иллюстрирует использование современных методов и технических средств образовательного процесса (сочетание традиционных и инновационных методов изучения языка, в том числе коммуникативный метод, персонифицированное обучение, технология проблемного обучения, модульного, объяснительно-иллюстративного, технология проведения учебной дискуссии и др.).

Всё это позволяет обучающемуся усваивать язык специальности и получать навыки по его использованию на практике.

Интеграция языковой дисциплины с дисциплинами специальности начинается уже с первого курса. Конечно, это ещё не язык специальности, потому полезно представить, к примеру, языковой материал в сравнении с изучаемым на первом курсе латинским языком. Терминоэлементы в латинском языке и словообразовательные инструменты в русском языке, категории рода, числа, падежа, склонения, спряжения и т.д., то есть грамматические параллели – всё это первые шаги к изучению языка специальности. Подобные сравнения способствуют пониманию языковых закономерностей, развитию умения построить синтаксическую конструкцию, воспроизвести её, воспользоваться грамматическими инструментами для словообразования, которые понадобятся на втором курсе при изучении медицинской терминологической лексики на русском языке.

Кроме языковых параллелей в русском и латинском языках студентам первого курса предлагается небольшой объём материалов, отражающих специфику языка специальности. Это тексты о будущей профессии, в работе с которыми используются элементы рассуждений на заданную тему. Здесь же предлагается работа с текстами диалогического характера, что пригодится студентам как в реальной жизни, так и на втором курсе во время практики в больнице. Это диалоги в аптеке, в поликлинике, в регистратуре больницы, на приёме у терапевта, вызов скорой помощи по телефону и др., в которых используется как разговорно-бытовая лексика, так и лексика профессионального характера. Кроме того, даются базовые знания русской терминологической лексики по физике, химии, математике и биологии. При подготовке к экзамену за первый курс предлагаются адаптированные или частично адаптированные тексты, в том числе медицинской тематики.

Главная работа с языком специальности, то есть интеграция с медицинскими предметами начинается на втором курсе, где первый семестр – это изучение анатомии на русском языке, характеристика процессов, происходящих в организме, терминологический лексический минимум, а второй семестр – подготовка к практике, в том числе к языковой, поскольку студенты проходят практику с русскоязычными пациентами. Изучаются методы исследования больного и особенности ухода за пациентами в домашних условиях и в больнице, медицинский инструментарий, аппаратура; методы обследования и диагностики, способы введения лекарственных средств, виды лечения, понятия о лекарственной форме и др.

Третий курс – это язык специальности к курсу «Внутренние болезни». Определение заболеваний на русском языке, жалоб, симптомов, причин, осложнений, характеристики болей, лекарственных средств, постановка диагноза, последовательность работы с пациентом, диалог с больным и т.п. – всё это изучается параллельно с курсом «Внутренние болезни» на английском языке, поэтому изучаемый материал воспринимается легко и с интересом. Проблемные ситуации, диалоговые решения, дискуссии по изучаемым темам на русском языке – пример успешного усвоения как лексических единиц, так и приобретения и закрепления навыков устного профессионального общения, а также письменной формы профессионального языка при заполнении соответствующей документации (карточки, бланки, истории болезней, рецепты и проч.).

Четвёртый курс – общегуманитарный блок, но с неизменным соответствием медицинской тематике.

Как видим, интеграция дисциплины «РКИ» с другими дисциплинами специальности 06.01.01 – «Лечебное дело» в университете – важный крите-

рий языковой подготовки специалиста, который учитывается как обязательный компонент рабочей программы и всего УМК дисциплины «РКИ» в вузе.

Описанное выше касается, главным образом, соответствия дисциплины «РКИ» ФГОС ВПО специальности. Однако необходимо подчеркнуть, что изучается, прежде всего, язык, то есть вся теоретическая часть языка, которая на практике выражается в языке специальности через специализированные материалы (тексты, диалоги, аудио-, видеоматериалы и т.п.). Поэтому рассмотрим соответствие УМК дисциплины ГОС по РКИ.

Обратимся к рассмотрению распределения языкового материала по курсам с учётом уровней владения языком. В Казанском ГМУ дисциплина «РКИ» для студентов, обучающихся на английском языке, преподаётся в течение четырёх учебных курсов. Результат освоения программы дисциплины «РКИ» за I курс соответствует элементарному уровню общего владения русским языком как иностранным. Согласно ГОС по РКИ, учебно-методический комплекс для программы дисциплины отражает:

- подготовку по всем видам речевой деятельности (чтение, говорение, письмо и аудирование);
- содержание языковой компетенции включает фонетику и графику; словообразование и морфологию (существительное, местоимение, прилагательное, глагол, числительное, наречие, служебные части речи); синтаксис (простое предложение, понятие о субъекте и предикате в предложении, способы выражения логико-смысловых отношений в предложении, виды сложного предложения, прямую и косвенную речь, порядок слов в предложении); лексику.

Программа дисциплины «РКИ» за II курс соответствует базовому уровню ГОС по РКИ [2] и «свидетельствует о наличии у иностранца достаточных и необходимых знаний для дальнейшего изучения русского языка в общекультурных целях, а также для овладения русским языком как средством профессионального общения» [2, с. 4]. УМК программы II курса отражает:

- требования к речевым умениям (аудирование монологической и диалогической речи; изучающее чтение и чтение с общим охватом содержания; письменное монологическое высказывание репродуктивного и репродуктивно-продуктивного характера на предложенные темы на основе прочитанного или прослушанного текста; монологическая и диалогическая речь; оформление в соответствии с нормами современного русского языка и нормами речевой этики) [2, с. 8–10];
- на II курсе языковые компетенции повторяются, усложняются на соответствующем материале и закрепляются на практике.

Таким образом, I и II курсы изучения дисциплины – это достижение элементарного и базового уровней владения РКИ. Материал грамматики (все

разделы языка) изучается и закрепляется, что формирует прочную основу для дальнейшего изучения языка.

Программа III курса и, соответственно, УМК отражают I уровень общего владения РКИ, согласно ГОС по РКИ, который «свидетельствует о возможности осуществления профессиональной деятельности в коллективах, где рабочим языком является русский» [3, с. 7].

Требования к коммуникативно-речевым компетенциям усложняются, содержание языковой компетенции также дано в более расширенном виде. В Рабочей программе и УМК дисциплины акцент делается на синтаксис. Этот раздел языка считается наиболее сложным, и потому вполне логично после завершения изучения базовой грамматики в течение первых двух курсов перейти к закреплению знаний по синтаксису и уделить внимание наиболее важным вопросам раздела, а также более подробно изучить оформление синтаксических конструкций на письме.

Важно отметить, что УМК дисциплины к каждому курсу составлен так, что позволяет повторять и закреплять ранее изученный материал и на основе полученных знаний формировать новые. Таким образом, материал проходит стадии изучения, повторения, закрепления, применения на практике. С каждым курсом языковой материал усложняется, но это усложнение вполне логично, оно отражено в рабочих текстах по специальности, потому наглядно и легко усваивается. Поскольку новый усложнённый материал основывается на уже имеющихся знаниях, то этот новый материал воспринимается обучающимися как необходимое дополнение, поэтому не вызывает сложностей при усвоении.

УМК для IV курса соответствует II уровню общего владения РКИ и «свидетельствует о достаточном высоком уровне коммуникативной компетенции во всех сферах общения» [4]. II уровень рекомендован выпускнику российского вуза и позволяет кандидату «вести профессиональную деятельность на русском языке» [4]. В программе IV курса акцент делается на стилях речи. Поскольку студент-медик работает в основном с текстами научного стиля речи, необходимо ввести понятие стиля речи, познакомить с разновидностями стилей, их ключевыми различиями. Кроме того, большое внимание уделяется письменной работе, самостоятельному написанию текстов разных стилей. Работа с текстами художественного стиля речи строится в устной форме: обсуждения, рассуждения на заданные темы, дискуссии и т.п.

Резюмируя сказанное выше, подчеркнём особенности УМК дисциплины «РКИ» в медицинском вузе:

1) рабочая программа и УМК основываются на стандартах – ФГОС ВПО специальности и ГОС по РКИ;

2) учебно-методические материалы интегрированы с дисциплинами специальности;

3) теория и практика собственно языкового материала имеет практический выход к языку специальности;

4) компетенции, формируемые в результате изучения дисциплины РКИ в медицинском вузе, в первую очередь, общекультурные (ОК) (согласно ФГОС ВПО специальности) и общепрофессиональные (ОП) (согласно ГОС по РКИ с отсылкой к ОП компетенциям специальности);

5) получение знаний и формирование умений, навыков и компетенций происходит в течение четырёх курсов, то есть последовательно и непрерывно, что имеет несомненные плюсы.

Перспективы разработки учебно-методических материалов для дисциплины «РКИ» в Казанском ГМУ видятся следующие:

Во-первых, согласно ФЗ «Об образовании», основным принципом государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования является «создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системой образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе» [8, Ст. 3, п. 5]. В этой связи целесообразно комплектовать учебные группы по странам или на основании владения одним языком (например, группа арабоязычных студентов из Египта, Сомали, Ирака, Палестины). Это даст возможность корректировать УМК и использовать материалы наиболее целенаправленно.

Во-вторых, при соблюдении «единства обязательных требований и условий реализации ООП и результатов их освоения» [8, Ст. 11, п. 4] ФЗ «Об образовании» предусматривает также «возможность формирования образовательных программ различного уровня сложности и направленности с учётом образовательных потребностей и способностей обучающихся» [8, п. 3]. Поэтому перспективной разработкой УМК для дисциплины «РКИ» является необходимость отбора студентов с помощью специального тестирования и комплектование групп по «способностям обучающихся». В УМК это будет выражаться в способе презентации учебного материала, в подборке специальной литературы и материалов для практической работы. Подчеркнём, что итоговые знания дисциплины одинаковы для всех групп обучающихся, меняются лишь методы обучения и, соответственно, УМК.

В-третьих, процессы глобализации и интеграции в области образования и языковой политики в том числе, особенно активно происходящие в последнее время, всё настойчивее диктуют задачи установления общих уровней владения языком. Уже сегодня Российская государственная многоуровневая система тестирования включена в европейскую структуру тестирования ALTE (The Association of

Language Testers of Europe – Европейская ассоциация экзаменационных советов по иностранным языкам). Потому получение студентами сертификатов, подтверждающих уровень владения языком, обеспечит эквивалентность академического диплома и дополнительно будет стимулировать обучающегося к изучению языка.

Получение вузом лицензии на выдачу соответствующего сертификата открывает дополнительные возможности языковой подготовки обучающихся для других специальностей. В столь конкурентной сегодня образовательной среде – это дополнительный бонус университету. Тот же принцип может быть применён в отношении иностранных студентов, обучающихся в русскоязычных группах.

Как видим, разработка УМК дисциплины «РКИ» в медицинском вузе – это весьма актуальное и перспективное направление учебно-методической работы. Многоплановость, системность и целостность – ключевые принципы организации учебной работы и, соответственно, разработки материалов.

#### Библиографический список

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т.Е. Владимирова и др. – М., СПб.: Златоуст, 2001. – 28 с.
2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М.М. Нахабина и др. – М., СПб.: Златоуст, 2001. – 32 с.
3. Государственный образовательный стандарт

по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина и др. – М., СПб.: Златоуст, 1999. – 36 с.

4. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т.А. Иванова и др. – М., СПб.: Златоуст, 1999. – 40 с.

5. Положение об основной образовательной программе высшего профессионального образования (ООП ВПО) ГБОУ ВПО Казанский ГМУ Минздрава России // Локальные акты ГБОУ ВПО «Казанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации. Т. 2: Документы, регламентирующие учебную и учебно-методическую деятельность. – Казань: КГМУ, 2012. – 117 с.

6. Положение об учебно-методическом комплексе дисциплины // Локальные акты ГБОУ ВПО «Казанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации. Т. 2: Документы, регламентирующие учебную и учебно-методическую деятельность. – Казань: КГМУ, 2012. – 117 с.

7. Положение об учебно-методическом пособии (Methods Handbook). – Казань: КГМУ, 2012. – 49 с.

8. Федеральный Закон Российской Федерации № 317-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ред. от 25.11.2013 г.

9. ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 060101 – Лечебное дело (квалификация (степень) «Специалист»). – Приказ МОиН РФ № 1118 от 8.11.2010 г.

**Орлова Елена Владимировна**

кандидат педагогических наук  
Ивановская государственная медицинская академия Минздрава РФ  
orlova-nauka@yandex.ru

**Титова Жанна Николаевна**

кандидат филологических наук  
Ивановская государственная медицинская академия Минздрава РФ  
orlova-nauka@yandex.ru

**Якимов Александр Евгеньевич**

кандидат филологических наук  
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
aleyakim@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩЕГО ТЕСТИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ

*Статья посвящена использованию обучающего тестирования при работе с иностранными студентами на занятиях по русскому языку (профессиональный модуль). Рассмотрены примеры тестовых заданий и дан анализ результатов применения обучающих тестов.*

**Ключевые слова:** русский язык, тестирование, задание, обучение.

Согласно современным стандартам образования, тестирование является одной из основных форм контроля знаний российских учащихся школ и высших учебных заведений. Активное введение тестирования в практику отечественного преподавания преследует важную цель: интегрирование российской высшей школы в мировую систему образования. Много лет нами используются разные виды тестов в качестве материалов для вводного, промежуточного и итогового контроля при работе в группах российских студентов в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи». При работе с иностранными учащимися рекомендовано сертификационное тестирование по русскому языку [1; 2; 3; 4], поэтому нами широко используется контрольное тестирование в модулях «Общее владение» и «Профессиональный модуль» на всех уровнях обучения русскому языку как иностранному. Однако, на наш взгляд, кроме контроля уровня сформированности лингвистической и коммуникативной компетентности, тестирование может быть использовано и на более ранних этапах работы в качестве обучающего элемента, т.е. в процессе освоения и закрепления нового материала.

Целью нашей статьи является рассмотрение возможности использования обучающего тестирования на занятиях по русскому языку как иностранному на примере лексико-грамматических конструкций профессионального модуля.

Важной частью обучения в рамках аспекта «Научный стиль речи» на довузовском этапе обучения (подготовительном факультете) является формирование лексико-грамматической компетенции в рамках профессионального модуля.

Особое внимание уделяется накоплению лексико-грамматических конструкций научного стиля и формированию умений вычленять изученную конструкцию в адаптированном и неадаптированном

звучащем или письменном научном тексте, понять ее и использовать в устной или письменной репродуктивной и продуктивно-репродуктивной речи, отличать конструкцию от синонимичных ей, использовать конструкции-синонимы.

На подготовительном отделении в рамках профессионального модуля изучается более тридцати грамматических конструкций с именным или глагольным управлением, которые могут быть объединены в синонимичные смысловые блоки.

Блоки синонимов представляют собой семантически сходные или тождественные конструкции, имеющие различия в лексической и грамматической структуре и сочетаемости, требующие различного падежа существительных, предлога, различающиеся оттенками значения. Например, конструкции *что (И.п.) – это что (И.п.)* и *что (И.п.) является чем (Т.п.)* различаются не только грамматически, но и стилистически. Первая конструкция используется в любой речевой ситуации, вторая имеет отчетливый научный колорит, т.е. она стилистически маркирована.

Рассмотрим несколько основных синонимичных лексико-грамматических конструкций научного стиля речи, который для учащихся медицинского вуза подразделяется на темы «Математика», «Физика», «Химия», «Биология» и «Анатомия». Каждая из тем предполагает изучение определенного набора синонимичных лексико-грамматических конструкций.

В частности, в теме «Математика» можно выделить группу конструкций, использующихся для описания арифметических действий. Например: 1. *Что (И.п.) плюс что (И.п.) равно чему (Д.п.); сумма чего (Р.п.) и чего (Р.п.) равна чему (Д.п.); если сложить что (В.п.) и что (В.п.), получится что (И.п.).* 2. *Что (И.п.) минус что (И.п.) равно чему (Д.п.); разность чего (Р.п.) и чего (Р.п.) равна чему (Д.п.); из чего (Р.п.) вычесть что (В.п.) равно чему (Д.п.) и т.п.*

В теме «Физика» выделяются конструкции: *считать что (В.п.) чем (Т.п.), что (И.п.) является чем (Т.п.), что (И.п.) представляет собой что (В.п.)*. («В этом случае мы можем считать Землю телом отсчета; Земля является телом отсчета, Земля представляет собой тело отсчета») и другие.

В теме «Химия» широко используются конструкции: 1. *Что (И.п.) реагирует с чем (Т.п.); реакция чего (Р.п.) с чем (Т.п.); что (И.п.) вступает во что (В.п.) с чем (Т.п.)* («Медь реагирует с кислородом, вступает в реакцию/взаимодействие/связь с кислородом, реакция меди с кислородом»), 2. *Что (И.п.) состоит из чего (Р.п.), что (И.п.) входит в состав чего (Р.п.), что (И.п.) составляет что (В.п.)* («Оксиды состоят из атомов металла и кислорода; в состав оксида входят атомы металла и кислорода, атомы металла и кислорода составляют оксиды»).

Тема «Биология» предполагает изучение конструкций: 1. *Играть роль чего (Р.п.) в чем (П.п.), выполнять функцию чего (Р.п.) в чем (П.п.), иметь значение чего (Р.п.) для чего (Р.п.)* («Лизосомы играют важную роль, выполняет важную функцию в клетке, имеют важное значение для клетки»), 2. *Что (И.п.) похоже на что (В.п.), что (И.п.) сходно с чем (Т.п.), что (И.п.) имеет сходство с чем (Т.п.)* («Потомки похожи на родителей, сходны с родителями, имеют сходство с родителями») и некоторых других.

В теме «Анатомия» помимо уже изученных вводятся конструкции: *что (И.п.) в форме чего (Р.п.), что (И.п.) имеет форму чего (Р.п.), что (И.п.) какой формы (Р.п.)* и другие.

Для закрепления нового материала на подготовительном отделении эффективнее всего использовать самый простой вид тестов. Традиционно тестовое задание представляет собой список вопросов с вариантами ответов. Выделяют: 1. Закрытые тестовые задания, существующие в двух вариантах: на выбор одного правильного или одного неправильного ответа. 2. Задания на нахождения соответствия. 3. Задания с выбором нескольких правильных ответов. 4. Задания с открытым ответом. 5. задания на установление правильной последовательности и другие [5, с. 32]. Образовательный стандарт по русскому языку как иностранному рекомендует использование первого вида тестовых заданий – закрытое задание с выбором одного правильного ответа. Например,

1. *Вы говорите ...?*

А) *русский*

Б) *по-русски*

В) *русский язык* [1, с. 17]

Исходя из этого, простое тестовое задание в рамках профессионального модуля на довузовском этапе будет выглядеть следующим образом:

1. Напишите корректный вариант:

*Потомство ... на своих родителей.*

А) *сходно*

Б) *похоже*

В) *имеет сходство*

Задание предполагает выбор одного правильного варианта, но осложнено тем, что в качестве материала для тестирования выбраны конструкции, которые являются семантически сходными, но различными по своей грамматической структуре, они требуют использования различных падежей и предлогов. В данном случае предлог «на» показывает, что должна использоваться конструкция «похоже на что». Однако для правильного ответа на вопрос учащемуся недостаточно знать только эту конструкцию. Студент может справиться с заданием только при условии, что он усвоил все конструкции данного семантического блока.

2. *Митохондрии ... часть клетки.*

А) *представляют собой*

Б) *считают*

В) *являются*

Это задание несколько сложнее предыдущего, потому что не содержит «подсказки» в виде нужного предлога.

3. *Лизосомы в клетке выполняют ... пищеварения.*

А) *функцию*

Б) *роль*

В) *значение*

Данное задание предполагает знание грамматической сочетаемости. Все три конструкции, на основе которых создано это задание, очень часто используются в письменной и устной научной речи, они обязательно должны быть усвоены как российскими студентами, так и иностранными учащимися.

Работая с подобным тестовым заданием, учащийся не только закрепляет знание конструкций с именным и глагольным управлением, но и учится воспринимать их в единстве планов содержания и выражения. В результате его пассивный и активный словарь обогащается не отдельным словом, а конструкцией в лексико-грамматическом единстве. Закрепление материала в виде тестового задания позволяет соединить смысловыми связями несколько конструкций.

Как показывает практика, при изучении синонимичных лексико-грамматических конструкций последовательно, без объединения их в семантические группы, учащийся выбирает и вводит в активный словарь только одну, наиболее простую и понятную для него конструкцию. Целый блок лексико-грамматических конструкций оказывается неувоенным учащимся. Работая с блоком синонимичных конструкций, при продуцировании устного или письменного научного текста, учащийся получает возможность выбрать одну из конструкций-синонимов, избежать повторов, однообразия научной речи, он может более точно выразить свою мысль и продемонстрировать свой уровень сформированности лингвистической компетентности.



В рамках модуля «Общее владение» больше внимания уделяется накоплению пассивного и активного словаря и изучению граммем: основных грамматических значений числа, рода, падежа и т.д. С переходом к профессиональному модулю появляется новая задача: не просто научить студента-иностранца высказывать свою мысль, но и высказывать ее различными способами. Именно поэтому недостаточно дать учащимся набор синонимичных конструкций, предоставив право выбора той, которая покажется более простой для запоминания. Необходимо закрепить в долговременной памяти все основные синонимичные лексико-грамматические конструкции и сформировать умение выбирать из определенного перечня изученных лексико-грамматических единиц конструкцию, наиболее адекватную контексту и отвечающую целям высказывания.

Структура тестового задания на материале синонимичных конструкций научного стиля может быть различной. Задания, где необходимо восстановить зависимое слово в нужном падеже с необходимым предлогом являются более сложными, чем те, где предлог уже задан в тесте или те, где нужно восстановить словосочетание.

Например: *Напишите корректный вариант:*

1. *Луна движется вокруг Земли. В этом случае Земля ... телом отсчета*

А) *является*

Б) *считаем*

В) *представляет собой*

2. *Луна движется вокруг Земли. В этом случае мы считаем...*

А) *Землю телом отсчета*

Б) *Землю тело отсчета*

В) *Земля тело отсчета*

Первый вариант задания является менее сложным для учащегося, поскольку падеж существительного является подсказкой для выбора правильного глагола. В то время как во втором случае учащемуся необходимо восстановить в памяти словосочетание, смысловой блок конструкций. Первый вариант задания может быть использован для закрепления материала, второй может быть использован как для закрепления, так и для контроля степени усвоения материала.

Благодаря тому, что подобные тестовые задания легко трансформируются под нужды обучения, они легко интегрируются в образовательный процесс. Работа с тестами на этапе закрепления материала выполняет также и функцию подготовки студентов к контрольному тестированию по аспекту «Научный стиль речи», который является более сложным для учащихся, чем модуль «Общее владение».

Как уже было сказано выше, тесты давно и активно применяются также и при обучении русскоязычных студентов различных направлений подготовки (на таких учебных дисциплинах, как «Русский язык и культура речи», «Культура речи», «Ри-

торика», «Ортология» и т.п.). Известно, что в современной русской речи весьма остро стоит проблема нарушения лексико-грамматических норм. Это касается, например, употребления числительных, некоторых топонимов, заимствованных имён собственных и нарицательных и пр. [6]. Использование обучающего тестирования может быть эффективным средством, способствующим устранению имеющихся здесь негативных тенденций.

По итогам экзаменационных тестов, проведенных нами в 2012 году на подготовительном отделении, можно сделать вывод, что задания, проверяющие только лексические знания, даются учащимся существенно легче комплексных, включающих знание лексико-грамматических конструкций. После введения изучения конструкций научного стиля в виде синонимичных семантических блоков, результаты контрольных тестов на подготовительном отделении стали значительно выше. Использование тестовых заданий при закреплении материала дает заметный эффект: при общении на профессиональные темы и воспроизведении профессионально-ориентированных текстов учащиеся демонстрируют более разнообразную и богатую синонимами речь.

Таким образом, закрепление лексико-грамматических знаний при помощи тестов, построенных на материале синонимичных конструкций, способствует тому, что при продуцировании речевого высказывания учащийся воспроизводит не отдельное слово или конструкцию, а весь смысловой блок, включая поле синонимов; он имеет возможность выбрать необходимые выражения в соответствии с целями высказывания и нуждами профессионального общения на иностранном языке.

### Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. – М.; СПб.: «Златоуст», 2001. – 28 с.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. – М.; СПб.: «Златоуст», 2001. – 116 с.
3. Программа по русскому языку как иностранному. Общее владение. 1-ый уровень. – СПб.: «Златоуст», 2005. – 176 с.
4. Программа по русскому языку как иностранному. Общее владение. Профессиональный модуль. 2-ой уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. Для студентов, обучающихся в вузах медико-биологического профиля. – СПб.: «Златоуст», 2005. – 342 с.
5. Разработка тестовых заданий для анализа знаний студентов / И.М. Кондаков, Э.И. Романюк, О.Л. Сорокина, Л.М. Шишлянникова. – Методическое пособие. – М.: МГППУ, 2005. – 34 с.

6. Якимов А.Е. Особенности употребления некоторых топонимов и культура русской речи // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ

«Грани познания». – 2011. – № 4 (14) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.grani.vspu.ru](http://www.grani.vspu.ru) (дата обращения 23.01.2014).

УДК 78

**Юлпатова Елена Юрьевна**

кандидат педагогических наук

Волгоградский государственный институт искусств и культуры  
[eyulpatova@rambler.ru](mailto:eyulpatova@rambler.ru)

## ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ БУДУЩИХ ДИРИЖЕРОВ ХОРА (педагогический аспект)

*Включение диалога в музыкально-образовательный процесс рассматривается в качестве основной тенденции развития современного высшего профессионального музыкального образования. Обосновываются педагогические ситуации диалогической направленности, которые дифференцируются по степени представленности в них диалогической тенденции, реализуются на различных этапах профессиональной подготовки хоровых дирижеров в вузах искусств и обеспечивают комплексное, целостное воздействие на личность и деятельность будущего музыканта-исполнителя.*

**Ключевые слова:** художественный диалог, педагогическая ситуация диалогической направленности, целостный анализ хоровой партитуры, исполнительская интерпретация, концерт.

Диалог как особый вид взаимоотношений в музыкально-образовательном процессе, с одной стороны, и как основа музыкальной культуры, с другой, приобретает особую значимость в связи с реализацией современной образовательной парадигмы в системе профессионального музыкального образования. Не случайно многие ведущие педагоги-музыканты (А.С. Базиков, В.И. Горлинский, Е.Г. Гуренко, И.А. Медведева, Е.Р. Сизова, Г.М. Цыпин и др.), выявляя основные проблемы системы современного профессионального музыкального образования, обосновывают необходимость поиска новых подходов к определению его целей и задач, а также содержания, принципов и методов. В этой связи включение в процесс профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей технологий интерактивного взаимодействия, ведущим признаком которых является диалог, будет способствовать реализации современных образовательных тенденций, ориентировать будущего специалиста на умение понимать и участвовать, творить и «сотворчествовать».

Профессия хорового дирижера особым образом обращена к диалогу. Стоит отметить, что профессиональная деятельность хормейстера интерактивна по своей природе, принципиально диалогична. В качестве собеседников в этом диалоге выступают участники хорового коллектива, а также слушатели, присутствующие при исполнении. При этом, если первых дирижер информирует о целях и способах индивидуальной интерпретации музыки, то последним он передает замысел автора произведения, а также смысл собственной художественной интерпретации.

В педагогической науке к настоящему времени существует ряд исследований, касающихся различ-

ных проблем профессиональной подготовки будущих дирижеров хора. В большинстве работ в области теории и практики обучения дирижеров-хормейстеров акцентируется внимание, в первую очередь, на технологических проблемах вокально-хоровой и собственно дирижерской подготовки (В.Н. Венедиктова, И. Ю. Горская, А.Ф. Кречковский, К.П. Матвеева, Т.А. Первушина, Т.А. Эстрина и др.), а также на различных вопросах теории и методики овладения мануальной техникой (Л.М. Андреева, А.А. Егоров, С.А. Казачков, К.А. Ольхов, К.К. Пигров, П.Г. Чесноков и др.). Несмотря на всю ценность полученных к настоящему времени результатов, заметим, что проблематика диалога применительно к процессу профессионального образования будущих дирижеров хора в целом, а также в такой важной составляющей профессиональной деятельности хорового дирижера, как аналитическая работа, до настоящего времени не стала предметом специального научного осмысления.

Значение аналитической работы в процессе профессионального образования будущего хорового дирижера не подлежит сомнению. Оно обусловлено ее прямой взаимосвязью с исполнительской деятельностью, поскольку от умения грамотно анализировать произведение напрямую зависит убедительность его трактовки, наличие творческой индивидуальной составляющей в исполнительской интерпретации. Это служит основанием для пересмотра подходов к аналитической работе, которая является важнейшим смыслообразующим основанием для дальнейшей исполнительской трактовки хоровых произведений. Таким образом, исследование возможностей диалогического подхода в аспекте аналитической работы будущего профессионального дирижера хора будет способствовать ре-

шению проблемы реализации диалога в практике профессиональной подготовки будущих дирижеров хора в целом, а также позволит расширить границы понятия «анализ музыкального произведения», применительно к данной специальности, в частности.

Заметим, что смысл понятия «анализ музыкального произведения» в традиционном значении сводится к тому, что этот метод научного исследования направлен на разбор целого произведения путем изучения его определенных сторон, свойств, составных частей. Анализ позволяет проникнуть вглубь формы текста и включает определенную технику структурного анализа текста, которую называют «анатомированием». Оно имеет целью выявление структуры произведения путем разделения его на элементы и поэтапное изучение каждого из них. Такой анализ призван постичь смыслообразующее значение внутреннего строения текста и ориентирован на постепенное, линейное движение логики исследования. Многие авторы, среди которых Л.А. Безбородова, В.Л. Живов, Р.Н. Ерман, О.П. Коловский и другие, придерживаются традиционного плана анализа хорового сочинения, состоящего из четырёх или пяти разделов, привнося в своих работах лишь некоторые незначительные структурные коррективы, предлагая перенести акценты на те или иные вопросы.

Современные исследователи также ориентированы исключительно на линейный подход к проблематике анализа хорового произведения, дополняя традиционный план новыми разделами. В частности, Г.Н. Рахимова, считая структуру традиционного плана наиболее «приемлемой и основной, так как сами названия его разделов, предполагают систему понятий, категорий, методов исследования» [2, с. 61], полагает, что четыре основных раздела анализа могут быть дополнены еще двумя разделами, такими как «музыкально-поэтический и репетиционно-педагогический». При этом, первый из них обычно составляет часть либо историко-эстетического, либо музыкально-теоретического раздела, а второй представляет заключение или репетиционный план.

Не трудно заметить, что при линейном подходе к анализу хоровой партитуры, характеризующемся последовательным рассмотрением различных сторон произведения, существует реальная проблема разрозненности аналитических оснований, что часто не позволяет осмыслить хоровое произведение, как сложное целостное явление. В контексте проблематики нашей статьи заметим, что подобное «анатомирование» или линейность (линейность) приводит к отсутствию такого важного качества, как диалогичность, то есть процесс общения с произведением искусства. При этом важнейшим признаком такого диалога является «степень отклика», при котором «каждое сообщение связано не только с предыдущими сообщениями, но

и с отношением этих сообщений к сообщениям, предшествующим им» (Википедия).

Стремление от разрозненного к комплексному анализу находит теоретическое воплощение в методе так называемого «целостного» анализа, нашедшем свое отражение в работе В. Цуккермана «Рондо в его историческом развитии». Современный отечественный музыковед Г.Р. Консон, в своей статье «Целостный анализ как универсальный метод научного познания музыкальных произведений (к постановке проблемы)» приводит мнения различных известных исследователей, выступающих как в поддержку метода В.А. Цуккермана, так и резко критикующих его.

В связи с вышеизложенным обратимся к мнению таких ученых, как М.Ш. Бонфельд и Н.С. Гуляницкая, чьи высказывания о методе целостного анализа позволяют не только примирить крайние позиции, но и перевести метод целостного анализа в практическую плоскость художественного диалога, что является принципиально важным для осуществления проекции выдающегося исследовательского метода В.А. Цуккермана в педагогическую практику. В частности, М.Ш. Бонфельд оценивает целостный анализ как сложный вид анализа, требующий от исполнителя целостной системы качеств, таких как фундаментальная музыкально-теоретическая подготовка, талант музыковеда-интерпретатора, а также литературные способности. О системности идет речь и в работах Н.С. Гуляницкой, которая рассматривает целостный анализ как метод, посредством которого исследуются музыкально-выразительные средства, направленные «на определённое художественное задание». Наравне с другими аналитическими методами, автор отмечает значение художественно-практической составляющей аналитической деятельности, способствующей построению аналитической системы заданий-действий, через которые практически будут реализовываться объединяющие, синтезирующие возможности целостного анализа. Для музыканта-исполнителя, в целом, и дирижера хора, в частности, при осуществлении аналитической деятельности именно вопросы системности являются первоочередными, поскольку их реализация позволит перейти от традиционной линейной направленности анализа хоровой партитуры к диалогическому общению с художественным произведением.

В практике профессиональной подготовки будущих хоровых дирижеров диалогические возможности целостного анализа хоровой партитуры наиболее эффективно реализуются посредством подключения системы педагогических ситуаций диалогической направленности [4]. Они разработаны и внедряются на различных этапах профессиональной подготовки хоровых дирижеров в вузах искусств, дифференцируются по степени представленности в них диалогической тенденции и обеспечи-

вают комплексное, целостное воздействие на личность и деятельность будущего музыканта-исполнителя. В частности, на информационном этапе вузовского обучения (1 курс) наиболее эффективна ситуация художественного диалога первого типа – «диалог по поводу искусства» – конкретизируемая с учетом музыкально-образовательной специфики в виде ситуации «педагог-студент»; на мотивационно-рефлексивном этапе (2-3 курсы) наиболее эффективна ситуация художественного диалога второго типа – «диалог через искусство» – конкретизируемая с учетом музыкально-образовательной специфики в виде ситуации «педагог – музыкальное произведение – студент»; на синтезирующем этапе (4 курс) наиболее эффективна ситуация художественного диалога третьего типа – «диалог с искусством», конкретизируемая с учетом музыкально-образовательной специфики в виде ситуации «музыкальное произведение – студент».

Особенности применения указанных педагогических ситуаций в условиях подготовки к исследовательской деятельности будущих хоровых дирижеров связаны с использованием нетрадиционного концентрического метода. Заметим, что наряду с другими методами (индуктивный, дедуктивный, ступенчатый, исторический, методы аналогий и контраста и др.) концентрический метод позволяет сконцентрировать аналитическую деятельность вокруг проблемы-концентра. В рамках данного метода не постепенное, а вращающееся («кружащееся») движение вокруг выбранного центра позволит одновременно рассмотреть художественное явление со всех сторон, и обеспечит переход к следующему центру на новом этапе.

Для анализа хоровой партитуры нами было выбрано три центра (содержание, музыкальная форма, интерпретация), определение которых не является случайным, но обусловлено их тесной взаимосвязью. В частности, **содержание**, являясь отображением реальной действительности, смыслом, воплощенным в специфических музыкальных образах, находит свое отражение в определенных структурных границах. **Музыкальная форма**, которая по своей сути является производной от содержания, ориентирована на его воплощение с использованием организованной системы музыкальных средств. Обращение к категории «**интерпретация**», которая рассматривается в современном музыковедении и музыкальной психологии как творческое «индивидуализированное» истолкование музыкального произведения, связано с пониманием результирующей сущности данного понятия, поскольку именно интерпретация представляет собой итог понимания содержания музыкального произведения, воплощенного в музыкальную форму. Одновременно с этим, будучи «диалектическим видом творчества» (Л.П. Казанцева), интерпретация представляет собой многогранное явление, на-

правленное на обнаружение множества смыслов и именно поэтому исполнительская интерпретация может рассматриваться как своего рода диалог с автором музыкального произведения, как духовное общение равноправных творческих личностей.

В условиях подключения системы педагогических ситуаций обращение к перечисленным центрам при анализе хоровой партитуры наполняется каждый раз новым смыслом. Так, в условиях реализации ситуации художественного диалога первого типа при рассмотрении содержания хорового произведения диалог «по поводу искусства», в первую очередь, затрагивает вопросы лингвистического анализа текста хоровой партитуры. При этом под лингвистическим анализом понимается «вид языкового анализа, направленного на выявление системы языковых средств, с помощью которых передается идейно-тематическое и эстетическое содержание литературно-художественного произведения. В этом случае лингвистический анализ смыкается с анализом литературоведческим» (Т.В. Жеребило). При анализе музыкальной формы в условиях данной ситуации затрагиваются вопросы, касающиеся анализа грамматической (синтаксической) стороны произведения. Синтаксическими компонентами музыкальной формы являются не только структура целого произведения и пропорции его частей (таких как фраза, предложение, период, экспозиция, разработка, реприза и кода, двухчастная, трехчастная форма и т.п.), но и мелодика, гармония, ритм, фактура, тембровые и регистровые средства. Операционный или технологический анализ интерпретации в данной педагогической ситуации связан с выявлением собственно исполнительских средств (определение типа, вида хорового коллектива, диапазонов хоровых голосов), вопросов вокально-хоровой техники.

При подключении ситуации второго типа («диалог через искусство») при анализе содержания внимание концентрируется на историческом анализе хорового произведения, который основывается на рассмотрении социально-культурных явлений в динамике их изменения, становления во времени, в закономерном историческом развитии и предполагает анализ объектов исследования в связи с конкретно-историческими стилевыми условиями их существования. В данной связи при рассмотрении вопросов музыкальной формы уже не следует ограничиваться вопросами структурирования. Для перехода к основному понятию-центру «музыкальная форма» происходит «виток» к вопросам жанра.

Как известно, понятие музыкального жанра воплощает в себе основную проблему музыковедения и музыкальной эстетики, а именно взаимосвязь между немusическими факторами творчества и их сугубо музыкальными характеристиками. Особое значение понятие «жанр» приобретает при рас-

смотрении образцов хоровой музыки (обработки народных песен, хоровые миниатюры, концерты и другие). Подобно тому, как в инструментальной старинной, культовой музыке, а также в классических музыкальных произведениях музыкальная форма практически неотделима от жанра (мадригал, респонсорий, секвенция, а также фуги, сонаты, рондо и др.), в хоровых произведениях музыкальный жанр также является одним из важнейших средств художественного выражения.

Процесс жанрового развития является динамическим по своей природе, что в сравнении со структурой представляет внутреннюю сторону музыкальной формы, которую можно назвать процессом формотворчества. В условиях ситуации второго типа рассматривается процессуально-грессивный аспект подобного формотворчества (от лат. *gressus* – ход, движение, переход). Процессуально-грессивный анализ связан с процессом развития хорового произведения с позиции дирижера-исполнителя. Он ориентирован на необходимость отразить в исполнении драматургическое изменение материала, зарождение образа, его экспозиционное и дальнейшее изложение, вертикальные или горизонтальные сочетания материала, точные или неточные повторения, а также возможное рождение нового материала из предыдущего.

Третий тип педагогической ситуации – «диалог с искусством» – в большей степени ориентирован на интерпретацию, которая затрагивает вопросы развития, т.е. исполнительского воплощения всего того, что происходит с музыкальным содержанием, музыкальной формой, словом, с художественным материалом в композиции целого. В этой связи при анализе содержания на первый план выступает психологический анализ, особенностью которого является то, что объектом его изучения становится психическая реальность, психические процессы, состояния человека, что выражается в эмоциональном напряжении, динамике, агогике и других элементах музыкальной речи. В подобном контексте анализу подвергается «дирижерско-исполнительская экспозиция» (термин А.А. Егорова), которая может быть реализована только в том случае, если на основе анализа дирижер всесторонне осмыслил сущность музыкального произведения и сжился с ним, с его образным строем, формой и фактурой. Только полное понимание сущности исполняемого произведения и средств дирижерской выразительности дадут возможность найти верный художественный образ произведения, наметить точный план его исполнительского воплощения, определить соответствующую ему артикуляцию.

Примечательно, что в условиях указанной педагогической ситуации педагог фактически исклю-

чается из активного процесса общения с произведением. Если при подключении ситуации художественного диалога первого типа функция педагога была направляющей, при подключении ситуации второго типа – провоцирующей, то специфика работы педагога на третьем этапе заключается в проявлении особой позиции – «взгляда со стороны», которая по своей сути отражает планируемую в перспективе слушательскую позицию. Педагог больше задает вопросы, чем сам отвечает, больше подвергает сомнению, чем отрицает, тем самым мотивируя студента к самостоятельному поиску решения, к формированию умения приходить к консенсусу-диалогу на основе сопоставления различных точек зрения.

Наличие диалогического подхода в практике вузовской подготовки будущего профессионального дирижера хора свидетельствует о внедрении форм и методов обучения, которые направлены на дальнейшее совершенствование подготовки студентов в современном вузе искусств. Диалог, способствуя «творческому дотягиванию» и «самораскрытию таланта» [3, с. 37], становится важным условием для творческого развития профессионала художественной сферы. Основным средством реализации диалогического подхода к аналитической деятельности в практике профессиональной подготовки дирижеров хора является поэтапное подключение системы педагогических ситуаций художественного диалога с использованием концентрического метода исследования. При таком подходе центральная роль принадлежит обучающимся, тогда как педагог выполняет функции помощника, собеседника, соответственно, диалог и взаимодействие преобладают над монологом и воздействием.

#### Библиографический список

1. *Арановская И.В.* Музыкальное искусство и развитие личности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 8 (32). – С. 124–130.
2. *Рахимова Г.Н.* К вопросу об анализе хорового произведения // Анализ музыки в контексте задач музыкальной педагогики: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) 18 мая 2011 г. – Уфа: Вагант, 2012. – 124 с.
3. *Фонарев А.Р.* Психология становления личности профессионала. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 240 с.
4. *Юлпатов Е.Ю.* Диалог в практике вузовского обучения специальным дисциплинам будущих дирижеров хора: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2011. – 23 с.

## СТИЛЕВАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКОВЕДЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ

*В статье рассматриваются возможности стилевой организации учебного материала при изучении студентами дисциплин музыковедческого цикла.*

**Ключевые слова:** стиль, стилевой принцип, музыковедческая подготовка.

**П**роблема стиля за последние годы приобрела особую актуальность. Как одна из главных категорий искусствоведения (и музыковедения), категория стиля обусловила внимание и интерес к ней со стороны исследователей-эстетиков и ученых-специалистов в различных областях художественного творчества. Являясь способом обобщения культурного опыта, воссоздания контекстов различных культур, стиль помогает осмыслению культуры прошлого и процессов в художественной практике современности.

Л.А. Мазель определяет стиль музыкальный как систему музыкального мышления, возникающую на определенной социально-исторической почве и связанную с определенным мировоззрением. По мнению автора, в понятие стиля входят «содержание и средства музыки, входит *содержательная* система средств и *воплощенное в средствах* содержание» [2, с. 18].

В музыке стиль – многоуровневая система, включающая ряд подсистем (стилевых уровней). Стиль относят и к индивидуальным особенностям композиторского письма (*индивидуальный стиль*), к общим особенностям письма группы композиторов, объединенных общей идейно-художественной платформой (*стиль направления или школы*), к особенностям исторического периода в развитии музыкального искусства (*стиль эпохи, исторический стиль*) и к особенностям творчества композиторов какой-либо страны (*национальный стиль*) [3].

Вопросы стиля занимают важное место не только в искусствоведении, но и в музыкальной педагогике – в процессе обучения музыкантов разных специальностей на всех уровнях музыкального образования. Выпускнику-музыканту необходимо целостное представление о музыкальном искусстве, закономерностях его развития. Так как в стиле фокусируются все музыкальные явления, то умение узнавать стиль свидетельствует о профессионализме музыканта – педагога или исполнителя.

Одним из компонентов профессионального становления выпускника-бакалавра является музыковедческая подготовка, включающая изучение музыковедческих дисциплин (музыкально-исторических и музыкально-теоретических) на музыкально-педагогическом факультете. Музыкально-исторические знания студент получает в курсах истории

зарубежной, русской классической и современной музыки. История музыки изучается на протяжении всех лет обучения в вузе и является фундаментом для других музыковедческих дисциплин.

Способ организации учебного материала, логика выстраивания учебного предмета могут быть различными в зависимости от того, что является системообразующим стержнем, элементом. Так, курсы музыкально-исторических дисциплин (История зарубежной музыки, История русской классической музыки, История музыкального искусства XX–XXI вв.) могут быть выстроены на основе монографического, жанрового, стилевого или жанрово-стилевого принципов.

При *монографическом* принципе построения предмета основной составляющей единицей его структуры является период творчества композитора. Акцентируется внимание на стиле и жанрах творчества *каждого* композитора, что, с одной стороны, углубляет знания о творчестве данного автора, а, с другой, – уменьшает возможность обращения к общим закономерностям развития музыкального искусства, его процессуальности, отодвигается на второй план изучение его эволюции.

*Жанровая* организация учебного материала привлекательна своей наглядностью, связью с жизнью, связью со школьной программой «Музыка», что усиливает профессиональную направленность преподавания предмета. Но в таком построении есть свои отрицательные стороны. Сама по себе система жанров является теоретической абстракцией, пока еще нет четко выстроенной и общепринятой системы. Она исторически развивается. Жанры средневековья, возрождения, барокко, классицизма, романтизма – это разные системы. Кроме того, сами жанры активно взаимодействуют, поэтому трудно провести четкие жанровые границы и, следовательно, возникают трудности в классификации. Этот процесс происходит как в первичных жанрах, так и в жанрах развитых.

*Стилевая* направленность организации учебного материала раскрывает естественный процесс развития музыкального искусства как процесс закономерной смены музыкальных стилей на разных уровнях – эпохальном, направления (школы), национального, индивидуальном. При стилевом построении предмета основной структурной едини-

цей является период возникновения и развития стиля эпохи или направления, а в пределах этой системы – творчество композитора одной национальной школы. При этом стилиевые характеристики связываются с системой жанров.

Появляются большие возможности для анализа не только творчества отдельного композитора, но и особенностей целого исторического периода, охватывается более широкий круг понятий предмета, возникают условия для широких обобщений, для создания проблемных ситуаций. Так как учебная тема включает творчество нескольких композиторов, то обобщения могут быть обращены к музыкально-историческому периоду в целом, к процессу становления стилиевого направления, школы и, наконец, к становлению стиля одного композитора.

Стилиевой принцип построения предмета предполагает проведение сравнительно-обобщающих лекций, усиливая их проблемность, выявляет возможность проблемных ситуаций на семинарах, систематизирует знания о стиле, активизирует мыслительную деятельность студентов при сравнительном анализе творчества нескольких композиторов.

Стилиевое построение курсов позволяет рассматривать музыкальное искусство в системе художественной культуры, так как есть общие тенденции стилиеобразования и в других видах искусства. Здесь можно говорить о культурологическом факторе. Именно стиль позволяет максимально обобщить особенности конкретного исторического периода, поэтому исследователи рассматривают его как «центральную ось в определении особенного характера отдельных культур», считают понятие стиля синонимом понятия «тип культуры» [1, с. 9].

Музыкально-исторические знания представляют собой систему взаимосвязанных музыкально-образных (музыкально-слуховых) представлений и историко-теоретических понятий. Эти компоненты являются различными, даже противоположными сторонами познания. Музыкально-образные (музыкально-слуховые) представления – чувственная сфера; они усваиваются памятью посредством музыкально-интонационного слухового опыта, являющегося результатом повторных музыкальных восприятий. Историко-теоретические понятия – логическая сторона. Но, выступая в единстве с музыкально-слуховыми представлениями, они способствуют успешному усвоению музыкально-исторических знаний.

Интонационно-слуховой опыт является основой в подведении обучающихся к ощущению стиля того или иного композитора, выработке умения определять автора незнакомой музыки.

Информацию об изучаемой стилиевой системе обычно дает преподаватель, а слуховые представления формируются на основе упражнений, прослушивании музыки.

Большие возможности для стилиевых обобщений представляют, в частности, новые предметы бакалавриата «Историко-стилиевые тенденции в зарубежном музыкальном искусстве», «Стили и жанры русского музыкального искусства» (дисциплины по выбору).

Во Введении к курсу преподаватель дает понятие стиля как категории, отражающей мировосприятие эпохи в системе художественных средств; характеризует стилиевые уровни, признаки стилиевой общности, связь стиля с жанром, рассматривает жанровое содержание и жанровые средства, обусловленность эволюции жанра стилиевой эволюцией. А затем, на других занятиях (например, на лекциях, семинарах в курсе зарубежной музыки)) акцентирует внимание на особенностях эпохальных (исторических) стилиевых систем (возрождение, барокко, классицизм, романтизм) или особенностях стилиевых направлений (рококо, импрессионизм, экспрессионизм) и т.д.

Стилиевой подход к организации материала вносит в построение учебного предмета логику, основанную на понимании истории музыки, прежде всего, как процесса закономерной смены музыкальных стилей на разных уровнях: эпохальном, направлении, национальном, индивидуальном. Такая организация материала способствует активизации мыслительных операций, в том числе – сравнений и сопоставлений между музыкальным восприятием (музыкально-образными представлениями) и теорией предмета (историко-теоретическими понятиями).

Стилиевая направленность музыковедческой подготовки бакалавров должна отразиться не только в разработке содержания учебного материала, но и в организации познавательной деятельности студентов. Один из приемов педагогического воздействия – обучение бакалавров определенной последовательности действий, направленных на осознание основных закономерностей в характеристике стилей. Студентам рекомендуются типовые планы-алгоритмы общих музыкально-исторических характеристик стилей (эпохи, направления, индивидуального стиля).

Стиль как система предполагает наличие взаимосвязанных элементов – стилиевых признаков, которые реализуются в совокупности выразительных средств. Например, анализ эпохального (исторического) стиля включает рассмотрение принципов эстетики стиля и стилиевых признаков (выразительных средств). Эстетические установки исторического (эпохального) стиля в данном случае являются общими для всех видов искусства. Принципы эстетики находят отражение в стилиевых признаках, то есть в чертах стиля. Предлагаются следующие алгоритмы.

*Общая характеристика стиля эпохи (или стилиевого направления)*

1. Время возникновения.

2. Принципы эстетики.
3. Характерные темы, сюжеты.
4. Связи данного направления с явлениями в других областях искусства и в литературе соответствующего периода.

5. Черты стиля в музыке:

- а) особенности ладовой системы;
- б) склад, фактура;
- в) принципы развития и формообразования;
- г) типы мелодики;
- д) инструментарий и жанры.

6. Представители данного направления в музыке, других областях искусства и в литературе.

7. Связи данного направления с художественными явлениями (прежде всего, с музыкальными) предшествующих и последующих эпох.

*Общая характеристика индивидуального (композиторского) стиля*

1. Основные области творчества композитора, жанры, важнейшие произведения.

2. Связь творчества композитора с социальными и культурными особенностями данного периода.

3. Связь творчества композитора с художественными направлениями и традициями времени.

4. Истоки творчества композитора.

5. Основные образные сферы.

6. Основные черты музыкального языка (мелодии, ритма, гармонии, полифонии и др.); характерные принципы развития и формообразования.

7. Основные периоды и эволюция творчества композитора.

8. Историческое значение творчества композитора.

По окончании, например, курса зарубежной музыки можно предложить один из вариантов теста.

1. Для какой стилиевой эпохи (ренессанс, классицизм, античность, романтизм, средневековье, барокко) характерны следующие эстетические принципы: *яркие контрасты, динамичность, пышная декоративность?*

2. Среди перечисленных выберите фамилии тех композиторов, творчество которых относится:

- а) к эпохе барокко; б) к эпохе классицизма;
- в) к эпохе романтизма.

*Моцарт, Лист, Бах, Шуберт, Гендель, Гайдн, Вивальди,*

*Шуман, Бетховен, Шопен, Корелли, Вагнер, Мендельсон.*

3. Для какой стилиевой эпохи (ренессанс, классицизм, романтизм, средневековье, барокко) характерны следующие эстетические принципы: *концепция разума, идея меры, нормативность?*

4. В каких музыкальных жанрах барокко наиболее ярко проявился *барочный* принцип *динамичности*: опера, кантата, оратория, сюита, концерто-гроссо, fuga, фантазия?

5. Запишите в хронологическом порядке исторические этапы развития музыкального искусства:

*романтизм, средневековье, барокко, античность, классицизм, XX век, возрождение.*

6. Для музыки какой стилиевой эпохи (ренессанс, классицизм, античность, романтизм, средневековье, барокко) характерным приёмом развития музыкального материала стал приём *концертирования*?

7. Из перечисленных ниже жанров укажите в каждом столбце жанр, который является «ключевым» (главным) в музыке эпохи классицизма.

1) кантата	2) канцона	3) оратория
соната	концерто-гроссо	сюита
мотет	опера	симфония

8. Из перечисленных ниже жанров инструментальной и вокальной музыки укажите в каждой строке жанр, который является наиболее типичным для эпохи барокко:

- 1) симфония, оратория;
- 2) fuga, соната;
- 3) концерто-гроссо, вилланелла;
- 4) шансон, месса;
- 5) мадригал, сюита.

9. Из перечисленных ниже названий выберите те, которые относятся: а) к стилям эпохи; б) к стилиевым направлениям.

*рококо, классицизм, экспрессионизм, возрождение, неоклассицизм, романтизм, барокко, импрессионизм.*

10. Укажите, какие из названных ниже жанров являются новыми в музыке эпохи романтизма:

- 1) опера; 2) симфоническая поэма; 3) концерт;
- 4) баллада; 5) соната; 6) экспромт; 7) симфония;
- 8) рапсодия; 9) кантата; 10) ноктюрн; 11) месса;
- 12) новеллетта.

11. Укажите фамилии: а) художников, б) музыкантов, которые определили направление импрессионизма в искусстве:

*Моне, Брамс, Дега, Пуссен, Ренуар, Дебюсси, Ватто, Вивальди, Мане, Буше, Равель, Сислей, Куперен, Делакура.*

12. В какую культурно-историческую эпоху (средневековье, барокко, ренессанс, античность, романтизм, классицизм) основными эстетическими принципами искусства стали принципы *единства и многообразия*?

13. Отметьте в тексте «высокие» жанры в литературе классицизма (комедия, ода, басня, сатира, трагедия, сказка, эпопея).

Обобщенные знания об эпохальном (историческом), индивидуальном стилях, полученные в курсах истории музыки, конкретизируются в музыкально-теоретических дисциплинах (Основы музыкально-теоретических знаний, Практическая гармония и полифония (ДВ), Практическое изучение фактуры и гармонического стиля (ДВ), Анализ музыкальных произведений, Сольфеджио и др.). Музыкально-теоретические предметы ближе подходят к самому музыкальному материалу, музыкальному языку.



На практических занятиях в курсах «Практическая гармония и полифония», «Практическое изучение фактуры и гармонического стиля» при изучении характерных стиливых явлений в творчестве композитора предлагаются репродуктивные и творческие виды заданий:

1. Упражнения на транспонирование фрагментов и исполнение секвенций, в основе которых – гармонический или фактурный оборот, характеризующий манеру письма композитора (используется авторский текст).

2. Задание на сочинение (моделирование) структурно оформленных эскизов (предложений, периодов и т.д.), имитирующих особенности индивидуального стиля композитора.

3. Задания на стили-слуховой анализ (атрибуцию) фрагментов из произведений композитора с характерными стиливыми приметами. Студент должен теоретически грамотно назвать конкретные черты стиля в предъявленных фрагментах.

4. Задание отобрать из предложенных произведений фрагменты, которые с наибольшей наглядностью демонстрируют изучаемые стиливые особенности творчества композитора (на основе анализа).

5. Задание установить стиливую принадлежность фрагментов из произведений представителей одной стиливой эпохи и аргументировать свой выбор.

В основе этой деятельности лежит опора на знание стиливых признаков конкретной стиливой сис-

темы и на определенный запас музыкально-слуховых представлений, то есть стили-слухового опыта.

Некоторые задания можно предложить на занятиях сольфеджио, закрепляя теоретические знания в слуховом анализе. Контрольным видом задания является стили-слуховой анализ с названием стиливых особенностей звучащих музыкальных фрагментов. Выполнение этого вида задания будет свидетельствовать об уровне развития музыкально-стиливого мышления. В зависимости от уровня подготовки студентов преподаватель по своему усмотрению может использовать лишь некоторые упражнения. Сложные задания рекомендуется выполнять на старших курсах.

Стиливая направленность содержания учебного материала и организация в этом русле познавательной деятельности студентов способствует развитию музыкально-стиливого мышления – ведущего компонента в профессиональной структуре личности бакалавра, будущего педагога-музыканта.

#### Библиографический список

1. Афонина В.Н. Понятие типа культуры в философско-историческом познании: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 1980. – 16с.
2. Мазель Л.А. Строение музыкальных произведений. – М., 1979. – 534 с.
3. Михайлов М.К. Стиль в музыке. – Л.: Музыка, 1981. – 261 с.

УДК 378.174.016:331.45

**Тимощук Александр Станиславович**

Ровенский государственный гуманитарный университет, Украина  
tymoschukos@gmail.com

## ОБОСНОВАНИЕ ОПТИМАЛЬНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ОХРАНЕ ТРУДА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

*В статье освещены основные положения обучения охране труда будущих учителей технологии, обоснована оптимальность использования проблемно-поисковых и ситуативных методов обучения в процессе их профессионально-педагогической подготовки.*

**Ключевые слова:** учитель технологии, методика обучения охране труда, проблемное обучение, учебно-производственные ситуации.

**И**нтенсивные глобализационные процессы, стремительное технологическое развитие, переход общества от постиндустриального до информационного этапа своего развития предопределяет содержательно-ценностные изменения в парадигме современного образования. Подростающее поколение необходимо готовить к жизни в условиях информационно-коммуникационного пространства, высокого уровня конкуренции, технологизации всех процессов человеческой деятельности. Реализация такого сложного, многоаспектного задания возлагается на учителя, что свою очередь предъявляет новые требования к его профессионально-педагогической подготовке.

Нужно отметить, что современное производство характеризуется высоким уровнем инноватики, повышением производительности и безопасности труда. Понимая интенсивные темпы научно-технического прогресса в таких государствах как Великобритания, США, Германия, Швеция, Россия, Украина состоялись образовательные трансформации, по условиям которых школьная подготовка детей начала носить не трудовой, а технологический характер. И действительно трудовое обучение не исчерпывает в полной мере современные требования к молодому поколению, его политехнических, общетрудовых компетенций, поэтому важной и актуальной проблемой мирового научно-педаго-

гического сообщества является профессиональная подготовка учителя технологий. Очевидным есть то, что необходимо комплексно совершенствовать качество подготовки учителей технологии, а учитывая мировые приоритеты здоровьесберегательного вектора воспитания подрастающего поколения – качество их подготовки в области охраны труда.

Проблемы подготовки учителей технологии в разные времена освещались в работах П. Агутова, А. Выхруща, Я. Батышева, Й. Гушулея, С. Дятленка, Д. Кильдерова, В. Курок, В. Назаренка, В. Полякова, А. Плутко, В. Сидоренко, В. Симоненко, М. Скаткина, В. Стещенко, Г. Терещука, П. Титаренко, Д. Тхоржевского, Ю. Хотунцева.

В контексте подготовки учителя по сохранению здоровья школьников исследования проводили Л. Вавилова, В. Заплатинский, Н. Костюченко, В. Назаров, П. Осипов, В. Петренко, С. Петрова, Ю. Плотноков, Р. Сабарно, А. Саркисов, Г. Титова, И. Царенко, О. Царенко, Е. Чернышева и др. Некоторые аспекты обучения охране труда учителей технологии (трудоового обучения) исследовал В. Назаров, который обосновал новую форму изучения раздела «Шум и вибрация» из курса «Охрана труда» с дополнением нового материала. Методика интегрированного обучения основам охраны труда и безопасности жизнедеятельности были предметом исследований Р. Билька. В свое время Д. Тхоржевский указывает на то, что «там, где учитель труда уделяет достаточное внимание правилам техники безопасности, следит, чтобы ученики соблюдали эти правила, не бывает несчастных случаев» [4].

Безусловно, подготовка учителя технологии – важный, актуальный предмет исследований многих ученых, однако исследование в направлении их подготовки по охране труда проводилось недостаточно. Не изученным остается спектр трудоохранных функций учителя технологии, не в полной мере определенное и обоснованное содержание обучения, не проводились научные поиски эффективных методов проведения различных типов занятий по охране труда.

Основной целью нашего исследования является обоснование оптимальных методов обучения охране труда будущих учителей технологии, определение целесообразности их использования на разных этапах учебного процесса.

Общеизвестно, что молодой выпускник-педагог не всегда может перенести теоретические знания на практическую деятельность. При таких условиях актуальной и целесообразной есть оптимизация методики обучения будущих учителей, в частности учителей технологии. Усовершенствование обучения предусматривает реализацию практической подготовки направленную на выполнение основных профессиональных функций, а учитывая здоровьесберегательную концепцию современного образования – трудоохранных профессиональных функций.

Реализация практической, профессионально-направленной подготовки учителя технологии возможна при условиях отбора эффективных методов обучения. С. Батышев и А. Новиков классифицируют в зависимости от дидактической цели на методы обретения новых знаний, формирования навыков и умений, применения, проверки знаний и умений; в зависимости от характера познавательной деятельности разделяют на репродуктивные и проблемно-поисковые [3, с. 157].

Мы считаем, что учитывая условия обучения в высшей школе, в зависимости от характера познавательной деятельности целесообразно использовать проблемно-поисковые методы обучения, поскольку организация учебного процесса в высшей школе предусматривает высокий уровень самостоятельной работы студентов. В зависимости от дидактической цели, методы обучения целесообразно использовать комбинировано, то есть объединять их на разных этапах эдукации.

Отметим следующее, на сегодняшний день в высшей школе аудиторная подготовка будущих специалистов носит лекционно-практический характер. Бесспорным есть то, что такие формы обучения как «лекция» и «практическая работа» являются действенными и целесообразными, однако методы, которые используются в ходе изучения охраны работы будущими учителями технологии не всегда совершенно подобранные. Предлагаем рассмотреть оптимальные, на наш взгляд, методы обучения охране труда будущих учителей технологии, а также специфику их использования на лекционных и практических занятиях.

Одним из инструментов активизации познавательной деятельности и повышение качества подготовки специалистов является проблемное обучение, объясняется это тем, что студент не только получает и воссоздает учебный материал, а глубоко осмысливает его. Целесообразным мы считаем использовать лекцию, в основе которой лежит проблема профессионально-ориентированного характера. Проблема лекционного занятия не правомерно сводить к одиночному вопросу, который в той или другой мере не известен студентам. В современной практике преподаватели формируют именно такие вопросы, однако они отнюдь не являются проблемными. Нужно, чтобы лекционная проблема отображала познавательное разногласие, которое пробуждает интерес студента к неизвестному, побуждает его к творческому поиску. Формулирование проблемного вопроса должно основываться на межпредметных связях, жизненном опыте студентов, актуальности, которая в свою очередь раскрывает содержание обучения. В процессе лекции осуществляется постановка проблемных вопросов, по нашему мнению такой подход, целесообразно использовать в ходе изучения общетеоретического, фундаментального материала. Если же содер-

жание занятия отвечает будущей профессиональной деятельности учителя технологии – эффективнее строить лекцию на основе проблемной ситуации. Такая специфика обусловлена необходимостью практической подготовки, ведь прослушав материал и воссоздав его на практическом занятии будущий учитель технологии не сможет обеспечить качественного выполнения своих профессиональных обязанностей. Проблемная ситуация моделируется с целью максимального приближения содержания учебного материала к условиям работы педагога, а также формирование у него практических, профессиональных компетенций. Так, например К. Харриедд считает, что ситуации, которые опираются на реальные факты, содействуют глубокому овладению учебным материалом [5]. Необходимо осуществлять четкое размежевание в использовании проблемных вопросов и проблемных ситуаций, ссылаясь на содержание учебного материала.

Давно является аксиомой то, что уровень запоминания информации значительно повышается в условиях использования качественных средств инфографики – наглядностей. В современной практике занятия охраны труда не отличаются эффективностью и повышенным интересом студентов, обычно они сводятся к рассмотрению нормативно-правовых документов, изучению приемов безопасного выполнения работ – «сухим» представлением общетеоретического материала. Решить такую проблему можно путем внедрения средств информационно-коммуникационных технологии, сетевых ресурсов, и т.п. Так, например, по мнению А. Казанцева и С. Лебедева повысить качество образования в высшей школе возможно путем визуализации терминологии [1]. В контексте изучения охраны труда учителями технологии такое решение есть очень ценным, поскольку позволит усовершенствовать процесс усвоения терминов, без понимания которых процесс восприятия учебного материала замедляется или вообще прекращается. В свою очередь, использования образовательных веб-ресурсов позволяет повысить эффективность организации самостоятельной работы студентов, а именно доступ к учебно-методическому обеспечению, справочной, технической литературе, обеспечить обратную связь между субъектами учебного процесса.

Большого значения в профессиональной подготовке имеют практические занятия, поскольку основным их заданием является глубокое усвоение учебного материала, обретение профессиональных компетенций будущим специалистом. В случае изучения охраны труда, понятие «практическая работа» использовать не правомерно, поскольку занятия сопровождаются использованием измерительного инструмента параметров микроклимата, защитного заземления, поэтому более целесообразно использовать термин «лабораторно-практическая работа». Организация проведения лабораторно-практическо-

го цикла охраны труда должна основываться на ситуативных методах обучения. Их суть состоит в том, что обучаемому предлагается текст с подробным описанием сложившейся ситуации или задача, требующая решения, иногда в тексте описываются осуществленные работником действия и требуется проанализировать их правомерность [2, с. 42].

В современной педагогической практике ситуативные методы используются в таких модификациях как: ситуативный анализ, кейс-стади, метод анализа кейсов, метод инцидента, метод инсценирования (ролевого проигрывания), игрового проектирования. Заметим, что методы ролевого проектирования и инсценирования более эффективны при организации учебного процесса в общеобразовательных учебных заведениях, поэтому мы акцентируем свое внимание на методах инцидента и кейс-стади.

Приведем пример использования этих методов в процессе обучения охране труда будущих учителей технологии. Содержанием предусмотрено, что учитель технологии обязан создавать и контролировать оптимальные условия микроклимата в учебно-производственных помещениях. Традиционная методика изучения этого материала предусматривала измерение влажности, температуры, скорости движения воздуха и сравнение их показателей с государственными санитарными нормами. Такой подход не является достаточно целесообразным, поскольку педагог должен намного глубже осознать особенности организации учебного процесса, а также важности соблюдения правил санитарии и гигиены. Оптимальным при таких условиях является кейс-метод, использование которого сводится к выдаче студентам исходных данных (санитарных норм, должностной инструкции), разъяснение особенностей измерительных инструментов (кататермометр, психрометр, гигрометр, термометр) на основе чего проводится исследование параметров микроклимата. Лично-ориентированный подход к организации такого занятия меняет формат деятельности преподавателя, который выступает в роли тьютора. Проблемно-ситуативная задача лабораторно-практической работы требует от студентов решения конкретной производственной ситуации. Дидактическая цель не исчерпывается измерением параметров микроклимата, студенту необходимо осуществить анализ должностной инструкции учителя технологии и выделить положение, которое регулирует его деятельность в данном направлении. Следующим этапом является изучение законодательной базы, которая регламентирует положение, относительно организации учебно-производственных мастерских, а также оценки условий экспериментального помещения в соответствии с этими требованиями. В свою очередь деятельность преподавателя сводится к коррекции, разъяснению, подведению к правильному решению. Кейс-



**Рис. 1.** Оптимальные методы обучения охране труда учителей технологии

стадии позволяет смоделировать условия максимально приближенные к условиям работы учителя, и тем самым повысить уровень его профессионально-педагогической подготовки.

Одними из содержательных компонентов охраны труда является «Расследования и учет несчастных случаев» и «Пожарная безопасность». В таких случаях построение модели занятия нужно реализовать на основе метода инцидента, суть которого состоит в решении производственных проблем. Проектируя инструментарий данного метода на практическую подготовку учителей технологии в области охраны труда мы рекомендуем создавать учебно-производственные ситуации, которые могут ожидать педагога на будущем рабочем месте. Несчастный случай, который случился с учеником – недопустимый, однако, любой педагог, а учитель технологии тем более, должен четко владеть ситуацией, а также осознавать свои действия в условиях такой проблемы. Организация лабораторно-практического занятия на основе метода инцидента, как лучше всего воссоздает такие условия, осуществляется глубокое осмысление законодательного обеспечения, формируются соответствующие трудовые компетенции учителя технологии.

Следует заметить, что И. Буцык и Р. Корнев предлагают использование метода учебно-производственных ситуаций, основой которого являются решения проблемы звеньями, которые составляют из студентов академической группы. Данный подход предусматривает использование проблемного метода обучения в процессе активной дискуссии [6]. По нашему мнению метод решения учебно-производственных ситуаций является эффективным, но нуждается в модернизации для ис-

пользования его в группах и индивидуально.

Описанные методы являются оптимальными для организации обучения охраны труда будущих учителей технологии (рис. 1). Эффективность использования этих методов объясняется, приближения условий занятий к профессиональным обязанностям специалиста.

Выбор выше описанных методов обучения, позволит оптимизировать обучение охране труда учителей технологии и добавит ряд преимуществ в учебный процесс: усвоение студентами комплекса теоретических знаний и практических умений; развитие познавательных и творческих качеств; формирование и накопление профессионально-практического опыта; повышение уровня учебной мотивации; формирование компетенций практического применения знаний.

Обобщая сведения об описанных педагогических подходах можно сказать, что надлежащая организация обучения возможна при условиях эффективного отбора оптимальных методов. Проблемно-поисковая организация теоретического цикла обучения будущих учителей технологии позволяет обеспечить повышенный интерес у студентов к предмету, а также повысить уровень усвоения знаний. Целесообразность использования ситуативных, учебно-производственных методов объясняется приближением содержания лабораторно-практических работ к условиям будущей трудовой деятельности педагога. Безусловно, что в полной мере решить проблему трудовой подготовки учителей технологии в пределах данной статьи не возможно. Необходимо проводить комплексные исследования в направлении внедрения средств информационно-коммуникационных и веб-технологий в этот процесс, обоснования содержания подготовки будущих учителей технологии, а также определения их основных трудовых функций.

### Библиографический список

1. Информационные технологии в обеспечении нового качества высшего образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 328 с.
2. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
3. Профессиональная педагогика / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
4. Тхоржевский Д.А. Методика трудового обучения с практикумом. – М.: Просвещение, 1987. – 447 с.
5. Hariad C.F. What is case? // Journal of College Science Teaching. – 1997. – № 27 (2). – С. 92–94.
6. Буцык І.М., Корнев Р.С. Методичні аспекти підготовки та проведення занять з розв'язання навчально-виробничих ситуацій // Нові технології навчання. – 2008. – № 53. – С. 128–133.

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

*В данной статье рассматриваются вопросы интенсификации профессиональной подготовки учителей технологии, раскрываются теоретико-прикладная сущность проблемы интенсификации и подходы к её исследованию.*

**Ключевые слова:** интенсификация обучения, подходы к процессу интенсификации профессиональной подготовки, подготовка учителей технологии.

В 2011–2012 учебном году высшие образовательные учреждения перешли на двухуровневую подготовку: бакалавриат и магистратуру. Направление подготовки «Педагогическое образование» профиль «Технология» стало преемником направления «Технологическое образование» по специальности «Технология и предпринимательство» в рамках профессиональной подготовки учителей технологии.

С переходом высшего образования на подготовку по Федеральным государственным образовательным стандартам учебные заведения сталкиваются с рядом проблем, в частности разработки методических систем и методик интенсификации профессиональной подготовки.

Профессиональная подготовка бакалавров педагогического образования по профилю «Технология» в направлении развития методических систем и методик характеризуется наличием в настоящее время следующих **противоречий**:

- между линейным направлением в сообщении знаний преподавателем в соответствии с Государственным Образовательным Стандартом и необходимостью индивидуального расширения эрудиции и развития способностей студентов;

- между объективной потребностью общества в формировании и развитии творческих способностей личности и недостаточным научным, методолого-теоретическим и методическим обеспечением процесса развития творческого потенциала педагога;

- между быстро растущими изменениями требований к уровню обученности и личностному творческому развитию выпускника педагогического вуза по профилю «Технология» в условиях модернизации педагогического профессионального образования и относительно медленными инновационными изменениями в используемых методических системах и методиках профессионального обучения;

- между интенсивным, индивидуальным характером современной учебно-творческой деятельности и единообразием предъявляемых к учебному коллективу в целом требований, не позволяющих студенту при существующих традиционных методических системах и методиках обучения в достаточной мере проявлять творческую самореализацию;

- между огромными вариативными возможностями выбора методических систем и методик обучения в педагогических вузах и недостаточным уровнем их использования в силу отсутствия ясных и достоверных научно разработанных методических рекомендаций по их применению.

Разрешение представленных противоречий рассматривается нами в рамках концепции интенсификации подготовки бакалавров, в частности за счёт «усиления» творческой составляющей обучения в высшей профессиональной школе.

В период модернизации педагогического образования на одно из первых мест выдвигается дидактический принцип активности учебно-познавательной деятельности, исполнение которого в значительной степени способствует формированию гармонично развитой творческой личности на основе комплексного научного подхода к процессу обучения во всех типах учебных заведений. Показательно актуальны выдвинутые условия для педагогических вузов, в которых эффективность профессионально-педагогической подготовки бакалавров в полной мере зависит от развития их личностных качеств и развиваемых профессиональных способностей к творческому преобразованию, предметной адаптации окружающей среды. Использование эффективных приёмов и методов обучения, включение студентов в творческий процесс – это оптимальный путь нахождения и актуализации внутренних резервов учебного процесса в самой личности обучающегося.

Именно на этой основе можно говорить об интенсификации учебного процесса, способствующей повышению качества подготовки специалистов. Данной проблеме уделяли большое внимание исследователи: С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Т.И. Ильина, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластёнин и многие другие. Авторы определяют интенсификацию учебного процесса в следующих характеристиках и параметрах:

- применительно к высшей школе этот процесс означает повышение качества обучения и снижение временных затрат за счёт использования активизирующих средств, форм и методов обучения (С.И. Архангельский). Суть интенсификации состо-

ит в эффективности преподавания, учения и учебного материала [1];

- стимул и мера повышения производительности учебного труда учителя и ученика в каждую единицу времени (Ю.К. Бабанский). Автор выделяет следующие основные факторы интенсификации обучения: повышение целенаправленности обучения, усиление мотивации учения, повышение информативной ёмкости содержания образования, применение активных методов и форм обучения, ускорение темпа учебных действий, развитие навыков учебного труда, использование компьютеров и других новых технических средств;

- решение проблемы в высшей школе в применении алгоритмизации и программированного обучения (В.П. Беспалько) После определения диагностично поставленных целей по предмету материал разбивается на фрагменты – учебные элементы, подлежащие усвоению. Затем разрабатываются проверочные работы по разделам (сумме учебных элементов), далее организуется обучение, проверка – текущий контроль, корректировка и повторная, изменённая проработка – обучение;

- условие обеспечения прочного усвоения строго отобранного круга профессионально необходимых знаний и выработка соответствующих умений и навыков в оптимально допустимые интересы общества сроки [2], что достигается за счёт строгого отбора учебного материала и применения активных методов обучения, способствующих выработке у студентов таких знаний, которые могут иметь в будущем практическую ценность (Т.И. Ильина);

- вариант реализации технологии проблемного обучения (И.Я. Лернер), определяемой развитием высокого уровня мотивации к учебной деятельности, активизации познавательных интересов обучающихся, что становится возможным при разрешении возникающих противоречий, создании проблемных ситуаций на учебном занятии. В преодолении посильных трудностей у обучающихся возникает постоянная потребность в овладении новыми знаниями, новыми способами действий, умениями и навыками;

- качественный показатель в ракурсе соотношения науки и учебного предмета в структуре содержания подготовки специалиста высшей квалификации, и комплексный показатель соотношения репродуктивных и творческих процессов в структуре учения как специфического вида познавательной деятельности человека [4]. Эта система раскрывает целенаправленный процесс конструирования новых знаний на основе познавательной деятельности обучающихся, развитии интереса и мотивации к учению (П.И. Пидкасистый);

- основа программно-целевого подхода (В.А. Сластёнин). Суть его заключается в единстве всех сторон обучения, в их подчинении конечному

результату, формировании всесторонне подготовленной, социально активной личности специалиста. Переход на интенсивный путь обучения в высшей школе стимулирует разрешение задач поиска и отработки методов, приёмов, способов и средств обучения, позволяющих поднять эффективность учебно-воспитательного процесса. Причем, не за счёт напряжения в труде преподавателя и обучающегося, а за счёт создания более благоприятной и производительной атмосферы труда [5].

К приведённым высказываниям необходимо добавить, что интенсификация обучения предполагает также и активизацию учебно-познавательной деятельности, в которой реализуются творческие возможности и резервы личности, не проявляющиеся в обычных условиях.

Анализ и обобщение результатов научных исследований, а также специфика профессионально-педагогического обучения учителей технологии позволяют выделить следующие основные направления интенсификации процесса их профессиональной подготовки [3]:

1. Квалиметрия качества и целенаправленности обучения;
2. Усиление мотивации учения;
3. Повышение поэлементной и суммарной информативной ёмкости содержания технологического образования;
4. Дидактическое обоснование применения активных методов и форм обучения в профессиональной подготовке;
5. Ускорение темпа освоения технологических операций;
6. Развитие и совершенствование навыков творческого учебно-технологического труда;
7. Применение средств инфокоммуникационных технологий (ИКТ).

Среди способов интенсификации обучения особое значение имеет применение методов, форм, средств, приёмов, активизирующих учебно-познавательную деятельность студентов. Большую роль в этой ситуации играют проблемно-поисковые методы, учебные беседы, дискуссии, исследовательские опыты, познавательные игры, самостоятельная работа обучающихся, алгоритмизация в профессиональной подготовке т.д. В практике работы вузов все шире находят применение методы проблемного обучения. Организация интенсивного учебного процесса предполагает оперативную обратную связь, быстрое получение информации об уровне эффективности применяемых мер и столь же оперативное регулирование и коррекцию обучения.

С внедрением компьютеров в учебный процесс появляется уникальная возможность для решения задач нового типа, называемых оптимизированными (например, задачи “коммивояжера”, развитие case-метода и др.), в которых из ряда возможных вариантов решений выбирается один, наиболее

рациональный с определенной точки зрения. Применяемые обучающие программы позволяют широко использовать приёмы решений, основанных на когнитивной графике. Компьютер успешно соединяет в себе ряд традиционных технических средств обучения.

Интенсификация реализуется в пространстве “затраты – результат” на трёх уровнях (коллективных масштабах): индивид – технология – система. Она тесно коррелирована с побудительно-исполнительной мотивацией обучающегося. Внедрение её основных положений дисциплинирует технологию обучения:

- требует, предполагает и стимулирует качественное совершенствование критериев оценивания результатов управления и саморазвития модели [системы];

- выставляет модифицированные количественно-качественные критерии;

- в некотором роде формирует средства и методы оценивания развития систем на различных этапах при различных внешних и внутренних факторах.

И только при выполнении условий непрерывной модификации подходов к организации учебно-

го процесса элементы и в целом система интенсификации дают ожидаемые результаты в области повышения качества профессиональной подготовки учителей технологии.

#### Библиографический список

1. *Архангельский С.И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М., 1989. – 368 с.

2. *Ильина Т.И.* Актуальные проблемы высшей школы // Новое в теории и практике обучения. – М., 1979. – Вып. 4. – С. 11–28.

3. *Лобашев В.Д., Талых А.А.* Тенденции интенсификации профессиональной подготовки студентов педагогических вузов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 32–40.

4. *Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С.* Технология игры в обучении и развитии. – М.: МПУ, 1996. – 269 с.

5. *Сластёнин В.А.* Аксиологические основания образования // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – М., 2000. – С. 180–194.

## ДОМИНАНТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕЛЬСКИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ РЕГИОНОВ РОССИИ

*Статья посвящена исследованию доминант в профессиональной деятельности сельских социальных педагогов различных регионов России. Автор анализирует особенности социальной ситуации профессионального развития института социальных педагогов в современной России, характеризует направления и специфику деятельности социальных педагогов в разных регионах России.*

**Ключевые слова:** институт социальных педагогов, сельский социум, сельские поселения, школьный социальный педагог, поселенческий социальный педагог, социальный педагог семейного профиля, психологическая депривация ученика, ранняя профилактика социального сиротства, семейные формы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, дисфункциональная семья.

В подавляющем большинстве регионов России институт социальных педагогов сегодня получил права «гражданства». Этот вывод позволяет нам сделать анализ многолетней практики научно-педагогического сотрудничества с педагогами-экспериментаторами, практикующими социальными педагогами, специалистами социальной сферы, преподавателями кафедр социальной педагогики вузов.

Социальный педагог – не только новая для России педагогическая профессия, профессия становящаяся, относящаяся к числу помогающих профессий, но и новая гуманитарная профессия, к тому же профессия универсальная, полифункциональная, творческая. Отчасти и по этим причинам в каждом из шести регионов России, где мы провели исследование с целью изучения, обобщения регионального опыта работы современных социальных педагогов, имели место *общее и особенное в их деятельности, регионально обусловленные особенности* в их работе, *неповторимый вектор* развития института социальных педагогов в каждом из регионов России.

Зададимся вопросом: в чём особенности социальной ситуации профессионального развития института социальных педагогов в современной России? Рассмотрим нынешнюю ситуацию с позиции её теоретического осмысления. В современных условиях развития села масштабы социального неблагополучия семей с детьми столь велики, комплекс социально-педагогических проблем детей и семей столь многообразен, круг обязанностей социальных педагогов столь широк, при этом финансовые возможности муниципальных образований столь ограничены, что говорить о количественном соответствии социальных педагогов потребностям муниципальных систем образования и социальной защиты не представляется возможным. Данный вопрос мало в каких регионах сегодня решается

положительно. В этой связи можно говорить только о профессиональных доминантах в деятельности социальных педагогов.

Сегодня численность социальных педагогов в муниципальных образованиях невелика, профессиональные знания социальных педагогов ещё очень несовершенны, практический опыт их работы небогат, выбор квалифицированных социальных педагогов ограничен. Подобная ситуация заставляет нас говорить о несоответствии качества кадрового потенциала социальных педагогов потребностям детей и семей, проживающих в сельских поселениях, а следовательно – о профессиональных доминантах в деятельности социальных педагогов различных регионов нашей страны.

Представим вниманию читателей краткий обзор региональной практики профессиональной деятельности сельских социальных педагогов из Омской, Костромской, Тамбовской, Курганской областей, Республик Марий Эл и Карелия, позволяющий выявить доминанты в их деятельности.

В Омской области институт социальных педагогов стабильно развивается с 1989 года. Регион относится к числу территорий России, ставших первопроходцами появления в стране профессии «социальный педагог». Педагоги школ Большерецкого района области в период с 1989 по 1991 год принимали участие в научно-исследовательской работе ВНИКа (Временный научно-исследовательский коллектив) «Школа-микрорайон» АПН СССР и Гособразования СССР (руководитель – В.Г. Бочарова), ставшего инициатором введения в нашей стране института социальных педагогов. В содружестве с учёными-педагогами АПН СССР, позднее – Российской академией образования, в числе первых в России они экспериментально апробировали модель деятельности социальных педагогов в условиях сельского социума. Говорим об этом с исторической достоверностью, ибо во



ВНИКе под нашим непосредственным руководством работала исследовательская группа «Сельская школа», объединявшая 25 сельских экспериментальных площадок из России, Украины, Белоруссии, Литвы, Азербайджана, Молдавии.

Более 25 лет в районе развивается и совершенствуется практика работы социальных педагогов, обновляется и передаётся другому поколению опыт работы первых социальных педагогов, сохраняются и развиваются в соответствии с духом и требованиями нового времени наработанные ими традиции, технологии, новации. Трудно переоценить роль социальных педагогов в создании воспитывающей, социально безопасной для детей среды в сельском социуме, в обеспечении сотрудничества школы и семьи, в развитии различных форм семейного труда, досуга, отдыха.

В настоящее время школьные социальные педагоги есть в штатах большинства сельских школ Большереченского района. Они заняли свою незаменимую нишу в педагогическом сообществе района, а также в кадровом обеспечении муниципальной системы образования.

Главной гуманитарной миссией и основным предназначением школьных социальных педагогов стала гуманизация отношений между школой и семьёй, школой и социумом, социально-педагогическая поддержка детей и родителей, организация социально-педагогической, социокультурной деятельности с детьми и семьями в сельских поселениях. Основная их функция заключается в повседневной социально-педагогической работе с детьми и семьями в школе и по месту их жительства, то есть в зоне территориальной ответственности школьных социальных педагогов.

В своей профессиональной деятельности (социально-воспитательной, социально-образовательной по содержанию, профилактической и коррекционной по сути) школьные социальные педагоги района особое внимание уделяют налаживанию сотрудничества и социального партнёрства школы с семьями. С благополучными семьями эти контакты осуществляются через проведение совместных праздников, деятельность общественных объединений; с неблагополучными семьями – через социально-педагогическое сопровождение семей, находящихся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении, оказание им различной психолого-педагогической и социально-педагогической помощи.

Особое внимание социальные педагоги уделяют изучению и распространению положительного опыта семейного воспитания, укреплению семейных народно-национальных традиций; организации в сельских поселениях «Школы матери» и «Школы отца», популяризации в среде старшеклассников семейных ценностей. С этой целью ими организуются встречи-беседы молодёжи с семья-

ми, хорошо воспитавшими своих детей, «круглые столы», дискуссии на темы семьи и брака с привлечением специалистов служб района, представителей церкви.

На особом контроле школьных социальных педагогов – дети «группы риска», отслеживание их семейной ситуации, организация их внеурочной занятости, контроль за их обучением, поведением, жизнедеятельностью.

Педагогические работники социума (социальные педагоги) ведут активную образовательно-профилактическую работу с подростками во внешкольной среде, вовлекая ребят и их родителей в различные виды общественно полезной и лично значимой деятельности, организуют различные тренинги общения (обучение подростков бесконфликтному поведению, культуре общения), проводят ролевые игры, проектную деятельность, ведут педагогические мастерские «Как вести себя в обществе», «Учимся толерантности», «Дружбой дорожить умеете», выступают организаторами образовательных курсов.

Трудоустройство детей «группы риска» – предмет особой заботы школьных социальных педагогов. Эту задачу они решают совместно с Комитетом по молодёжной политике администрации муниципального района, главами сельских поселений. В летних трудовых бригадах подростки не только занимаются общественно полезным трудом, пополняют свой семейный бюджет, но и интересно, с пользой организуют свой досуг. Работа в летних лагерях дневного пребывания, создаваемых при школах, стала специфической областью деятельности школьных социальных педагогов.

Профессиональная деятельность социальных педагогов осуществляется на виду у жителей поселений, что делает их публичными людьми. Открытый характер их деятельности требует от специалистов профессионализма, высоких моральных человеческих качеств.

Специфика профессиональной деятельности социальных педагогов обусловила необходимость выполнения ими различных общественных обязанностей. Социальные педагоги района – активные участники общественных советов по работе с несовершеннолетними при администрациях сельских поселений, межведомственной операции «Подросток». Большинство социальных педагогов – общественные инспектора по охране прав детей. Они помогают органам опеки преодолевать дефицит профессионального ресурса для оказания помощи опекаемым и приёмным семьям в разрешении конфликтных ситуаций.

В числе особых обязанностей социальных педагогов – организационная помощь государственным и общественным деятелям в реализации выдвинутых ими значимых социально-педагогических инициатив в интересах детей. Социальные педаго-

ги стали тем звеном, которое соединяет общественно-государственные и частные инициативы в помощь детям.

Сегодня большевиченские школьные социальные педагоги фактически в одном лице выполняют функции и школьного, и поселенческого, и социального педагога семейного типа.

В **Костромской области** институт социальных педагогов развивается в течение 20 лет и, прежде всего, в системе образования. Начало развитию в области новой профессии «социальный педагог» положила исследовательская деятельность старейшей сельской школы Нерехтского района области – Неверовской средней школы, которую в конце 80-х гг. XX в. возглавлял Александр Дмитриевич Крылов, Заслуженный учитель школы РФ. Будучи одной из экспериментальных площадок ВНИКа «Школа – микрорайон» АПН СССР и Гособразования СССР, Неверовская школа первой в Костромской области и в России экспериментально апробировала модель деятельности сельского социального педагога.

В муниципальном районе г. Нерехты и Нерехтского района до 2010 года (до введения в систему образования нормативно-подушевого финансирования) социальные педагоги работали в штатах городских и сельских школ, в центре психолого-медико-социального сопровождения, в ряде сельских администраций. В процессе сокращения ставок социальных педагогов эти специалисты представлены сегодня в штатах крупных городских школ, в центре психолого-медико-социального сопровождения.

Содержание практической деятельности школьных социальных педагогов в условиях малого города определяется задачами социокультурной модернизации образования, а также реальными проблемами учащихся школы и их семей и необходимостью их решения.

В центре особого внимания современной школы – сотрудничество с родителями, которые из-за чрезмерной занятости ослабили свою воспитательную роль в семье. Всё более актуальным направлением работы школы с семьями учащихся становится деятельность социальных педагогов в содружестве с учителями школ, направленная на сохранение и развитие внутрисемейных связей, преодоление психологической депривации школьников. В основе её решения лежит профилактическая и коррекционная работа с данными семьями. Её цель – создание условий для предупреждения психологической депривации ученика, связанной с недостатком родительского внимания. Организуя индивидуальную работу с детьми, обделёнными родительским вниманием, школьные социальные педагоги, классные руководители стараются включить детей в полезную, социально значимую деятельность в школе и вне её, используя потенциал системы дополнительного образования детей (кружки, клубы, секции).

В работе с подростками, состоящими на внутришкольном учете, социальные педагоги много внимания уделяют общению с ними, используя групповые и индивидуальные формы работы. В специально созданных клубах общения проводятся встречи подростков с разными специалистами (к примеру, работниками полиции, уполномоченным по правам ребенка, психологами, педагогом-дефектологом и др.), организуют обсуждение актуальных для подростков и интересующих их вопросов.

Во многом благодаря деятельности нерехтских социальных педагогов появилось такое важное направление сотрудничества школы и родителей, как совместные детско-родительские проекты.

В условиях малого города, где практически отсутствуют места для проведения семейного досуга, особое место в совместной работе школы и родителей занимает организация лагеря семейного отдыха, главной идеей которого стало установление и развитие отношений партнёрства и сотрудничества родителей, педагогов и детей.

Понимая, что все намеченные школами задачи не решить только силами детей, педагогов и родителей, с помощью социальных педагогов одновременно налаживаются отношения школы с окружающими её социальными институтами. В открытом социуме, по месту жительства детей совместными усилиями школы и воспитательных институтов социума для детей и семей организуется социокультурная жизнь: олимпиады, конкурсы, спортивные соревнования, праздники, кружки, туристические эстафеты, слеты, спортивно-массовые мероприятия, Дни здоровья; уроки мужества, вахты Памяти, профилактические беседы, конкурсы «Безопасное колесо», индивидуальные консультации, концерты, выставки творческих коллективов; деятельность детской общественной организации, детско-ветеранской организации, отряда ЮИДД, реализация познавательных, реабилитационных программ, социальных проектов.

**Тамбовская область** относится к числу территорий России, принимавших активное участие во Всесоюзном эксперименте по апробации и введению в стране института социальных педагогов. Первая экспериментальная площадка по исследованию проблем социальной педагогики была создана на базе Мордовского дома пионеров Мордовского района области. Позднее идеи социальной педагогики получили в области более широкое распространение благодаря деятельности Тамбовского института повышения квалификации работников образования, и особенно – работе преподавателей кафедр социальной работы и социальной педагогики Тамбовского госуниверситета имени Г.Р. Державина.

На территории области с 2006 г. активно ведется работа по развитию семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения

родителей. В области создана нормативная правовая база по развитию семейных форм устройства таких детей.

В области разработана и реализуется стратегия семейного устройства, целью которой является обеспечение права ребенка жить и воспитываться в семье, создание необходимых условий для воспитания в семьях граждан Тамбовской области детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и их успешной социализации в обществе.

Далеко не случайно в числе приоритетных задач развития института социальных педагогов в области определены следующие: развитие семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; оптимизация и развитие комплекса услуг для семей и детей с целью профилактики социального сиротства; защита прав и законных интересов несовершеннолетних; интеграция школы, семьи, социума.

Одна из приоритетных задач работы социальных педагогов – работа с семьей. Этому направлению в области уделяется особое внимание.

Исходя из обозначенных приоритетных задач института социальных педагогов, эти специалисты сегодня работают в общеобразовательных школах (городских и сельских), в школах-интернатах, в детских домах, в коррекционных школах-интернатах.

В рамках областной программы «Право ребенка на семью» во многих сельских общеобразовательных школах открыта социальная гостиная. Целевую группу социальной гостиной составляют дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации: дети из неблагополучных, многодетных, малообеспеченных семей; дети, подвергающиеся насилию со стороны родителей или опекунов; дети, имеющие трудности в адаптации к школе; дети, с проблемами в поведенческой и эмоциональной сферах и остро нуждающиеся в социальной и психолого-педагогической помощи.

Цель деятельности социальной гостиной – оказание комплексной педагогической, социальной и психологической помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, в их адаптации к школе и жизни в обществе.

В числе задач социальной гостиной – выявление случаев высокого риска для жизни и здоровья детей и принятие необходимых мер по его снижению; организация комфортного пребывания детей в школе после учебных занятий; оказание им помощи в подготовке домашних заданий, ликвидация пробелов в знаниях; организация дополнительного горячего питания для детей; вовлечение их в досуговую деятельность и занятия по интересам в свободное время.

В рамках программы «Право ребенка на семью» в школах созданы условия для отдыха, оздоровления, развития, воспитания и обучения детей целе-

вой группы. Помещение для занятий воспитанников гостиной оснащено необходимым оборудованием (корпусная и мягкая мебель, сенсорное оборудование для отдыха и релаксации). В социальной гостиной работают воспитатели, педагог-психолог и социальный педагог.

Все специалисты прошли подготовку при ТГООУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования» (семинар «Социальная гостиная для детей группы риска» (36 часов), курсы повышения квалификации «Организация реабилитационного пространства для детей из неблагополучных семей в рамках образовательных учреждений» (72 часа) и имеют соответствующие сертификаты и удостоверения.

**В Республике Марий Эл** более 20 лет идёт процесс развития института социальных педагогов. Марийская АССР попала в поле зрения исследователей современной социальной педагогики России в 1989 году и по праву относится к числу регионов, на базе которых впервые была экспериментально апробирована модель деятельности сельского социального педагога. Наряду с сельскими экспериментальными площадками, участниками ВНИКа «Школа-микрорайон» Гособразования СССР и АПН СССР, действовавшими на базе Староторъяльской и Масканурской средних школ Новоторъяльского района, экспериментальная площадка № 26 была открыта на базе факультета дошкольного воспитания МГПИ им. Н.К. Крупской. Результатом совместной научно-исследовательской работы учёных Москвы и региона стало обобщение опыта подготовки специалистов для сельских дошкольных учреждений, издание в 1991 году научно-методического пособия «Целевая подготовка специалистов для сельских дошкольных учреждений: из опыта факультета дошкольного воспитания МГПИ им. Н.К. Крупской».

Далеко не случайно институт социальных педагогов в Республике Марий Эл и сегодня активно развивается не только в системе общего, но и в системе дошкольного образования и воспитания. Главная задача социальных педагогов дошкольных учреждений: содействие созданию благополучной среды для каждого воспитанника. «Рядом с семьёй и вместе с семьёй» – под таким девизом работают социальные педагоги дошкольных образовательных учреждений как в городе, так и в сельских районах республики. Свою деятельность они строят на основе диагностики ребенка, анализе его жизненной ситуации, изучения специфики семейной среды. Собранные данные о ребёнке становятся основой, на которой строится педагогическая поддержка дошкольника.

Федеральный Государственный образовательный стандарт поставил в поле зрения специалистов ДОУ, в том числе и социального педагога, такие задачи, как: охрана и укрепление физического

и психического здоровья детей, в том числе и эмоционального благополучия; создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями; развитие способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром; обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Необходимость решения этих задач открывает широкие возможности для работы социального педагога с детьми дошкольного возраста не только в дошкольном образовательном учреждении, но и в системе социальной защиты. Совсем не случайно в Йошкар-Олинском Центре социальной помощи семье и детям на базе отделения дневного пребывания детей «Ромашка» были введены дополнительные ставки социального педагога для работы с детьми старшего дошкольного возраста. Такое решение было вызвано фактом закрытия большинства детских садов в летний период в городе, а значит, возникновением больших проблем охраны жизни и здоровья детей, их безопасного поведения. В столице Республики, где проживает около 500 семей «группы риска», не способных самостоятельно обеспечить создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными нормами, открытие таких летних групп дневного пребывания дошкольников возраста 5–6 лет рядом с другими группами для детей 8–15 лет решает важную социальную задачу.

В должностные обязанности социального педагога отделения дневного пребывания входит организация работы по адаптации и реабилитации детей из семей, попавших в трудную жизненную ситуацию, организация их досуговой деятельности. Социальный педагог способствует установлению гуманных, нравственно здоровых отношений в детском коллективе, а также организует жизнедеятельность детей в период их пребывания в отделении.

**Курганская область** относится к числу территорий России, где процесс развития института социальных педагогов находится в сфере постоянного внимания областного управления образования, ГАУО ДПО «Институт развития образования и социальных технологий».

Специфической особенностью области является развитие института социальных педагогов в сельском социуме в структуре КОЦ (культурно-образовательных центров), а также в структуре сельских администраций.

КОЦ – это одна из форм общественной самоорганизации детского и взрослого населения, создаваемая при участии органов государственной власти, органов местного самоуправления, учреждений социальной сферы и других организаций. Се-

годня в области функционирует 132 КОЦ, имеющих областной статус. Большинство социальных педагогов, работающих в сельских КОЦах, являются сотрудниками областного Центра психолого-медико-социального сопровождения. Социальные педагоги КОЦев работают одновременно и как социальные педагоги семейного профиля, и как поселенческие социальные педагоги.

Особенностью деятельности социальных педагогов в Курганской области является также их участие в реализации всех инновационных проектов образовательного учреждения. В числе решаемых ими задач: оценка безопасности вводимых новаций и обеспечения социального и психо-эмоционального благополучия ребенка и его ближайшего социального окружения. Среди активно внедряемых инновационных методов и приемов сопровождения семьи в области особое место занимают технологии индивидуально-профилактической работы с различными формами семейного неблагополучия. Наиболее полно и комплексно они реализуются в деятельности социальных педагогов культурно-образовательных центров.

В области реализуется инновационный проект «Диалог», который ориентирует деятельность социального педагога на создание условий для оздоровления и нормализации отношений в дисфункциональной семье, способствует сохранению связей между детьми и их родителями, предотвращению роста количества безнадзорных детей и снижению количества семей с различными видами неблагополучия.

Основной акцент в работе специалистов был сделан на психолого-педагогическое просвещение и консультирование родителей, как одно из направлений формирования установки на ответственное родительство. Используемые формы просвещения и консультирования родителей и населения с целью повышения их общей педагогической культуры и компетентности различны: «школа» будущих или молодых родителей; «телефон доверия»; консультация специалистов различного профиля; семейный клуб.

В **Республике Карелия** институт социальных педагогов развивается с начала 90-х гг. XX в. Инициатором сотрудничества со ВНИКом «Школа-микрорайон» АПН СССР и Гособразования СССР в Республике Карелия стал Олонецкий район. Первые социальные педагоги появились в сельских школах этого района. ПТУ № 2 г. Олонца в содружестве с учёными Центра социальной педагогики РАО (преобразованного из ВНИКа «Школа-микрорайон») осуществило два выпуска первых практических сельских социальных педагогов.

В Пряжинском муниципальном национальном районе институт социальных педагогов развивается, правда не всегда поступательно, с начала 90-х гг. XX в. В настоящее время социальные педагоги ра-

ботаю: в городской и в сельских школах, в центре психолого-социального сопровождения детей, а также в одном из учреждений социальной защиты.

Сегодня этот институт играет ключевую роль в интеграции воспитательных усилий школы и социума, в социально-педагогической профилактике и педагогической коррекции неблагополучия детей и семей. Особенностью деятельности социальных педагогов являются:

- развитие в структурах различной ведомственной принадлежности (школы, муниципальные социально-психологические службы, учреждения социальной защиты, администрации поселений);

- специфика содержания социально-педагогической деятельности с различными типами семей (социальный патронат неблагополучных семей, работа с детьми девиантного поведения; подбор и обучение кандидатов в приемные родители, сопровождение приемных семей, ранняя профилактика социального сиротства);

- реализация определённых профессиональных установок (на развитие положительного родительства; на распространение благополучия детей; на профилактику неблагополучия семьи и минимизацию его влияния на ребенка, коррекцию нарушений семейного благополучия).

Социальные педагоги района являются одновременно и организаторами межведомственной интеграции профессионального сообщества педагогов, медицинских и социальных работников, органов местного самоуправления поселений, правоохранительных органов, общественных организаций, добровольцев в решении проблем неблагополучия детей, организованной отделом образования, и субъектами взаимодействия и сотрудничества со специалистами различных служб, общественными организациями, родительской общественностью.

Сотрудничество института социальных педагогов с различными социальными службами направлено как на социальное воспитание детей, раннюю профилактику, так и на преодоления кризисного состояния семьи.

В течение нескольких лет в районе существует практика создания и социально-педагогической поддержки приемных семей, что является одним из направлений деятельности социального педагога районного Центра психолого-педагогического и социального сопровождения детей. Он же обес-

печивает социально-педагогическую поддержку молодых семей, состоящих из бывших детей-сирот. В сферу деятельности социального педагога центра входит и социально-педагогическое сопровождение ребенка и его семьи, находящейся в трудной жизненной и социально опасной ситуации.

Бесспорно, региональный опыт социальных педагогов находится в процессе формирования, что требует его научного осмысления, анализа, обобщения. Бесспорно одно: профессиональная деятельность социальных педагогов определяется спецификой той среды, в которой они работают, потребностями и проблемами детей и семей, входящих в зону их ответственности, проблемами социума, где протекает их деятельность. Без учёта этих факторов невозможно правильно и объективно оценить эффективность работы социальных педагогов.

### Библиографический список

1. Басов Н.Ф., Басова В.М., Кравченко А.Н. Социальный педагог: Введение в профессию. – М.: Академия, 2007. – С. 256.
2. Бочарова В.Г. Социальный педагог: должность, профессия, призвание: научно-метод. пособие. – М.: ИСПС РАО, 2007. – 244 с.
3. Гурьянова М.П. Становление и развитие института социальных педагогов в сельской местности России // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2012. – Т. 18. – № 1. – С. 130–136.
4. Гурьянова М.П., Сепьянен Т.П. Почему социальный педагог так необходим образованию на селе // Директор сельской школы. – 2013. – № 3. – С. 72–86.
5. Дементьева Л.А. Инновационные технологии социально-педагогического сопровождения семьи и ребёнка // Директор сельской школы. – 2013. – № 4. – С. 103–111.
6. Сепьянен Т.П. Деятельность сельского социального педагога по преодолению проблем детей, находящихся в трудной жизненной ситуации // Директор сельской школы. – 2012. – № 4. – С. 46–57.
7. Пуртова И.А. Школьный социальный педагог – нелёгкая, но очень нужная профессия // Социальная педагогика в России. – 2013. – № 6. – С. 43–49.
8. Соломенникова О.М. Великие труженики сибирского села // Социальная педагогика в России. – 2012. – № 6. – С. 46–50.

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

*Статья посвящена проблеме педагогического обеспечения процесса формирования социальной зрелости у школьников в контексте гуманистического подхода. Рассмотрена сущность феномена «социальная зрелость школьника» и модель педагогического обеспечения процесса ее формирования.*

**Ключевые слова:** социальная зрелость, социальная зрелость школьников, педагогическое обеспечение, формирование социальной зрелости.

Одной из главных социокультурных характеристик любого общества, перспективности его существования и развития считается социальная зрелость подрастающих поколений. Современные условия в России, которая находится в ситуации продолжающихся перемен, диктуют необходимость рассмотрения комплекса проблем, связанных с особенностями протекания этого процесса у детей школьного возраста и эффективностью педагогического обеспечения всей работы образовательного учреждения в этом направлении.

Изучение научных публикаций и результатов исследований позволяет нам констатировать, что исходным для обоснования концептуальных подходов педагогического обеспечения может служить междисциплинарный анализ, позволяющий выделить общее и особенное в толковании термина «социальная зрелость», указать на ее природу и сущность, подчеркнуть многоуровневость проявлений. В этой связи были рассмотрены: во-первых, конкретные определения данного феномена в философии, социологии, акмеологии, психологии, педагогике; во-вторых, раскрыты различные направления изучения данного явления, нашедшие отражение в этих науках.

Прежде всего, отметим, что в философских словарях социальная зрелость – это определенный этап в развитии, фиксированный момент процесса в условиях его непрерывности.

В социологии (А.С. Темиров и др.) социальная зрелость чаще всего рассматривается в связи с социализацией человека, как обобщенный ее результат, критерий, как диалектика приспособления индивида к обществу и обособления от него; как признание обществом за человеком определенного возраста комплекса гражданских прав и обязанностей, подкрепленного получением образования, началом трудовой деятельности, равноправностью социальных ролей в сфере экономики и политики.

В психологии речь идет о зрелости в двух планах.

а) Как некотором периоде в жизни человека. В этом случае зрелость отождествляется со взрослостью и характеризуется тем, что это состояние, к которому приходит организм в конце своего раз-

вития; как самый продолжительный период онтогенеза, с тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физиологических способностей личности; как завершение юности и начало старения. Продолжая данную логику, ссылаясь на высказывания Б.Г. Ананьева, о зрелости человека можно говорить с разных позиций: как индивида (физиологическая зрелость), как личности (общественная), как субъекта познания (умственная), труда (работоспособность).

б) Большинство исследователей предлагают изучать *психологическую зрелость* как высокий уровень развития сенсорных, мнемических, интеллектуальных и эмоционально-волевых процессов, что в свою очередь обеспечивает высокий уровень функционирования индивида, его готовность анализировать, понимать, события и явления внешнего мира; в) *личностную зрелость* – как высокий уровень самопознания, самосознания, отношения человека к себе и собственной деятельности, творческое решение задач; г) *социальную зрелость* – как соответствие поведения человека требованиям и ожиданиям общества, ответственное выполнение им определенных социальных ролей (С.Г. Плагин).

В педагогике преимущественно используется термин социальная зрелость, которая трактуется как уровень сформированности установок, знаний, умений и этических качеств, достаточный для добровольного, умелого и ответственного выполнения всей совокупности социальных ролей, присущих взрослому (Л.В. Мардахаев). Более того, в педагогической теории социальная зрелость нередко отождествляется со взрослостью.

Таким образом, междисциплинарный анализ позволяет сделать несколько выводов, важных для дальнейшего исследования:

- 1) зрелость – качественная характеристика развития применительно к любому этапу онтогенеза;
- 2) синонимический ряд включает созревание, развитие, взросление, зрелость;
- 3) видами зрелости является: физическая, психическая, социальная, личностная;
- 4) социальная зрелость характеризуется в контексте многих научных школ и методологических подходов (объективного, субъективного, системно-

го, культурологического, аксиологического, контекстного, психосоматического, личностно-ориентированного, когнитивного, акмеологического, бихевиористического, деятельностного, интегративного). При этом гуманистический подход представлен только в психологии;

5) социальной зрелости присущи совокупность сторон, уровней, элементов, форм. В частности, процессуальная сторона такой зрелости раскрывается посредством незавершенности, постоянства, непрерывности, нелинейности, многомерности, полифоничности; уровни определяются с начального к допустимому, оптимальному и от него к повышенному; элементами называются социальное познание, роли, ответственность, модели поведения, нормы; формами (видами) называют нравственную, политическую, трудовую, семейно-бытовую, социально-психологическую.

Все сказанное выше доказывает, что социальная зрелость – это готовность и способность человека к осуществлению общественно-полезной деятельности, предписанных возрастному этапу социальных ролей, к проявлениям социальной активности на основе усвоения, принятия, интериоризации личностью культуры общества. Социальная зрелость формируется в конкретном историческом времени, в реальном социальном пространстве в процессе обучения, воспитания и практической деятельности.

Характеристики социальной зрелости могут являться критериальными признаками ее сформированности: развитое чувство социальной ответственности, наличие и степень развития социального интеллекта, способность к активному участию в общественной жизни, эффективность использования своих знаний, умений и социальных навыков в повседневной жизни, наличие и реалистичность жизненных планов, конструктивность решения жизненных проблем на пути к самореализации.

Социальную зрелость можно рассматривать как процесс, результат, механизм, этап развития. Применительно к периоду школьного обучения подходит каждый из этих признаков, но если исходить из контекста формирования, мы будем ее рассматривать как процесс, ведущий при определенных условиях к накоплению жизненного опыта, ценностной независимости, ответственности и саморегуляции поведения.

Для того чтобы была достигнута социальная зрелость, требуется педагогическое обеспечение, которое рассматривается нами как деятельность по созданию и рациональному использованию ресурсов субъектов образовательного процесса, образовательного учреждения и социальной среды для удовлетворения потребностей ребенка, семьи, общества в его продуктивном и безопасном социальном взрослении. В этом случае педагогическое обеспечение изучаемого феномена характеризуется много-

векторностью, полисубъектностью, полифункциональностью, вариативностью, реалистичностью.

Его модель в контексте гуманистического подхода будет включать совокупность идей (усиление способности личности к самоактуализации, открытости школьника к повседневной реальности, к окружающему миру и к себе в этом мире, включение в культурное пространство, построение отношений с педагогами, сверстниками на основе уважения, заботы, поддержки); закономерности (внедрение идей в систему образовательного учреждения будет продуктивным при условии и с учетом потребностей личности, возможностей педагогического коллектива, жизненного пространства; продуктивность будет зависеть от состоятельности избранной стратегии и преломлении ее в тактиках, соотношении, координации интересов внешней и внутренней среды образовательной организации); принципы (человекообразности, межсубъектности, диалогичности, сегментации, опоры на жизненный опыт личности, контекстности, элективности, адресности, гуманитарности); ряд компонентов (ценностно-целевой, аффективный, процессуальный и оценочно-результативный). Первый компонент ориентирован на акцентуацию субъект-субъектных отношений, на организацию деятельности на основе уважения, принятия, доверия, эмпатии, сотрудничества. Второй компонент предусматривает создание и поддержание состояния удовлетворенности, психологического комфорта, ощущения безопасности, мотивации участия и удачи. Третий компонент предполагает SWOT-анализ, диагностику состояний, уровней, ситуаций, проектирование действий, разработку оперативных планов, методическую поддержку. Четвертый компонент базируется на специально разработанном мониторинге.

Его содержание будет базироваться на гуманистических ценностях: признания самоценности человеческой личности, ее индивидуальности и творческой сущности, открытия миру и себе; поддержание ее потенциалов к непрерывному развитию, самореализации; стимулирования самоопределения на нравственных императивах, выработанных культурой;

- направлено на логическую упорядоченность ресурсов реальной педагогической деятельности и поддержку и процессов самооптимизации;

- предусматривать наполнение ценностно-смысловыми элементами содержания жизнедеятельности школьников организации;

- ориентировано на целесообразное расширение жизненного опыта учащихся в процессе усложняющихся социальных практик, создание пространства для духовного самопроявления, проявления гражданской позиции и демонстрации личных достижений;

- построено на творческой, коллективной, личностно и социально значимой деятельности, кото-

рая способствует освоению социальных ролей, позволяет использовать в качестве средств ситуации успеха, обучения на ошибках, моделирование жизненных перспектив, проигрывание затруднений, социальные пробы.

Механизмами его реализации будут: смена образа целостности от гомогенной к множественной единичности, балансовый характер содержания (вертикаль и горизонталь, временность и продолжительность, обязательность и выборность), нравственно-смысловая доминанта, «сдвиг мотива на цель» (А.Н. Леонтьев), ситуационной событийности (Е.М. Сафронова), методической парадигмальности (Е.В. Титова).

Организационно-педагогические условия эффективности реализации педагогического обеспечения процесса формирования социальной зрелости школьников: подготовленность педагогов образовательного учреждения на мотивационном (установки), когнитивном (психолого-педагогическая осведомленность), деятельностном (практические умения и навыки) уровнях; включенность родителей в жизнедеятельность образовательной организации; наличие службы мониторинга и психолого-педагогического сопровождения учащихся; интеграция усилий (действий) всех субъектов образовательной деятельности.

Итак, кратко охарактеризованная модель педагогического обеспечения процесса формирования социальной зрелости школьников, предусматрива-

ет в качестве системообразующего элемента цель, содержание деятельности, аккумулирующей представления о школьнике как высшей ценности социального бытия и субъекта, ответственного за саморазвитие, отдающей приоритеты диалоговым формам взаимодействия, ценностно-смысловому отношению к событию, личному примеру.

#### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
2. Байкова Л.А. Гуманизация педагогической системы образовательного учреждения: теория и опыт. – Рязань: РГПУ им. С.А. Есенина, 2000. – 248 с.
3. Демакова И.Д. Пространство детства: проблемы гуманизации. – Ижевск: Академия, 1999. – 52 с.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
5. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 365 с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 479 с.
7. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 192 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1995. – 368 с.
9. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

УДК 378

**Мамонтова Наталья Ивановна**

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
natalia.mamontova@yandex.ru

## МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ ВУЗА

(на примере института педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова)

*Статья посвящена характеристике модели социального воспитания студентов в информационной среде института педагогики и психологии Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова.*

**Ключевые слова:** модель, социальное воспитание, информационная среда вуза.

**В** научной литературе для достижения поставленной цели и решения соответствующих задач используется совокупность методов исследования, среди которых важное место отводится моделированию.

В философии, педагогике и психологии модель понимается как система объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства системы-оригинала.

Модель – это образ объекта проектирования, позволяющий отразить его основные, существенные свойства и пути реализации перспектив их развития.

Мы предлагаем модель социального воспитания студентов в информационной среде Института

педагогики и психологии Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова, которая состоит из ценностно-целевого, содержательного, процессуального и результативного компонентов.

Исходя из этого, ценностно-целевой компонент будет включать также цель, задачи, принципы.

Цель социального воспитания студентов в информационной среде вуза – направленное и планомерное развитие и коррекция системы социальных ценностей и установок обучающихся, формирование и расширение их социально-профессионального опыта посредством специально организованного информационного влияния.

Задачами в данном случае будут выступать:



1. Создание условий для удовлетворения информационных потребностей личности широкого диапазона, расширение границ личной информационной культуры.

2. Формирование у обучающихся умений ориентироваться в информационных потоках, критически воспринимать социальную информацию, рационально использовать ее в учебной, научно-исследовательской, общественно-полезной, досуговой деятельности.

3. Культивирование у студентов системы ценностей социально-профессионального сообщества, активизация в соответствии с ними их жизненной позиции.

4. Включение студентов в информационный обмен, позволяющий расширять социальные контакты, усиливать собственные ресурсы, использовать потенциалы виртуальной среды для преодоления затруднений.

Реализация сформулированных цели и задач требует отбора, обоснования принципов, позволяющих теоретические положения перевести в рамки практического воплощения.

Принцип – устоявшийся термин в педагогике и может быть охарактеризован как основное исходное положение, руководящая идея, основание любой системы. Они конкретизируются в требованиях и правилах.

Мы остановились на следующей совокупности принципов:

- системности, суть которого в закономерной связи отдельных частей, образующих целостность, определяющую способы организации деятельности, единство содержания, форм, методов, внутренней и внешней среды;

- возрастосообразности, суть которого в учете индивидуальных и половых особенностей всех участников образовательного процесса;

- гуманизации, согласно которой при организации социального воспитания и информационной среды признается уникальность каждого человека, создаются благоприятные условия для максимальной реализации его возможностей, восприятия жизненного опыта, позволяющего принимать ответственные решения;

- многовариантности, подразумевающей свободу выбора с учетом потребностей и возможностей конкретного обучающегося и плюрализм компонентов среды (традиционное и субкультурное многообразие);

- непрерывности, предполагающей поступательность в формировании и обогащении содержания социального воспитания в вертикальной и горизонтальной целостности элементов информационной среды, преемственности традиций, развитии воспитательных и образовательных программ;

- динамичности позиций участников среды, их пребывание как субъектом, так и объектом взаимодействия;

- обеспеченности, то есть вооруженности методической, технической, технологической.

Следующий компонент характеризуемой модели – содержательный, который определяет структуру, направления, формы и средства социального воспитания и особенности информационной среды.

Элементами внутренней структуры быта и жизнедеятельности студентов Института педагогики и психологии являются ресурсы, обеспечивающие их социальное воспитание в информационной среде: ресурсный центр, библиотека (филиал общегосударственной), кабинеты социальной работы, специальной педагогики и психологии, социальной психологии, музей ИПП, кабинет имени А.Н. Лутошкина.

Ресурсный центр Института педагогики и психологии осуществляет педагогическое, социально-правовое и учебно-методическое сопровождение образовательного процесса; методическую и информационную поддержку преподавателей и студентов при подготовке справочных, научно-исследовательских, учебных и методических материалов; помощь в сопровождении образовательных и социально-педагогических проектов инициированных учреждениями, организациями и физическими лицами; дополнительные образовательные услуги в форме учебно-методических курсов, тренингов, консультаций, семинаров по проблемам педагогического, психологического и социально-правового характера; осуществляет информационное обеспечение образовательной деятельности ИПП через организацию работы сайта и поддержку работы учебно-методических кабинетов.

Последние представляют собой специально оборудованные помещения, основная цель которых состоит в оказании учебно-методической помощи кафедрам; организации самостоятельной работы студентов и различных форм внеаудиторной деятельности по дисциплинам; обеспечении учебного процесса современными техническими средствами, наглядными пособиями и специальными дидактическими материалами; систематизации квалификационных и курсовых работ, периодической печати и литературы по специальности/направлению подготовки; сбор методических материалов по профилю подготовки; организация выставок лучших работ студентов, составление сборника методических материалов по результатам учебных практик.

Неотъемлемой частью внутренней среды ИПП является мемориальный кабинет А.Н. Лутошкина, в котором размещены стенды о жизни и творчестве ученого, материалы о работе лагеря, носящего его имя, о деятельности вожатского отряда «Товарищ», методические разработки разных лет. Здесь проводятся учебные занятия по теории и методике воспитания, Школы профессионального вожатого, научно-практические конференции, посвященные изучению наследия А.Н. Лутошкина,

встречи с выпускниками разных лет, с абитуриентами, вечера памяти и другие мероприятия.

Значимым событием стало открытие в честь юбилея института – в ноябре 2011 года – музея ИПП, в котором выставлены научные труды преподавателей института; информация об истории и современном состоянии кафедр института; награды и достижения студентов и преподавателей.

В музее организуются учебные занятия, а также проводятся научно-практические конференции, экскурсии, работают демонстрационные площадки и дискуссионные клубы.

Особым элементом среды Института педагогики и психологии следует считать внеаудиторную деятельность, которая строится в форме палитры фестивалей и включает:

а) фестиваль специальностей (презентация ресурсов, основных образовательных программ, кадрового потенциала кафедр, образовательных технологий, инфраструктуры ИПП, баз практик). Студенты готовят творческую презентацию специальностей «Знакомьтесь, I курс» (1 курс); конкурс газет, рекламные акции (2 курс); работу центров по презентации специальностей и образовательной инфраструктуры ИПП (3 курс); конкурс профессионального мастерства (4 курс); конкурс агитбригад, организацию творческих площадок по презентации педагогических и социальных технологий (5 курс).

б) фестиваль лета, направленный на популяризацию деятельности педагогических отрядов, предусматривает творческий отчет педагогических коллективов загородных лагерей; предъявление образцов деятельности педагога-организатора (вожатого) в них; презентацию результатов научных исследований студентов.

в) фестиваль творчества преследует цель актуализации и развития творческого потенциала студента, презентации форм культурно-досуговой деятельности и отчет творческих объединений института (вокальная, танцевальная студия, театральное объединение).

г) фестиваль социальных акций ориентирован на включение студентов в социально-значимую деятельность; предъявление образцов волонтерской деятельности; формирование опыта организаторской и социально-проективной деятельности (проектный семинар, фандрайзинг, социальные акции, выпуск газеты).

д) фестиваль спорта организуется с целью привлечения студенческой молодежи к массовым спортивным соревнованиям и внедрения здорового образа жизни.

е) фестиваль «Студенческая весна» преследует ряд целей: формирование у студентов опыта участия в художественном творчестве; предъявление образцов корпоративной культуры ИПП (театральные постановки, гала-концерт, мастер-класс, капустник «Мы – сила!»).

ж) фестиваль науки направлен на формирование у обучающихся представлений о научно-исследовательской деятельности как средстве профессионального становления и включает традиционную научно-практическую конференцию студентов, Интернет-конференции с другими вузами, презентацию сборников научных трудов студентов и аспирантов, авторские консультации и встречи с ведущими учеными страны, их публичные лекции, творческий отчет научных лабораторий.

Кроме событий в рамках фестивалей, организуются праздники на этаже, приуроченные к основным календарным датам (День знаний, День учителя, Новый год, День защитника отечества, Международный женский день, День Победы), профессиональным праздникам (День защиты детей, День социального педагога, День психолога, День социального работника).

Дополняет среду сложившаяся система органов студенческого самоуправления, деятельность координационного совета, который объединяет кураторов, профоргов, старост, организаторов Фестивалей, кураторов «Школы профессионального вожатого» и представителей творческих коллективов (хореографического, вокального, театрального, пресс-центра, интерактивно-развлекательного кафе «ИРКА», администраторов творческих программ, актерских групп, оформителей).

Таким образом, первое направление содержания в данной модели базируется на профессионально значимых для специалиста социальной сферы ценностях (совесть, долг, доброта, ответственность, исполнительность, компетентность, внутренний мир человека, творчество), заключенных в модулях информационной среды (информационно-знаниевый, коммуникационный, программно-методический, технологический) и реализуемых через события, ситуации, отношения, действия с использованием совокупности методов (поисковые, диалогические, игровые), форм (лекции, тренинги, социальные акции и практика, фестивали, дни профессий, творческие конкурсы, создание сайтов, проекты) и средств в лице системы кураторства и студенческого самоуправления, ресурсного центра.

Это ориентирует на инвентаризацию и кооперацию ресурсов внешних и внутренних, создание единой информационной базы, организацию информационного образования, координацию программ.

Второе направление в содержательном модуле предполагает социальное образование, то есть педагогическую деятельность, ориентированную на усвоение человеком социального опыта общества, социальной группы, необходимого ему для самореализации как гражданина, члена семьи, специалиста в профессиональной сфере.

Анализ государственных образовательных стандартов по направлениям подготовки: педагогическое, психолого-педагогическое, социальная работа,

позволяет констатировать, что выпускник должен обладать рядом компетенций. Их формирование осуществляется в процессе преподавания дисциплин профессиональных блоков таких, как педагогика, психология, социальная политика, управление социальными системами, так и дополнительных учебных дисциплин, связанных с формированием информационной компетентности личности.

А) Адаптационная программа для первокурсников «Учись учиться», цель которой содействие успешному освоению студентами новых форм и методов учебно-познавательной деятельности.

Она преследует такие задачи: обучающие – освоение студентами знаний в сфере эффективной организации учебной деятельности; развивающие – формирование универсальных умений учебной деятельности; воспитательные – создание условий для формирования положительного отношения студентов-первокурсников к учебной деятельности как значимому виду труда.

Б) Социальная информатика направлена на формирование у студентов системного представления об информационном характере развития современного общества, а также о возникающих при этом информационных, психологических и социально-экономических проблемах и методах их решения.

Задачи дисциплины: заложить у студентов основы умения правильно ориентироваться в новой информационной реальности как в мире в целом, так и в России; сформировать представление у студентов о процессе информатизации как важнейшей составляющей мирового развития; показать студентам важность и насущную необходимость овладения основами компьютерной грамотности, без которой невозможно органично включиться в реалии современной информационной среды и активно содействовать ее социокультурному развитию; подготовить студентов к дальнейшему изучению, освоению и участию в разработке информационных технологий в социальной работе.

Индивидуальная помощь обучающимся в социальном воспитании, как содержательный компонент, предусматривает: во-первых, деятельность института кураторов, функциями которого являются помощь студентам первого курса в процессе социальной адаптации в вузе и институте, а также обеспечение реализации личностных потенциалов студента, его самовыражения и самоутверждения; во-вторых, работу социально-педагогической службы, которая, оказывает помощь уязвимым категориям студентов (сопровождение при оформлении социальной стипендии, материальной помощи, устройстве в общежитие); в-третьих, через информационные стенды, студенческую газету «Ремарка», работу в социальных сетях. Первые оформляются с целью информационного обеспечения студентов, аспирантов, преподавателей по различным направлениям: расписание учебного процесса всех

форм обучения; информация об итоговой государственной аттестации; социально-педагогическая деятельность; практика студентов; наука ИПП и поддержка (есть проблема – обратиться).

Студенческая газета «Ремарка» информирует студентов о событиях ИПП, заслугах и достижениях студентов и преподавателей. В газете существуют постоянные рубрики: «Лицо с обложки» (интервью с известными людьми ИПП); «Фестивалим!» (информация о проводимых фестивалях); «Коротко о главном...» (новости ИПП); «События специальностей и направлений подготовки» (история их возникновения, олимпиады, конференции); «Нужна помощь!», конкурсы, проекты, акции «Если не мы, то кто» и другие.

Странички в социальных сетях в связи с их популярностью и востребованностью в молодежной среде содержат часть информации об Институте, «В контакте» представляют свою деятельность различные объединения ИПП: Институт педагогики и психологии (г. Кострома); интерактивно-развлекательное кафе «ИРКА»; театральная студия «Угол зрения»; областной лагерь актива молодежи «Комсорт»; лагерь ролевых игр «Кентавр» и другие.

С помощью данных информационных источников студенты могут следить за жизнью Института в любое время года, включая каникулы, стажировки. Кроме того, новости и анонсы событий Института становятся доступными индивидуально каждому студенту, который может участвовать в различных обсуждениях, высказывать свое мнение, предложения, что позволяет вовлечь в информационный обмен максимально большое количество студентов, организовать их взаимодействие, инициировать совместные действия по улучшению среды и условий жизнедеятельности, получить компетентный совет и поддержку.

Процессуальный компонент включает в себя основные принципы, на которых он строится и внутреннюю логику его организации.

В качестве принципов социального воспитания в информационной среде вуза мы выделили: дополненности, оптимальности, недирективности, открытости, безопасности, комфортности, своевременности, доступности и принципы организации самой информационной среды вуза, к которым отнесли:

1. Принцип соответствия содержания социально-го воспитания в информационной среде вуза современным требованиям информационного общества.
2. Принцип комплексности использования имеющихся ресурсов вуза при формировании информационной среды.
3. Принцип информационной насыщенности учебно-воспитательного процесса.
4. Принцип соответствия информационной среды вуза с требованиями непосредственных работодателей.

5. Принцип подчинения профессионально-этическим требованиям, предъявляемым к выпускнику того или иного направления подготовки/специальности.

6. Принцип приоритета информационной компетентности студента вуза по отношению к другим компетенциям.

Логика организации рассматриваемого процесса включает ряд этапов: диагностический, стимулирующий, деятельностный, аналитический, на каждом из которых решались конкретные задачи с использованием комплекса приемов и средств влияний на обучающегося.

Последний компонент модели социального воспитания студентов в информационной среде вуза – результативный. Он включает инструментарий, с помощью которого можно определить эффективность, педагогическую целесообразность выявленных условий и проводимой работы. В качестве критериев мы отобрали когнитивный, эмоциональный, действенно-практический, а показатели – информированность (знания, умения и навыки), грамотность, активность, критичность, коммуникативность, удовлетворенность, личностный рост.

Таким образом, представленная модель успешно реализуется в Институте педагогики и психологии Костромского государственного университета

имени Н.А. Некрасова. Она обеспечивает эффективность социального воспитания студентов в информационной среде вуза.

### Библиографический список

1. Институт педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова: первые шаги / сост. Е.Е. Смирнова; науч. ред. Н.Ф. Басов. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – 208 с.

2. Рассадин Н.М. Костромской вектор социального воспитания // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1. – Ч. 1. – С. 5–9.

3. Тимонин А.И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1. – Ч. 1. – С. 55–58.

4. Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Кострома, 29–30 октября 2009) / под общей ред. Н.М. Рассадина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – 324 с.

УДК 371.4

**Смирнова Елена Юрьевна**

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
kozyzi@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНОГО ОПЫТА У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ЗАКРЫТОГО ТИПА

*В статье анализируются результаты опытно-экспериментальной работы по изучению формирования духовного опыта у несовершеннолетних в закрытых учреждениях.*

**Ключевые слова:** несовершеннолетний, отклоняющееся поведение, духовный опыт.

Для несовершеннолетних с проявлением черт отклоняющегося поведения, преступивших нормы морали, законы во всем мире создают специализированные исправительные учреждения (воспитательно-трудовые колонии, училища, социально-реабилитационные центры и т.п.), задачами которых являются в соответствии с «Пекинскими правилами» (1985 год) создание благоприятных условий для физического, психического, социального развития, перевоспитания детей, формирования у них социальных навыков и трудовых умений, подготовки к социальной адаптации в новой жизненной ситуации.

Особое место в системе профилактики правонарушений несовершеннолетних отводится специальным учебно-воспитательным учреждениям закрытого типа. В 2012 году в России их функционировало 58 (в 2011 году – 59; в 2010 году – 61). Кроме того, в структуре Федеральной службы испол-

нения наказаний России функционируют 46 воспитательных колоний. В 2012 году в них содержалось 2554 человека (2011 год – 3248 человек; 2010 год – 4022 человека) [1, с. 295–303].

Подростки с делинквентными формами поведения отличаются социальной дезадаптацией, деформацией системы внутренней регуляции, асоциальными стратегиями поведения, дефектами в ценностных ориентациях и социальных установках. В отношении них используются приемы и методы, средства и формы социально-педагогической профилактики, одной из задач которой является ресоциализация, выполняющая восстановительно-созидательные функции. Одним из ведущих педагогических условий ресоциализации выступает духовный опыт. Под духовным опытом несовершеннолетнего можно понимать способ познания им нравственных законов, ведущих общечеловеческих ценностей, культурных традиций в процессе участия

личности в духовно-нравственной деятельности, личностном самоопределении и реализации их в созидательно-преобразовательной деятельности. Такой опыт будет характеризоваться интеграцией гуманитарных знаний, бытийных представлений, личностных переживаний, коммуникативных умений и навыков, готовности, сочетанием эгоистического и альтруистического начал, отношениями сочувствия, сопереживания, сотрудничества.

Для изучения формирования духовного опыта у несовершеннолетних с делинквентным поведением, нами были выбраны базы исследования: Костромская воспитательная колония (п. Васильевское) и Специальное профессиональное училище закрытого типа Костромской области (п. Бычиха). Исследование проводилось период с 2008 по 2013 годы. Опытнo-экспериментальная работа включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Констатирующий этап предполагал изучение имеющихся в учреждениях документов (положений, аналитических отчетов о результатах деятельности служб сопровождения воспитанников, индивидуальных карт развития воспитанников), проведение диагностического исследования на входе в соответствии с целью опытно-экспериментальной работы, заявленных критериев, выявление имеющихся проблем, степени их выраженности.

Изучение положения о мониторинге результатов реабилитационного процесса в базовых учреждениях позволяет говорить о двухуровневой системе оценок, так как он состоит из мониторинга образовательно-реабилитационного пространства и мониторинга динамики развития личности воспитанников.

В первом случае в поле зрения оказываются индивидуальные планы педагогов (их содержание, координация действий со специалистами внутри и вне учреждения, оценка эффективности работы, видение направлений совершенствования деятельности всех субъектов образовательно-реабилитационного процесса).

Во втором случае мониторинг включает первичную, промежуточную и итоговую диагностику, ко-

торая проводится на психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПК) под руководством начальника воспитательной колонии или директора училища закрытого типа. При этом диагностическое обследование проводится в течение первых двух месяцев пребывания несовершеннолетнего в учреждении, динамическая (промежуточная) экспертиза проходит в течение первого года нахождения воспитанника в учреждении, итоговая (заключительная) экспертиза, ориентированная на постучилищную адаптацию, проводится за один – два месяца до выпуска и по результатам обследования заполняется оценочная карта результатов реабилитации воспитанников.

Изучение аналитических отчетов ПМПК за период с 2008 по 2012 годы позволяет констатировать, что за это время досрочно освобождены 8,22%, продемонстрировали положительную динамику 45,6%, отрицательную 33,7%, у 12,48% динамика не выявлена.

В ниже следующем рисунке 1 представлены результаты изменения за эти годы и по некоторым другим параметрам.

В дополнение уже к сказанному в ходе констатирующего этапа проводилось выяснение ценностных ориентаций несовершеннолетних. Из предлагаемых ценностей воспитанниками были выбраны здоровье (37,5%), семья (33,3%), свобода (35,9%), материальные ценности (деньги) (37,75%), красивые вещи (19,3%), хорошее жилище (17,19%), дружба (11,2%).

В ходе уточняющей беседы по поводу отдельных выборов, которые были сделаны респондентами, получены такие пояснения: здоровье («когда не болеют», «когда человек имеет силу»), деньги («когда я могу купить все, что захочу», «много денег»), свобода («когда могу делать, что захочу», «когда я могу пойти куда хочу»), семья («когда заботятся друг о друге», «когда приходят навестить, готовят и приносят вкусную еду»), друзья («это те, с кем гуляю», «кто дружит со мной»), красивые вещи («как у звезд»), хорошее жилище («коттедж»).

Отношение к воспитательной и образовательно-реабилитационной работе изучалось в двух ас-

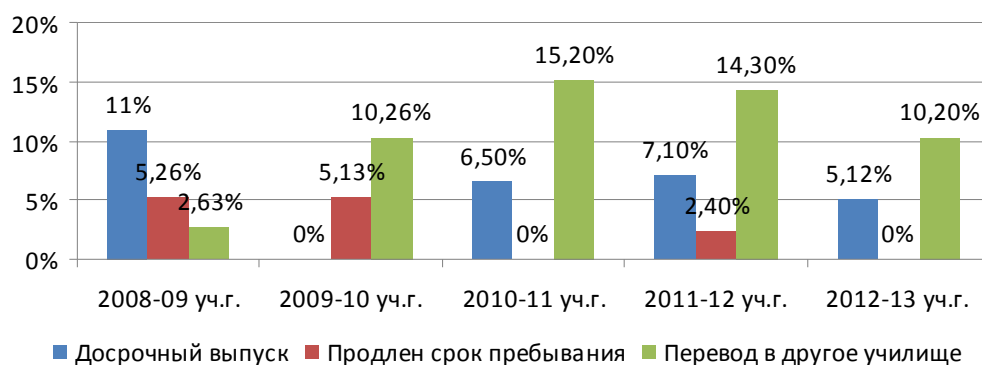


Рис. 1. Динамика движения контингента в спецучилище

пектах: а) отношение к предлагаемым программам; б) отношение к конкретным формам организации деятельности.

Испытуемым было предложено проранжировать взятые из перспективных планов примеры воспитательных программ. В итоге была получена следующая последовательность: «В здоровом теле – здоровый дух» (1 место), «Права и ответственность» (2 место), «Труд как добродетель» (3 место), остальные – «Красота спасет мир», «Я и коллектив», «Я – Гражданин России» – набрали минимальное количество баллов.

Преимущество первых программ, по мнению опрошенных, состоит в их практической значимости: помогут стать сильнее, помогут разобраться в жизни, может пригодиться после выхода из училища.

Среди многочисленных форм работы, которые выбрали воспитанники, первые места заняли такие: военно-спортивные соревнования, встречи, поездки, занятие арттерапией, а последние – классные и воспитательные часы, книжные выставки, конкурсы рисунков, проектов, викторины.

В числе привлекательных массовых мероприятий ими были названы, в частности, «Новый год», «Масленица», «День святого Валентина», «День смеха», «День Победы», в последних – «День знаний», другие знаменательные дни календаря.

Такая последовательность выбора ценностных ориентаций, праздников подсказала нам, на что следует обратить внимание при определении содержания исследования и способов его реализации.

Социальная адаптированность несовершеннолетних воспитанников закрытых учреждений, как свидетельствуют результаты, полученные с использованием стандартных методик в сочетании с данными психолого-медико-педагогической комиссии, проявляется у 49% на низком уровне, который характеризуется отсутствием интереса к деятельности, замкнутостью, недоверием и настороженностью по отношению к взрослым, сверстникам, уклонением от трудовой деятельности; у 45% – в среднем уровне, который находит свое выражение в неадекватной самооценке, избирательном интересе к отдельным видам деятельности, по собственной инициативе не включается в предлагаемые формы совместной работы, групповые мероприятия. У 6% воспитанников диагностируется высокий уровень, при котором фиксируются хорошие отношения с окружающими, нормальный статус в группе, отмечается знание норм воспитательных мероприятий.

Учитывая результаты, полученные на констатирующем этапе, характер затруднений, с которыми сталкиваются воспитатели, классные руководители, мастера производственного обучения, социальные педагоги, их пожелания, на формирующем этапе были внесены коррективы в концепцию духовно-нравственного воспитания несовершеннолет-

них, находящихся в специальном профессиональном училище закрытого типа, которая была прежде ориентирована на реализацию системы базовых общенациональных ценностей (справедливость, свобода, жизнь человека, межнациональный мир, семейные традиции, любовь, верность, забота о младших и стариках, патриотизм, вера в Россию, единство российской нации) и в качестве основных направлений в развитии личности определяла личностную, социальную, семейную культуру. Поэтому нами было предложено рассматривать путь его реализации через призму развития духовного опыта воспитанников по направлениям: познавательное, ценностно-ориентационное, социально-коммуникативное, преобразовательное.

В центре первого направления находились личностный смысл (понимание воспитанником смысла жизни, своего места в этом мире, своей миссии в повседневности) и жизненное самоопределение (осознание себя как субъекта собственной жизни, умение принимать решения и нести ответственность за них), которые предполагали вооружение воспитанников знаниями и включение в их осмысление, актуализацию чувств и переживаний через погружение в анализ ситуаций, стимулирование к действиям при выполнении упражнений, игр, заданий разной степени сложности.

Второе направление предусматривало формирование у несовершеннолетних отношения к себе (развитие самопринятия, самоуважения, чувства собственного достоинства), к людям (развитие чувства, такта, толерантности, милосердия, сочувствия, сопереживания, признания за другим прав, в том числе и на ошибку), к сообществу (уважение к нормам и правилам, к этическому кодексу), к обществу (знание и уважение его законов, понимание гражданского долга, социальной ответственности, развитие способности к конвенциональности), к стране (знание ее истории, традиций, уважительное отношение к ним, готовность к служению ей), к труду (дисциплинированность, ответственность, активность, инициативность).

Социально-коммуникативное направление формирования духовного опыта нацелено на развитие способности и готовности к взаимодействию, сотрудничеству.

Преобразовательное направление базируется на идеях социальной практики, то есть подразумевает отработку социальных навыков через систему социальных (М.И. Рожков) и профессиональных проб (Т. Котарбинский), которые по сути «действия для людей и на людях» (М.К. Мамардашвили).

Таким образом, было решено усовершенствовать и реализовать программу духовно-нравственного воспитания с акцентом на формирование ценностных ориентаций, организацию совместной (групповой) деятельности, стимулирование личностной активности, погружение в права и обязан-

Таблица 1

Экспериментальные данные, показывающие уровни социальной адаптированности детей

Степени социальной адаптированности	Данные конст. эксперимента (без проведения спец. пед. работы)	Данные формирующего эксперимента (после проведения спец. пед. работы)	Данные контрольного эксперимента (без проведения спец. пед. работы)
I ст.	6%	82%	5%
II ст.	45%	14%	48%
III ст.	49%	4%	47%

Таблица 2

Показатели сформированности духовного опыта у несовершеннолетних

Эмпатия	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
позитивная мотивация к самосовершенствованию	19,8	20,3	38,2	20,5
положительное восприятие себя	32,6	34,4	50,8	31,3
позитивное восприятие мира	29,6	25,6	67,1	35,5
знания примеров образов духовности	33,4	33,9	55,2	34,1
наличие нравственной ответственности	15,7	14,1	38,8	37,3
способность и готовность к нравственным действиям	30,2	34,5	77,8	37,7
способность и готовность к проявлениям заботы	14,3	18,0	75,4	25,6
наличие жизненных планов	14,5	18,1	54,3	21,3

ности, развитие locus control, формирование умений делать выбор, договариваться, распределять и делегировать обязанности, реализовывать права, содействие в восстановлении утраченных социальных связей, жизненных планов.

Механизмами осуществления этих идей выступает познание – общение – деятельность.

Следовательно, в основе процесса выработки духовного опыта несовершеннолетних в условиях закрытого учреждения на формирующем этапе эксперимента лежали комплекс знаний, упражнений, ситуаций и игр, имитирующих повседневную жизнедеятельность, предусматривающие следующую последовательность: актуализация, вооружение, погружение, приобретение первоначального опыта в ситуации проб, включение в деятельность для самостоятельного использования имеющегося опыта, его коррекция и расширение, рефлексия.

При отборе содержания материалов приходилось, учитывая специфику уровня развития воспитанников, опираться на понятность, доступность рассматриваемых ценностей, простоту, комплексность, проверяемость действий, активизацию рефлексивных элементов.

Программа упражнений включала три взаимосвязанных блока:

1) блок «Знакомство», который состоял из набора упражнений направленных на формирование и активизацию ресурсов личности для жизни на свободе без правонарушений,

2) блок «Ценности», который направлен на включение несовершеннолетних в анализ ценностных ориентаций, расширение и углубление их трактовки, дополнение спектра жизненно важных ценностей,

3) блок «Отношение к поступкам», предпола-

гает формирование у воспитанников культуры нравственного оценивания своих поступков, затрагивают проблемы добра и зла, преступления и наказания, справедливости и ответственности. Этот блок предусматривал проведение в заключение сюжетно-ролевой игры «Как победить дракона».

При проведении программы упражнений по всем блокам можно констатировать, что динамика поведения участников развивалась от нежелания сотрудничать, написания на бейджах «прозвищ», игнорирования правил групповой работы, до признания необходимости обращаться друг с другом по именам, принятию и соблюдению правил общения, признанию ценностей сотрудничества и коллективной деятельности, готовности к открытому диалогу, пониманию смысла нравственных норм и этических принципов. Несмотря на то, что в этом кругу не принято дарить что-либо другому, и они долго думали, что подарить, в итоге они научились делать подарки.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы были проведены замеры, которые свидетельствуют: а) о позитивных изменениях в уровне сформированности знаний воспитанников о себе и мире: 1 уровень 80%, 2 уровень – 14%, 3 уровень – 4%; б) о положительной динамике, которая наблюдается в степени социальной адаптированности несовершеннолетних, что отражено в ниже следующей таблице 1; в) позитивные изменения видны и по комплексным данным, что отражено в таблице 2.

Изучение материалов в период после выпуска несовершеннолетних из учреждения, встречи с некоторыми из них указывают на сокращение числа рецидивов. В большей мере это характерно для выпускников младшей возрастной группы (14–15 лет), для тех, кто активно участвовал в реали-

зации программы и имел четкий жизненный план, осознанные личностные перспективы.

Совершение неодобряемых деяний чаще всего было связано с отсутствием продуманной системы их поддержки в ситуациях естественных трудностей после освобождения. Жизнь показывает, что одного контроля и надзора недостаточно.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы позволили констатировать: 1) разработанная и реализованная программа формирования духовного опыта у воспитанников учреждений закрытого типа позволяет нормализовать эмоциональное состояние подростков с девиантными формами поведения, повысить их социальную активность и сформированность навыков социального взаимодействия, личностных перспектив; 2) сформированность духовного опыта действительно вы-

ступает условием успешной ресоциализации несовершеннолетних воспитанников исправительных учреждений.

#### Библиографический список

1. Государственный доклад «О положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации» за 2012 год. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://metodistsv.org/novosti\\_metodicheskogo\\_centra/opublikovan\\_gosudarstvennyj\\_doklad\\_o\\_polozenii\\_detej\\_i\\_semej\\_imeyuwih\\_detej\\_v\\_rossijskoj\\_federacii\\_za\\_2012\\_god/](http://metodistsv.org/novosti_metodicheskogo_centra/opublikovan_gosudarstvennyj_doklad_o_polozenii_detej_i_semej_imeyuwih_detej_v_rossijskoj_federacii_za_2012_god/).

2. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: МПСИ, 2009. – 568 с.

3. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624 с.

УДК 37.018

**Цветков Михаил Павлович**

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
misha27-09@mail.ru

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЕ

*В статье анализируется опыт проектирования социально-воспитательной деятельности в детско-юношеской спортивной школе, раскрываются основное содержание каждого этапа и достигнутые результаты.*

**Ключевые слова:** проектирование, проблематизация, прогнозирование, воспитательная деятельность.

Ухудшение состояния здоровья подрастающих поколений, с одной стороны, сформировавшийся в определенной мере социальный заказ со стороны общества, государства, семьи на формирование у детей, подростков, молодежи здорового образа жизни, ответственного отношения к собственному здоровью, с другой, способствовали притоку учащихся в спортивные кружки и школы, повышению требований родителей к организации работы с ними. В тоже время ретроспективный анализ собственного опыта и практики работы таких же учреждений дополнительного образования свидетельствует о том, что вопросам социального воспитания, нравственной ориентации в них уделяется недостаточно внимания.

В частности, по результатам пилотажного исследования можно говорить о том, что только 19% опрошенных членов педагогических коллективов видят необходимость в организации воспитательной работы с учащимися, поясняя это следующим образом: «воспитательная деятельность сближает детей, взрослых и детей»; «она помогает учащимся найти новых друзей; воспитать волю, ответственность, подготовить к состязаниям».

Другая группа педагогов, тренеров (28%) высказалась против этого, так как, по их мнению, это

отвлекает от решения физкультурно-образовательных задач, мешает достижению высоких спортивных результатов. Они считают, что личный пример успешных спортсменов, участие в тренировках, соревнованиях, работа в команде сами по себе уже воспитывают целеустремленность, упорство, умение преодолевать жизненные трудности.

Еще одна группа опрошенных преподавателей (53%) продемонстрировала индифферентное отношение к обсуждаемому вопросу.

Следовательно, неприязненность воспитания в установках большинства преподавателей, своеобразие профессионально-личностной позиции многих из членов педагогических коллективов детско-юношеских спортивных школ сказываются на характере и содержании воспитательного процесса, который часто имеет черты «мероприятийного» подхода, носит дискретный характер. Все это обуславливает значимость включения педагогов и воспитанников в педагогическое проектирование социально-воспитательной деятельности в детско-юношеской спортивной школе.

В современной научной литературе подчеркивается, что проектирование является уникальным средством, позволяющим предвидеть будущее, создавать его идеальный образ, определять пути реализации конкретного содержания, обеспечиваю-



щим эффективность решения поставленных образовательных, воспитательных, развивающих задач.

Термин «проектирование» имеет различную трактовку в технических и гуманитарных отраслях знания. Так, например, в философии рассматривается как один из механизмов культуры, способствующий превращению человека в свободно творящее существо [7].

В толковом словаре русского языка подчеркивается, что проектировать означает, во-первых, составлять проект (т. е. разрабатывать план сооружения, какого-нибудь механизма, устройства, предварительный текст какого-нибудь документа), во-вторых, предполагать, намечать план действий, в-третьих, чертить или производить проекцию [4, с. 608].

В инженерии проектирование понимается как деятельность по созданию прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, предшествующих воплощению задуманного в реальном продукте [3, с. 20].

Его можно рассматривать также в качестве одной из форм опережающего отражения действительности, процесс создания прообраза предполагаемого явления или процесса посредством специфических методов [6, с. 226–227].

Проектирование, по мнению М.П. Горчаковой-Сибирской и И.А. Колесниковой [3] может выступать: специфическим видом деятельности, направляемым на создание проекта как особого вида продукта; научно-практическим методом изучения и преобразования действительности; формой порождения инноваций, характерной для определенной технологической культуры; управленческую процедуру. В силу этого обстоятельства авторы данной точки зрения предлагают педагогическое проектирование определить как практико-ориентированную деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности [3, с. 21].

Несколько иную трактовку проектированию дает В.С. Безрукова. В ее интерпретации педагогическое проектирование – это предварительное описание предстоящей деятельности в форме, доступной для непосредственного использования как руководства к действию» [1, с. 208]. Оно является процессом перевода теории педагогики в практику воспитания, теоретических понятий в категории реальной действительности, в образовательную деятельность.

Таким образом, отметим, что проектирование представляет собой, с одной стороны, комплексную деятельность, благодаря которой организуется сотрудничество, расширяются представления о различных сферах жизни и характере отношений; с другой, – как субъектная форма участия человека в образовательном (воспитательном) процессе, самоуправлении; с третьей, – как специфический ин-

дивидуально-творческий процесс, требующий от каждого оригинальных решений, умения работать в группе, выстраивать целое из элементов. Поэтому проектирование требует создания совокупности условий, организации активной деятельности, обеспечения возможности для совместного творческого поиска взрослых и детей.

В поле нашего зрения находилось проектирование социально-воспитательной деятельности, под которой одни авторы понимают особый вид педагогической деятельности, направленной на:

- совершенствование людей и отношений между ними;
- создание благоприятных условий для развития личности;
- среду обитания;
- микроклимат общностей, в которые входит воспитанник [4, с. 34].

Другие авторы воспитательную деятельность в образовательном учреждении рассматривают как специфический вид педагогической деятельности, направленной на обеспечение нравственно-смыслового принятия школьником ситуации образования как доминанты его жизнедеятельности на данном этапе личностного онтогенеза. Она обеспечивает усвоение несовершеннолетними смыслов ответственного отношения к образованию, активного-творческого участия в преобразованиях, переноса этого опыта в область конструирования различных сфер собственной жизни [5, с. 8].

Общепризнано, что воспитательная деятельность будет включать цель, содержание, формы и методы, средства и приемы его реализации, способы оценки результатов. В силу этого проектирование будет предполагать поиск путей оптимизации этой деятельности описание конкретных ее целей, совокупности действий по их достижению, обоснование ресурсов, необходимых для этого.

Проектирование социально-воспитательной деятельности в детско-юношеской спортивной школе состояло из нескольких этапов:

- 1) проблематизация;
- 2) концептуализация;
- 3) прогнозирование;
- 4) программирование;
- 5) коррекция;
- 6) презентация результатов и планирование внедрения.

Участниками проектирования являлись взрослые (преподаватели, родители, выпускники, студенты-практиканты) и воспитанники разных возрастных групп и уровней подготовки.

Проблематизация предполагала разную степень участия взрослых и детей и степень сложности задач, которые они призваны были решать. Например, аналитико-диагностическую работу с использованием SWOT-анализа выполнили педагоги, в анкетных опросах и обсуждении их результатов

участвовали родители и дети, в общественной экспертизе – коллеги из других аналогичных учреждений. В последующем, в ходе групповых дискуссий, коллективных обсуждений достигалось уточнение проблемной ситуации, высвечивалось некое противоречие между социальным заказом, удовлетворенностью его исполнением, выделялись предполагаемые целенаправленные действия, позволяющие двигаться вперед, преодолевая данное противоречие.

Для подготовки следующего этапа в период проблематизации осуществлялась, во-первых, паспортизация учреждения (отображение количественных параметров, обеспечивающих его функционирование), информирование всех участников о проблемах, путях их решения в опыте других.

Для информирования использовались беседы, социальная реклама, буклеты, памятки, стенная печать и другие раздаточные материалы.

Этап концептуализации представлял собой специально организованную мыслительную деятельность участников проектирования по созданию идеального представления о будущем явлении (социально-воспитательной деятельности в условиях ДЮСШ). В результате этого был осуществлен поиск центральной (системообразующей) идеи, которая в следующий период будет конкретизирована в цели и задачи. В нашем случае в качестве таких были предложены: человек и его здоровье, гармония природного, духовного, душевного, красота тела и отношений, семья, страна.

Прогнозирование предусматривало определение конкретных целей и формулировку задач, позволяющих представить ожидаемые результаты и представить их.

В методической литературе для этого рекомендуется использовать один из трех вариантов: а) обсуждение целей и задач, подходящих для нас, нуждающихся только лишь в адаптации, но предложенных специалистами; б) обсуждение набора альтернативных целей, выведенных из научной литературы, и обоснование выбора, соответствующего паспорту объекта, конкретизированной идее, требованиям, заказу; в) разработка целей в совместной работе взрослых и воспитанников.

В нашей ситуации наиболее продуктивным оказался второй вариант, при котором участники проектирования остановились на таком наборе: создание условий для развития потенциалов каждого ребенка соответственно его природным данным, включение детей и взрослых в совместную творческую созидательную деятельность, формирование модели социально приемлемого поведения, закрепление навыков командной работы и социальных умений, стимулирование учащихся к саморазвитию, достижению высоких результатов в спорте, в жизни.

Этап программирования был направлен на отбор комплекса ценностей, значимых для всех участников воспитательного процесса, построение системы нравственных правил, лежащих в основе декларируемых отношений, предписываемых к исполнению каждым в сообществе, представляющих собой сочетание общечеловеческих ценностей, ценностей спорта, ценностей образовательного учреждения; предложение событийного ряда, способов создания содержательной и безопасной воспитывающей среды и путей организации социальных практик для воспитанников разных возрастных групп.

На этапе коррекции ведется согласование отдельных элементов будущей структуры социально-воспитательной деятельности, осуществляется выявление внешних и внутренних условий, позволяющих эффективно реализовывать поставленные цели, предполагаются дополнения к ним.

На заключительном этапе выделяются ключевые моменты проекта в ходе презентации, а оценка их экспертами позволяет намечать перспективы и фазы дальнейшего продвижения, определять плановые мероприятия и воспитательные дела.

Таким образом, благодаря проектированию удается вносить не отдельные, а системные изменения в содержание и организацию социально-воспитательной деятельности в учреждении дополнительного образования спортивной направленности. Проведенные контрольные замеры на заключительном этапе проектирования показали, что произошли существенные изменения в оценке уровня удовлетворенности родителями и детьми обучением в ДЮСШ с 35% до 87% (высокий уровень) и пониманием большинством (76%) членов педагогического коллектива значимости воспитательной работы с детьми.

#### Библиографический список

1. Безрукова В.С. Педагогика. – Ростов н/Д.: Феникс, 2013. – 381 с.
2. Воспитательная деятельность педагога / под общ. ред. В.А. Сластёнина и И.А. Колесникова. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
3. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Рус. язык, 1990. – 921 с.
5. Сафронова Е.М. Воспитательная деятельность в общеобразовательной школе: функции, критерии, механизмы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2005. – 44 с.
6. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мархадаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 576 с.

## К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У ЮНОШЕЙ В ОБЪЕДИНЕНИЯХ СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

*В статье охарактеризованы этапы опытно-экспериментальной работы по формированию патриотизма у юношей в объединениях спортивной направленности, показана динамика становления позиции гражданина.*

**Ключевые слова:** воспитание патриотизма, объединения спортивной направленности, позиция гражданина.

В условиях глобализации наблюдается кризис духовно-нравственных оснований российского менталитета, увеличение фактов бездуховности, безыдейности в поведении молодежи. Именно поэтому педагогу необходимо уметь заполнять в молодом человеке имеющийся духовный вакуум смыслами, ценностями и идеалами, обеспечивающими не только физическое, но и нравственное развитие. В частности – формирования патриотизма во всех его проявлениях.

Вследствие посткризисных явлений, присутствующих в социально-экономической, политической, культурной и других сферах общественной жизни, требуется повысить уровень воспитания и образования молодежи. Одним из ключевых направлений этой деятельности является создание условий для воспитания и развития личности гражданина и патриота России, готового и способного отстаивать ее интересы. В связи с этим проблема патриотического воспитания становится одной из актуальных задач современной педагогической теории и практики.

Сущность и содержание патриотического воспитания с педагогической точки зрения можно представить как процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, направленный на развитие патриотических чувств, формирование патриотических убеждений и устойчивых норм патриотического поведения. В современной педагогике выделяется несколько направлений патриотического воспитания: героико-патриотическое, историко-патриотическое, гражданско-патриотическое, национально-патриотическое, военно-патриотическое. Для нашего исследования наибольшее значение имеет гражданско-патриотическое воспитание.

Для юношей, участвующих в работе объединений спортивной направленности (кружков, секций, спортивных клубов), формирование патриотизма имеет особое значение. Данные, проведенного нами опроса молодых людей, занимающихся спортом, показывают, что спорт формирует первоначальное представление о жизни и мире. Именно в спорте наиболее ярко проявляются такие важные для современного общества в целом, и формирования личности патриота – в частности, ценности, как:

равенство шансов на успех, достижение успеха, стремление быть первым, победить не только соперника, но и самого себя; ответственность не только за себя, но и всю команду, гордость за свою Родину. Спорт, по мнению многих ученых и практиков, является эффективным средством патриотического воспитания. Он способствует формированию личности, заставляет человека бороться со своими слабостями, преодолевать себя. Спорт выступает мощным фактором социализации, проявления человеком социальных форм поведения. Как общественно значимый фактор он сохраняет и укрепляет сущностные механизмы социокультурной жизни человека, включает его в социальные общности и общественные организации как полноправного члена, формирует его как социально компетентную личность. Кроме того, спорт является видом активной деятельности, в процессе которой решается вопрос о самоопределении и самореализации личности в обществе. В физической культуре и спорте заложены большие возможности для патриотического воспитания и повышения физической подготовки юношей.

В объединениях спортивной направленности, являющихся базой нашего исследования (секции футбола, волейбола, баскетбола при ФГБОУ ВПО «Костромском государственном университете имени Н.А. Некрасова»), по данным проведенного нами опроса, уделяется недостаточное внимание патриотическому воспитанию юношей. Основным приоритетным направлением своей работы, как правило, педагоги и тренеры этих объединений видят в достижении спортивного результата, зачастую в ущерб освоению социальных, культурных, нравственных и других человеческих ценностей. Но объединения спортивной направленности призваны также решать и воспитательные задачи, формировать мировоззрение и ценностные ориентации юношей. Поэтому модель изучаемого процесса учитывает сложившуюся ситуацию и основана на гармоничном сочетании физического и патриотического воспитания юноши-спортсмена посредством реализации спортивно-патриотической деятельности, которая способствует формированию патриотического сознания и накоплению социального опыта личности, ориентирует юношу на восприятие спортив-

ных достижений не только как личных побед, но и как социальных, патриотических ценностей.

Воспитательные возможности объединений спортивной направленности с точки зрения воспитания патриотизма у юношей от других объединений отличаются: возможностью учета индивидуальных особенностей в выборе вида спортивной деятельности; свободным характером межличностного взаимодействия, обеспечивающего самоидентификацию и развитие человека как члена референтной группы, носителя ценностей, норм и традиций локального социума; возможностью стимулировать общественно-значимую мотивацию участия в социально-культурных проектах, направленных на воспитание патриотических убеждений, чувств, способов действия. Однако в реальной практике социально-педагогический потенциал этих сообществ как средства воспитания патриотизма реализуется не в полной мере: воспитательная деятельность в рамках данного направления ведётся стихийно и фрагментарно; в системе руководства отсутствуют методики стимулирования социально-значимой активности участников объединения, сознательной и бескорыстной помощи другому человеку в преодолении трудностей, что ограничивает спектр интересов и мотивов участия решением личностных проблем участников; практически неизученными являются клубные формы общения участников спортивных объединений и движений на базе сетевых ресурсов Интернет, действующие как система взаимообменов и взаимодействий.

В ходе анализа литературы, передового педагогического опыта, собственной тренерской и педагогической деятельности нами была выявлена совокупность факторов, оказывающих влияние на качество и результативность патриотического воспитания юношей в объединениях спортивной направленности:

– *индивидуально-психологические* (патриотические установки, мировоззренческие и военно-специальные знания, эмоционально-чувственные переживания, эмоционально-волевая устойчивость);

– *социально-психологические* (морально-психологическая атмосфера в педагогических и юношеских коллективах, их направленность на достижение высоких результатов в спортивной деятельности);

– *материально-технические* (создание необходимых материально-бытовых условий, спортивной материальной базы, фонда учебно-методической литературы);

– *педагогические* (уровень педагогической культуры педагогов и тренеров объединений спортивной направленности, реализующих программы патриотического воспитания, готовность педагогов и тренеров быть образцом патриотизма для своих воспитанников, готовность и умение тренерско-педагогического состава объединения спортивной

направленности осуществлять профессиональную деятельность как единая команда).

Выявленные факторы выступают катализаторами исследуемого нами процесса, ускоряя или замедляя его, в зависимости от вектора их проявления в конкретном объединении спортивной направленности.

Таким образом, учет специфики современного понимания процесса воспитания патриотизма у юношей в объединениях спортивной направленности, возрастных и гендерных особенностей их развития, целей и задач деятельности объединений спортивной направленности, концептуальных идей диссертационного исследования, нами была разработана модель воспитания патриотизма у юношей в объединениях спортивной направленности, состоящая из целевого, содержательного, технологического и аксиологического компонентов.

Реализация на практике разработанной нами модели воспитания патриотизма у юношей в объединениях спортивной направленности представляла собой динамический процесс, содержанием которого являлась последовательная смена трех этапов деятельности по формированию у юношей патриотических ценностей и убеждений, а также способов их цивилизованного проявления в поведении, как в жизнедеятельности объединения спортивной направленности, так и в социальных контактах.

Первый этап – индивидуальная проблематизация. На этом этапе работа начиналась с подготовки коллектива педагогов и тренеров к реализации разработанной нами программы патриотического воспитания юношей. Программа не противоречила логике и содержанию тренировочного процесса, лишь обогащала его новыми аспектами и расширяла спектр применяемых педагогами и тренерами методов, приемов, средств и форм воспитания. В процессе подготовки для педагогов и тренеров также актуализировались патриотические ценности, проводилось патриотическое просвещение (занятия по государственной символике, традициям, современным концепциям патриотического воспитания и особенностям их применения в объединениях спортивной направленности), тренинговые упражнения по проявлению патриотических чувств в действиях и поступках в ходе организации соревнований по командным и индивидуальным видам спорта. Кроме того проводился инструктаж по применению на тренировках программы патриотического воспитания. Затем основными субъектами педагогического воздействия на юношей становились подготовленные педагоги и тренеры. Они проводили диагностику уровня сформированности патриотизма у юношей, актуализировали для них представления о разных сторонах патриотизма, проводили индивидуальные беседы. Параллельно для всех объединений, участвовавших в опытно-экспериментальной работе, была проведена серия

занятий (по 10 в каждой группе) «Наш дом – Россия, наш дом – Кострома». На них в диалоговом режиме осуществлялось педагогическое просвещение. Примерно с третьего занятия к беседам прибавлялись дискуссионные формы работы, так как именно в дискуссии лучше всего формируются убеждения личности. Результатом проживания данного этапа стала актуализация необходимости воспитания и самовоспитания патриотизма у тех юношей, которые серьезно занимаются спортом и хотели бы иметь в дальнейшем высокие спортивные достижения.

Второй этап – самоопределение и интериоризация патриотических ценностей. Данный этап реализовывался нами в ходе активного тренировочного процесса. Преимущественное влияние на юношей становилось опосредованным через знаково-символьное сопровождение. В организацию тренировок были внесены некоторые изменения. Так тренировка в каждой группе начиналась с информационной пятиминутки о достижениях наших спортсменов на российской и мировой спортивных аренах. Информирование осуществлялось в специально организованной эмоционально-чувственной атмосфере, позволяющей юноше глубоко прочувствовать гордость за то, что достижения принадлежат российским спортсменам, сформировать позитивное отношение к своему Отечеству и отечественному спорту. За прошедший период прошло множество соревнований различного уровня, включая Олимпийские игры и чемпионаты мира. На тренировках с юношами обсуждались результаты выступлений команд сборной России, озвучивались имена участников и победителей, велись беседы о значимости достигнутых побед для России как спортивной державы. Завершалась тренировка исполнением гимна России или гимна соответствующей спортивной федерации. Примерно через шесть месяцев в одной из групп возникла идея сочинения гимна своего спортивного объединения, что и было реализовано. Большой интерес у юношей вызвало предложение подобрать своей команде название патриотической направленности. Это вызвало у юношей значительные затруднения, но имело большой эффект для спортивно-патриотического воспитания. При обучении техническим, тактическим приемам приводились исторические сведения об использовании данного элемента или тактики спортсменами нашей страны на соревнованиях российского и международного уровня. Значимые тренировки, закрепляющие освоенные юношами группы спортивных навыков, проводились в форме, имеющей символику спортивного клуба и российскую символику. Такие тренировки заканчивались анализом и рефлексией, в ходе которой тренер старался провести параллели с событиями из истории отечественного спортивного движения. Итогом данного этапа стало изменение у большин-

ства юношей отношения не только к российскому спорту в целом, но и к своим занятиям спортом. По отзывам некоторых юношей можно было судить, что они гордятся не только личными достижениями в спорте, но и тем значением, которое имеют эти достижения для спортивного клуба, города, области.

Третий этап – осознанная активная демонстрация в поведении патриотических ценностей и чувств. На предыдущих этапах не все спортсмены охотно демонстрировали патриотические чувства, так например, некоторые стеснялись исполнять гимн России, даже стоя на пьедестале почета. Поэтому нами была разработана дополнительная серия тренировочных форм занятий (6 занятий), нацеленная на научение юношей-спортсменов выражению патриотических убеждений и чувств в действиях и поступках. Данные занятия проводились нами не системно, а эпизодически, решая конкретное затруднение, возникающее в разных группах спортсменов. Они проводились как в ходе тренировочного процесса, так и в процессе выезда на соревнования. Данные занятия позволили в ненавязчивой, непринужденной форме освоить спортсменам некоторые шаблоны выражения чувств гордости за свою Родину, благодарности за достижения и т.п. Затем юноши применяли полученные знания и умения на практике, например победители и призеры соревнований – в ходе интервью, другие спортсмены – в ходе организации социальных акций в пользу занятий физкультурой и спортом и т.д. Таким образом, в результате опытно-экспериментальной работы, мы могли наблюдать значительные изменения, произошедшие с юношами – участниками объединений спортивной направленности. Но наблюдаемые изменения требовали объективной оценки.

Результативность предложенной нами совокупности педагогических условий патриотического воспитания юношей в объединениях спортивной направленности мы оценивали с помощью комплекса диагностических процедур и фиксировали на основании выявленных нами критериев: когнитивного, эмоционально-чувственного, поведенческого.

Когнитивный критерий показывал сформированность у юноши спортсмена системы знаний о сущности патриотизма и о способах развития у себя патриотических убеждений и чувств. Эмоционально-чувственный фиксировал отношение молодых людей к ценностям патриотизма, показывал уровень развития чувства гордости за свою Родину. Поведенческий критерий отражал сущностные проявления патриотизма во взаимодействии юноши с социумом как в тренировочном процессе и на соревнованиях, так и вне спортивной жизни объединения (таблица 1).

Данные таблицы явно демонстрируют довольно низкие показатели по всем трем критериям оцен-

Таблица 1

Динамика формирования патриотизма у юношей экспериментальной группы  
(входящая диагностика) (в %)

Критерии/уровни	Низкий	Удовлетворительный	Средний	Высокий
Когнитивный	21	64	12	3
Эмоционально-чувственный	19,3	62,2	14,2	4,3
Поведенческий	24,6	58,9	13,5	3

Таблица 2

Динамика формирования патриотизма у юношей экспериментальной группы  
(итоговая диагностика) (в %)

Критерии/уровни	Низкий	Удовлетворительный	Средний	Высокий
Когнитивный	2,3	14,2	70,8	12,7
Эмоционально-чувственный	7,8	18,7	56,3	17,2
Поведенческий	4,6	14,2	62,5	18,7

ки, это говорит о том, что проблема проявления патриотизма в экспериментальной группе не была актуальной к началу опытно-экспериментальной работы, а жизненный опыт, накопленный юношами-спортсменами, был весьма разнонаправленный. Ситуация значительно изменилась в итоговой диагностике, представленной в таблице 2.

В результате реализации в ходе опытно-экспериментальной работы предложенной нами совокупности педагогических условий патриотического воспитания юношей в объединениях спортивной направленности в экспериментальных группах произошли значительные изменения, чего нельзя сказать об изменениях, произошедших в контрольных группах. Сравнение результатов, полученных в экспериментальных и контрольных группах, позволяют утверждать, что предложенная модель патриотического воспитания юношей в объединениях спортивной направленности показала свою эффективность. В качестве дальнейших направлений ис-

следования проблемы можно определить: во-первых, изучение специфики формирования патриотических чувств у юношей, занимающихся командными и индивидуальными видами спорта; во-вторых, подготовка тренеров к формированию патриотических чувств юношей-спортсменов; в-третьих, мониторинг патриотического воспитания в объединениях спортивной направленности.

#### Библиографический список

1. Патриотическое воспитание школьников в учебном процессе / авт.-сост. А.К. Быков, И.И. Мельниченко. – М., 2007. – 208 с.
2. Платонов В.Н. Спорт высших достижений и подготовка национальных команд к Олимпийским играм: отечественный и зарубежный опыт. – М., 2010. – 310 с.
3. Тетерский С.В. Социальные инициативы детей и молодежи: поддержка общества и государства. – М., 2003. – 214 с.

Уварова Любовь Рудольфовна

кандидат педагогических наук, доцент  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
uvarova.kgu@mail.ru**РЕШЕНИЕ БОЛЬШИХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ  
МАЛЫМИ ФОРМАМИ РАБОТЫ**

*В статье даны размышления о выборе форм воспитательной работы адекватных актуальным задачам воспитания и особенностям современных подростков.*

**Ключевые слова:** задачи воспитания, формы воспитательной работы, коллективная творческая деятельность, малые формы работы.

**В** настоящее время все чаще в государственных документах отмечается недостаточность внимания к воспитательному потенциалу образовательного процесса, между тем его реализация позволит повысить эффективность решения школой воспитательных задач. Приоритет в образовании отдается воспитанию, как значимой составляющей педагогической деятельности. Ее реализация зависит от четкой организации воспитывающей среды, содержания и форм взаимодействия детей и взрослых, как в рамках урока, так и во внеурочное время.

Организационные формы учебной и воспитательной деятельности школьников должны обеспечивать разнообразные способы коммуникации участников образовательного процесса в целях расширения предоставляемых обучающимся возможностей реализации собственной социально-нравственной позиции, возможности самостоятельного выбора форм и видов деятельности, формирование чувства ответственности за ее результаты. В последние десятилетия ослабление воспитательной работы в школах вело к утрате прежних и недостаточное появление новых форм воспитательной работы. Инновации в воспитательной работе проявились в применении на классных часах компьютерных презентаций, в преобладании развлекательных форм и снижении самостоятельности и активности ребят.

О формах воспитательной работы каждый имеет свое мнение, и есть тенденция обращаться с ними вольно, не задумываясь по поводу их соответствия целям и ситуациям. В современных условиях изменились и направления педагогической деятельности и классных руководителей, и отрядных вожатых в детских лагерях. Так, на место образовательно-воспитательной деятельности, чаще приходит досугово-развлекательная с детьми разного уровня развития, организованности, активности, воспитанности. Тем не менее, педагогическая деятельность непременно должна быть нацелена на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач. Кажется, разнообразие форм обеспечено. Но *что-то особенное видится в современной ситуации воспитания – все меньше внимания воспитательной работе в первичных*

*коллективах. В приоритете или подготовка к общему мероприятиям, или релаксационные мероприятия, экскурсии, классный вечер отдыха с аниматорами, то есть готовые мероприятия для отдыхающих реципиентов.*

В то же время, особенностью современных подростков становится фрагментарное, клиповое сознание, репликовое мышление. В силу преобладания в последние 20 лет порционного типа передачи информации – рекламные паузы на ТВ, комиксы вместо книг, компьютерные увлечения и источники информации, ЕГЭзация образования, подростки привыкают к получению информации небольшими порциями за короткие промежутки времени в наглядно-игровых и схематичных формах. Организация воспитательных дел с творческой подготовкой и проведением стала трудна, осложняется восприятие, снижается эффективность воспитательного воздействия, в итоге – «нам трудно», а «им ничего не интересно». Известно, что законы педагогики невозможно отменить, как нельзя отменить закон всемирного тяготения. Для подростка закономерно стремление к удовлетворению доминирующих потребностей возраста – самоутверждение, саморазвитие и самореализация, что возможно лишь при самостоятельной активности в условиях референтной группы сверстников. Видимо, учитывая особенности развития личности и особенности детского коллектива, надо найти оптимальные педагогические средства и формы работы.

**В теории – все просто:** на основе диагностики ставим цели, задачи, подбираем формы. *Сегодня могла бы сослужить педагогам хорошую службу в организации воспитательной работы уже давно зарекомендовавшая себя методика КТД, к сожалению ныне редко используемая. Именно здесь возможность постепенно включать подростков в активную самостоятельную творческую деятельность и решать многие воспитательные задачи.*

**В практике – не все просто.** Проходит первая консультация студентов по воспитательной практике в роли помощников классных руководителей. Вопрос о соотношении первоначальной характеристики класса, целях, задачах и плане воспитательной работы редко не вызывает затруднения. Почти одинаковые классные часы, редко отличающиеся

от внеклассных мероприятий по предмету, иногда – малые формы работы (МФР), коллективные творческие дела (КТД), по сути похожие на викторины или литературно-игровые композиции взятые из интернета. В процессе обучения изучалась методика КТД И.П. Иванова, значит, считают важным написать это в план. В большинстве случаев все превращается в уже известную «педагогику случайных мероприятий».

Проходит собеседование с отрядными вожатыми Всероссийского детского центра «Орлёнок». Они рассказывают о том, что будут проводить с детьми в оргпериод новой летней смены. Почти каждый пишет в план работы заветное сокращение КТД. Говорим о проекте смены и отрядных делах, и снова на вопрос об отрядных делах, слышим о КТД. И вот заканчивается смена, что проводится в итоговый период? Не удивляемся, что снова КТД! На вопрос о том, что же такое КТД, объяснения получаем очень разные, но весьма далекие от истины. Одни считают, что это просто игра (а почему же не назвать игру игрой, или – КТИ?), другие так называют конкурсы (видимо КТК), третьи предполагают выполнение каких-либо «шуточных творческих заданий просто для знакомства или сплочения», а есть еще и четвертые, и пятые, и у каждого свое мнение: и «просто мероприятия», и МФР, и даже отрядные дела (!). **Не просто ...** За каждым понятием свой смысл, а его надо ценить, приводить форму в соответствие с целью и содержанием, если рассчитывать на эффективность работы, на результат воспитания и развития.

На конференциях в честь юбилеев И.П. Иванова методику КТД называют педагогикой будущего. Как и что сегодня заимствовать и использовать из методики без нарушения сути, основных идей и правил, гарантирующих эффективность педагогического процесса. На современном этапе **КТД** рассматривается как **технология воспитания** и развития социальных свойств и качеств. В организации КТД выделяются два типа дел – дела как комплексные средства воспитания и дела непродолжительные по времени, с подготовленными педагогом творческими заданиями для микрогрупп.

Что же это такое КТД, КТД, КТИ, КТК, МФР? С какими из них имеют дело наши воспитатели? Что и как нам сегодня использовать, не умаляя значимости феномена технологии коллективной творческой деятельности? Туманность высказываний говорит о непонимании сути явления, неясность понимания ведет к неясности цели, и, соответственно, неясность формы со случайным содержанием и результатом. Дело в том, что предлагаемые студентами на воспитательной практике и вожатыми в лагере формы работы далеко не ктд, и тем более не КТД. Так что есть что?

Для начала, договоримся о понятиях. КТД – коллективная творческая деятельность, как основа

методики, разработанной И.П. Ивановым; КТД (в вожатском просторечии ктдэшки) – коллективное творческое дело, как основная форма воспитательной работы на основе методики И.П. Иванова (для удобства договоримся о различии размера букв лишь в письменном варианте); КТИ и КТК – коллективные творческие игры или конкурсы, которые можно характеризовать как вариант КТД; ктдэшки – видимо, то же самое, что КТК и КТИ, или всё вместе, но в действительности чаще всего любая игра или любой конкурс – непродолжительные по времени дела первичных детских коллективов, подготовленные и проводимые педагогом, где дети действуют микрогруппами, выполняя творческие задания.

Обратимся к первоисточникам: **К. Маркс – А.С. Макаренко – И.П. Иванов**. Сам человек, и все, что он создал в процессе эволюции, обусловлено инертностью среды, ее пассивным сопротивлением. *«Изменяя среду, трудящийся субъект изменяется сам»* – К. Маркс этой философской формулой представил историю человечества. Эту идею о деятельности человека, преобразующего среду и **усовершенствовании себя в ходе этой преобразующей деятельности**, весьма успешно использовал в своей педагогической практике еще А.С. Макаренко в работе с беспризорниками, малолетними преступниками. Игорем Петровичем Ивановым в конце 50-х – начале 60-х годов XX века на основе этой идеи была разработана **методика коллективной творческой деятельности (КТД)**. Одна из авторских книг И.П. Иванова, в которой рассказывается о методике коллективного творческого воспитания – это книга «Методика коммунарского воспитания». Здесь автор определяет КТД и творческие игры как **комплексные средства воспитания** в различных направлениях воспитательной работы.

Автор указывает и основные условия воспитательной эффективности коллективных творческих дел [см.: 2, с. 47]. Комплексный подход к воспитанию в отечественной педагогике признан многими педагогами уже давно. Иванов объяснял его как процесс совместной жизнедеятельности, направленный на развитие и воспитанников, и воспитателей, построенный на сотрудничестве. Подобное сотрудничество может осуществляться только в коллективе. Коллектив в узком смысле слова Иванов определяет как *«объединение людей, в котором развивается общая творческая забота об окружающей жизни, о своем объединении как частице общества, о каждом товарище»* [2, с. 22]. Именно в коллективе – творчество! Именно в коллективе при личной активности воспитание и развитие социальных свойств и качеств личности. Центральной идеей коллективной творческой деятельности И.П. Иванов [2] считал *«улучшение жизни конкретными делами на пользу и радость*



людям, которое стало бы осознанной потребностью самих ребят». Нравственная задача КТД – забота о людях посредством коллективных творческих дел, которые приносят и себе, и людям радость и пользу. Как видим, в основу методики положена все та же философская идея К.Маркса «...человек, **изменяя среду, как трудящийся субъект, изменяется сам**». В работе И.П. Иванова эта идея преобразовалась в идею **педагогики общей заботы** [2]: о коллективе, об общем деле, о далеких и близких людях. Как же созвучно это современным установкам на приоритет воспитания и организацию воспитывающей среды.

Судьба методики складывалась неоднозначно: она была и востребована, и подвергалась критике, многими заимствована, многими адаптировалась к иным условиям. И.П. Иванов [2] отмечал, что *непосредственная передача методики от человека к человеку сделает методику известной и доступной тысячам педагогов. Как и всякое устное творчество, такой способ распространения приведет к неизбежной деформации и упрощению идеи, однако, любознательный педагог найдет и прочитает, а другие представители педагогического мира, и, прочитав, поймут мало.*

Распространяясь, методика КТД деформировалась и обретала иные названия: она же коммунарская методика, методика коллективного творческого воспитания, методика коллективной организации деятельности, педагогика общей заботы, педагогика сотрудничества, методика И.П. Иванова, одна из адаптированных и дополненных моделей стала самостоятельной «орлятской методикой», близкой родственницей, но не тождественной оригиналу научной концепции. Разнообразных модификаций появлялось в стране всё больше, были осуществлены даже исследования того, что и почему подвергается наибольшей деформации. Были вычленены аспекты, которые возможно изменить без ущерба для сути явления, а также и те, которые сохраняют эту самую суть, гарантируя успешность воспитания, без которых из педагогической деятельности выхолащивается смысл и она превращается в «педагогику мероприятий для галочки».

Основу методики составляют 6 основных авторских идей. Не менее важно соблюдать логическую цепочку коллективной организаторской деятельности, состоящей из 6 этапов, которые автор называет видами работы [2, с. 65]. В течение всех этих этапов **практические и организаторские действия совершаются в действительных, реальных обстоятельствах**. Отдельно автором методики описаны и **товарищеские творческие игры** – познавательные, музыкальные, подвижные, спортивные, сюжетно-ролевые, они **проходят в условных, воображаемых обстоятельствах, как бы отражающих и дополняющих реальные ситуации**.

Коллективная организаторская деятельность усиливает комплексное воспитательное значение дел. Несколько иное место в системе воспитательной работы занимают короткие познавательные игры, творческие конкурсные задания, а также спортивные и трудовые конкурсы и игры. Эти виды деятельности И.П. Иванов называет еще [2] **игры-молнии**, которые «дополняют, усиливают и углубляют комплексный характер воспитательной задачи, комплексного коллективного творческого дела». Они содействуют решению более масштабных (тактических) воспитательных задач, могут носить как вспомогательный характер в рамках подготовки ктд, и как самостоятельный в решении отдельных оперативных задач.

Как видим, то на что уповали студенты на практике и вожатые, вовсе не КТД, а родственная форма работы, описанная И.П. Ивановым как ТТИ или игры-молнии, несколько транспонированная со временем, но не равнозначная КТД. Такое уравнивание форм и замена более значимой на более упрощенную, выхолащивает смысл, и снижают значимость методики, примитивизирует понимание и осуществление воспитательного процесса, примерно так же, как нельзя велосипед называть мотоциклом, тем более автомобилем. Зарекомендовавшая себя эффективностью в решении разнообразных воспитательных задач технология КТД в своем арсенале имеет, на наш взгляд, весьма уместные и более легкие варианты – ТТИ или игры-молнии. Они занимают немного времени, готовит и проводит ТТИ педагог, дети свободны в творческом самовыражении в кругу друзей по классу или отряду, постепенно получают опыт взаимодействия. Особенности, структуру, организацию этого фрагмента методики, в отличие от КТД как комплексных средств воспитания, И.П. Иванов подробно не описывает.

В педагогической школе Костромского государственного университета данный аспект методики И.П. Иванова принято называть МФР – малые формы работы. МФР, это как «кирпичики», как «ситуации-образцы» из которых начинает строиться коллективная творческая деятельность. МФР доступны подросткам и старшеклассникам, и в лагере, и в школе, дают важный опыт, готовят к участию в больших комплексных коллективных творческих делах. МФР – непродолжительные по времени дела первичных детских коллективов, подготовленные и проводимые педагогом, где дети в микрогруппах выполняют творческие задания. МФР – это несколько необычное и своеобразное взаимодействие педагога и первичного коллектива детей (школьный класс, отряд в лагере), позволяющее за небольшой промежуток времени решать разнообразные воспитательные задачи. Условно его можно определить как один класс (отряд) на один час.

Теперь точно уже трудно и сказать, откуда произошло название главного объекта внимания дан-

ной статьи. Как заметил один из авторов книги «Что делать с детьми в загородном лагере» С.П. Афанасьев [1], «...то, о чем вы прочитаете ниже, в разные годы называлось по-разному – воспитательные мероприятия, веселые конкурсы, коллективные творческие дела, игровые формы деятельности школьников. Мы выбираем название *малые формы работы*». Действительно, кажется, это было всегда: Концерт «Ромашка», «Веселые старты», «Два корабля» и прочие. Они назывались и ктдэшками, и конкурсами, и мероприятиями, и творческими играми. МФР – как миниобразец коллективной творческой деятельности, небольшой этап взаимодействия педагога и детей, с конкретной задачей ближайшего периода. Они не имеют прямого отношения к упоминаемой выше технологии КТД, а лишь являются отдельным, самостоятельным фрагментом воспитательного процесса, как игры-молнии у И.П. Иванова.

**Малые формы работы** – дела, проводимые без предварительной подготовки детей, осуществляемые педагогом или организаторской группой в течение короткого промежутка времени (от 15 до 60 минут), в которых ребята участвуют микрогруппами по 5–7 человек. МФР могут быть весьма разнообразны по характеру и задачам воспитания: познавательные, развлекательные, трудовые, спортивные, творческие, смешанные и т.д. Структура МФР очень похожа на структуру КТД: 1) предварительная подготовка педагога; 2) стартовая или вводная беседа (перед началом в стиле темы и легенды дела, надо пояснить, что мы сейчас будем делать, как и зачем); 3) разбивка на микрогруппы (по 5–7 человек). Она может быть по симпатиям, когда выбирают друг друга по цепочке в стиле тематики мфр, или случайным выбором (различные карточки); 4) определение (выбор) творческих заданий по микрогруппам. 5) ход дела – демонстрация выполнения заданий; 6) итоги, анализ (никого не ругать, найти, за что всех похвалить). Причем 4 и 5 могут повторяться несколько раз в зависимости от цели и темы.

В ходе подготовки и конструирования МФР необходимо определить: педагогические цели и задачи; название; масштаб проведения (количество участников); возраст; замысел; сюжет; методику подготовки и разбивки на группы; оформление (должно быть мобильным, не громоздким, с возможностью использования в любых условиях, в любом помещении и даже на улице); последствие (как можно использовать этот опыт в дальнейшем).

Если есть 10–15 минут, можно предложить небольшие творческие задания (инсценировать погоду, оживить картину...). Таких миниатюрных заданий можно придумать по несколько штук на

день, или предложить инициативным ребятам придумывать подобные задания для этих очень малых форм работы. Ну, а если у вас в запасе минут 40–60? И в этом случае на выручку воспитателю придут тоже МФР, но уже не столь односложные. Эти МФР готовятся педагогом или творческой группой заранее. Классический вариант – Веселые старты, Два корабля, Аукцион знаний и прочее. Как создать свою МФР? Легко! Надо просто жить жизнью детского коллектива, видеть, что им может быть интересно, какие у них есть способности, таланты. МФР могут быть и спортивные, и трудовые, и интеллектуальные, и творческие, и смешанные и, соответственно помогут решению различных воспитательных задач, учить активности, творчеству.

Имея в виду профиль образовательного учреждения, важно создать условия для решения образовательных, воспитательных и развивающих задач. Наиболее эффективное решение этих задач возможно посредством работы именно с первичным детским коллективом, являющимся референтной группой для подростка. Это может стать той средой самоутверждения, саморазвития и самореализации, в которой подростку удобно проявить себя, увидеть оценку его действий и поступков со стороны сверстников. Для того чтобы каждый мог примерить на себя разные роли, и, получить новый социальный опыт, важно включение в реальную деятельность. Особенно важно, чтобы эта деятельность была принята детьми в активной позиции, а не с точки зрения наблюдателя, пассивного присутствия на организованных мероприятиях. Этот малый опыт станет базой, основой для успешного участия в больших коллективных творческих делах.

Мы рассмотрели один из вариантов проведения небольших, но разнообразных дел, способствующих развитию детской самостоятельности, активности и творчества. Педагогу важно так построить свою работу, чтобы выбранные формы работы были полезны в воспитательном отношении, чтобы наполнить их содержанием для разностороннего, комплексного воспитания, самоутверждения и самореализации подростков, получения ими социально положительного опыта. Педагогика случайных мероприятий – это не профессионально, есть проверенные и адекватные современным условиям и современным подросткам формы воспитательной работы.

#### Библиографический список

1. Афанасьев С.П., Коморин С.В., Тимонин А.И. Что делать с детьми в загородном лагере. – Кострома, МЦ «Вариант», 2002. – 224 с.
2. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.

# ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.9:316.6

Севастьянова Ульяна Юрьевна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
ulyanakostroma@mail.ru

## ПРОБЛЕМА МЕЖПОКОЛЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ПО МУЖСКОЙ ЛИНИИ (ДЕД – ОТЕЦ – СЫН)\*

*В статье представлен теоретический обзор исследований межпоколенной связи и наследования. Дается историческое описание отношений между тремя поколениями по мужской линии (дед – отец – сын). Представлены предварительные результаты исследования особенностей межпоколенного отношения (связи) в трех поколениях дед – отец – сын.*

**Ключевые слова:** межпоколенная связь, межпоколенное наследование, преемственность поколений по мужской линии.

Одним из проявлений социального неблагополучия современного российского общества является нарушение межпоколенных связей, ведущее к потере универсальных норм и ценностей межпоколенных отношений, воплощенных в обычаи и традиции.

Проблема преемственности в межпоколенной связи неотделима от общего понятия отношения поколений, и может быть решена только в данном контексте. Функция смены поколений в истории как раз и состоит в преемственности, или наследовании, которая должна быть непрерывной. В то же время наследование как исторический процесс должен включать в себя как передачу традиции, так и инновации.

В Западном мире проблема преемственности приобрела актуальность в конце 60–70 гг. XX века в связи с подъемом молодежного и студенческого движения. В это время возникают термины «Конфликт поколений», «Кризис поколений». Появляется много исследований, в центре внимания которых были данные термины, но по-разному трактовалась сущность этих явлений. Так, американский социолог Л. Фойер считал, что «конфликт поколений» является универсальной темой человеческой истории. Он основывается на изначальных чертах человеческой природы и является, может быть, даже более важной движущей силой истории, чем классовая борьба. Их ошибочность становится явной в 80–90-е годы XX в. Но проблема преемственности не теряет своей актуальности. Интеграционные процессы в Европе, массовая миграция людей из Азии и Африки в Европу, ломают сложившиеся традиции и стереотипы поведения, нарушают процессы наследования [11].

Классическая концепция преемственности поколений часто оказывается проблемой молодежи как субъекта особой субкультуры. В ней проблема наследования не решается, а рассматривается противостояние юношей и праотцов. Проблема взаимопонимания «отцов» и «детей» никогда себя не изживет, поскольку та культура, на которой воспи-

тано одно поколение, будет противоположной, и покажется иной и непонятной другому поколению. Новые поколения действуют, исходя из результатов, доставшихся в наследство от всех предшествующих поколений, однако отношение к этому наследству весьма избирательно. Они принимают и развивают в нем только то, без чего невозможны дальнейшее их собственное существование и развитие, и отрицают то, что, с их точки зрения, уже устарело и утратило всякий смысл.

Например, многие психоаналитики полагают, что в основе конфликта поколений лежит извечное соперничество между отцом и сыном (Эдипов комплекс), матери и дочери (комплекс Электры). Юноша не просто соперничает с отцом, но и отвергает его как образец, отказывается от своего социокультурного наследия (З. Фрейд, 1917; К.Г. Юнг, 1991).

Если говорить преимущественно о России, то специфика межпоколенных конфликтов сводится к следующим показателям:

- обесценивание старости в глазах молодого поколения;
- поиск семейных ценностей, как духовных, так и материальных;
- вытеснение людей пожилого возраста на периферию социальной жизни;
- дети не принимают ценности и образ жизни своих родителей [12].

Также большинство исследований посвящены частным и узким значениям (например, возрастным категориям кризиса поколений, этнический, философский аспекты конфликта поколений). Поэтому следует говорить не только о конфликте, но и о преемственности поколений. Стоит выделить проблемы, которые являются универсальными и доминирующими во всех странах:

- преемственность и передача культурных ценностей от поколения к поколению;
- приобщение к семейным и к общественно-значимым ценностям (образование, здоровый образ жизни);

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект №13-06-00582).

- степень зависимости и ответственности между поколениями;
- государственная политика по отношению к разным поколениям;
- соотношение традиций и социальных инноваций в обществе [12].

Главное в межпоколенных отношениях – способность каждого поколения адаптироваться болезненно в единое социокультурное пространство без жесткой иерархии, без насилия, неуважения со стороны «отцов» к детям, с обязательным утверждением авторитета пожилых людей и доверия, любви к растущему человеку.

Общечеловеческую характеристику взаимодействия поколений дает М. Мид [7]. В истории человечества М. Мид выделяет три типа культуры межпоколенных отношений:

- постфигуративные, в них дети учатся у своих предков;
- кофигуративные, дети и взрослые учатся у своих сверстников;
- префигуративные, взрослые учатся у своих детей.

Постфигуративные культуры больше свойственны традиционным обществам и ориентируются в своем развитии на прошлое. Информация от поколения к поколению передается бессознательным путем. В таких культурах в отношениях между поколениями тоже встречаются конфликты. С точки зрения М. Мид это находит отражение в инициациях (ритуалах перехода). Запреты и ритуалы нейтрализуют поколенные конфликты. Постфигуративная культура зависит от реального присутствия в ней трех поколений. Сохранение культуры зависит от установок старшего поколения и от того, как они передали ее молодым.

Кофигуративные культуры, характеризуются доминирующей моделью поведения сверстников. Влияние родителей уравнивается влиянием сверстников. Кофигурация начинается там, где начинается кризис постфигуративной системы. Это явление, больше свойственно индустриальным, высоко урбанизированным обществам, в которых обеспеченные или очень бедные люди отделяют себя от престарелых, предоставляя им для жительства специальные дома. С физическим удалением поколения дедушек и бабушек из мира, в котором воспитывается ребенок, его жизненный опыт сокращается на одно поколение, а значит, его связи с прошлым ослабевают.

Префигуративные культуры ориентируются на будущее и отражают время, в котором мы живем. Дети стоят перед лицом будущего, которое настолько неизвестно, что им нельзя управлять с помощью осуществления изменений в одном поколении с помощью кофигурации в рамках устойчивой, контролируемой старшими культуры, которая несет в себе постфигуративные элементы [7].

Концепция М. Мид предполагает, что межпоколенная трансмиссия культуры включает в себя информационный поток не только от родителей к детям, но и от детей к родителям. Молодежь по-своему интерпретирует сложившиеся современные ситуации и культурное наследие и этим оказывает сильное влияние на старшее поколение. Однако, какие бы новшества ни предлагала молодежь, они всегда основаны, по мнению И. Кона на опыте прошлых поколений и на определенной культурной традиции [6].

Таким образом, проблема межпоколенной связи и межпоколенного наследования является актуальной для современной психологической науки, что обусловлено рядом факторов: отсутствием четкого понятийного аппарата в данном предметном поле, необходимостью изучения психологических и социально-психологических механизмов функционирования межпоколенной связи и наследования в семье.

Межпоколенная связь, как процесс, предполагает передачу опыта одного поколения и принятие этого опыта другим поколением. Здесь следует отметить, что межпоколенная связь, являясь показателем соединенности, общности разных поколений, предполагает передачу и прием опыта как в направлении от предков к потомкам, так и от потомков к предкам. (М.В. Сапоровская) [8].

Итак, межпоколенное воспроизводство предполагает воссоздание, повторение потомками опыта предков. В данном контексте понятие «опыт» мы используем в его широком значении, как любые явления и события, которые пережил человек; его знания, полученные от участия в этих событиях и отражения явлений; общее количество знаний [5].

Наиболее ранним и значимым опытом, который получает человек на своем жизненном пути, является опыт, связанный с материнским отношением к нему. Известно, что уже в период пренатального развития плод способен запоминать не только сенсорную информацию, но и сведения эмоционального характера, обусловленные качеством эмоциональной связи, которая существует между матерью и ребенком. Так, например, длительные негативные переживания матери, ее стрессовое состояние в период беременности передается плоду через гормоны стресса катехоламины. После рождения, в последующие периоды онтогенеза, такие дети демонстрируют низкий уровень стрессоустойчивости и трудности в процессе социальной адаптации к изменяющимся внешним условиям [14].

Рассмотрим исторический аспект отношений между тремя поколениями по мужской линии (дед – отец – сын).

Нормативная дохристианская модель семьи включала родителей и детей. Во время господства матриархата отцовская роль понижалась до участия в зачатии [13]. Отношения между матерью и от-

цом либо были конфликтными, либо строились по типу «доминирования-подчинения». Распределение ролей в семье предполагало ответственность мужчины за внешнее, природное, социальное окружение. Женщина была выше, власть мужчины – была ограничена. Межпоколенная преемственность прослеживалась только по женской линии.

В эпоху патриархата выделился отцовский (патрилинейный) род, состоявший из кровных родственников по отцовской линии с общим родовым названием, верой в единого предка.

Во времена Древней Греции отец обладал властью над детьми, хотя над ним была власть общины, например, отец мог применять физические наказания к детям, афинские законы диктовали продажу сыновей отцами. В Древнем Риме власть отца над детьми проистекала из власти мужа над женой. Он мог отвергать своих детей при рождении или продавать их в рабство; имел право на владение имуществом детей.

С возникновением христианской модели семьи (XII–XIV вв.) изменились отношения между домочадцами. Церковь утвердила отцовский авторитет в семье, стимулировала отцов проявлять больше ответственности и вовлеченности в воспитание ребенка. Отец стал главным моральным наставником семьи и символическим представителем Бога на земле [3; 14].

После принятия христианства Древней Русью православные каноны оказали существенное влияние на стереотипы восприятия «правильного отца» и отцовства в России. Мужчина (дед, отец) нес ответственность за продолжение рода, обеспеченность, статус семьи, процессы, проходящие в ней, выбор достойных супругов для своих детей, внутрисемейные отношения, организацию хозяйственно-экономической жизни, соблюдение нравственно-этических норм и традиций всеми членами семьи. Именно с этого периода за отцом закрепляются такие социальные роли, как роль кормильца, авторитета, и особенно наставника. Отец должен обеспечивать семью материально, нести ответственность за жену и детей, помогать родителям-старикам. Роль наставника проявлялась в обязанности отца обучать сына мужской профессии, с помощью которой он будет зарабатывать себе на жизнь. Отцы брали с собой сыновей на различные работы в качестве ученика и помощника. Отец в семье – носитель справедливости, пример для подражания, авторитет [9].

В конце XVIII – начале XIX веков мать берет еще больше семейных функций, занимаясь только домом. Отец становится кормильцем, работает для того, чтобы мать занималась детьми. Тогда и появляется концепция материнской любви, о любви отца речи не идет. Деятнадцатый век привнес юридические изменения статуса отца, который потерял свою абсолютную власть. Кроме того, провозгла-

шается незаменимость матери в воспитании детей, появляется теория «материнского инстинкта». Отец постепенно теряет свои функции, так защиту и образование берет на себя государство (дети нужны в первую очередь государству, армии, а не семье). Становится возможным обеспечение семьи женщиной, развивается женское движение.

В конце XIX – начале XX вв., исследователями был зафиксирован кризис семьи, авторитарная власть мужчины была потеряна. В Европе начали происходить существенные социальные изменения, которые привели к ослаблению отцовской власти и влияния. За последние 50 лет произошли значительные изменения: отцовская роль снизилась, она претерпевает переоценку или уточнение обществом отцовских функций.

Одним из первых на значимость феномена межпоколенческой передачи указал М. Боуэн. Он утверждал, что паттерны эмоционального взаимодействия – взаимосвязанные треугольники, слияния и эмоциональные разрывы – переходят от поколения к поколению [1]. Механизм межпоколенной связи следует рассматривать как условие личностного развития потомков.

На основе теоретических данных прослеживается необходимость эмпирического исследования межпоколенного отношения (связи) в трех поколениях дед – отец – сын. Предметом нашего исследования стали типы связей между поколениями дед – отец – сын.

В настоящее время нами осуществляется семейно-поколенческое исследование с участием трех поколений одной семьи, состоящих в родстве одного пола (дед – отец – сын) с применением следующих методик: FACES-3 (Д. Олсон; адаптация А.Г. Лидерс, Э.Г. Эйдемиллер); Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.Л. Крюковой); Индекс жизненного стиля (Р. Плутчик, Х. Келлерман); Тест жизнестойкости (Д.А. Леонтьев).

Выборка составляет три поколения мужчин одной семьи: дед – отец – сын (внук). На данном этапе в исследовании приняли участие 14 семей, 42 человека разного возраста: мужчины старшего поколения, (средний возраст  $M = 73$ ); мужчины среднего поколения (средний возраст  $M = 49$ ); юноши (средний возраст  $M = 19$ ).

В ближайшем будущем будут представлены результаты эмпирического исследования. На сегодняшний день мы имеем возможность представить предварительные результаты.

Для сравнения выборок использовался однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Данные показали, что значимые различия по шкалам совладающего поведения у трех поколений не обнаружены (статистически значимых отличий не выявлено).

Таблица 1

**Различия выраженности показателей стратегий совладающего поведения  
в стрессовых ситуациях у трех поколений мужчин**  
(методика Копинг-поведение в стрессовых ситуациях, адаптированный вариант Т.Л. Крюковой)

Группы Показатели	Мужчины старшего поколения (деды) n=14 M (SD)	Мужчины среднего поколения (отцы) n=14 M (SD)	Мужчины младшего поколения (внуки) n=14 M (SD)	F	Уровень значимости
проблемно-ориентированный копинг	49,00 (7,169)	50,18 (8,388)	52,18 8,796	0,429	0,655
эмоционально-ориентированный копинг	44,45 (4,634)	48,91 (8,666)	45,09 (8,905)	1,089	0,349
копинг, ориентированный на избегание	49,91 (6,332)	49,82 (10,448)	50,55 (7,828)	0,025	0,976
социальное отвлечение	15,64 (2,942)	16,27 (4,027)	16,36 (3,472)	0,141	0,870

Между представителями всех трех поколений (дед – отец – сын) наибольшее сходство обнаружено в проявлении таких стратегий как проблемно-ориентированный копинг, эмоционально-ориентированный копинг, избегание, социальное отвлечение. Наибольшее сходство между тремя поколениями мужчин отмечается в отсутствии у всех групп эмоционально-ориентированного копинга. Проблемно-ориентированный копинг выражен у среднего и младшего поколения (табл.).

В наших исследованиях, направленных на изучение совладающего (копинг) поведения у разных поколений по мужской линии, мы установили, что проявления родительского опыта совладания присутствует во всех поколениях. В результате трансляции опыта каждое последующее поколение присваивает и воспроизводит образцы копинг-поведения, демонстрируемые в семье старшим поколением. У каждого поколения формируется представление о трудных жизненных ситуациях и их субъективная оценка. Таким образом, опыт предков является фактором личностного развития потомков, что является важнейшим показателем наличия межпоколенной связи. Данные ряда костромских исследований также подчеркивают значимость наследуемости стилей совладающего поведения представителями более младших поколений у старших поколений (Т.В. Гуцина, 2005; Н.О. Белорукова, 2005; М.В. Сапоровская, 2002–2010; Е.В. Куфтяк, 2013; М.А. Сизова, 2013) [2; 4; 8; 10].

Показатели взглядов старшего и среднего поколений сходны в оценке таких характеристик как контроль, вовлеченность, принятие риска. Что говорит о переходе личностной характеристики «жизнестойкость» из поколения в поколение.

Таким образом, опыт предков, в котором отражаются произошедшие события и явления, является одним из условий формирования и развития у потомков личностных качеств, которые обеспечивают жизнестойкость, совладание с трудными жизненными ситуациями. Все это может рассматри-

ваться как демонстрация наибольшего сходства между поколениями, что позволяет говорить о передаче опыта в рамках мужской линии.

#### Библиографический список

1. Боуэн М. О процессах дифференциации Я в родительской семье // Теория семейных систем М. Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика. – М.: Когито-центр, 2008.
2. Гуцина Т.В. Защитное и совладающее поведение в дисфункциональной семье в период кризиса: Дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2005.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. – СПб.: Питер, 2008.
4. Куфтяк Е.В. Психология семейного совладания: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2011. – 46 с.
5. Куфтяк Е.В. Развитие психологии семейного совладания // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 3. – С. 139–144.
6. Кон И.С. Современное отцовство: мифы и проблемы // Семья и школа. – 2003. – № 4. – С. 17–20.
7. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения. – М.: Наука, 1988.
8. Сапоровская М.В. Теория и практика исследования межпоколенной связи в семейном контексте // Психологические исследования: электрон. научн. журн. – 2009. – № 3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.psystudy.ru](http://www.psystudy.ru).
9. Севастьянова У.Ю. Изучение отцовства в психологии: теоретический обзор // Педагогика и психология: общая и специальная: сб. науч. трудов / отв. ред. Е.В. Куфтяк. – Вып. IV. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. – С. 90–97.
10. Сизова М.А. Взаимосвязь межпоколенных отношений и функциональности семьи: Дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2012.

11. Сизова М.А. Супружеская пара: межпоколенная связь и совладание // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – Т. 17. – № 3. – С. 191–195.

12. Фильчакова Е.А. Межпоколенческая преемственность: проблема взаимопонимания «отцов и детей»: Материалы конференции «Культура

и взрыв: социальные смыслы в эпоху перемен» 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://socio.myl.ru/load>.

13. Barth S. Vaterschaftim Wandel // Sozialmagazin. – 2000. – Heft 1. – P. 14–22.

14. Pleck E. Two dimensions of fatherhood: a history of the good dad – bad dad complex / Lamb M. The role of the father in child development. – New Jersey, 2004. – P. 32–58.

# СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 371

Захарова Дарья Александровна

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
janna\_z@mail.ru

## МОДЕЛЬ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ГОСУДАРСТВЕННОГО ПОПЕЧЕНИЯ

*В статье раскрываются специфика понятия «одиночество», разнообразие его форм, специфика проявлений и последствий воздействия одиночества у детей-сирот. Представлена модель педагогической деятельности, направленная на преодоление и предупреждение одиночества у воспитанников учреждений государственного попечения.*

**Ключевые слова:** дети-сироты, одиночество, условия преодоления и предупреждения сиротства.

В жизни российского общества последних десятилетий мы наблюдаем кардинальные преобразования, последствия которых отразились в нестабильности ведущих институтов социализации подрастающих поколений, ухудшении социального самочувствия разных категорий населения, распространении таких явлений, как наркомания, алкоголизм, безработица, социальное сиротство.

Изучение контингента «одиночества» свидетельствует, что данный термин прошел длительный процесс развития. О.В. Задорожная установила, что это слово появилось в древнерусском книжном языке в XI–XII вв., в частности, в «Поучении князя Владимира Мономаха детям» и в последующие шесть столетий «одиночество» трактовалось как состояние одинокого, бессемейного человека. Начиная с середины XIX века, смысл этого понятия расширяется. Оно понимается теперь в двух значениях: человек бессемейный и человек, живущий без товарищей. В последние годы при определении данного понятия выстраивается синонимический ряд: изоляция, уединенность, отчужденность, депривация, бессемейность.

В современных исследованиях (К.Н. Агалина, С.В. Вербицкая, О.Б. Долгинова, И.С. Кон, Н.Е. Покровский, В.А. Сакутин, О.В. Хухлаева и др.) одиночество рассматривается как состояние и ощущение человека, находящегося в условиях отсутствия значимого общения, эмоциональных связей с людьми. В отечественной философии одиночество трактуется как определенная форма отношения личности к окружающему миру, вызванная нарушением коммуникации между ним и субъектом, выражающаяся в состоянии дисгармонии, оторванности от этого мира, замкнутости на субъектных чувствах, мыслях и переживаниях (Д.А. Матеев, Т.Р. Рашидова и др.).

В психологии одиночество – это специфическая форма самосознания, основой которой является субъективная уверенность в невозможности получения помощи извне по поводу удовлетворения потребности в «другом», трансформирующаяся в ощущение собственного социального бессилия,

воспринимаемая как дефицит социального взаимодействия и значимых социальных связей (С.В. Бакалдин, Е.М. Коротева, С.В. Малышева, Н.А. Николаева, Е.А. Селиванова и др.). В этом контексте подростковое одиночество понимается как невключенность в жизнь общества и сообщества, вызванные этим переживания (А.А. Петрова).

Одиночество проявляется в трех формах: обыденной, экстремально-ситуативной или искусственной (экспериментальной, лечебной). Оно может быть системным или диффузным (подозрительность в межличностных отношениях при сочетании возбудимости, эмотивности, тревожности, эмпатийности); конструктивным (экзистенциальный поиск) или деструктивным (ощущение потери прошлого, безысходности, бессмысленности собственного существования, пустоты); эпизодическим или хроническим; вынужденным или объективным; физическим, коммуникативным, эмоциональным, духовным.

Кроме того, оно может иметь глубинный уровень последствий (аутизм, иные патологические изменения) или поверхностный (вызванный нехваткой образной связи).

Все сказанное выше позволяет нам сделать ряд выводов: а) одиночество – состояние несовершеннолетнего, связанного с отсутствием положительных связей с окружающими людьми, сопровождающееся коммуникативной депривацией, ощущением пустоты, anomией, подозрительностью в межличностных отношениях. У детей-сирот одиночество проявляется в высоком уровне требовательности, малообщительности, отстраненности, закрытости при одновременной ранимости, неуверенности в себе, в стремлении уйти от реальности; б) причинами одиночества у детей, лишенных попечения родителей, являются: синдром госпитализма в детстве, отсутствие обратной связи с семьей, ближайшем окружением, сообществом сверстников, слабо развитые социальные навыки, низкая самооценка, узость жизненного опыта, страх нового, неудачи в деятельности.

Следовательно, для детей-сирот одиночество сопровождается социальной изоляцией, развитием



эгоцентризма, конфликтом личностных стандартов, агрессией в общении, поведенческой пассивностью, социальным инфантилизмом.

В силу этого становится важным осуществление процессов предупреждения и преодоления этого сложного и многоаспектного явления в жизни несовершеннолетних, лишенных родительского попечения и переданных на воспитание государству. Первый термин подразумевает формирование установки у участников педагогической деятельности на минимизацию влияния совокупности условий, мешающих эффективной социальной коммуникации. Второй – это система мер, предусматривающая использование стимулов и применение адекватных педагогических средств для коррекции опыта взаимодействия и самочувствия ребенка-сироты в учреждении государственного попечения.

Для продуктивности взаимосвязанных процессов предупреждения и преодоления одиночества у воспитанников учреждений государственного попечения, обеспечения их успешности нами была разработана модель педагогической деятельности, которая включала: *принципы* гуманизации, иерархичности, диалогичности, адресности; *средства* (коллектив, деятельность, игра, личный пример, обучение), *организационные формы* (дополнительное занятие, консультация, факультативы, кружки, тренинги, консилиумы, дискуссии), *логики* (диагностика, проектирование, реализация, мониторинг). Она включает концептуальный, целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты.

В ходе претворения в жизнь охарактеризованной модели были выявлены пути эффективности процессов предупреждения и повышения преодоления одиночества у детей-сирот. При этом мы исходим из того, что путь – это направление деятельности специалиста (педагога, воспитателя, психолога), ориентированное на предупреждение и преодоление одиночества у детей-сирот. Такими путями являются: развитие интеллектуальной, мотивационной, эмоционально-волевой, духовно-нравственной сфер личности детей-сирот; формирование жизненных качеств через обучение в коллективе и коллективом; использование транситуационного научения для преодоления и расширения детьми индивидуального опыта решения проблем; преобразование детьми предметной и природно-эстетической среды учреждения и социума, создание локальных пространств для личности и группы; организация взаимодействия с окружающими на разных уровнях; стимулирование объективации и рефлексии у воспитанников учреждений государственного попечения.

Целесообразной реализацией предложенных путей, как было установлено в ходе опытно-экспериментальной работы, является совокупность условий, к которым отнесены: индивидуальный под-

ход, обеспечение безопасности личности на основных этапах взросления, оптимизация совместной деятельности всех членов коллектива учреждения государственного попечения.

Для подтверждения выдвинутых в гипотезе предложений использовалась совокупность методик: шкала одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона, опросники П. Эдди, Д. Гирвельда, метод незавершенных предложений, методика «Словарь моих проблем» (Е.Б. Старовойтенко), тест смысловых ориентаций (Д.А. Леонтьев), методика исследования самоотношений (МИС), которые должны были фиксировать динамику изменений после проведения тренингов («Я и другие», «Я в мире других», «Мир и гармония»), групповых дискуссий («Без чего человек не сможет быть счастливым?», «Самые важные ценности», «Доверие»), индивидуального консультирования («Портрет близкого мне человека», «О чем я мечтаю»), моделирования будущего («Кем быть, где жить?!»), участия в коллективной деятельности («Помочь другому», «Твой голос», «Изменим мир вокруг»), игры («Космос», «Океан», «Лучше гор могут быть только горы...»).

По завершении опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе были отмечены следующие результаты:

- 1) 1) снижение уровня переживания одиночества с 1,75 до 0,58;
- 2) 2) общий показатель одиночества за время эксперимента изменился по критериям когнитивный, поведенческий, эмоциональный.

Кроме того, проведенный сравнительный анализ показывает: чем больше сфер, в которых ребенок-сирота испытывает неудовлетворенность отношениями со значимыми людьми, тем интенсивнее переживание одиночества.

Анализ типичных чувств, сопровождающих одиночество воспитанников учреждения государственного попечения с низкой интенсивностью его переживания, показал, что они испытывают печаль, плохое настроение, скуку и практически не указывают такие чувства, как отчужденность, страх, опустошенность, депрессия. Кроме того, эти подростки способны увидеть позитивные аспекты уединения (об этом свидетельствует переживание спокойствия, умиротворенности, увлеченности, занятости).

Таким образом, выявленная динамика позволила нам сделать выводы:

1. Понимание одиночества как сложного многопланового, амбивалентного феномена позволяет считать, что применительно к детям-сиротам, воспитывающимся в государственных учреждениях, оно может рассматриваться как невключенность в жизнь сообщества, отсутствие связей, образов прошлого, настоящего и будущего, несформированность уверенности в себе, акцентированность на самопереживаниях. Следовательно, одиночество –

это результат добровольного переживания, экзистенциального поиска или дефицит социальных связей.

2. Для преодоления одиночества необходимо использование как мер прямого воздействия, так и косвенного влияния, сочетания методов коррекции, научения, реабилитации, минимизации негативных факторов и актуализации жизненного опыта ребенка.

3. Для предупреждения одиночества целесообразно создание благоприятного микроклимата, проектирование насыщенной событиями эмоционально-окрашенного характера повседневной жизнедеятельности детей, расширение опыта совладания с одиночеством, жизненными трудностями, создание ситуации успеха.

#### Библиографический список

1. Березин С.В., Евдокимова Ю.Б. Социальное сиротство: дети и родители: Материалы к курсу «Педагогическая психология». – Самара: Изд-во «Универс-групп», 2003. – 52 с.

2. Герт В.А. Коррекционные аспекты преодоления негативного влияния одиночества в подростковом возрасте // Социальное образование. – 2011. – № 1. – С. 26–32.

3. Захарова Д.А. Опыт профилактики одиночества у детей-сирот в условиях детского дома (на примере Ченцовского детского дома Красносельского района Костромской области) // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – № 4. – С. 169–172.

УДК 159.923

**Пронина Анжелика Николаевна**

*доктор педагогических наук*

**Маркова Светлана Витальевна**

*кандидат психологических наук*

*Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина  
antipi-elena@yandex.ru, marckova.s2011@yandex.ru*

### РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ ПЕДАГОГА ДЕТСКОГО ДОМА КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ- ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

*В статье авторы представили основные предпосылки разработки и процессуальные характеристики психолого-педагогической технологии развития личностной зрелости педагога детского дома как условия обеспечения целостности социализации-индивидуализации детей-сирот.*

**Ключевые слова:** личностная зрелость, целостность социализации-индивидуализации, эмпатийность, креативность, самореализация.

**П**роблема сиротства для России была и остаётся значимой социальной и научной проблемой. Правительство РФ принимает все необходимые меры по снижению количества детских домов и сокращению численности детей-сирот. Вместе с тем, в детских домах РФ остаётся около 50000 детей, оставшихся без попечения родителей.

В современной психолого-педагогической науке обосновано положение о том, что развитие ребёнка старшего дошкольного возраста в образовательном процессе детского дома обеспечивается целостным процессом социализации-индивидуализации, теоретически обоснованы и апробированы программа и педагогическая технология социализации-индивидуализации детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе детского дома [2]. Вместе с тем практика показывает несформированность профессиональных знаний и умений у воспитателей детского дома для реализации соответствующей программы и технологии обеспечения целостности социализации детей-сирот.

Статистические данные показывают, что для 45,8% детей интернатных учреждений значимым в их жизни является педагог. В настоящее время в исследованиях Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др. изучается проблема субъектных факторов, определяющих эффективность педагогической деятельности. Одним из основных компонентов в структуре субъектных факторов педагогической деятельности является личностный компонент (Н.В. Кузьмина). А.К. Маркова, изучая профессиональную компетентность учителя, вводит понятие «зрелость личности учителя». Основным педагогическим умением личностно зрелого учителя А.К. Маркова считает умение осознавать направленность собственной деятельности на развитие личности ученика.

Эмпирическое исследование, проведённое А.Н. Прониной и С.В. Марковой, установило наличие взаимосвязи уровня личностной зрелости педагога и проблем социализации и индивидуализации детей детского дома. Так во взаимодействии с личностно незрелыми педагогами выявлено у 23,5% воспитанников детского дома поведение

«социальных провокаций», являющееся одним из типов поведения депривированной личности ребенка детского дома, также отмечалось преобладание нарушений социализации и индивидуализации у воспитанников в процессе взаимодействия с педагогами с умеренной и слабовыраженной эмпатийностью.

Проведенный поисковый эксперимент показал недостаточную степень осознания личностно незрелым педагогом значимости целостного процесса социализации-индивидуализации воспитанников, затруднения в проведении диагностики этого процесса, неумение продуцировать принципиально новые методы и приёмы компенсирующего воздействия на устранение дисбаланса между социализацией и индивидуализацией у детей детского дома.

На сегодняшний момент в психолого-педагогической науке ограниченное количество исследований по проблеме подготовки педагогов к работе с детьми-сиротами. Большинство исследований раскрывают развитие отдельных психологических качеств педагогов интернатных учреждений (А.Х. Пашина, Р.Ж. Мухамедрахимов, В.О. Аникина и др.).

В психологической карте зрелости личности учителя, предложенной А.К. Марковой, представлены умения развивать человековедческие компоненты способностей, индивидуальный стиль педагогической деятельности; осознанно определять перспективы своего профессионального роста. Вместе с тем практическое применение психологической карты зрелости личности учителя ограничено в отношении педагогов детского дома, так как в ней не учитываются специфика их профессиональной деятельности, необходимость преодоления нарушений в компонентах социализации и индивидуализации детей и обеспечение целостности социализации и индивидуализации.

Анализ проблемы развития личностной зрелости педагога детского дома, как условия обеспечения целостности социализации-индивидуализации детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей, в теории и практике обнаружил ряд противоречий:

- между существующими положениями науки и практики о развитии личностной зрелости педагога детского дома в профессиональной деятельности, специфики ее компенсаторного воздействия на депривационные нарушения у детей и недостаточной разработанностью основных показателей (критериев, аспектов) развития личностной зрелости педагога детского дома как условия обеспечения целостности социализации-индивидуализации детей-сирот;

- между потребностью практики в педагогах, способных обеспечить целостность социализации-индивидуализации воспитанников детского дома и отсутствием адекватной психолого-педагогичес-

кой технологии развития личностной зрелости педагога детского дома как условия обеспечения целостности социализации-индивидуализации детей.

В качестве основных показателей (критериев, аспектов) развития личностной зрелости педагога детского дома как условия обеспечения целостности социализации-индивидуализации детей-сирот выступили [1]:

- эмпатийность – способность педагога к постижению и пониманию эмоционального состояния воспитанников детского дома в процессе социализации и индивидуализации (терпимость как особое отношение к проявлениям нарушений и дисбалансов социализации и индивидуализации у детей детского дома; толерантность – повышение терпения, снисходительности к разным негативным проявлениям социализации и индивидуализации детей детского дома);

- потребность в самоактуализации (ответственность – способность педагога отвечать не только за себя, но и за судьбы детей детского дома; рефлексивность – способность педагога занимать аналитическую позицию по отношению к себе, социальным и индивидуальным проявлениям воспитанников, а также в профессиональной деятельности по обеспечению взаимосвязей между социализацией и индивидуализацией воспитанников детского дома);

- креативность как способность продуцировать принципиально новые идеи решения различных проблем социализации-индивидуализации у детей детского дома в различных ситуациях взаимодействия (умение педагога обнаруживать и осмысливать проблемы социально-индивидуального развития детей детского дома; гибкость и оригинальность в порождении и выборе разнообразных способов компенсирующего воздействия педагога на личность ребёнка).

Таким образом, возникает необходимость создания психолого-педагогической технологии развития личностной зрелости педагога детского дома, обеспечивающей целостность социализации-индивидуализации детей.

Психолого-педагогическая технология развития личностной зрелости педагога детского дома как условия обеспечения целостности социализации-индивидуализации детей-сирот представляет собой совокупность форм, методов, направленных на формирование у педагогов детского дома теоретических знаний, практических умений и навыков организации, диагностики и коррекции целостного процесса социализации-индивидуализации детей-сирот.

Основой разработки психолого-педагогической технологии развития личностной зрелости педагога детского дома как условия целостности социализации-индивидуализации детей-сирот выступили следующие положения:

– обеспечение содержания личностно-ориентированного взаимодействия педагога и воспитанников детского дома, выраженное в установлении субъект-субъектных связей, стимулирующее развитие депривационной личности ребенка как активного субъекта социализации-индивидуализации;

– усиление позиции ненасилия у педагога детского дома, связанной с терпимым отношением к проявлениям нарушений и дисбаланса в компонентах социализации и индивидуализации детей, обуславливающим актуализацию способности педагога к личностному росту, рефлексии в области самосознания, образа действия, профессиональной деятельности, креативность в выборе решений в конкретной ситуации во взаимодействии с детьми;

– доминирование родительского отношения во взаимодействии с воспитанниками детского дома (чувствительность к проблемам социализации и индивидуализации детей, эмоциональная близость, способность отвечать за характер своих взаимоотношений с детьми), определяющее реализацию важнейших качеств личностной зрелости педагога и способствующее коррекции нарушений социализации-индивидуализации воспитанников и обеспечения взаимосвязей между различными компонентами социализации и индивидуализации;

Методами реализации психолого-педагогической технологии развития личностной зрелости педагога детского дома как условия целостности социализации-индивидуализации детей-сирот явились диагностический практикум, научно-практический семинар, психологический тренинг.

Диагностический практикум, направленный на развитие личностной зрелости педагога детского дома как условия целостности социализации и индивидуализации детей-сирот, выполняет несколько функций:

1. Информационную, обеспечивающую получение знаний педагогом детского дома об уровне развития личностных качеств в структуре личностной зрелости и ознакомлению с методами проведения диагностики, организации и коррекции процесса социализации-индивидуализации личности детей без семьи;

2. Структурирующую, детерминирующую потребность педагога детского дома в рамках самодиагностики изучить недостатки личностного развития, определить степень их влияния на проявление нарушений социализации и индивидуализации и обеспечения взаимосвязей между компонентами этих процессов у детей-сирот;

3. Моделирующую, способствующую осознанному включению педагога в коррекционную работу по развитию личностных качеств, входящих в структуру личностной зрелости педагога детского дома, и коррекции нарушений как в компонентах социализации и индивидуализации, так и взаимосвязей между ними у детей-сирот.

Таким образом, целью диагностического практикума является не только изучение педагогом собственных личностных качеств, но и определение перспективы их развития с целью обеспечения целостности социализации-индивидуализации у детей.

Научно-практический семинар «Личностная зрелость педагога как условие целостности социализации-индивидуализации: диагностика и развитие» является технологической моделью изменения личностных качеств и поведения педагога детского дома в соответствии с задачами обеспечения целостного процесса социализации-индивидуализации воспитанников и включает несколько стадий.

На первой стадии – подготовительной – осуществлялась подготовка педагога детского дома к личностному изменению, осознанию необходимости самосовершенствования, в соответствии со спецификой социализации-индивидуализации детей. Данный этап способствовал формированию теоретических знаний педагогов о различных видах взаимосвязей и их нарушений в процессе социализации-индивидуализации личности в условиях депривации.

Вторая стадия – когнитивная, на которой в процессе наблюдения, противопоставления результатов диагностического обследования детей, интерпретации различных воззрений исследователей по проблеме личностной зрелости педагога детского дома педагог начинает осознанно выявлять недостатки личностного развития и отбирать содержание практической работы адекватное результатам предшествующей диагностики, разрабатывают систему и содержание коррекционных упражнений и игр, бесед, педагогических ситуаций и др.; выбирают возможный вектор развития для каждого ребенка (с помощью психолога, педагога) с учетом нарушений и дисбаланса социализации-индивидуализации и т.д.

На третьей стадии – аффективно-оценочной – педагог осознает влияние стереотипов собственного поведения на наличие и выраженность нарушений и дисбаланса социализации-индивидуализации у детей детского дома, сопоставляя результаты диагностического обследования педагога и детей. На этой стадии происходит переоценка собственных личностных качеств, появляется потребность педагога в самосовершенствовании.

Четвертая стадия – действенная – заключается в апробации и закреплении новых способов поведения педагога во взаимодействии с воспитанниками, предполагает организацию психолого-педагогической работы по реализации задач формирования и развития личности в различных сферах целостного процесса социализации-индивидуализации: деятельности, общении и самосознании.

Одним из методов психолого-педагогической технологии развития личностной зрелости педагогов детского дома является психологический тре-

нинг, который повышает понимание, чувствительность к проблемам и нарушениям социализации и индивидуализации воспитанников, что обеспечивает развитие способности педагога удерживать устойчивую личностно-гуманную позицию по отношению к ним, актуализирует потребности педагогов в личностном и профессиональном саморазвитии и т.д.

Методами психологического тренинга в разработанной технологии выступили:

1) психодраматическая техника способствовала переносу личных переживаний педагогов вовне, снятию напряжения, преодолению неэффективных стереотипов поведения во взаимодействии с детьми детского дома, актуализации своего творческого потенциала; расширению интерперсонального опыта;

2) ролевые игры с элементами драматизации выступали имитационными моделями проблемных, конфликтных ситуаций во взаимодействии с детьми детского дома и способствовали оптимизации психологических предпосылок своих будущих действий, проявлению активного воображения в конструировании нового варианта своей личности, активизации педагогических действий по решению проблем социализации и индивидуализации детей детского дома;

3) ситуации групповой дискуссии стимулировали и актуализировали глубинные ассоциации, повышали мотивацию и эгововлеченность участников в решение обсуждаемых проблем;

4) групповые исследования сложных ситуаций во взаимодействии с воспитанниками способствовали углублению взаимопонимания в процессе взаимодействия между участниками группы, анализу реальности, выработке алгоритма принятия решения в определенных ситуациях;

5) психогимнастические упражнения способствовали пониманию состояния других людей, тренировке навыков и умений слушать, развитию отдельных сторон креативности.

Апробация технологии развития личностной зрелости педагогов детского дома как условия обеспечения целостности социализации-индивидуализации выявила, что у педагогов экспериментальной группы отмечены оригинальность в выборе способов воздействия на воспитанников с целью обеспечения целостности социализации-индивидуализации детей, стремление к их внедрению в образовательный процесс и в сферу взаимодействия с воспитанниками. Проявлением ненасильственной позиции педагогов детского дома было терпимое отношение к проявлениям нарушений и дисбаланса социализации и индивидуализации детей, обеспечивающее снижение уровня напряженности, тревожности и страхов у воспитанников. Диагностика по результатам реализации педагогами высокого и среднего уровня личностной зрелости программы и технологии социализации-индивидуализации детей показала позитивную динамику социализации и индивидуализации и достижение некоторого баланса уровней социализации и индивидуализации у воспитанников детского дома.

#### Библиографический список

1. Герасимова Е.Н., Маркова С.В. Структура личностной зрелости педагога детского дома // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2011. – № 13. – С. 5–12.
2. Пронина А.Н. Научные подходы к проблеме обеспечения целостности социализации и индивидуализации детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей // Вестник МГОУ: серия «Педагогика». – 2012. – № 1. – С. 158–167.

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОМ ОБЩЕСТВЕННОМ ОБЪЕДИНЕНИИ

*В статье рассматриваются вопросы формирования социальной инициативности подростков в детском общественном объединении. Определены направления реализации проблемы в контексте исследования. Представлены промежуточные результаты экспериментальной работы.*

**Ключевые слова:** детские общественные объединения, социальная инициативность, социальная активность, детские инициативы, социальная ответственность, подростки, деятельность.

Современное глобализированное общество характеризуется динамическими изменениями во всех сферах жизни. Вследствие этого актуализируется проблема воспитания социально инициативной личности, поскольку современное общество нуждается в социально зрелой и инициативной молодежи, ориентированной на позитивную самореализацию, конкурентноспособной и готовой к творческому преобразованию окружающего мира. Это ставит перед современными молодыми людьми задачу быть более мобильными, обладать умениями опережающего и гибкого реагирования на возникающие проблемы, нахождения путей их решения. Достичь этого возможно путем личностного самосовершенствования и социального самовыражения, и в первую очередь благодаря собственной активности и инициативности.

Инициативный подросток будет иметь больше шансов на успешное самоопределение и самореализацию в жизни благодаря развитым личностным качествам и полученному социальному опыту. Существенно способствует формированию социальной инициативности подростков их участие в деятельности разнообразных детских содружеств, детских общественных организаций и объединений.

Сегодня в Украине официально зарегистрировано 1857 детских общественных организаций, среди которых: четыре международных, 29 детских общественных организаций всеукраинского уровня, 1515 центральных органов с местным статусом «организация областного и местного уровня», 342 ячейки всех уровней [1, с. 24]. В 2013 году вступил в силу новый Закон Украины «Об общественных организациях», который заменил предыдущий Закон «Об объединениях граждан». В новый Закон внесены существенные изменения по процедурам регистрации и отчетности общественных объединений, определению их статусности, и др.

Исследование проблемы социальной инициативности не является новым направлением в педагогической науке. Еще в 60–70 гг. прошлого века были подготовлены научные труды, посвященные анали-

зу данного вопроса в деятельности пионерской и комсомольской организаций, развития социальной инициативности детей и ученической молодежи в процессе общественно полезной деятельности, самодеятельности и самоуправления. Это нашло отражение в работах ученых (М. Богуславский, Б. Вульф, М. Говоров, И. Гордин, А. Кирпичник, В. Кудинов, В. Лебединский, А. Лутошкин, Т. Мальковская, Л. Новикова, Е. Погонина, В. Теплинский, П. Суховейко, Л. Уманский, Б. Ширвидт, и др.).

В течение последнего десятилетия значительно повысился интерес педагогической науки к проблеме формирования социальной инициативности детей и молодежи, анализу отечественного и зарубежного опыта деятельности детских общественных организаций в целом и развитию детской инициативности в них в частности.

Для украинской педагогической науки особенно ценными являются работы российских ученых по проблемам детского движения: Л. Алиевой, М. Богуславского, А. Кирпичника, Б. Куприянова, О. Волохова, О. Коршуновой, В. Кудинова, М. Кульпединовой, Р. Литвак, Е. Мальцевой, С. Петухова, К. Радиной, Т. Трухачевой, Т. Ромм и др.

В Украине различные аспекты деятельности детских общественных организаций исследовали О. Безпалько, О. Боровец, С. Дибя, Ю. Жданович, О. Касьянова, О. Лисовец, Р. Охримчук, О. Панагушина, Ж. Петренко, Ю. Полищук, Л. Романовская, С. Чернета и др.

Для нашего исследования особый научный интерес представляют работы по проблеме инициативности российских ученых М. Богуславского, Т. Борисовой, С. Лесниковой, С. Гиля, С. Тетерского, М. Галагузовой, И. Тигровой и других. Следует отметить, что социальная инициативность не была предметом системного анализа украинских ученых в новых социокультурных условиях, она рассматривалась преимущественно в контексте проблемы развития социальной активности детей и ученической молодежи, развития инициативы в учебной деятельности (Н. Тертычная, А. Сорока,

А. Трошкин, Е. Старинская и др.). Однако заметим, что активность человека изменчива и динамична. Активность и инициативность – взаимообусловленные качества, и предпосылкой инициативности является активность личности. Но и инициативность, в свою очередь, выступает своеобразным катализатором воспитания, взращивания еще более активной, деятельной, ответственной личности.

Инициатива (франц. *initiative*, от лат. *initium* – начало) – начинание, внутреннее побуждение к новым формам деятельности; руководящая роль в любых действиях; предприимчивость, способность к активным действиям. В педагогической литературе инициатива объясняется как черта личности, которая характеризуется способностью и склонностью к активным и самостоятельным действиям. В работах К. Ушинского, А. Макаренко, В. Сухомлинского инициативность рассматривалась как готовность к личному почину в собственной деятельности. Э. Эриксоном инициативность трактуется как особенность поведения, а социальная инициативность как руководящая роль в какой-либо деятельности, т.е. лидерство.

Во многих исследованиях феномена инициативности отмечается, что без развития самостоятельности и самостоятельности невозможно воспитание инициативы личности. Социальная инициативность предусматривает готовность субъекта к социально значимым действиям, добровольной помощи другим людям, выявлению сочувствия и поддержки, реализации добрых дел и т.д. Как утверждают многие ученые, инициативность – это: а) способность выражать прогрессивные творческие идеи в процессе активной деятельности, степень активного участия в ней; б) способность к оригинальным действиям, побуждение к новым формам деятельности, почин, стремление к самостоятельным действиям, ненормативная деятельность, чувство нового, изобретательность, остроумие, склонность, к преобразующей деятельности. Под социальной инициативой (Р. Немов) понимается устойчивое качество личности, которое отображает отношение человека к труду, обществу, общественно полезной деятельности, это побуждение к деятельности, которое направляет энергию человека на: 1) общественно значимые активные действия; 2) совокупность действий относительно выдвижения, утверждения, распространения и практической реализации социально значимой идеи, сознательно, самостоятельно и добровольно осуществляемой субъектом [3; 5].

Анализ классификации видов, типов выявления инициативы (М. Богуславский, Т. Борисова, Л. Новикова, М. Говоров, Р. Немов, С. Тетерский, С. Гиль, О. Погонина, И. Плотник, М. Степашов и др.) позволяет выделить две группы признаков: 1) инициативность как личностный почин, готовность к инициативным действиям (идет речь о желании, начале процесса продуцирования идей); 2) иници-

ативность как стремление к новому, потребность инициировать и достигать цели без внешнего стимулирования (как личностное качество, готовность к инициированию и воплощению новых идей).

Сегодня в украинской науке наблюдается полисемия в трактовании понятия «социальная инициативность», его структура и содержание недостаточно разработаны, не обоснован процесс формирования социальной инициативности детей и молодежи в современных условиях.

Актуальность и теоретико-методическая неразработанность проблемы обусловили выбор темы исследования «Формирование социальной инициативности подростков в детском объединении», которая в 2013 году начата коллективом лаборатории детских объединений Института проблем воспитания НАПН Украины.

Анализ теории и практики по исследуемой проблеме свидетельствует о наличии противоречий между:

- потребностью общества в социально зрелой личности и отсутствием адекватного современным требованиям научного обоснования воспитания социальной инициативности детей и подростков;
- необходимостью формирования у подрастающего поколения социальной инициативности как общественно востребованного качества, направленности личности и недостаточной реализацией этого процесса в социальной практике детских общественных объединений и организаций;
- объективной потребностью создания соответствующих социально-педагогических условий воспитания социальной инициативности детей и подростков и недостаточностью технологического обеспечения этого процесса;
- общественной значимостью формирования социальной инициативности у подростков и ограниченными возможностями ее практической реализации в деятельности детских общественных объединений;
- тенденцией роста количества детских общественных организаций на всех уровнях и отсутствием системы подготовки кадров и социально-педагогической поддержки их деятельности.

Ключевым аспектом исследования является сравнение опыта формирования социальной инициативности подростков в современных детских общественных организациях и объединениях разных направлений, которые действуют в Украине. В частности, скаутских, природоохранного направления, юных спасателей, творческих детских объединений, ячеек федерации детских объединений Украины, объединениях ученического самоуправления и др. Логикой исследования предусматривается изучение особенностей формирования и выявления социальной инициативности в подростковом возрасте, определение и экспериментальная проверка социально-педагогических условий, благоприятных для формирования социальной иници-

ативности детей, разработка и апробация современных методов, форм и технологий формирования социальной инициативности подростков в детском объединении.

Анализ результатов опроса подростков – членов различных общественных объединений (всего 351 чел., 109 мальчиков, 242 девочки) свидетельствует: 97,12% подростков считают, что детское общественное объединение помогает развитию социальной инициативности, 89,10% – что их деятельность в общественном объединении направлена на решение социальных проблем. Нас так же интересовали ответы подростков на вопрос: «Что послужило мотивом для инициирования общественных дел?». 36,34% участников опроса отметили, что имеют много собственных идей, и это помогает им стать более уверенными в себе; 17,73% респондентов получают удовлетворение от реализованного общественного дела; 14,39% – нравится быть лидером; 11,92% – нравится принимать на себя ответственность.

Анализ ответов на вопрос о том, почему подростки не проявляют инициативу, показал, что 13,51% респондентов не видят возможности для ее проявления, контроль результатов их активности остается за взрослыми; 24,32% боятся, что инициатива не будет поддержана в коллективе; 12,16 полагают, что это им не нужно и не хотят выделяться среди других.

Значимые данные были получены в опросе о позиции подростка в детском объединении. 28,73% респондентов считают себя участниками; 21,49 – лидерами; 18,55 – ответственными исполнителями; 8,82 – организаторами; 5,66 – мозговым центром; 4,75% – наблюдателями.

Рассматривая социальную инициативность в контексте ответственности за реализацию социальных инициатив, мы выявили: 52,10% считают, что ответственность лежит на коллективе; 24,93 – что ответственен руководитель; 20,73% – инициатор идеи.

Нам было важно изучить вопрос об отношении родителей к проявлению их детьми социальной инициативности. Так, 65,62% родителей всегда поддерживают детей; 16,01% считают, что инициативу нужно проявлять в школе; 3,41% не поддерживают общественную деятельность подростков, полагая, что это даром потраченное время; 6,3% родителей принимают личное участие в работе детских общественных объединений.

Также интерес для нас представляло мнение взрослых лидеров (опрошено 196 чел.) о том, что сдерживает развитие социальной инициативности у подростков. Взрослые лидеры, руководители детских общественных объединений одним из главных факторов (23,37%) назвали незаинтересованность государства в воспитании такого качества личности; 21,65% полагают, что у детей отсутствуют необходимые для этого знания и опыт; 21,31 –

думают, что у детей отсутствует желание проявлять инициативу; 19,24 – считают, что сами взрослые являются фактором сдерживания детской инициативы; 12,03% – что отсутствуют возможности для проявления социальной инициативности подростков.

Анализ результатов относительно позиции взрослого в детском общественном объединении показал, что 25,7% взрослых считают себя организатором; 21,05 – советчиком; 17,34 – партнером; 11,46 – инструктором; 9,6 – инициатором; 3,1% – наблюдателем.

Главной особенностью детских общественных объединений является их безусловная ориентация на потребности ребенка, включения его в систему позитивных отношений, возможность общения с ровесниками и взрослыми, социально и личностно значимое содержание коллективной деятельности. А значит, поиск приложения своих сил для социально значимых дел в интересах социума. Участие в общественно значимых событиях и коллективных делах позволяет подросткам реализовать свои возможности в разных социальных ролях, развивать социальные умения работать в команде, создавать что-то новое в своем коллективе, а так же поможет развивать социальную ответственность за результаты своей деятельности и коллективных решений, личностных достижений. И все эти аспекты нами будут учтены в процессе исследования.

Воспитание социальной инициативности в широком смысле способствует активной, творческой деятельности детей и молодежи не только сегодня, но и на перспективу их дальнейшей жизни, гармонизирует интересы личности в ее сотворчестве с другими на благо людей, общества, государства. Инициативность принадлежит к базовым волевым качествам личности. С. Рубинштейн отмечает, что выявление инициативности как волевого акта связано также с такими качествами личности, как решительность, смелость, энергичность, настойчивость, организованность, дисциплинированность, самоконтроль, которые в своей совокупности способствуют закаливанию характера [6].

Исходя из понимания сущности социальной инициативности, в качестве рабочего понятия будем рассматривать социальную инициативность как интегрированное качество личности, отображающее готовность субъекта к самостоятельному выдвижению, пропагандированию и практической реализации социально значимой идеи.

Следовательно, исследуемый феномен нами понимается как интегральное единство трех компонентов: когнитивного (наличие у субъекта знаний об окружающем мире и себе, своих возможностях, самооценка собственных способностей); эмоционально-ценностного (формирование ценностных ориентаций и мотивации к инициативным действиям, реализация волевых усилий и эмоциональное переживание достигнутого, чувственный опыт);



поведенческого (самореализация инициативных действий и достижение прогнозируемого результата, мобильность, ответственность).

Указанные компоненты позволили нам обосновать *критерии и показатели*: 1) *познавательный* (наличие знаний о социальной инициативности, о качествах, присущих инициативным людям, и их важности как в жизни человека, так и для общества, развитие рефлексии); 2) *мотивационно-ценностный* (ценностные ориентации, мотивы деятельности, моральное и духовное удовлетворение (оценивание собственного «Я» при осуществлении социальных инициатив), мотивация достижений и успеха; 3) *деятельностный* (умение выдвигать и реализовывать социальные инициативы, целенаправленность (самостоятельность), ответственность за результаты деятельности).

Теоретический анализ дал возможность охарактеризовать педагогические условия, а именно: содержательно-технологическое обеспечение развития инициативности подростков в реализации социально значимой деятельности (эффективное использование технологий проектирования, фандрайзинга в реализации социальных инициатив и др.); реализация принципов самоуправления и самоорганизации как средств, обеспечивающих функционирование объединения, и мотиватора для развития социальной инициативы подростков; социально-педагогическая поддержка детских социальных инициатив; мониторинг развития инициативности подростков и социальных инициатив детского объединения. Также определены уровни сформированности социальной инициативности подростков и их качественные характеристики, которые будут согласованы в процессе исследования, а именно: 1) продуктивно-творческий, 2) избирательно-заинтересованный, 3) фрагментарно-включенный, 4) инертно-пассивный.

Выделение компонентов социальной инициативности, ее критериев и показателей позволили обосновать целесообразность соответствующего диагностического инструментария. В частности, для анализа показателей познавательного критерия коллективом сотрудников лаборатории разработаны опросники для подростков и взрослых лидеров; мотивационно-ценностный критерий включает анализ показателей социальных предпочтений и мотивов в деятельности подростков, ценностных ориентаций и способов поведения («Методика выявления ценностных ориентаций» М. Рокича, «Диагностика гуманистических ориентаций и способов поведения» (авт. А. Меграбян, М. Епштейн), методика «Смысло-жизненные ориентации» (авт. Д. Леонтьев); для анализа деятельностного критерия определена «Методика определения ответственности» (авт. М. Осташева), методика определения уровня самоуправления в коллективе и др.

Резюмируя, заметим, что важным в исследовании является анализ проблемы инициативности современ-

ных подростков. Поскольку инициативность, как личностное качество, в большой степени воспитывается в возрасте, когда развиваются способности к свободному мышлению и самостоятельным действиям, а творческая деятельность, в том числе социальная, становится реальной потребностью личности.

Также следует отметить, что в контексте нашего исследования воспитание социальной инициативности подростков предусматривает в первую очередь большую работу взрослых лидеров, координаторов по преобразованию деятельности детей при поддержке взрослых на самостоятельность, развитие разных творческих и социальных умений, помощь детям в построении собственной жизнедеятельности и личностном росте. Формирование социальной инициативности как личностного качества является важной предпосылкой достижения желаемого результата благодаря усилиям и собственной активности, наработки умений решать сложные проблемы, готовности к жизни в современных изменчивых условиях. В этом контексте мы будем рассматривать инициативность как предпосылку развития важных качеств личности и как результат воспитания. Следовательно, наш научный интерес находится, с одной стороны, в плоскости формирования социальной инициативности как личностного качества и проявления индивидуальной инициативы подростков, а с другой – реализации коллективной инициативы как социального результата деятельности детского объединения. Это в полной мере отвечает логике исследования, а также специфике и сущности деятельности детского общественного объединения, которое мы рассматриваем как благоприятную среду, представленную совокупностью социально-педагогических факторов, способствующих процессу формирования социальной инициативности подростков.

### Библиографический список

1. Громадські організації в Україні у 2012 році: статистичний бюлетень / Державна служба статистики України. – Київ, 2013. – 157 с.
2. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Академия, 2000. – 450 с.
3. Немов Р.С. Психология. – М., 1994. – Кн. 1. – С. 341–357.
4. Немов Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу: книга для учителей о психологии ученического коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.
5. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – Т. 2. – М., 1989. – С. 182–211.
7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

# МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 378

**Ваулина Лидия Николаевна**

кандидат филологических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

rgc@ksu.edu.ru

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В НЕМЕЦКОМ ВУЗЕ

*В статье рассматривается вопрос культурного многообразия в сфере высшего образования на примере высшей школы Германии. Автор представляет портрет иностранного студента в Германии и раскрывает причины, почему Германия привлекательна для иностранных студентов.*

**Ключевые слова:** Болонский процесс, высшее образование, инновации, традиции, межкультурная коммуникация, культурное многообразие, иностранные студенты.

Российская высшая школа вовлечена в процесс формирования взаимно совместимых национальных образовательных и научных систем, рамки которого заданы Болонской декларацией. Вузы ведут поиск путей реализации положений Болонского процесса, учитывая зарубежные инновации и отечественные традиции. В контексте кадрового обеспечения инновационных процессов возрастает роль системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации, обеспечивающей и систему образования высококвалифицированными кадрами, способными решать вопросы перспективного развития. Особую актуальность приобретает межкультурная коммуникация в профессиональной сфере, а именно, в сфере высшего образования. Межкультурное взаимодействие является неотъемлемой составляющей инновационных процессов в различных сферах жизнедеятельности современного общества и, соответственно, международное сотрудничество, направленное на обмен знаниями, опытом, идеями, технологиями обеспечивает их когнитивную составляющую. Развитие общества, следовательно, зависит от состояния образования и образованности граждан, которые способны обратиться к национально-культурным традициям и вести полноценные контакты с другими народами и странами.

Одним из основных критериев эффективности международной деятельности вуза Министерство образования и науки Российской Федерации признало количество иностранных студентов в приведенном контингенте. Этот вопрос остается актуальным уже на протяжении последних десятилетий. Многие страны борются не просто за иностранного студента, а за умного студента. Общепринято, что в престижном вузе количество иностранных студентов должно составлять около 10% от общего числа обучающихся. В этой связи интересен опыт других стран и, в частности, Германии, в вузы которой с удовольствием едут учиться и наши студенты. Именно на Германию приходится почти третья часть зарубежных партнеров КГУ имени Н.А. Некрасова (из 56), а по мобильности преподавателей и студентов проекты с партнерами из Германии традиционно привлекают наибольшее количество участников. В следующей таблице представлена статистика по мобильности преподавателей и студентов КГУ имени Н.А. Некрасова.

Население Германии само по себе поликультурное. В докладе об индикаторах интеграции Уполномоченной правительства Германии по вопросам миграции, беженцев и интеграции в 2011 г. отмечается, что в стране проживает 16 миллионов человек с миграционным прошлым, т.е. почти пятая часть населения Германии – это первое и второе поколение иммигрантов [3].

По данным статистического бюро по состоянию на 2012 г. на первом месте с большим отрывом находятся выходцы из Турции (1575717 человек). Далее следуют: Польша (532375 чел.), Италия (529417 чел.), Греция (298254 чел.), Хорватия (224971 чел.), Румыния (205026 чел.), Сербия (с и без Косово) (202521 человек). Выходцы из России занимают по количеству 8 место (202090 человек) [9].

Доля иностранцев, т.е. тех, кто имеет гражданство другой страны, не так велика, как иногда кажется. Их проживает в Германии около 6,6 миллиона, что составляет немногим более 8% [5].

Безусловно, такое культурное многообразие не может не отражаться и на сфере высшего образования.

Высшая школа, соответственно, призвана сфокусировать внимание на работе со студентами с миграционным прошлым и привлекать иностранных студентов. Студенты с миграционным прошлым – это те, чьи родители или они сами родились за рубежом, но в данный момент постоянно

Таблица 1

Год	Выезжало из КГУ	Приезжало в КГУ
2008	140	84
2009	65	77
2010	83	155
2011	109	179
2012	104 (54 в Германию)	176 (108 из Германии)

проживают в Германии. Иностранные же студенты приехали в Германию исключительно для обучения. Их родители и они сами родились и постоянно проживают за пределами Германии. По данным ДААД в 2011 г. в вузах Германии обучалось 63000 иностранных студентов и 175000 студентов с миграционным прошлым. Культурное многообразие студенчества обеспечивается, таким образом, двумя категориями студентов, являющихся аутентичными или частично аутентичными носителями иной лингвокультуры [2].

По количеству иностранных студентов Германия находится на 3-м месте в мире после США и Великобритании, а среди неанглоязычных стран так и вовсе на 1-м месте. По данным статистики пик с количеством иностранных студентов в 12,5% приходился на зимние семестры 2004/2005 учебного года и 2005/2006 учебного года. В зимнем семестре 2012/2013 учебного года доля иностранных студентов в вузах Германии составляла 11,3% [8].

Динамика присутствия студентов из России также положительная. Так, в 2003 г. в вузах Германии обучалось 8133 человека, и Россия была на 4-м месте после Китая, Польши и Болгарии. В 2009 г. — около 12250 человек, что составляло всего 5% от общего контингента иностранных студентов в Германии. По данным на 2013 г. количество россиян в немецких вузах составило около 10000 человек, уже обогнав Болгарию и Польшу (по 8000 человек соответственно) [6].

В летнем семестре 2012 года Федеральное Министерство образования и науки, студенческая служба Германии Studentenwerk и Немецкий центр исследования высшей школы и науки провели очередной, уже двадцатый, опрос среди иностранных студентов, приехавших в Германию на учебу. В опросе приняли участие более одной тысячи человек. Кто же этот среднестатистический иностранный студент в немецком вузе по состоянию на 2012 год?

49% прибыли из Европы и преимущественно из Восточной Европы (31%). Из стран Азии — 31%, при этом из Китая — 12%.

Более 2/5 студентов приехали из стран с высоким доходом на душу населения (43%), в то же время каждый четвертый оценивает свой доход в родной стране скорее как низкий (25%). Российские студенты оценивают доходы своей семьи как проходящие по верхней границе среднего дохода, т.е. Германия принимает не самых состоятельных студентов.

Половина всех опрошенных уже получила на тот момент образование в зарубежном вузе (первое высшее или аспирантура) — 46%. И на момент прибытия в Германию одна треть студентов (32%) в соответствии с документами имела право обучаться в зарубежном вузе.

Как свидетельствуют результаты исследования, в летнем семестре 2012 года (в России это второй

семестр) иностранцы чаще, чем студенты-граждане Германии обучались в магистратуре (25% и 13% соответственно) и на образовательных программах, ведущих к защите кандидатской диссертации (13% и 5% соответственно). Среди предметов фаворитами оказались инженерные науки (25%), а также языковые и культуроведческие дисциплины (24%). При этом четко просматриваются гендерные приоритеты в образовании иностранных студентов: мужчины выбирают преимущественно инженерные науки (37% относительно 13% у женщин), а студентки предпочитают изучение языков и культуры (33% относительно 15% у мужчин). Следует отметить, что 51% иностранцев — женщины. В то же время среди студентов из Восточной Европы доля женщин намного больше и составляет 70%. Самый низкий процент студенток среди представителей Азии — 30% (не учитывается Восточная Азия).

Региональные предпочтения также налицо. 40% студентов из Азии обучается на инженерных специальностях, в то время как их сверстники из Западной Европы выбирают чаще языки и культуру (37%).

Большинство студентов приезжает в рамках межвузовского сотрудничества — 38%.

53% респондентов обучаются благодаря поддержке родителей.

52% студентов работают и обеспечивают себя сами, 23% иностранных студентов получают стипендии [1: I-III].

В опрашиваемом семестре работали 48% иностранных студентов. При этом 78% работающих студентов не смогли бы позволить себе обучение и проживание в Германии без права на работу. Иностранные студенты могут работать 120 дней в году. Для тех, кто может рассчитывать только на свои силы, это хорошая возможность сочетания учебы и работы. По окончании вуза иностранцы, получившие полный курс обучения, также могут остаться работать. Таким образом идет своего рода закрепление выпускников из других стран на рынке труда Германии.

Так почему же иностранные студенты выбирают Германию? — Авторы исследования объясняют это следующими причинами:

- 81% участников опроса связывают свой выбор с хорошими шансами на трудоустройство; при этом у будущих юристов и экономистов эти ожидания еще выше — 93%;

- 73% — студентов приехали за специальными знаниями в своей профессиональной сфере;

- 71% — за признаваемым во всем мире документом об образовании;

- 71% — из-за хорошей репутации немецкого вуза.

Конечно, не последнюю роль играет и то, что образование в Германии бесплатное. Попытка ввести плату в 500 евро в семестр не увенчалась успе-

хом. Федеральные земли, в ведении которых находится и высшее образование, постепенно отменяли плату за обучение. Последними остались вузы федеральной земли Нижняя Саксония, где бесплатное обучение вернется с зимнего семестра текущего года.

В заключение приведем мнение министра образования Германии Йоханны Ванка, считающей, что иностранные студенты представляют собой в любом отношении обогащение для немецких вузов и для страны в целом. Законодательная база, возможности трудоустройства, дружелюбный климат, в который попадают иностранцы, привлекают иностранных студентов. Как отметила министр, Германия будет и впредь последовательно инвестировать в привлекательность своих вузов для иностранцев [4].

#### Библиографический список

1. Apolinarski, Beate; Poskowsky, Jonas. Ausländische Studierende in Deutschland 2012 // Hrsg. BMBF. – Hannover, 2013. – 87 S.
2. Bildungsinländer 2011 – Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung. – Bonn: DAAD, HIS. – 2011.
3. Zweiter Integrationsindikatorenbericht fuer die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. – Paderborn: Bonifatius GmbH. – 2011.
4. <http://www.bmbf.de/press/3563.php>
5. <http://www.crp-infotec.de/01deu/einwohner/auslaender.html>
6. [http://www.google.de/imgres?sa=X&biw=1024&bih=602&tbn=isch&tbnid=T91zw\\_rtODL\\_wM%3A&imgrefurl=http%3A%2F%2Fschulbank.bankenverband.de%2Fschule-wirtschaft%2Fnewsletter%2F2005%2F07%2Fauslandische-studenten&docid=0ZwqTfSHcPN-pM&imgurl=http%3A%2F%2Fschulbank.bankenverband.de%2Fschule-wirtschaft%2Fnewsletter%2F2005%2F07%2Fauslandische-studenten%2Fimages%2Fgrafik\\_04.gif%253FisImage%253D1&w=263&h=472&ei=b3XnUrCUMOaZ4wSQ0oD4AQ\\_&zoom=1&iact=rc&dur=188&page=1&start=0&ndsp=12&ved=0CF8QrQMwAw](http://www.google.de/imgres?sa=X&biw=1024&bih=602&tbn=isch&tbnid=T91zw_rtODL_wM%3A&imgrefurl=http%3A%2F%2Fschulbank.bankenverband.de%2Fschule-wirtschaft%2Fnewsletter%2F2005%2F07%2Fauslandische-studenten&docid=0ZwqTfSHcPN-pM&imgurl=http%3A%2F%2Fschulbank.bankenverband.de%2Fschule-wirtschaft%2Fnewsletter%2F2005%2F07%2Fauslandische-studenten%2Fimages%2Fgrafik_04.gif%253FisImage%253D1&w=263&h=472&ei=b3XnUrCUMOaZ4wSQ0oD4AQ_&zoom=1&iact=rc&dur=188&page=1&start=0&ndsp=12&ved=0CF8QrQMwAw)
7. [http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20\\_auslaenderbericht.pdf](http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_auslaenderbericht.pdf)
8. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/222/umfrage/anteil-auslaendischer-studenten-an-hochschulen/>
9. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/1221/umfrage/anzahl-der-auslaender-in-deutschland-nach-herkunftsland/>

## СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ШКОЛЕ\*

*В данной статье рассматриваются информационно-коммуникационные новации во французской школе (цифровое рабочее пространство, электронное портфолио, открытые образовательные площадки на базе веб-приложения Moodle, технологий Web 2.0 в образовательных целях), при адекватном использовании которых возможно позитивно влиять на социальное воспитание в процессе социализации в сфере социального опыта, социального образования, индивидуальной помощи.*

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), социальное воспитание, цифровое рабочее пространство, электронное портфолио, Web 2.0, Moodle.

В современном информационном обществе существенное влияние на формирование у молодого поколения духовных ценностей и идеалов, индивидуального и общественного мировоззрения, поведенческих стереотипов и конкретных поступков оказывают информационно-коммуникационные средства. Информационно-коммуникационные технологии приходят на смену семье и школе – основным носителям социальности в традиционном и индустриальном обществах [3]. Интернет становится не только инструментом поиска и получения необходимой информации, но и средой виртуального взаимодействия, коммуникации, происходит расширение социальности информационного пространства, что ведет к расширению понятия социализации, включая социализацию в виртуальном пространстве. Человек «становится на путь киберсоциализации» [2]. В этой связи актуализируется потребность в управлении информационной составляющей социализации, организации работы с информацией с целью социального развития детей, что составляет важную часть современного социального воспитания.

Педагогические аспекты возможностей информационно-коммуникационных технологий заключены в том, что: а) ИКТ выступают в качестве важнейшего фактора социализации в современном информационном обществе (М.В. Воропаев, А.В. Мудрик, В.А. Плешаков); б) ИКТ применяют в педагогическом (обучающем) процессе (Л.С. Кругликова, Г.К. Селевко, А.В. Федоров); в) ИКТ обладают определенным социально-воспитательным потенциалом (М.В. Воропаев, А.В. Мудрик, Т.А. Ромм) [4].

Опыт Франции может быть актуализирован вследствие особого внимания, уделяемого французским государством школе и проблеме освоения

информационных средств в образовательном процессе. Французская школа активно продвигается в цифровую эру, разрабатываются различные услуги на основе ИКТ в сфере образования для преподавателей, обучающихся и их родителей. Согласно стратегии «Обучение и Воспитание 2020», в Концепции по цифровым технологиям Франции и Евросоюза актуализируются ключевые образовательные и воспитательные компетенции выпускника, среди которых особый акцент делается на «трансверсальные компетенции»<sup>1</sup>, включающие наряду с цифровой компетенцией (уверенное и критическое использование технологий информационного общества) и умением учиться, предприимчивостью, инициативностью и культурным взаимопониманием, – социальную компетенцию (личностные, межличностные и межкультурные компетентности, а также различные формы поведения индивида, обеспечивающие его эффективное и конструктивное участие в общественной и профессиональной жизни), соотносящуюся с личностным и коллективным благополучием [5].

Цифровая компетенция предполагает высокий уровень владения компьютерными технологиями. Для этого во французской школе вводится предмет «ИКТ и интернет», в рамках которого ученики приобретают навык максимально полезного использования данных технологий в обществе, где стремительно эволюционирует информация и коммуникация. Также для учащихся вводится экзамен на получение диплома (сертификата) «информатика и интернет» B2i, оценивающий пять сфер:

- 1) приспособление к цифровому рабочему пространству;
- 2) принятие ответственного отношения;
- 3) создание, предъявление, обработка и использование данных;

\* Статья подготовлена в рамках гранта президента РФ по поддержке ведущих научных школ, проект НШ 2486-2014.6.

4) сбор информации, изучение и подбор материалов;

5) общение, обмен [9].

В рамках программы внедрения ИКТ в школьную среду на современном этапе французской школы уже введено и успешно функционирует так называемое «цифровое рабочее пространство» [7] – образовательный интернет-портал, позволяющий любому члену образовательного сообщества (включая ученика и родителей) учебного учреждения через единую и безопасную точку доступа пользоваться набором информационных услуг:

1) для учебной деятельности – контроль успеваемости, посещаемости, расписание, домашнее задание, электронные учебники и др.;

2) для коммуникации – общение с другими членами сообщества, данные о кадрах, семьях и др.;

3) для педагогов – цифровые тетради (представляющие из себя дневник, где занесена информация о предметах, расписании, домашнем задании, документах, касающихся определенного предмета, «жизни» класса и др.), общие рабочие пространства и пространства по размещению различной информации для обучающихся и преподавателей, инструменты для совместного использования, блоги, форумы и др. [9].

Согласно проведенным министерством образования Франции исследованиям за 2010–2011 уч. г. [6], цифровое рабочее пространство ежедневно посещают 33% учащихся; 38% используют его через мобильный телефон, 12% – компьютер и 8% – планшеты. 30% готовят с помощью данного пространства индивидуальные задания, 20% – групповые задания и 14% – различные педагогические проекты. Преподаватели отмечают социальный эффект данного пространства: значительное облегчение общения между детьми; стимулирование развития навыков сотрудничества благодаря групповой подготовке различных проектов, заданий с помощью этого сервиса; осуществление поддержки, курирование совместных работ, что внушает студентам большую уверенность в себе.

Помимо прочего, цифровое рабочее пространство создает условия для формирования электронного портфолио, которое позволяет познавать себя, развивать навыки самооценки, отслеживать уровень сформированности различных компетенций и анализировать учащемуся свое продвижение [10]. Помимо этого, во французских школах активно используются открытые образовательные площадки на базе Moodle: веб-приложения, позволяющие создавать сайты для online-обучения, что также позволяет создавать портфолио.

Следует отметить широкое использование технологий Web 2.0, являющихся глобальным сервисом и включающим в себя социальные хранилища (хранение материалов в сети, знакомство с уже имеющимися и одновременная работа над ними),

различные инструменты (календари, переводчики и др.) и сообщества (сетевые сообщества, личные и многоавторские блоги). Работа в рамках данного сервиса не требует специальных технических навыков и знаний. Прежде всего, в образовательном плане Web 2.0 – это активное сотрудничество, создание и со-создание новых материалов и знаний [8].

Таким образом, анализ французских педагогических источников, в сочетании с концепцией социального воспитания А. В. Мудрика, в которой социальное воспитание предстает в единстве сфер освоения социального опыта, социального образования и индивидуальной помощи [1], позволяет сделать вывод, что в сфере социального опыта ИКТ способствуют:

- выравниванию шансов успешного поведения в школе;

- развитию коммуникативной компетентности и облегчению общения между детьми;

- формированию умений принимать оптимальные решения;

- выработке навыков сотрудничества.

В решении задач социального образования с помощью ИКТ более эффективно осуществляется:

- индивидуализация обучения;

- развитие навыков самостоятельной работы и самообразования;

- полноценное включение ребенка с ограниченными возможностями в образовательный процесс;

- развитие самооценки и оценки компетенций с помощью электронного портфолио.

В решении задач индивидуальной помощи ИКТ содействуют:

- развитию процессов самоутверждения, самоопределения, самореализации повышению уверенности в себе;

- развитию критического отношения к информации;

- развитию креативности;

- усилению мотивации;

- с помощью углубленных знаний решать комплексные проблемы реальной жизни.

ИКТ, являясь средствами технического характера, способствуют появлению у современного ученика новых качеств, обеспечивают формирование автономии, включающее в себя умение самостоятельно анализировать и оценивать информацию, проявлять инициативу, определять потребности и стратегию своего обучения, производить рефлексию и оценку полученных знаний по сформированным самостоятельно критериям. Благодаря этому их применение в образовании оказывает определенный социально-воспитательный эффект на учеников [4], что необходимо современной школе, так как содействует социализации ученика как успешного гражданина современного информационного общества.

### Примечания

<sup>1</sup> Трансверсальные компетенции (из лат.: transversus – «поперечный») – общие способности, сочетающие знания, умения, опыт и поведение, осуществляемые в определенном контексте и включающие различные взаимодополняющие друг друга грани навыков: интеллектуальные, методологические, личностные, социальные и коммуникационные.

### Библиографический список

1. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. – 568 с.
2. Плешаков В.А., Угольников Н.В. Интернет как фактор киберсоциализации молодежи // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 3. – С. 117–120.
3. Ромм Т.А. Стратегические ориентиры социального воспитания в постиндустриальном обществе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 26–31.
4. Теркулова И.Н. Проблематика ИКТ в современном социальном воспитании // Вопросы воспитания. – 2013. – № 1 (14). – С. 48–52.
5. Éducation et formation 2020. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://europa.eu/>

legislation\_summaries/education\_training\_youth/general\_framework/ef0016\_fr.htm (дата обращения: 22.08.2013).

6. EVALuENT L'enquête nationale 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ENT/46/6/EVALuENT-synthese-enquete-2012-VF\\_241466.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ENT/46/6/EVALuENT-synthese-enquete-2012-VF_241466.pdf) (дата обращения: 26.08.2013).

7. L' ENT c'est quoi? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ponthieu.clg.ac-amiens.fr/spip.php?article17> (дата обращения: 26.08.2013).

8. Le Web 2.0 et l'école [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-Web-2-0-et-les-profs> (дата обращения: 2.09.2013).

9. L'utilisation du numérique et des Tice à l'École [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.education.gouv.fr/cid208/l-utilisation-du-numerique-et-des-tice-a-l-ecole.html#Le\\_d%C3%A9veloppement%20des%20comp%C3%A9tences%20et%20l'usage%20responsable%20du%20num%C3%A9rique](http://www.education.gouv.fr/cid208/l-utilisation-du-numerique-et-des-tice-a-l-ecole.html#Le_d%C3%A9veloppement%20des%20comp%C3%A9tences%20et%20l'usage%20responsable%20du%20num%C3%A9rique) (дата обращения: 22.08.2013).

10. Projet de Recherche – Action: e-insertion ou comment le numérique vient en appui des stratégies d'insertion des étudiants [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://hal.inria.fr/docs/00/82/27/99/PDF/Rapport\\_e-insertionV6.pdf](http://hal.inria.fr/docs/00/82/27/99/PDF/Rapport_e-insertionV6.pdf) (дата обращения: 26.08.2013).

## SUMMARY

### TO KONSTANTIN USHINSKY'S 190<sup>TH</sup> ANNIVERSARY

**Valentina M. Basova**

*Nekrasov Kostroma State University  
sergiusav@mail.ru*

#### The Russian teachers' teacher

Konstantin Ushinsky's pedagogic activity is considered and his views on upbringing are analyzed in the article.

**Keywords:** upbringing, end, means, pedagogic activity.

**Nikolay F. Basov**

*Nekrasov Kostroma State University  
abba99@yandex.ru*

#### Continuer of Konstantin Ushinsky's ideas (Vasiliy Vakhterov, 1853—1924)

The activity and pedagogic heritage value of the famous teacher, democrat and great figure of public education in pre-revolutionary Russia – Vasiliy Vakhterov – is revealed. Following Konstantin Ushinsky, he tried his best to develop theory and methodology of primary education.

**Keywords:** general education, learning content, primary school, requirements for teacher, teaching methodology.

### TOPICAL THEME

**Anatoliy V. Mudrik**

*Moscow Pedagogic State University  
sergiusav@mail.ru*

#### Universal characteristics of socialization in cleavage context

The focus of the article is a split, cleavage, a unique phenomenon and archetype of the Russian culture that has always influenced education and socialization and will always keep influencing it. It's closely connected with values of different strata.

**Keywords:** cleavage, upbringing, socialization, subject, socialization essence.

**Vladimir A. Mazilov**

*Ushinskiy Yaroslavl State Pedagogic University*

**Andrey V. Azov**

*Ushinskiy Yaroslavl State Pedagogic University*

**Yuriy P. Vavilov**

*Ushinskiy Yaroslavl State Pedagogic University  
v.mazilov@yspu.org*

#### Psychology in the 21<sup>st</sup> century: paradigm synthesis perspectives

Paradigm confrontation in modern psychology is traced. It is argued that the ongoing are naturalistic and humanistic paradigm. The prospects of synergetic, psycho and postmodern paradigms in modern psychology are discussed. The conclusion is that, in order for the interaction paradigm or paradigm synthesis, it is necessary to revise and broadly interpret of the subject of psychology.

**Keywords:** paradigm, psychology, naturalistic paradigm, hermeneutic paradigm, synergetic paradigm, psychology subject.

### PEDAGOGY

**Galina N. Skudaryova**

*Moscow State Regional Institute for the Humanities,  
City of Orekhovo-Zuyevo  
fdp@mgogi.ru*

#### Professional motivation of a pedagogue. Scientific theory and social and modern pedagogic practice

The article touches upon the scientific basis of the problem of professional motivation of pedagogues and modern approaches to the organization of its perspective models. In consideration of the analysis of modern Russian practice and international experience, the author suggested real measures and ways of organization of professional motivation of an inexperienced teacher.

**Keywords:** pedagogue's professional motivation, innovative practice, perspective models, inexperienced teacher.

**Irina V. Dolgoplova**

*Berezniki branch of Perm State National Research University  
i\_dolgoplova@mail.ru*

**Natal'ya V. Solodkaya**

*Berezniki branch of Perm State National Research University  
nata51@mail.ru*

#### Development of elementary economic competency in pupils as manifestation of meta-effect of identity and style of activity of the teacher

Results of two pilot studies – economic competence of pupils and style of pedagogic activity of teachers are described. The 4-component structure of elementary economic competence of teenagers is characterized and the empirical model of the process aimed at its development is presented. Data on 4-component structure of style of activity of teachers including communicative, organizational and self-organizational actions, and also the actions, pupils making active intelligence are generalized. The hypothesis that an essential condition of development of elementary economic competence of pupils is the personality and features activity of the teacher that is shown as meta-individual function is presented.

**Keywords:** competency, competence, economic competency, elementary economic competency, teachers' style activity, meta-individuality, meta-effects of style of activity and identity.

**Lyudmila K. Zubtsova**

*Naberezhnye Chelny Institute of social-pedagogic technologies  
and resources, City of Naberezhnye Chelny,  
Tatarstan autonomy, Russia  
ludmila.7337@mail.ru*

#### Adaptational difficulties of a Foreign Language inexperienced teacher

The article deals with necessity to improve a teacher's professional adaptation in the sphere of



young specialists' training and highlights difficulties which are often found in pedagogic activity of a graduate. It also exposes professional adaptation's conditions and criteria. At the same time, the necessary ways of the problem's decision are suggested on the base of interrelation of three main stages: before entering a higher educational institution, while attending it and after graduating from it.

**Keywords:** professional adaptation, staff turnover, recruit's troubles, specialist's formation stages, adaptedness conditions and criteria.

**Ol'ga B. Adayeva**

*Chelyabinsk State Pedagogic University  
adaevaob@yandex.ru*

**Speech strategy of author's self-presentation as competent scientific in linguodidactic discourse**

Speech tactics of author's self-presentation as competent scientific in linguodidactic discourse are described in this article.

**Keywords:** linguodidactic discourse, speech strategies and tactics, self-presentation in scientific text.

**Irina I. Borisova**

*Secondary general education school # 17, City of Lipetsk  
irin-borisov@yandex.ru*

**Universal educational activities system and monitoring of their statefulness in comprehensive school pupils**

This article discovers the system of monitoring research of universal learning activities in secondary school concerning new educational standard. This system leads to effective results in each school subject.

**Keywords:** monitoring research, educational effectiveness, subjects results, intersubjects results, personal achievements.

**Dar'ya A. Gerasimova**

*Secondary general education school # 24, City of Kostroma  
gerasimova-daria@mail.ru*

**Analysis of lessons on Nikolai Gogol's earlier works in educational and methodical complex under the editorship of Gennadiy Merkin (5<sup>th</sup> form)**

Analysis of methodological concept of learning Nikolai Gogol's earlier creative work in educational and methodical complex under the editorship of Gennadiy Merkin is proposed in the article, significance of concrete modes of work with text for pupils' figurative perception is revealed.

**Keywords:** Nikolai Gogol's learning at school, figurative ideation development and imagination in pupils.

**Irina V. Kleshchyova**

*Herzen Russian State Pedagogic University,  
City of Saint Petersburg  
tigriy@kist.ru*

**Students' research potential development methodological system structure design**

Formation of research of students and their further personal development by incorporating specially-designed training research requires a systematic

approach is described in the article as well as the design of structures of such methodical system development research potential in students.

**Keywords:** teaching and research activities, research potential, systemic approach, methodical system.

**Nadezhda V. Novotortseva**

*Ushinsky Yaroslavl State University  
nvn201@yandex.ru*

**Galina I. Anisimova**

*Ushinsky Yaroslavl State University*

**Systems approach in the use of music at the logorhythmic classes**

In this article, we consider the use of music in the systems approach at the logorhythmic classes with the children under school age with speech disturbance. This article also describes principles and the content of different types of musical activity.

**Keywords:** musical activity, music, musical brainwork, logorhythmic classes, systems approach.

**Anna N. Smolonskaya**

*Nekrasov Kostroma State University  
sergiusav@mail.ru*

**Assertive behavior as life competences generatedness indicator in school-age children**

There is a task to consider the major aspects of the assertive behavior formation problem as a resource of children's personal realization possibilities and the main indicator of life skills formation. The main reasons of primary school age children insecurity are founded.

**Keywords:** assertiveness, assertive behavior, life competences, insecurity, self-confidence, self-esteem.

**Natal'ya V. Ivanova**

*Kuzma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogic University  
ivanova30nv@yandex.ru*

**Psychological and pedagogic review of the family project at elementary school**

The subject matter of the psychological and pedagogic review described in the article is the family project carried out at the first stage of school education: the author proposed a definition of the family project, described its specific characteristics, classification parameters, personality-developing capacity.

**Keywords:** family project, project activity, little pupil.

**Anna N. Smolonskaya**

*Nekrasov Kostroma State University  
sergiusav@mail.ru*

**Sergey I. Smolonskiy**

*Nekrasov Kostroma State University  
jiwpansbeyypasa@mail.ru*

**The problem of preschool and primary school age children life competences formation continuity**

There is a task to consider the main aspects of preschool and primary school age children life competences formation continuity succession. It is

defined that the most vexed problem of continuity stands at the children's school entering moment.

**Keywords:** life competences, preschool education, preschool age, primary education, continuity, pedagogic support.

## PSYCHOLOGY

**Irina S. Shilkina**

*Moscow State University of railway engineering  
ishily@mail.ru*

### **The study of the soul in terms of philosophical-psychological views of Aristotle**

The article discusses the problem of the soul in terms of philosophical-psychological views of Aristotle, the founder of psychology as science, who was the first to put forward the idea of indivisibility of a soul and a living body, where a soul is a form, an organizing basis of the living matter, which belongs not only to humans but also to plants and animals.

**Keywords:** soul, matter, form, entelechia, perceptibility, sense-organ.

**Yelena V. Kuftyak**

*Nekrasov Kostroma State University  
kuftyak@yandex.ru*

### **Family-intergenerational research: theory and practice**

The family research of representatives of two or more generations is considered, its distribution in psychogenetics, family psychology, clinical and social psychology are received in the article. The results with the participation of three matrilineal generations of the same family are also presented.

**Keywords:** family intergenerational research, generation, continuity, translation.

**Zaliya A. Arskiyeva**

*Chechen State University, City of Grozny,  
Chechnya autonomy, Russia  
Pyatigorsk State Linguistic University  
zaliya66@mail.ru*

### **Systemic approach to studying optimistic and pessimistic attitude**

This article presents an analysis of ascertaining and formative experiment of integrated individuality of students with a pessimistic attitude, the results of factor analysis and correlation analysis of the inter-layer structures of integrated individuality, depending on the type of attitude, and the goals and objectives of the study uniqueness of integral individuality structures, depending on the optimistic and pessimistic attitude.

**Keywords:** optimism, pessimism, attitude, integrated individuality, internality, externality, polymorphic dependences, model, psychodynamic level, neurodynamic level, correlation, factor analysis, orthogonal dependences, oblique relations, compensatory ability, transformation.

**Nadezhda Ye. Sil'dushkina**

*Herzen State Pedagogic University, City of St. Petersburg  
etude008@gmail.com*

### **The study of ethnic identity of the senior pupils of Mari people**

The attempt to the study of ethnic identity and the comparative analysis of the representatives of Mari nationality is made. The results of the ethnic identity of the two sub ethnic groups ("hill" and "meadow" Mari) are presented. The analyses of differences in the comparisons of the results between the groups are analyzed. It is found that the new generation of the Mari are defined in the identity with own nationality and found that there are common and different ethnotypical peculiarities.

**Keywords:** ethnic group, "hill" Mari, "meadow" Mari, ethnic identity, sense of belonging, significance of nationality.

**Tat'yana V. Eksakusto**

*Southern Federal University, branch in the city of Taganrog  
etv01@yandex.ru*

**Yuliya K. Duganova**

*Southern Federal University, branch in the city of Taganrog  
yulia.duganova@yandex.ru*

### **Peculiarities of persons with different psychological safety levels attitude to life**

The authors of the article prove that the persons with high psychological safety level, in contrast to the persons with low psychological safety level, have much more positive attitude to life and to themselves, have no reasonless anxiety, are ready to take autonomous actions to ensure their own security.

**Keywords:** psychological safety, attitude to life, activity, satisfaction.

**Tat'yana D. Azarnykh**

*Voronezh State University of Engineering Technologies  
azarnykh\_t@mail.ru*

### **Anxiety, post-traumatic stress and temperament**

The correlations dependency between anxiety, scales specific for post-traumatic stress (Mississippi Scale (MS), Impact of Event Scale (IES-R)) and temperament (Vladimir Rusalov definition technique) at post-traumatic stress is ascertained. The strongest dependence is detected between temperament and anxiety, with the weakest being between temperament and IES-R.

**Keywords:** posttraumatic stress, anxiety, temperament, gender, juvenile age.

**Alyona V. Spirina**

*Institute of education development of Sverdlov Region,  
City of Yekaterinburg, Russia  
spirina.av@mail.ru*

### **Culture of TV perception as a means of leveling anxiety (arose under the influence of perception of telecasts with violence scenes) in preschoolers**

The clause contains the data on correlation between the level of anxiety caused by viewing telecasts with

elements of violence and levels of TV perception culture, in preschool-age children, as well as the description of experiment on formation of culture of TV perception as means of correction of anxiety caused by viewing telecasts with elements of violence and its results.

**Keywords:** TV perception culture, anxiety, telecast with elements of violence, preschoolers.

**Lyudmila N. Molchanova**

*Kursk State Medic University  
molchanowa.liuda@yandex.ru*

**Psychological mechanisms of regulation of the mental burnout condition of medic students**

The substantiation and results of research of laws of transformation of a mental burnout condition in mental properties and psychological mechanisms, it's providing in medic students are presented in article. Obtained data are the basis in development of system model of regulation of a mental burnout condition.

**Keywords:** structurally-dynamic changes, transformation general and specific natural laws, regulation psychological mechanisms, mental burnout state.

**Tat'yana N. Yermakova**

*Smolensk State Institute of Arts  
ermakmuz@mail.ru*

**Development of art of world orientation at Musical Literature lessons at children's art school: the psychological aspect**

The article examines the developmental psychology of values of world orientation adolescents through music, given the definition of "musical picture of the world," describes the experience of the application of frame-based training schemes.

**Keywords:** musical world picture, images – values, music perception psychology, musical ideation psychology, framing psychology.

**Tat'yana N. Adeyeva**

*Nekrasov Kostroma State University  
adeeva.tanya@rambler.ru*

**Social situation of development and current trends in upbringing children with mental retardation**

Basic parameters of the social situation of development of children with mental retardation are defined in the article, some problems of upbringing children with mental retardation are defined. Pre-school childhood is a very important time of personal development. The children must received knowledge about morals and learn of keening on with other people. These are the principal directions of upbringing children with mental retardation at present.

**Keywords:** social situation of development, children with mental retardation, pre-school age, development.

**Yuliya Yu. Khudyakova**

*The Republican Clinical Psychiatric Hospital of Ministry of health,  
City of Izhevsk, autonomy of Udmurtia, Russia  
juliayh@yandex.ru*

**The problem of validity of standardized questionnaires to study individually-psychological features of patients with schizophrenia**

There is the problem of validity of standardized questionnaires to study individually-psychological features of patients with schizophrenia. The changes in mental activity of schizophrenic patients are influenced by the perception of the claims questionnaire.

**Keywords:** psychological diagnostics, standardized questionnaires, schizophrenia, aggressiveness, validity.

**PROFESSIONAL EDUCATION**

**Inna S. Reshetova**

*North-Caucasian Federal University of Russia, City of Stavropol  
inna-reshetova@rambler.ru*

**Yekaterina N. Krasikova**

*North-Caucasian Federal University of Russia, City of Stavropol  
katenika1@rambler.ru*

**Psycho-pedagogic conditions of professional competency formation**

Russia's accession to the Bologna accord predetermined understanding the need for competence-based approach as a strategy for vocational education. As a result of analysis and synthesis of contemporary pedagogic literature, the article gives basic psycho-pedagogic conditions of formation of professional competence of students.

**Keywords:** professional competency, competency approach, psycho-pedagogic conditions.

**Ramazan D. Gadzhiyev, Magomed K. Bilalov**

*Dagestani State Pedagogic University, City of Makhachkala,  
Dagestan autonomy, Russia*

**Model for the formation of technological competence of the future teacher**

The problems of the formation of technological competence of future teachers of technology and business are examined in the article, and a model of its formation (consisting of several structural components: goals as a system component, the content, the mechanism of interaction between the subjects of the pedagogic process, which serve the forms, methods and means of training, conditions, levels and criteria of formation) is developed.

**Keywords:** model, competency, competence, technological competence, student, pedagogic conditions.

**Yelena P. Glumova**

*Dobrolyubov Nizhny Novgorod State Linguistics University  
el.glumova2010@yandex.ru*

**Professional portfolio as a form of control of formation of future foreign language teacher's competencies**

Basing on the analysis of the State Standard of Higher Vocational Education, as well as on studies of

professional competency of teacher of a foreign language, we have developed a structure of portfolio as a form of complex control of formation of all student's competences determining his or her readiness to professional activities.

**Keywords:** competency approach, professional competence of foreign language teacher, professional portfolio, control of formation of competencies.

**Yelena P. Kobeleva**

*Siberian Transport University, City of Novosibirsk  
eleko70@mail.ru*

**Yelena N. Matviyenko**

*Siberian Transport University, City of Novosibirsk  
elenanick13@mail.ru*

**Organization of synchronized and asynchronous self-education of students in the process of context-based foreign language teaching in professional training**

The present paper investigates the necessity of developing students' self-education skills; approaches to the organization of students' self-education are considered. Organization of synchronized and asynchronous students' self-education in the process of context-based foreign language teaching is suggested; model of organizing students' self-education in the process of context-based foreign language teaching in professional training is described.

**Keywords:** professional education, self-education, context-based foreign language teaching, synchronized and asynchronous self-education.

**Yekaterina V. Baranova**

*The Volga Water Transport State Academy,  
City of Nizhny Novgorod  
katjakatusheva@rambler.ru*

**The formation of students' moral qualities in the humanitarian medium of a technical higher education institution in the context of studying the discipline "Foreign Language"**

The article presents the structure of students' moral upbringing in a technical higher education institution during humanitarian disciplines studying in the conditions of the humanitarian medium, with the specially designed teaching and upbringing methods and modes usage.

**Keywords:** humanitarian medium, humanitarian discipline in technical higher education institution, moral upbringing, teaching and upbringing methods and modes.

**Tamara Ye. Ovchinnikova**

*Orenburg State University  
ote@mail.ru*

**Laboratory of autonomous development: university students' foreign language learning strategies**

The article provides an overview of foreign language learning strategies' development as a process with the second language personality in the spotlight with its individual features and preferences. The author considers strategic competency to be a factor in successful foreign language learning.

**Keywords:** strategy, foreign language learning, second language personality.

**Tamara S. Serova**

*Perm National Research Polytechnic University of Russia*

**Tat'yana P. Frolova**

*Perm Institute of Federal Penitentiary Service of Russia  
tpf\_perm@mail.ru*

**Dialogical unity and a unit of dialogical speech activity when training foreign language of future lawyers**

The article deals with the question of the specifics of foreign language training of future lawyers, in particular, training foreign language is dialogical speech activity. The aim of the work is to consider dialogue and dialogical speech activity from the point of view of exchange of meanings (according to Mikhail Bakhtin), i.e. information, opinions, judgments, based on the last researches in the field of linguistics, pedagogics and a technique of teaching of foreign languages.

**Keywords:** functional speech type, foreign-language dialogical speech activity, dialogical unity.

**Yelena G. Kuznetsova**

*Kazan State Medic University, Tatarstan autonomy, Russia  
egkuz@rambler.ru*

**Educational-methodical complex «Russian as a foreign language» in the medical university: a new generation standard, features, prospects**

The article investigates the educational complex discipline "Russian as a foreign language" in medical school in accordance with the new generation.

**Keywords:** educational-methodical complex, new generation standard, Russian as foreign language, language proficiency, language specialty.

**Yelena V. Orlova**

*Ivanovo State Medic Academy  
orlova-nauka@yandex.ru*

**Zhanna N. Titova**

*Ivanovo State Medic Academy*

**Aleksandr Ye. Yakimov**

*Nekrasov Kostroma State University*

**Using training testing at classes in Russian language within the professional module**

This article is devoted to using of learning test in the work with foreign students on the lessons of Russian language (professional module). The examples of tests are considered and the results of using learning tests are analyzed.

**Keywords:** Russian language, tests, task, training.

**Yelena Yu. Yulpatova**

*Volgograd State Institute of Art and Culture  
eyulpatova@rambler.ru*

**Dialogic slant to analytical work by future conductors of the choir (pedagogic aspect)**

Enabling dialogue in musical education process is considered as the main trends in the development of modern higher professional music education. dialogic orientation of pedagogic situations, which are

differentiated by the representation of their dialogic tendencies implemented at various stages of training choral conductors in high schools of arts and provide a comprehensive, holistic impact on the identity and activities of the future of the performing musician are substantiated.

**Keywords:** artistic dialogue, dialogue-orientated pedagogic situation, holistic analysis of choral scores, performing interpretation, concentre (noun).

**Aleksandra N. Shikina**

*Nekrasov Kostroma State University  
ashikina@yandex.ru*

**The stylistic approach of the musical science  
Bachelors' education**

Under consideration is the stylistic organization of the studying material of the musical cycle's disciplines.

**Keywords:** style, stylistic principle, musical science education.

**Aleksandr S. Tymoshchuk**

*Rivne State Humanitarian University, the Ukraine  
tymoschukos@gmail.com*

**Argumentation of optimal teaching methods of labour  
protection of prospective Technology teachers**

The article deals with main statements of labour protection teaching of prospective Technology teachers, the optimality of teaching problem-search and situative methods using in the process of their professional and pedagogic training.

**Keywords:** Technology teachers, methodology of labour protection teaching, problem teaching, teaching and production situations.

**Aleksey A. Talykh**

*Petrozavodsk State University, Karelia autonomy, Russia  
ata\_77@mail.ru*

**Some Technology teachers' professional training  
intensification process aspects**

Technology teachers' professional training intensification affairs are examined in this article, intensification problem theoretical and applied essence and approaches to researching it revealed.

**Keywords:** training intensification, approach to professional training intensification process, Technology teachers' training.

**SOCIAL UPBRINGING**

**Marina P. Gur'yanova**

*Russian Education Academy Social Pedagogy Institute,  
City of Moscow  
abba99@yandex.ru*

**Dominants in Russia's regions' rural social  
pedagogues' professional activity**

The article is dedicated to dominants in Russia's different regions' rural social pedagogues' professional activity. The author analyzes the characteristics of the social situation of professional development of institution of social pedagogues in modern Russia, characterizes the direction and specifics of the social

pedagogues' activity in different regions of Russia.

**Keywords:** social pedagogues institution, rural societas, rural settlements, school social pedagogue, settlement social pedagogue, family specialization social pedagogue, pupil's psychological deprivation, social orphaning preventive measures, orphan children's and social orphans' adoptive life-regulating forms, dysfunctional family.

**Andrey R. Lopatin**

*Nekrasov Kostroma State University  
ariadn85@mail.ru*

**Theory and practice of pedagogic ensure of the process  
of formation of social maturity of pupils**

The article is dedicated to the problem of pedagogic support of the formation of social maturity of pupils in the context of the humanistic approach. The essence of the phenomenon of "social maturity of pupil" and the model of pedagogic maintenance process of its formation is revealed.

**Keywords:** social maturity, pupils' social maturity, pedagogic support, pupils' social maturity formation process pedagogic support providing model.

**Natal'ya I. Mamontova**

*Nekrasov Kostroma State University  
kaf\_sozpsi@ksu.edu.ru*

**Model of social upbringing of students  
in the information environment of a higher educational  
institution (on the example of Nekrasov Kostroma  
State University Pedagogy and Psychology Institute)**

The article is devoted to the characteristics of the model of social education of students in the information environment of the Institute of pedagogy and psychology of the Nekrasov Kostroma State University.

**Keywords:** model, social education, university information environment.

**Yelena Yu. Smirnova**

*Nekrasov Kostroma State University  
kozyzi@mail.ru*

**Formation of the spiritual experience  
of juveniles in closed institutions**

The article describes the results of experimental works on the study of the formation of the spiritual experience of minors with deviating behavior in closed institutions.

**Keywords:** juvenile, deviant behavior, spiritual experience.

**Mikhail P. Tsvetkov**

*Nekrasov Kostroma State University  
misha27-09@mail.ru*

**Designing socio-educational activities  
in the youth sports school**

This article analyzes the experience of planning socio-educational activity in the youth sports school, discloses the basic content of each stage and the achieved results.

**Keywords:** planning, problematization, prediction, educational activity.

**Dmitriy N. Vyatlev**

*Nekrasov Kostroma State University  
svyatleva@yandex.ru*

**On the question of realization of pedagogic conditions of patriotism formation in young men in sports-oriented associations**

Stages of skilled and experimental work on patriotism formation at young men in sports-oriented associations are characterized, civic position formation dynamics is shown in article.

**Keywords:** patriotism upbringing, sports-oriented associations, civic position.

**Lyubov' R. Uvarova**

*Nekrasov Kostroma State University  
uvarova.kgu@mail.ru*

**Major upbringing tasks solution by means of educational work brief forms**

The article provides reflections on choosing forms of educational work appropriate to topical upbringing tasks and modern teenagers' peculiarities.

**Keywords:** upbringing tasks, upbringing work forms, collective creative activity, upbringing work brief forms.

**COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY**

**Ul'yana Yu. Sevast'yanova**

*Nekrasov Kostroma State University  
ulyanakostroma@mail.ru*

**The problem of intergenerational relations in agnation (grandfather – father – son)**

The paper presents a theoretical overview of studies of intergenerational communication and inheritance. The historical description of the relationship between the three generations in agnation (grandfather – father – son) is given. Preliminary results of studies are given for the inter-generational relationships (links) in three generations: grandfather – father – son.

**Keywords:** intergenerational communication, intergenerational inheritance, generations succession in agnation.

**SOCIAL WORK**

**Dar'ya A. Zakharova**

*Nekrasov Kostroma State University  
janna\_z@mail.ru*

**The model of loneliness preventing and overcoming in state care institutions' inmates models**

This article describes the specifics of the concept of "loneliness", the diversity of its forms, specific manifestations and impacts of loneliness orphans. Here is a model of educational activities aimed at overcoming and preventing loneliness pupils state care.

**Keywords:** orphans, loneliness, orphanage overcoming and prevention conditions.

**Anzhelika N. Pronina**

*Bunin Yelets State University  
antipi-elena@yandex.ru*

**Svetlana V. Markova**

*Bunin Yelets State University  
antipi-elena@yandex.ru*

**Development of personal maturity of a children's home teacher as a condition for ensuring the integrity of socialization of individualization of children left without parental care**

In this paper, the authors presented the background to the development and procedural characteristics of psychological and pedagogic technologies of development of personal maturity of the teacher of the children's home as a condition to ensure the integrity of socialization of individualization of orphans.

**Keywords:** personal maturity, socialization individualization integrity, empathy, creativity, self-actualization.

**CHILDHOOD SOCIOKINETICS**

**Tetyana K. Okushko**

*Upbringing Problems Institute of the Pedagogic Sciences Academy of the Nation of the Ukraine, City of Kyiv  
o\_t\_k@ukr.net*

**Adolescents' social zeal formation in a children's association**

The article presents the essence of the formation of social initiative of teenagers in children's organizations. The author describes the directions of realization of this topical problem in the context of the research conducted by the Laboratory of Children's Organizations of the Upbringing Problems Institute of the Pedagogic Sciences Academy of the Nation of the Ukraine. The intermediate results of experimental research are presented.

**Keywords:** children's social associations, social zeal, social activity, children's initiatives, social responsibility, adolescents, activity.

**INTERCULTURAL COMMUNICATION**

**Lidia N. Vaulina**

*Nekrasov Kostroma State University  
rgc@ksu.edu.ru*

**Intercultural communication at the German higher school**

The article considers the problem of the cultural diversity in the higher education on the example of Germany. The author describes a portrait of the international student in Germany and reveals the cause why Germany is attractive for international students.

**Keywords:** Bologna process, higher education, innovations, traditions, intercultural communication, cultural diversity, international students.

**ABROAD**

**Irina N. Terkulova**

*Novosibirsk State Pedagogic University  
irena88@list.ru*

**Socio-educational potential of information and communication technologies in French school**

The article reveals information and communication innovations of a French school (digital workspace, e-portfolio, open educational platforms on the basis of Moodle Web application, WEB 2.0

technologies for the educational purpose); when using them appropriately, we can influence positively social education in the process of socialization within social experience, social education and individual help problem solving are disclosed.

**Keywords:** information and communication technologies (ICT), social education, digital workspace, e-portfolio, Web 2.0, Moodle.

# ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

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.

2. **Электронный вариант статьи** выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется в формате, полностью совместимом с Word 97–2003. 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 10 страниц текста*.

5. **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*.

6. **Единицы измерения** приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

7. **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).

8. **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).

9. **Формулы** выполняются только в редакторе MS Equation.

10. **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).

11. Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация и ключевые слова должны быть **переведены на английский язык**.

## ПОСТРОЕНИЕ СТАТЬИ

1. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
2. Фамилия, имя, отчество автора (полностью);
3. Ученая степень и ученое звание;
4. Полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора;
5. Адрес электронной почты для каждого автора;
6. Почтовый адрес с индексом (для последующей отправки журнала) и контактный телефон;
7. Название статьи (сокращения в названии недопустимы)
8. Аннотация, представляющая краткое содержание статьи, описание основных результатов (не более 5 строк)
9. Ключевые слова (5–6 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку)
10. *На английском языке*: Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация и ключевые слова.
11. Текст статьи.
12. Библиографический список (указывается *в алфавитном порядке*, нумеруется).



### ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 821.161.1.09

Коптелова Наталия Геннадьевна

доктор филологических наук, профессор

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова, г. Кострома, профессор кафедры литературы

[kng@mail.ru](mailto:kng@mail.ru)

Адрес: индекс, Город, Улица, дом, квартира. Телефоны: домашний; мобильный.

#### **Эволюция оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов**

В статье рассматривается роль идеи «религиозной общности» в эволюции оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов.

**Ключевые слова:** эволюция, религиозная общность, литературная критика, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, новое христианство.

Текст статьи.

Библиографический список.

Nataliya G. Koptelova

Nekrasov Kostroma State University

[kng@mail.ru](mailto:kng@mail.ru)

#### **The evolution of assessments of spiritual searching of Leo Tolstoy and Fyodor Dostoyevsky in the criticism by Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908**

The article examines the role of the idea of “religious community” in the evolution of the estimates of spiritual quest of Leo Tolstoy's and Fyodor Dostoyevsky's criticism of Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908.

**Keywords:** evolution, religious community, literary criticism, Leo Tolstoy, Fyodor Dostoyevsky, new Christianity.

### ОФОРМЛЕНИЕ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА

#### **Моноиздания**

Если авторов не более трех, то указывают всех.

Фамилия автора, инициалы. Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет. – Количество страниц.

*Например:*

*Арутюнова Н.Д.* Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – 383 с.

*Вережагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1983. – 269 с.

Если у издания четыре автора, то все их инициалы и фамилии приводят после косой черты. Если авторов пять и более, то указывают фамилии первых трех с добавлением «и др.»

*Например:*

Лингвистическое обеспечение в системе автоматического перевода третьего поколения / Ю.Д. Апресян, И.М. Богуславский, Л.Л. Иомдин и др. – М.: Наука, 1978. – 38 с.

#### **Многотомное издание**

*Гоголь Н.В.* Полн. собр. соч.: в 14 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1937–1952.

(Если в библиографическом списке Вы указываете многотомное издание, в тексте статьи в квадратных скобках необходимо приводить не только порядковый номер источника в списке и страницу, но и том: [4, т. 9, с. 324]).

#### **Один том из многотомного издания**

*Блонский П.П.* Избранные психологические и педагогические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.

#### **Сборники**

Название сборника / сведения о составителях; редакторах и т.п.: вид издания. – Место издания: Издательство, год выхода в свет. – Количество страниц.

*Например:*

Методологические проблемы современной науки / сост. А.Т. Москаленко; ред. А.И. Иванов. – М.: Политиздат, 1979. – 295 с.

#### **Статьи из сборников**

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название сборника статей. – Место издания, год издания. – Страницы начала и конца статьи.

*Например:*

Чайкина Ю.И. Вопросы истории лексики Белозерья // Очерки по лексике севернорусских говоров. – Вологда: Вологод. гос. пед. ин-т, 1975. – С. 3–187.

**Статьи из журналов**

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название журнала. – Год издания. – Номер тома. – Номер выпуска. – Страницы начала и конца статьи.

*Например:*

Формановская Н.И. Размышления о единицах общения // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 1. – С. 56–63.

**Статьи из газет**

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. – 1993. – 7 окт.

**Справочные издания, энциклопедии, словари**

Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 608 с.

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина; Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПК «Интелвак», 2003. – 1600 стб.

**Статьи из энциклопедий, словарей**

Фамилия и инициалы автора. Название главы, статьи (или другой составной части издания) // Название издания. – Место издания: издательство, год издания. – Том. – Страницы начала и конца главы, статьи.

*Например:*

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 336–337.

**Диссертации**

Персианова Н.А. Особенности творческого решения педагогических задач при обучении русскому языку студентов-иностранцев: дис. ... канд. педагог. наук. – Л., 1971. – 267 с.

**Авторефераты диссертаций**

Воротников Ю.Л. Категория меры признака в смысловом строе русского языка: автореф. дис. ... д-ра филолог. наук. – М., 2000. – 43 с.

**Материалы из сети Интернет**

Автор. Название материала (учебника, статьи и т.п.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sth.com/article.html> (дата обращения: 24.02.2012).

*Например:*

Массовое политическое участие в России: только выборы или что-то еще? // ВЦИОМ: Пресс-выпуск № 1728. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=111514> (дата обращения: 11.03.2013).

**Архивные материалы**

Записки о чумном бунте. Автограф // РО ИРЛИ. – Ф. 265. – Оп. 2. – Д. 1195. – Л. 7–10.

РГАЛИ. – Ф. 26. – Оп. 8. – Д. 231. – Л. 8.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ**

**ВЕСТНИК  
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА имени Н.А. НЕКРАСОВА**

**Серия:**

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.  
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

**2014 – Т. 20 – № 1**

**Учредитель**

Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова

**Главный редактор**

*Кирпичник Анатолий Григорьевич*

первый проректор КГУ им. Н.А.Некрасова, кандидат психологических наук, профессор

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован

Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)  
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС77-55784 от 28 октября 2013 г.

Подписано в печать 17.03.2014.

Дата выхода в свет 07.04.2014.

Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 27,1.

Тираж 500 экз.

Изд. № 37.

Подписной индекс: **18988**

Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:

**156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**

Телефон: **(4942) 39-16-56**, факс: **(4942) 39-16-04**,

Е-mail: **vestnik@ksu.edu.ru**

**Цена свободная**

**При перепечатке ссылка обязательна**