



# **ВЕСТНИК**

**КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
имени Н.А. НЕКРАСОВА**

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

**Выходит с 1995 года**

**2015      Том 21**

СЕРИЯ

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.  
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.  
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

**№ 2**

**Апрель – Май – Июнь**

# **VESTNIK**

**OF NEKRASOV  
KOSTROMA  
STATE UNIVERSITY**

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

**Appears since 1995**

**2015      Volume 21**

SERIES

**PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.  
SOCIAL WORK.  
JUVENOLOGY. SOCIOKINETICS**

**№ 2**

**April – May – June**



ISSN 1998-0817  
ISSN 2073-1426

**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, г. Кострома

**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА  
БАСОВ НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ**

доктор педагогических наук, профессор,  
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ**

АНДРЕЕВА ВАЛЕРИЯ ГЕННАДЬЕВНА  
кандидат филологических наук, г. Кострома

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

БАСОВА ВАЛЕНТИНА МАРКОВНА  
доктор педагогических наук, профессор,  
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

ЕКИМЧИК ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА  
кандидат психологических наук, г. Кострома

ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА  
доктор педагогических наук, профессор, г. Кострома

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

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

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

КУФТЯК ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА  
доктор психологических наук, профессор, г. Кострома

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  
кандидат педагогических наук, профессор,  
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

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

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

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

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

ФЕТИСКИН НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ  
доктор психологических наук, профессор,  
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

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

**ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ**

**РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ**

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

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

САВИЦКИ КИШИШТОФ  
кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой  
ресоциализации факультета педагогики и психологии  
Университета в Белостоке, Польша

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

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

**EDITOR IN CHIEF**

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

**DEPUTY EDITOR IN CHIEF**

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

**EXECUTIVE SECRETARY**

VALERIYA GENNAD'YEVNA ANDREYEVA  
Candidate of Philology (Kostroma)

**EDITORIAL BOARD STAFF**

VALENTINA MARKOVNA BASOVA  
Doctor of Pedagogy, Professor,  
Russian higher school honoured worker (Kostroma)

OL'GA ALEKSANDROVNA YEKIMCHIK  
Candidate of Psychology (Kostroma)

ZHANNA ANATOL'YEVNA ZAKHAROVA  
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV  
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

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

BORIS VIKTOROVICH KUPREYANOV  
Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

YELENA VLADIMIROVNA KUFTYAK  
Doctor of Psychology, Professor (Kostroma)

TAT'YANA VIKTOROVNA MASHAROVA  
Doctor of Pedagogy, Professor (Kirov)  
ANATOLIY VIKTOROVICH MUDRIK  
Doctor of Pedagogy, Professor, corresponding member  
of Russian Academy of Education (Moscow)

NIKOLAY MIKHAYLOVICH RASSADIN  
Candidate of Pedagogy, Professor,  
Russian higher school honoured worker (Kostroma)

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

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

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

ANDREY IVANOVICH TIMONIN  
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

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

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

**THE EDITORIAL BOARD**

**FOREIGN MEMBERS**

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

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

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

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

- 7 **Мазилов В.А.**  
Психология практическая и академическая:  
перспективы дальнейшего сотрудничества

### ПЕДАГОГИКА

- 11 **Тимощук А.С.**  
Образование как детерминанта этноконфессиональной  
устойчивости государства
- 15 **Шашауров Д.Л.**  
Сущность понятия «имидж современного учителя»
- 20 **Киселева Е.С.**  
Создание региональной модели сетевого социального  
партнерства образовательных организаций Нижегород-  
ской области
- 24 **Скворцова М.А.**  
Педагогические и социально-философские аспекты  
создания ситуации успеха в образовательной среде  
младшего школьника на современном этапе развития  
педагогике
- 27 **Зубцова Л.К.**  
Оптимизация инновационно-педагогической деятель-  
ности начинающего учителя иностранного языка

### ПСИХОЛОГИЯ

- 30 **Духновский С.В.**  
Кризис и его переживание личностью:  
результаты эмпирического исследования
- 35 **Воронова А.В., Мазилов В.А.**  
Гендер: междисциплинарный анализ
- 41 **Дружинина С.В.**  
Ментальные ресурсы как основа творческой самореа-  
лизации в подростковом возрасте
- 46 **Клименко В.В.**  
Игровая предметность в формировании и развитии  
операциональных процессов детского мышления
- 53 **Лагутина О.Р.**  
Предупреждение «угасания» детского творчества  
в «переломные» периоды возрастного развития детей  
дошкольного, младшего школьного и подросткового  
возраста
- 56 **Козлова Н.С.**  
Коллективный субъект как среда проявления жизнедея-  
тельности личности
- 59 **Еремина А.Н.**  
Учебная группа как социально-психологическая среда  
формирования субъектности будущих специалистов
- 64 **Коровина О.Ю.**  
К вопросу о содержании понятия  
«организационная культура», основных ее функций  
и методах оценки
- 70 **Борисенко З.В.**  
Особенности целеполагания и группового авторитета  
в процессе переговоров
- 73 **Посыпанова О.С.**  
Я-образ потребителя как новообразование экономиче-  
ского сознания
- 80 **Масеева З.В., Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В.**  
Психологические особенности формирования учебной  
мотивации в студенческом возрасте
- 82 **Тихомирова Е.В., Мозголина А.А., Уманская И.А.**  
Ресурсность внеучебной деятельности вуза  
в условиях адаптации  
к образовательной среде
- 85 **Домырева Е.А.**  
Ресурсы преодоления психологических трудностей  
в профессиональной деятельности педагога

## CONTENTS

### TOPICAL THEME

- 7 **V.A. Mazilov**  
Practical Vs. academic psychologies: perspectives of  
further collaboration

### PEDAGOGY

- 11 **A.S. Timoshchuk**  
Education as a determinant of etnoconfessional stability  
of the state
- 15 **D.L. Shashaurov**  
The substance of the conception "image of a modern teacher"
- 20 **Ye.S. Kiselyova**  
Creation of a regional model of the network of educational  
organisations social partnership of Nizhny Novgorod  
Region
- 24 **M.A. Skvortsova**  
Pedagogic and sociophilosophical aspects of creating a  
situation of success in the educational environment of a  
younger schoolchild in the present stage of development of  
pedagogy
- 27 **L.K. Zubtsova**  
A young foreign language teacher's optimisation for  
innovative educational activities

### PSYCHOLOGY

- 30 **S.V. Dukhnovskiy**  
The crisis and its experience of individual: results of  
empirical research
- 35 **A.V. Voronova, V.A. Mazilov**  
Gender as an object of interdisciplinary analysis
- 41 **S.V. Druzhinina**  
Mental resources as the basis of creative self-realisation in  
adolescence
- 46 **V.V. Klimenko**  
Game objectivity in the formation and development of  
operational processes of children's thinking
- 53 **O.R. Lagutina**  
Prevention of children's creative work «decay»  
in «crucial» points of age development  
of preschool aged and early school aged children as well  
as of teenagers
- 56 **N.S. Kozlova**  
Collective subject as medium of manifestation of personal  
vital activity
- 59 **A.N. Yeryomina**  
Classmates' group as sociopsychological medium of future  
specialists' subjectivity formation
- 64 **O.Yu. Korovina**  
To the question about the content of the concept  
«organisational culture», its main functions  
and methods of an assessment
- 70 **Z.V. Borisenko**  
Features of goal-setting and ingroup authority  
in the negotiation process
- 73 **O.S. Posypanova**  
Self-image of a consumer as new establishment of  
economic consciousness
- 80 **Z.V. Masayeva, L.Ts. Kagermazova, I.V. Abakumova**  
Psychological characteristics of educational motivation  
in the student age
- 82 **Ye.V. Tikhomirova, A.A. Mozgolina, I.A. Umanskaya**  
Value extra-curricular activities of a higher education  
institution in terms of adaptation to the educational  
environment
- 85 **Ye.A. Domyreva**  
Resources of overcoming psychological difficulties  
in professional activity of a pedagogue

- 90 Рощупкина Е.И.**  
Отношение детей из разных конфессиональных групп к ключевым религиозным понятиям

- 94 Самылова О.А.**  
Чувства и переживания эмоционального компонента нравственной сферы

- 99 Сердюкова Е.Ф.**  
Десенсибилизация и переработка движениями глаз как экспресс-помощь в работе с негативным жизненным опытом

## **ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**

- 102 Куваева И.О., Сергеева А.О.**  
Ресурсные функции совладающего поведения в зависимости от профессиональной специализации

- 106 Босенко Ю.М., Берилова Е.И.**  
Личностные и когнитивные факторы стрессоустойчивости спортсменов высокого класса

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

- 111 Игнат'ева Т.В.**  
Методические особенности отбора профессионально значимого содержания к сюжетам математических задач прикладной направленности в технических вузах

- 114 Алексеева М.А.**  
Изучение способов изображения пространства в картине как метод развития творческих возможностей студентов художественно-графического факультета

- 118 Баранчук Н.А.**  
Ситуационные задачи как основа проектирования технологий подготовки офицерских кадров к решению задач повседневной деятельности

- 121 Зинченко В.О.**  
Мониторинг качества производственного компонента учебного процесса в вузе

- 125 Катержина С.Ф., Собашко Ю.А., Чебункина Т.А.**  
Технологический подход в проектировании учебного процесса в вузе

- 129 Макарова Е.А.**  
О профессиональной подготовке студентов к работе с современными средствами обучения иностранному языку

- 132 Батина Е.В., Колесникова И.А.**  
Формирование умений самостоятельной работы студентов с помощью электронного учебника

- 136 Переславцева Л.И.**  
Формирование мотивов и ценностных ориентаций будущего педагога-музыканта в учебно-воспитательном процессе

- 142 Сафронова Е.М.**  
Формирование компетентности педагога-дефектолога в коррекции поведения и личностной сферы обучающихся

- 146 Смирнов Г.В.**  
Особенности формирования субъектной позиции студентов вуза средствами театральной педагогики

## **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ**

- 149 Анохин Д.Г., Ильинская И.П.**  
Поликультурное образование младших школьников средствами народного искусства

- 154 Картамышева Е.В.**  
Применение информационно-коммуникативных технологий как способ повышения творческой активности школьников на уроках музыки

- 157 Протасова Н.В.**  
Обучение английскому языку: особенности развития иноязычных способностей у обучаемых профильных классов средних общеобразовательных школ

- 90 Ye.I. Roshchupkina**  
The relation of children from different confessional groups to key religious concepts

- 94 O.A. Samylova**  
Feelings and emotions emotional component

- 99 Ye.F. Serdyukova**  
Desensitisation and processing of eye movements as a rapid assistance in dealing with the negative experiences

## **COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY**

- 102 I.O. Kuvayeva, A.O. Sergeeva**  
Resource functions of coping behaviour depending on professional specialisation

- 106 Yu.M. Bosenko, Ye.I. Berilova**  
Personality and cognitive factors stress resistance of high-class athletes

## **PROFESSIONAL EDUCATION**

- 111 T.V. Ignat'yeva**  
Methodical peculiarities of choice of professionally significant content to the plots of mathematical problems, studied in a technical higher educational establishment

- 114 M.A. Alekseyeva**  
Exploring ways to depict space in the picture as a way to develop students' creative abilities on art-graphic faculty

- 118 N.A. Baranchuk**  
Situational tasks as the basis of design technology training officers for the challenges of daily activities

- 121 V.O. Zinchenko**  
Monitoring of quality of a production component of educational process in higher education institution

- 125 S.F. Katerzhina, Yu.A. Sobashko, T.A. Chebun'kina**  
Technological approach in design of educational process in a higher education institution

- 129 Ye.A. Makarova**  
Professional training of students in the use of electronic technologies and learning tools

- 132 Ye.V. Batina, I.A. Kolesnikova**  
Developing individual learning activity skills of the students by e-book

- 136 L.I. Pereslavytseva**  
Formation of motives and value inclinations of a future music pedagogue in training and upbringing process

- 142 Ye.M. Safronova**  
Forming the competence of speech pathologist in correction of behaviour and in student's private sphere

- 146 G.V. Smirnov**  
Particular qualities of formation of subject position of students by means of theatre pedagogy

## **TEACHING THEORY AND TECHNIQUE**

- 149 D.G. Anohin, I.P. Il'inskaya**  
Multicultural education of elementary school children with the help of folk art

- 154 Ye.V. Kartamysheva**  
The use of information and communication technologies in teaching music as an element of formation of professional competence of the teacher

- 157 N.V. Protasova**  
Teaching the English language: peculiarities of development of abilities belonging to another language of students of profiling forms of secondary schools

**160 Ефремова О.И.**

Структурно-функциональная модель подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности

**164 Смирнова С.А.**

Усиление роли и оптимизация самостоятельной работы студентов как основы образовательного процесса в контексте новых требований ФГОС к изучению иностранных языков в вузе

**168 Трофимова Г.С., Степанова М.М.**

Технология микропреподавания в методической подготовке преподавателя иностранного языка в магистратуре многопрофильного вуза

**172 Фролова Т.П.**

Моделирование ситуаций профессиональной деятельности при обучении иноязычной диалогической речевой деятельности

**177 Щербатых Л.Н., Ерёмин Ю.В.**

Методические особенности иноязычной подготовки одаренных школьников в условиях дополнительного образования

**181 Логвина С.А., Ягенич Л.В., Сахно Е.М.**

Ретроспективный анализ методов формирования потенциального словаря

**184 Юсупова Т.Г.**

Проектирование модели социально-личностного развития школьников в иноязычной образовательной среде

**СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ****187 Болтыков О.В.**

Общее и особенное во взглядах А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского по вопросу о воспитании гражданственности у юношества

**191 Александрова Е.В., Жулябина М.Л.**

Хоровое пение как элемент возрастной субкультуры в аспекте преемственности и конфликтности поколений

**194 Глазова Я.А.**

К вопросу понимания сущности категории «Педагогическое обеспечение формирования личности»

**197 Севастьянов П.С.**

Специфические проявления насильственного поведения в профессиональной и социальной сферах личности

**200 Смолонская А.Н.**

Особенности личностного развития детей в дошкольном и младшем школьном возрасте

**204 Смолонская А.Н., Смолонский С.И.**

Методическое обеспечение преемственности формирования жизненных компетенций у детей в аспектах познания окружающей действительности

**208 Грушецкая И.Н.**

Особенности социально-педагогического сопровождения досуговой деятельности студентов в профессиональных организациях высшего образования

**210 Ткачева Ю.Г.**

Теоретическое обоснование модели формирования готовности к материнству у студентов

**216 Шишарина Н.В.**

Технология эффективного сетевого воспитательного взаимодействия как инновация

**СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА****221 Жильцова Е.С.**

Формирование компетентности интегративного взаимодействия педагогов как условие сопровождения детей, проживающих в замещающих семьях

**224 Галасюк И.Н.**

Проблемное поле семьи ребенка с интеллектуальными нарушениями: анализ зарубежных исследований

**160 O.I. Yefremova**

Structural and functional model of training future teachers of foreign language in the field of using game technologies in professional activity

**164 S.A. Smirnova**

Strengthening the role and optimisation of students' independent work as the basis of the educational process in the context of new requirements of new federal state educational standards to studying foreign languages at high schools

**168 G.S. Trofimova, M.M. Stepanova**

Microteaching technology in professional education of master in foreign language teaching degree programs of multidisciplinary university

**172 T.P. Frolova**

Modeling of situations of professional activity when training foreign-language dialogical speech activity

**177 L.N. Shcherbatykh, Yu.V. Yeryomin**

Methodical features of foreign language training of gifted pupils in the conditions of additional education

**181 S.A. Logvina, L.V. Yagenich, Ye.M. Sakhno**

Potential teaching vocabulary forming methods retrospective analysis

**184 T.G. Yusupova**

Projecting of the model of personal and social development of students in the foreign educational area

**SOCIAL UPBRINGING****187 O.V. Boltykov**

General and particular in the works of Anton Makarenko and Vasyl Sukhomlynsky about upbringing of youth civicism

**191 Ye.V. Aleksandrova, M.L. Zhulyabina**

Choral singing as an element of age subculture in the aspect of continuity and conflictness of generations

**194 Ya.A. Glazova**

On the question of the understanding of the category of "Pedagogic maintenance of identity formation"

**197 P.S. Sevast'yanov**

Specific manifestations of violent behaviour in the professional and social spheres of personality

**200 A.N. Smolonskaya**

Preschool age and younger schoolage children's personal development peculiarities

**204 A.N. Smolonskaya, S.I. Smolonskiy**

Methodical provision of continuity of formation of vital competences in children in aspects of cognition of the surrounding reality

**208 I.N. Grushetskaya**

The introduction of new state standards in higher education requires students of formation of various personal and professional qualities

**210 Yu.G. Tkachyova**

Theoretical substantiation of the model of forming readiness for the motherhood among students

**216 N.V. Shisharina**

Technology of effective educational interaction network for innovation

**SOCIAL WORK****221 Ye.S. Zhil'tsova**

Formation of integrative interaction competence of teachers as a condition of pedagogic support of foster children

**224 I.N. Galasyuk**

Problems faced by families including a child with learning difficulties: analysis of foreign studies

**228 Басов Н.Ф.**

Особенности социальной помощи семьям в России в период становления и развития новой общественной системы (февраль 1917 – начало 90-х гг.)

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ  
И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ****233 Воронин С.М., Воронов Н.А.,**

Шалайкин Л.Ю., Игнатова Е.В.

Особенности личностно-ориентированной физической подготовки студентов

**236 Тарабрина И.В.**

Эффективность методики обучения плаванию на суше

**ЮВЕНОЛОГИЯ****241 Тесленко А.Н.**

Молодежная культура как альтернативная модель социализации

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ****249 Горшкова М.А.**

Модели семейного воспитания в истории педагогики

**253 Чувина М.А.**

Особенности организации учебного процесса в Костромском художественном училище (1944–1960 годы)

**257 Соломатина М.Н.**

Вопросы управления образовательной деятельностью в вузах Китая

**260 SUMMARY****273 ТРЕБОВАНИЯ**

К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

**228 N.F. Basov**

The developing of the charity and assistance for families in the pre-revolutionary Russia

**HEALTH-KEEPING  
AND PHYSICAL UPBRINGING****233 S.M. Voronin, N.A. Voronov,**

L.Yu. Shalaykin, Ye.V. Ignatova

Features of the personally focused physical training of students

**236 I.V. Tarabryna**

On-land swimming teaching technique efficacy

**JUVENOLOGY****241 A.N. Teslenko**

Youth culture as alternative model of socialisation

**PEDAGOGY AND EDUCATION HISTORY****249 M.A. Gorshkova**

Family upbringing models in pedagogy history

**253 M.A. Chuvina**

Peculiarities of educational process organisation at Kostroma Art College (1944—1960)

**257 M.N. Solomatina**

Issues of management of China's higher education institutions educative activity

**260 SUMMARY****273 REQUIREMENTS**

TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS



# АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

УДК 159.9.07

**Мазилов Владимир Александрович**

доктор психологических наук, профессор  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
v.mazilov@yspu.org

## ПСИХОЛОГИЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ ДАЛЬНЕЙШЕГО СОТРУДНИЧЕСТВА

*Статья посвящена обсуждению вопроса о соотношении психологии академической и психологии практической. Утверждается, что рассогласования между ними нормальны и естественны: это два разных вида деятельности, у них различные цели и задачи, «миссии», различная методология.*

*Парадигмального противостояния между академической и практической психологией нет: это замаскированное «классическое» соперничество между естественнонаучной и герменевтической парадигмами. Утверждается, что эффективное разрешение противостояния между парадигмами возможно при пересмотре предмета психологии. Предлагается трактовка предмета психологии как внутреннего мира человека.*

**Ключевые слова:** академическая психология, практическая психология, парадигмы, естественнонаучная парадигма, герменевтическая (гуманитарная) парадигма.

В последние десятилетия в нашей стране происходит интенсивный и неуклонный рост психотерапевтического движения. Различные психотерапевтические практики стали ведущей составной частью мира практической психологии. В настоящей статье рассмотрим отношения, складывающиеся в последнее время между психологией практико-ориентированной и традиционной академической психологией, под которой будем иметь в виду теоретико-экспериментальную научную психологию [3].

Прежде, чем приступим к обсуждению вопросов, связанных с соотношением психологии академической и практико-ориентированной, полагаем необходимым сделать несколько замечаний.

Первое. Как нам представляется, нет ничего экстраординарного в том, что между психологией академической (теоретико-экспериментальной, исследовательской), с одной стороны, и психологией практической, с другой, существует разрыв (расхождение, сдвиг, диссоциация). На наш взгляд, это естественно, так как это два разных вида деятельности, у них различные цели и задачи, «миссии», различная методология. Напомним, кстати, что традиционный подход определяет методологию как систему «принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [11, с. 359]. Это определение воспроизводится в ряде современных психологических словарей применительно к методологии психологии. Отсюда следует, что должна существовать методология теоретической (академической) психологии и методология психологии практико-ориентированной. Это совершенно нормально. Не надо драматизировать, это такое же естественное состояние как и кризис психологии.

Второе. Нам представляется, что практическая психология тоже «научна», только по-другому стандарту. На обсуждении этого непростого вопроса мы постараемся остановиться ниже.

Третье. Многие, пишущие и рассуждающие о психологической практике, делают это так, как будто бы о ней совсем ничего не известно. Это, по меньшей мере, не вполне так, ибо существуют серьезные исследования. Психологическая практика – как любая практика – имеет свою теорию, и если в качестве таковой выступают не концепции академической науки, то этому должны быть причины. Стало быть, в каких-то отношениях академическое знание не удовлетворяет конкретным требованиям к основе практики. Как было в свое время показано, для практик в качестве таковой основы могут выступать разнообразные мифологии [9]. Опять же, ничего страшного не происходит, стоит попытаться понять, почему так происходит и почему академическое знание не удовлетворяет «практическим» запросам.

Утверждение, что между психологией академической и психологией практико-ориентированной существуют значительные расхождения, ни в коем случае не является новым. При желании истоки этого противостояния можно увидеть в том, что психология, согласно Макс Дессуару, имеет различные корни [2]. Можно, вслед за М.С. Роговиным, усмотреть эти истоки в трагическом рассогласовании трех составляющих психологии [10, с. 19]. Действительно, представляется, что донаучная, философская и научная психологии как составляющие современной психологии в целом имеют свои собственные задачи, методы, функции, учитывать специфику которых совершенно необходимо. Для нормального развития психологии в целом необходимо взаимодействие этих трех составляющих: в совокупности они составляют «пространство смыслов», позволяющих представить «психическую реальность» не частично, но в полном объеме.

В 1996 появилась известная статья Ф.Е. Василюка, от которой обычно исчисляется современный отсчет анализа данной проблемы. В этой яркой статье, напомним, утверждалось, что существует

схизис между академической и практической психологией. Как нам представляется, не стоит все же забывать, что О.К. Тихомиров первым в новейшей истории отечественной психологии поставил проблему соотношения академической и практической психологии, причем он рассматривал ее как проблему мировой психологической науки. «Соотношение теоретической, или академической, психологии и психологии практической. Две области разорваны в структуре мировой психологической науки. Этот разрыв организационно оформлен. Существуют две международные ассоциации. Одна называется «Ассоциация научной психологии», другая «Ассоциация прикладной психологии». Они собираются в разных городах, с разным составом (иногда он может частично совпадать)» [13, с. 55]. В результате практическая работа психологов строится без опоры на теории, развиваемые в академической психологии. Академическая психология соответственно недостаточно анализирует и ассимилирует опыт практической психологии. Нельзя не заметить, что соотношение академической и практико-ориентированной психологии сегодня обсуждается в периодической печати очень широко, проблема и сегодня остро актуальна. При этом исследователи очень часто, к сожалению, не вспоминают, что проблема в новейшей истории психологии была поставлена на обсуждение именно О.К. Тихомировым еще в 1992 году.

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 субличности диссоциированной 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].

В недавнем исследовании А.Л. Журавлева и Д.В. Ушакова под знаменательным названием «Теоретико-экспериментальная и практическая

психология: две разные парадигмы?» ставится вопрос, не представляют ли собой эти две психологии две разные парадигмы. Заключение исследователей таково, что «академическая и практическая психологии работают каждая по своим эталонам, и в этом смысле их характеристика как различных парадигм правомерна» [3, с. 175]. Авторы делают важное замечание, согласно которому применение взглядов Т. Куна к психологии требует их уточнения и модификации. «Дело скорее в том, что понятия Т. Куна недостаточно тонки, чтобы характеризовать ситуацию в психологии. Следует отметить, что это вряд ли связано со спецификой психологии. В частности, П. Фейерабенд критиковал Т. Куна за недоучет факта параллельного существования исследовательских традиций...» [3, с. 176].

Нам кажется, что говорить об оппозиции академической и практической психологии как парадигмальному противостоянию не приходится уже потому, что между ними нет конкуренции, поскольку каждая занимает свою нишу. Если у той или иной разновидности практической психологии нет своей теории, то, скорее всего, это место займет какая-нибудь мифология, но совсем маловероятно, что это окажется какая-либо научная концепция. Ибо у них разные задачи. И по своему устройству они разные [8; 9].

И если говорить о парадигмальном противостоянии, то это будет с высокой степенью вероятности очередное противостояние естественнонаучной парадигмы (которая выступает в данном случае через какую-то теорию от «академической» психологии) и герменевтической (которая стоит за какой-то практико-ориентированной психологией).

Таким образом, нам представляется, что конфликт – если он есть – лежит в плоскости противостояния парадигм научной психологии. Действительно, и естественнонаучная и герменевтическая психологии научны – но по разным стандартам научности [4-7].

Впрочем, об этом уже написано вполне достаточно [7; 8].

Практическая психология в настоящее время, как можно полагать, находится в состоянии оформления в самостоятельную дисциплину. По определению В.Н. Дружинина, практическая психология и сегодня отчасти остается искусством, отчасти базируется на прикладной психологии как системе знаний и научно обоснованных методов решения практических задач [12]. В целом эта констатация справедлива и сегодня, хотя прошло немало лет: практическая психология чрезвычайно неоднородна и, несомненно, включает в себя названные составляющие. Но, как можно полагать, в настоящее время происходит формирование практической психологии как особого направления внутри психологической науки. При чрезвычайной неоднородности практической пси-



хологии (в качестве таковой выступают и элементы академической психологии, «дополненная» примерами «из жизни», и прикладная психология как таковая, и различного рода ненаучные концепции, основывающиеся на эзотерических учениях, мистике, астрологии и т. п., и так называемая «pop-psychology» – психология для массового читателя, и т. д.), тем не менее, уже сегодня можно говорить о формировании парадигмы собственно практической психологии как отрасли психологической науки, имеющей специфические цели и задачи, методы, способы объяснения и т. д.

Представляется перспективным дать эскиз этой парадигмы. Итак, что такое практическая психология сегодня? Во-первых, это дисциплина, которая определяется не через предмет, а через объект. В практическом отношении всегда важнее дать общую (целостную) характеристику личности. В медицине, праве, педагогике, искусстве и т. п. куда важнее определить, кто находится перед тобой, чем следовать исторически сложившимся (поэтому неизбежно исторически ограниченными) канонам научности. Уместно заметить, что в качестве такового обычно принимается «стандарт», сформировавшийся и оформившийся в сфере естественных наук. В соответствии с таким стандартом выделяется «клеточка», из которой должно «выстроиться» искомое «целое». Напомним, еще В. Дильтей в конце XIX столетия предупреждал, что такая стратегия в области психологии мало-перспективна. Поэтому практическая психология исходит не из предмета, а из объекта. Объект принципиально целостен. Как нам представляется, здесь необходимы некоторые пояснения. Попытаемся их дать. Предметом научной академической психологии традиционно полагается либо психика, либо поведение (в зависимости от того, к какой научной школе принадлежит интервьюируемый психолог-исследователь). Это на уровне деклараций. Реально подлежат изучению либо явления поведения (доступные внешнему наблюдению), либо феномены самосознания (которые фиксируются с помощью самонаблюдения). Исходя из этого реального предмета строится гипотетическая конструкция – так например, предмет науки. Как правило, это – результат мыслительной деятельности познающего, т. е. нечто имеющее опосредствованный характер (например, та же психика). Из этого элементарного предмета должно быть выведено все богатство явлений, относящихся к сфере данной науки – совокупный предмет. Важно подчеркнуть, что реальный совокупный предмет получается в результате «конструктивной» (в смысле В. Дильтея) деятельности. Таким образом, в данном случае путь науки: от «единиц» к «целому». В практической психологии путь принципиально обратный. Это достигается за счет того, что в качестве исходного берется не предмет, а объект. Обь-

ект принципиально целостен. Схемы, которые использует практический психолог, ориентированы не на предмет, а на объект. (Обратим внимание, что в соответствии с установками практической психологии, ориентированной на субъект-субъектный подход, целостный объект, к которому применяются схемы, представлен субъектом).

В качестве объекта (в практической психологии) выступает личность. Следует специально подчеркнуть, что понимание личности в практической психологии существенно отличается от трактовки личности в академической психологии (можно указать, по меньшей мере, десять принципиальных отличий). Как практически-ориентированная область знания она исходит из представления о целостном объекте, не пытаясь «выстроить» его из предполагаемых (и, естественно, гипотетических) «единиц», но пытаясь охватить целиком. Отсюда следует и специфический метод: он может быть определен как гуманистический, предполагающий диалог исследователя и исследуемого (поскольку последний является носителем сознания), и игнорирование этого обстоятельства, по меньшей мере, недальновидно. Исходными принципами практической психологии могут быть названы целостность и типологичность (в противоположность «элементаризму» и «конструктивизму» научной психологии, которые были зафиксированы еще В. Дильтеем). В качестве идеала научности практическая психология имеет описание и предсказание (поведения личности), а не объяснение. Средством видит не построение научных моделей, но разработку типологий (многочисленных, по разным основаниям), классификацию и описание индивидуальных случаев.

Вряд ли стоит специально подчеркивать, что конечной целью практической психологии является выход на психотехники и психотехнологии, т. к. практическая психология изучает собственный объект для того, чтобы в том или ином отношении его изменить (в скобках заметим, что цель академической психологии – обнаружить общие законы и «вписать» предмет изучения в общую картину мира). Естественно, что различается и представление об «итоговом продукте»: в академической психологии это построение возможно более убедительной научной модели, в которой получили воплощение общие «законы жизни» научного предмета, в практической психологии это «всего лишь» описание или типология, предполагающая ту или иную квалификацию «индивидуального» случая.

Мы полагаем, что эффективное взаимодействие между практической и научной психологией станет возможным благодаря *методологии, причем методологии коммуникативной*. Для этого необходима теоретическая разработка проблемы предмета психологии. На наш взгляд, необходимо создание теоретической модели предмета психологии.

Речь идет о выработке нового понимания предмета психологии. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области трансперсональной психологии очевидно 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 также уже проводится. Как конкретно будет называться этот новый предмет? Предлагается, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека» [14]. Предпринята попытка представить в качестве предмета психологии внутренний мир человека, поскольку именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместив всю психическую реальность в полном объеме. Многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной – выработкой нового понимания предмета. Противостояние парадигм, различия между естественнонаучной и гуманистической ориентациями в психологии и т.п. – эти важнейшие проблемы являются в значительной степени следствиями нерешенности основного вопроса психологии. Проблема предмета – это действительно, если перефразировать классика, основной вопрос всей, в особенности новейшей психологии.

Подготовлен учебник для будущих психологов [15]. При подготовке данного учебника было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. В этом учебнике рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что внутренний мир отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой –

независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями.

Внутренний мир как субстанциональная сущность, характеризуется устойчивостью, выступает как пребывающая сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем самом, существующее как причина самого себя. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются проблемы, которые изучает психология.

#### Библиографический список

1. *Василюк Ф.Е.* Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 25–40.
2. *Дессуар М.* Очерк истории психологии. – СПб.: Книгоизд. О. Богдановой, 1912. – 218 с.
3. *Журавлев А.Л., Ушаков Д.В.* Теоретико-экспериментальная и практическая психология: две разные парадигмы? // Парадигмы в психологии. Научоведческий анализ. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – С. 158–177.
4. *Мазилев В.А.* Парадигмы в психологии: от истории к современности // Парадигмы в психологии. Научоведческий анализ. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – С. 57–94.
5. *Мазилев В.А.* О предмете психологии // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 55–72.
6. *Мазилев В.А.* Актуальные методологические проблемы современной психологии // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 149–155.
7. *Мазилев В.А.* Методология современной психологии: актуальные проблемы // Сибирский психологический журнал. – 2013. – № 50. – С. 8–16.
8. *Мазилев В.А.* Перспективы парадигмального синтеза в современной психологии // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 3. – Т. 2: Психолого-педагогические науки. – С. 186–194.
9. *Мазилев В.А.* Теория и метод в психологии. – Ярославль: МАПН, 1998. – 356 с.
10. *Роговин М.С.* Введение в психологию. – М.: Высшая школа, 1969. – 384 с.
11. *Спиркин А.Г., Юдин Э.Г., Ярошевский М.Г.* Методология // Философский энциклопедический словарь. – М., 1989. – С. 359–360.
12. Современная психология: Справочное руководство. – М.: Инфра-М, 1999. – 683 с.
13. *Тихомиров О.К.* Понятия и принципы общей психологии. – М.: МГУ, 1992. – 92 с.
14. *Шадриков В.Д.* Мир внутренней жизни человека. – М.: Логос, 2006. – 392 с.
15. *Шадриков В.Д., Мазилев В.А.* Общая психология: Учебник для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2015. – 411 с.

## ОБРАЗОВАНИЕ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ГОСУДАРСТВА

*Какими инструментами обладает рыночная демократия для снятия социальной напряжённости? Какое место образование занимает в управлении этноконфессиональной неоднородностью? Как предотвратить силовое обострение отношений? Ожидалось, что конфликты на почве различия религии и национальности в потребительском обществе сойдут на нет. Однако этноконфессиональная идентичность оказалась сильнее потребительских ценностей и её проявление заставило вновь говорить о столкновении цивилизаций. Какова социодинамика России в этом процессе? Откуда мы идём, какой социальный порядок создаём и какой образ будущего транслируем? Автор развивает идею, почему секуляризм и мультикультурализм ещё не исчерпали себя как социальный идеал в образовании.*

**Ключевые слова:** мультикультурализм, секуляризм, десекуляризация, социальная неоднородность, светское образование, этноконфессиональная безопасность, единство в многообразии.

Летом 2011 г. Европу всколыхнул беспрецедентный акт насилия: гражданин Норвегии А. Брейвик сначала совершил взрыв в государственном здании, который привёл к гибели 8 людей, а затем застрелил 69 участников молодёжного рабочего конгресса. Так террорист выступил против социальных программ правящей партии по поддержке иммигрантов. Себя Брейвик представлял крестоносцем, борцом с исламом. Норвежцы посчитали событие самой крупной после II Мировой войны национальной трагедией. Более 200 тысяч горожан, одна треть всех жителей столицы, сплочённые ценностями открытости и толерантности, принесли цветы к главному собору Осло. Напротив, когда полиция вела преступника, толпа скандировала Брейвику «гори в аду».

Не следует думать, что у норвежского террориста нет союзников. Европейских антиисламистов беспокоит формирование параллельного общества, не разделяющего традиционные для Европы ценности и мировоззрение; они полагают, что идеи Брейвика лишь защищают христианскую культуру. Правые выступают за сохранение культурной идентичности Европы; в частности, их волнует то, что минареты самой большой в Германии мечети будут соперничать со шпилями Кёльнского собора.

Жители Кёльна в 2008 и 2009 опротестовали антиисламские выступления правых партий Германии, Франции, Италии и Бельгии. «Если Вы не за ислам, значит, Вы за Гитлера» — под такими лозунгами встретили конгресс жители Кёльна, опасющиеся исламофобии. Ведь преследование евреев в Европе продолжалось из-за недостатка протестов.

Есть умеренные алармисты, которые, в целом, не против ислама, но полагают, что мусульмане Европы должны адаптироваться, а именно: 1) мечети не должны быть больших размеров и минареты на должны использоваться для созыва верующих, 2) иммигранты должны владеть местными языками, 3) женщинам-мусульманкам следует принять евро-

пейский тип коммуникации, который подразумевает открытость лица и контакт глазами с собеседником, не ношение чадры, паранджи, хиджаба 4) разделение светского кода коммуникации, который допускает ироничное отношение к религии (история с «карикатурным скандалом»). При всей скандальности антиисламского конгресса такие ожидания разделяют около трети европейцев. Очевидно, что для социального мира, обе стороны должны услышать друг друга и принять симметричные обязательства; при этом государство и образование могут выступать как партнёры и посредники по установлению политики терпимости и знания Другого. Европа стоит перед проблемой, как пополнить убывающее население за счёт трудовых мигрантов и при этом передать им не только качество жизни в виде материальных удобств, но и нематериальные ценности, которые последние, похоже, не собираются принимать? Аналогичная проблема встала и перед Россией, которая помимо европейского противоречия «труда и капитала» имеет ещё и давнюю и нерешённую (неразрешимую?) проблему (возможность?) этноконфессиональной неоднородности.

В этом смысле Российская Федерация представляет особый интерес как уникальная страна в европейской ойкумене по межконфессиональному разнообразию. В истории государства можно выделить три вида этноконфессиональной идентичности. Первый, византийский лик России, наиболее отчётливо проступает к периоду правления Петра I и развеивается в дыму сражений Первой мировой войны. Ценностной осью национальной идеи «Москва — третий Рим» является православие. В Российской империи деление по национальному признаку уступало признаку деления по вероисповеданию. Людей различали на православных и неправославных, на крещёных и не крещёных. А.Ю. Бендин предложил следующие сущностные характеристики конфессионально-этнической политики российского государства до 1905 г.:

- патерналистский характер монархии по отношению к религиозным общинам;
- привилегированный статус Православной Церкви;
- административное и уголовное принуждение для защиты интересов Православной Церкви;
- законодательное запрещение прозелитизма для всех религиозных общин, за исключением Православной Церкви;
- наследственный характер религиозно-этнической принадлежности всех подданных государства [1, с. 65–66].

Единообразие через вероисповедание не снимало напряжённости между разными социальными классами, обозначились локальные этнические конфликтогенные зоны (Кавказ, Польша, Украина).

На смену византийской идентичности пришёл образ Красной России, с характерными для него социализмом и исторической ролью пролетариата. В Советском Союзе этнический вопрос подвергся нивелировке через идею интернационализма: все граждане СССР – братья одной большой многонациональной семьи. Коммунистическая идеология диктовала наднациональную внерелигиозную социальную однородность. Однако и при таком «идеальном» режиме национальный вопрос не исчез сам собой. Пример – межнациональные конфликты в Нагорном Карабахе, Крыму, Средней Азии. Оказалось, что некоторые нации лучше адаптируются и в рамках социализма, строят свои кланы. Партийный лифт переносил представителей разных наций ближе к тёплым местам, а вслед за лучшими сыновьями и дочерьми разных наций перебирались и их этнические протезы.

Перестроечный принцип самоопределения наций обнажил бедноту интернационализма, за фасадом которого крылся протекционизм. Этноконфессиональная идентичность обрела неведомую до этого субстанциональность. Однако В.В. Путин пресёк попытку некоторых радикальных политиков разыграть карту национализма и поставил под контроль молодёжные национал-патриотические движения.

Сегодня мы являемся свидетелями и участниками формирования некоей новой идентичности, параметры которой не являются чёткими. Скорее можно утверждать, что новый лик России наследует из первого образа идею сильной мировой державы, из второго – установку на социальное государство. Особым мотивом сегодняшней национальной идеи выступает тема единства. Государствообразующая партия стремится реализовать этот принцип в своих документах, заявлениях и даже праздниках.

Усилия по снятию межэтнической напряжённости через принцип «единство в многообразии» нельзя переоценить. Из проводимых опросов студентов автор почерпнул, что около 40% не знают, есть ли в России буддисты, где находится Калмы-

кия, Бурятия, Тыва. Неудивительно, что в многонациональном государстве можно пострадать от побоев скинхедов или быть задержанным полицией за этнический вид [3]. Порядка 30% студентов не могут указать регионы распространения ислама в России. Нежелание знать Другое послужило одной из причин, почему некоторые республики Советского Союза в своё время вышли из его состава – «мы изучаем историю России, а они не хотят знать нашу историю».

В свою очередь, этноконфессиональным диаспорам, следует быть адаптивными, гибкими, скромными; работать со своим подрастающим поколением, пресекать у них высокомерие, заносчивость. В условиях взаимоуважения и равного отношения со стороны администрации и правоохранительных органов, конфликтов в Кондопоге, Краснодаре, Пугачёве, Москве, Арзамасе можно было бы избежать.

В целях этноконфессиональной безопасности следует изучать в школе не конкретные религии, а преподавать предмет «Народы и религии России», где необходимо найти место большим и малым этноконфессиональным общностям России. Так, например, протестанты обычно не попадают в традиционные конфессии, хотя их вклад в развитие российской государственности трудно переоценить, ведь это лютеранские общины стали источником специалистов и технической революции XVII–XVIII в. в России. Последователи всех больших и малых этноконфессиональных сообществ являются россиянами, создают совокупный национальный продукт. Поэтому даже о малых религиях и народах нужно дать небольшую справку, чтобы никто не преследовался из-за невежества.

Обычно необходимость моноконфессиональной опоры государства объясняют воспитательной лакуной в российском обществе. Стремление переложить на церковь нравственное воспитание может привести к обратным результатам. Нравственность, носителем которой является религия, носит весьма специфический характер. Если она навязывается, то имеет место обратный эффект. Другое дело секулярная нравственность, которая имеет место в случае воспитания правом. Это общеобязательная нравственность, отчуждение от которой грозит асоциальным поведением, поэтому российская государственность должна быть основана на светском гуманизме.

В исторической перспективе светский гуманизм представляет собой объективированную христианскую нравственность, и он лучше всего на данном этапе подходит в качестве государственной нравственной платформы. Поскольку религиозная нравственность носит конфессионально-конкретный характер, государственная идеология должна быть максимально надконфессиональной и универсальной. Этим требованиям может отвечать



только право в своей воспитательной функции и светское религиоведение как представляющее адекватный ответ гражданского общества на многообразие интенций религиозного сознания.

Термин «секуляризм» происходит от древнеримского «*ludi saeculares*» – праздник конца столетия. Когда мы сегодня проводим опросы в России и оказывается, что среди православных более 79% выбирают Новый год как любимый праздник, то это сопоставимо с первичным временным смыслом античного секуляризма. Сегодня, однако, это понятие имеет и другие, более важные значения: 1) неклерикальный, мирской, 2) нейтральный, отстранённый, безразличный к религии, 3) лаицистский, т.е. неприемлющий религиозность как психологическое нездоровье и предполагающий активные действия по освобождению общества от влияния религии (А. Невзоров).

Говоря о безопасности государства, для нас важно такое понимание секуляризма, согласно которому правительство, государство, суды, прокуратура, образование, источники права и прочие публичные институты должны сохранять нейтралитет по отношению к религиозной вере и этническим интересам; при этом в обществе отсутствует принуждение к религиозному вероисповеданию со стороны государства и церкви.

В этом смысле очень важным является развитие светской науки в целом и религиоведения в частности. Религиоведы сегодня представляют малочисленную, но очень важную специальность. Конфессиональный крен в образовании может способствовать только дестабилизации социальной устойчивости в силу своего «комплекса исключительности». Противостоять этому можно через религиоведческое образование граждан, понимание единства и различий Другого. У нас недостаточно светских специалистов в области веры, которая является очень чувствительной сферой духовной жизни общества. Необходимо оказывать поддержку в трудоустройстве религиоведам, которые представляют малочисленную, но очень стратегическую специальность. Именно толерантное светское религиоведение может способствовать укреплению российской государственности.

Недооценка важности светского религиоведения обнаруживается в игнорировании ведущих специалистов-религиоведов России: А. Агаджанян, Е. Аринин, С. Иваненко, А. Забияко, И. Кантеров, М. Одинцов, А. Себенцов, Е. Элбакян, М. Шахнович, И. Яблоков и др. Судя по документам законодательной и административной власти, их редко привлекают в экспертные советы, предпочитая конфессионально ориентированных консультантов.

Политика профилирования отдельных религий и этносов в образовании и праве вызывает обеспокоенность, т.к. это может способствовать акцентуации различий, а не единства.

Не следует бояться секуляризма. Это надёжная платформа государственности. По сравнению с советским прошлым, ныне неизмеримо больше верующих, церквей, духовенства, религиозной литературы, церковных учебных заведений, и в то же самое время нынешняя Россия занимает передовые позиции по тяжким преступлениям, коррупции, самоубийствам, абортam, количеству брошенных детей, социальной дифференциации и пр. Стало быть, дело не в религии, а в существующих социально-экономических отношениях.

Мало кто спорит, что при советской власти уровень нравственности был намного выше нынешнего, хотя формально, в государственном масштабе, люди жили в условиях безбожия. Нравственность, носителем которой является религия, носит весьма специфический характер. Если она навязывается, то имеет место обратный эффект. Другое дело секулярная нравственность, которая имеет место в случае воспитания правом. Это общеобязательная нравственность, отчуждение от которой грозит асоциальным поведением, поэтому российская государственность должна быть основана на светском гуманизме.

Над отстранённостью государства от религии много рассуждал американский гуманист, просветитель, автор Декларации независимости и Акта религиозной свободы, создатель университета Виргинии Томас Джефферсон. Он писал свои работы в период становления Соединённых штатов Америки, которые отказались от Британского доминиона. Население Нового света состояло из разнородных христианских групп: англикане, пресвитериане, квакеры, пуритане, баптисты. Найдя «землю обетованную» религиозные диссиденты Старого света проводили моноконфессиональную политику для своей секты, притесняя других верующих. Англикане в Вирджинии, пуритане в Массачусетсе издали ряд законодательных актов, запрещающих религиозные собрания других групп; исповедование иных религий наказывалось штрафом, заключением в тюрьму, битьём кнутом. Человек, отрицающий существование Бога или Троицы, или утверждающий, что богов много, лишался права занимать гражданский или военный пост, получать наследство, опекать своих детей. Джефферсон характеризует такие действия как «религиозное рабство» и аргументирует, что право на свободу совести не может быть отчуждено в пользу правителя: «Законодательные власти государства распространяются только на такие действия, которые оскорбляют других. Но меня не оскорбляет, если мой сосед заявит, что существует двадцать богов или ни одного. Это не задевает мой карман, и от этого у меня не сломается нога» [2, с. 68]. Поскольку в американском суде принято присягать на Библии, Джефферсон анализирует предубеждение, что на свидетельские показания атеиста (или поли-



теиста) нельзя полагаться. Он приводит аргумент от противного: принуждение делает из человека лицемера, только разум и свободное исследование могут противостоять заблуждению.

Моноконфессиональность является разновидностью единомыслия. Насколько желательно единомыслие, задаётся вопросом Т. Джефферсон: «не больше чем одинаковые лица или рост. Введите тогда прокрустово ложе, и, так как есть опасность, что люди большого роста могут побить маленьких, сделайте всех нас одного роста, обрубив ноги первым и растянув последних» [2, с. 70].

Общественно-политический деятель эпохи Просвещения полагает, что различие взглядов полезно в религии. Он ссылается на прецедент штатов Пенсильвании и Нью-Йорка, которые вообще не вводили никакой государственной религии и, по мнению Джефферсона, этот опыт превзошёл все ожидания: «Эти штаты безгранично процветают. Религию хорошо поддерживают различными способами; все они достаточно хороши, вполне достаточны для сохранения мира и порядка; а если создаётся секта, догматы которой и подрывают мораль, то здравый смысл берёт верх и изгоняет их разумом и смехом, не утруждая этим государство... чтобы заставить прекратить религиозные споры, на них не следует обращать внимание» [2, с. 70-71]. Видится, что последнее утверждение

очень важно для политики светского государства. Нейтралитет государства в религиозных вопросах и объективность в этнических благоприятен для общества, государства и этноконфессиональных групп. Он является залогом формирования плюралистического социального идеала. В то время пока в Европе говорят о кризисе секуляризма (мультикультурализма) и о десекуляризации (возврату к культурному монизму), российский рынок ещё попросту не наполнен данными товарами.

#### Библиографический список

1. Бендин А.Ю. Религиозные права личности в Российской империи (вторая половина XIX – начало XX вв.) // Свеча – 2005. Истоки: религия и личность в прошлом и настоящем. Т. 13. – М.; Владимир, 2005.
2. Джефферсон Т. Заметки о штате Вирджиния // Американские просветители. Избр. произв. в 2-х т. Т. 2. – М., 1969.
3. Глава Бурятии попросил губернатора Орловской области разобраться с избиением спортсменки. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sports.ru/others/2870665.html> (дата обращения: 26.03.2015); В Питере скандал с национальным оттенком: жители Тывы не признают гражданином РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gazetarb.ru/news/section-society/detail-79810/> (дата обращения: 26.03.2015).

## СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ИМИДЖ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ»

*В статье рассмотрены основные подходы к интерпретации понятия педагогического имиджа. Раскрыты общие механизмы формирования имиджа в профессиональной деятельности, выделена специфика формирования имиджа в сфере педагогической профессиональной деятельности, выделены компоненты и факторы формирования имиджа современного учителя. Рассмотрены основные подходы к формированию имиджа с точки зрения психологии, социологии и педагогики.*

**Ключевые слова:** имидж учителя, педагогическая имиджелогия, факторы формирования имиджа.

Современный этап развития системы образования в РФ характеризуется кардинальными изменениями, обусловленными, с одной стороны, сформированными и прочно удерживаемыми традициями советского образования, а с другой – социально-экономическими и политическими условиями, которые дают четко понять, что современная российская образовательная система в силах полноценно функционировать, обеспечивая подготовку конкурентоспособного специалиста.

Усложнение задач образования представляет особую значимость изучения роли имиджа как значимого профессионально важного качества современного педагога.

Несмотря на стремительное развитие, выделение в самостоятельную отрасль, значительное количество публикаций и научных монографий по данной проблематике, возникновение услуг по формированию имиджа, использование достижений имиджелогии в педагогике происходит стихийно.

Отдельные аспекты проблемы формирования профессионально-педагогического имиджа учителя в определенной степени освещены учеными, которые исследовали: психологию индивидуальности (Б. Ананьев, В. Мерлин, Е. Рогов и др.); особенности становления «Я-концепции» личности (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс); концептуальные основы и практический инструментарий имиджелогии (П. Берд, Л. Браун, Ф. Джефкинс и др.); сущность профессионального имиджа специалиста и особенности его эффективной самопрезентации (И. Алехина, В. Бебик, М. Вудкок и др.); формирования педагогического имиджа и «профессионального образа Я» будущего педагога (И. Зязюн, В. Сухомлинский и др.).

В современных условиях развития российского общества имеются характерные для экономики рыночного типа тенденции, учет которых необходим в работе школы нашей страны.

Первая тенденция – расслоение различных социальных слоев в обществе, что приводит к дифференциации обучения в общеобразовательных школах. То есть современные российские школы разнотипны, многофункциональны и свободны

в определении приоритетных направлений учебного и воспитательного процессов.

Вторая – возникновение частных школ и индивидуальных учителей, что создает определенную конкуренцию в сфере предоставления школьных услуг.

Анализ психолого-педагогических источников, посвященных исследованию обозначенных проблем, показывает, что, несмотря на весомые результаты научных изысканий в этих направлениях, вне поля зрения исследователей остаются важные аспекты формирования имиджа современного учителя. Заметим, что эта проблема приобретает особую актуальность для классических университетов, поскольку в них профессиональная теоретическая и практическая подготовка специалистов в области определенной науки превалирует над профессионально-педагогической.

Современный учитель должен уметь сочетать как черты воспитателя (опека, менторство), так и учителя. Это, безусловно, находит отражение в профессиональном имидже педагога, который стал более индивидуализированным.

Учитывая вышесказанное, целью нашей статьи является обоснование актуальности проблемы исследования имиджа современного учителя, выделение основных направлений дальнейшей научной работы над указанной темой.

Процесс формирования личности современного учителя, его профессиональное становление, успешность в педагогической работе зависят от многих общественных и культурных факторов, а также от собственной активной деятельности. Молодой человек, который вступил в высшее учебное заведение, имеет индивидуальные особенности, сформированные под влиянием семьи, школы, жизненных условий и тому подобное. Они проявляются в системе его ценностей, убеждений, интересов, позиций, норм поведения, в отношении к себе, миру, выбранной специальности.

Прежде выясним сущность главных ключевых понятий нашего исследования.

В психолого-педагогических источниках имидж (англ. Image – образ) трактуют как:

– представление о человеке, которое формируется на основе его внешнего вида, привычек, ма-

неры говорить, менталитета, поступков и т.д. [9, с. 64];

– образ (лица, явления, предмета), который формируется целенаправленно и должен иметь эмоционально-психологическое воздействие на кого-то с целью популяризации, рекламы и т.п. [10, с. 13].

В основе имиджа лежит реализация личностью своих потенциальных возможностей, то есть реализация «Я-концепции» [2, с. 304]. Имидж не может быть самоцелью, как и не может полноценно функционировать в пределах личности.

Имидж должен обретать собственное существование, становиться отдельной ценностью. Он должен быть основой профессионального развития учителя. Имидж «не рисунок, не калька, не разработанное в мельчайших деталях точное изображение» [6, с. 82], а определенная система составляющих, которая становится основой для формирования впечатления о специалисте.

Как отмечается в научной литературе, внимание к имиджу актуализировалось в последние 20 лет в связи с обострением проблемы выбора, появившегося у людей (выбор товаров и услуг, общественных организаций и партий, руководителей и лидеров), конкуренцией на различных рынках. Чтобы реализовать услугу или товар, привлечь избирателя, успешно конкурировать, организация, предприятие, университет или страховая компания должны обеспечить себе определенный имидж, что подтверждает многолетняя практика [5, с. 45].

Имидж стоит в одном ряду с такими понятиями, как репутация, рейтинг, престиж, известность, авторитет и пр. [3, с. 80].

Для педагогики, и в частности профессиональной, в исследовании имиджа важны такие аспекты: определение педагогических условий, обеспечивающих эффективность этого процесса; определение критериев и уровней исследования данного феномена; а также выделение рекомендаций учителям по формированию и развитию собственного профессионального имиджа.

Имидж любого объекта – это образ, который может иметь эмоциональный либо рациональный характер, возникать в психике людей – в сфере их подсознания или сознания, в результате восприятия тех или других характеристик объекта, или косвенного, опосредованного на основе восприятия уже оцененного кем-то образа через оценку этого образа, сформированного в психике других людей [10].

Поэтому можно считать, что имидж – это мнение о человеке у группы людей в результате сформированного в психике этих людей образа этого человека, который возник вследствие их контакта с ним либо путем получения о нем определенной информации от других людей [7, с. 47].

В педагогике понятие «имидж» получило свое заслуженное признание.

Имидж учителя – окрашенный экспрессивно стереотип педагога в представлении учащихся, своих коллег, социального окружения.

Социально-психологическое определение имиджа учителя предполагает учитывать его двойственную природу – психологическую и социальную. Будучи образом субъекта для определенной социальной группы, имидж является одновременно и образом этой группы для самого субъекта, т.к. формирование имиджа осуществляется соответственно осознанным или неосознанным представлениям субъекта о характеристике той группы, для которой создается имидж.

Все это побудило к появлению новой отрасли имиджелогии – педагогической имиджелогии. Формирование окрашенного стереотипа образа педагога сегодня становится задачей современного учителя. Ведь, при формировании имиджа учителя его качества, черты органично переплетаются с теми свойствами, которые присущи педагогу.

Имидж педагога оказывает эффективное воздействие на процесс становления личности школьника в современном мире. Можно предположить, что обоснованное научно конструирование имиджа, как важного профессионального качества учителя, эффективно при наличии определенных условий и методов [5, с. 42].

В связи с этим в настоящее время отмечается рост интереса к педагогической имиджелогии – научному направлению, занимающемуся разработкой и использованием теории и практики формирования имиджа педагогов, образовательных учреждений, имиджа системы образования. Большинство отечественных специалистов в этой области, трактуют слово «имидж» как образ [3]. Такая интерпретация исследуемого термина могла бы быть приемлемой, если бы не то обстоятельство, что в нашем языке слово «образ» соответствует нескольким значениям, в том числе таким, наиболее популярным, как: внешний вид; наглядное представление; форма восприятия сознанием; воспроизведение сознанием человека явлений и предметов внешнего мира; характер, состав, направление; способ, средство [1, с. 83].

Имидж учителя определяют как непосредственно или умышленно создаваемое им визуальное впечатление о себе [12, с. 77].

В педагогической науке есть разные подходы к классификации имиджа. В частности, по функциональному подходу выделяют такие виды имиджа:

- личностный – имидж педагога, обусловленный его внутренними чертами и особыми индивидуальными чертами;
- профессиональный – имидж учителя, детерминирован профессиональными качествами;
- желаемый – имидж, к которому стремится учитель;
- зеркальный – имидж, соответствующий его представлению о себе;



Рис. 1. Структура имиджа современного учителя

– корпоративный – имидж школы, вуза, факультета и т. п.

Имидж классифицируют также по другим параметрам. Например, вышеупомянутые виды имиджа (личностный, профессиональный, корпоративный) могут быть как положительными, так и отрицательными.

Структура имиджа учителя является поликомпонентной (см. рис. 1.).

К основным составляющим имиджа можно отнести следующие компоненты:

– внутреннее «Я» (внутренний образ учителя, соответствующий выбранной специальности, который выражается в его профессиональной культуре и мышлении, эмоциональности и творческом настроении, привлекательности и изысканности, внутренней устойчивости и достоинстве, позиции и степени мобилизации и т.д.);

– внешний вид учителя (говорит о его качествах, которые в гармоничном сочетании с педагогическим артистизмом создают положительный образ учителя, способствуют формированию хорошего впечатления и репутации, помогают проявить себя не только привлекательным человеком, но и замечательным педагогом);

– использование учителем вербальных и невербальных средств общения (жесты, мимика, пантомимика, интонация, магия слова, темпоритм речи педагога могут привлекать внимание учеников

к нему, вызывать доверие и настраивать их на активное взаимодействие);

– толерантность (лат. Tolerance – терпеливый) – терпимость к чужим мнениям и верованиям [2, с. 332]. Овладение принципами толерантности возможно при условии применения различных методов воспитания современного учителя в духе терпимости, уважения достоинства другого человека; – профессиональную компетентность, характеризующую единство теоретической и практической готовности учителя к осуществлению педагогической деятельности [5].

Создание имиджа учителя – длительный и сложный процесс. Его результативность зависит от предпосылок, условий, специфики и технологий формирования Я-концепции личности и других факторов, которые взаимообусловлены и взаимосвязаны между собой. Особая значимость в формировании имиджа учителя принадлежит Я-концепции современного педагога [2].

Под Я-концепцией понимают динамическую систему представлений человека о себе, которая охватывает как собственно осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценку, собственное восприятие внешних факторов, влияющих на нее [2, с. 321]. Для нашего научного поиска ценны исследования Р. Бернса [2], К. Роджерса, Д. Фрейберга [16]. В частности, Р. Бернс доказал, что наличие у учителя положи-

тельной Я-концепции положительно влияет не только на его поведение в классе, но и на успеваемость учащихся. Общаясь с человеком, уверенным в своих возможностях, школьники начинают проявлять свои способности в полной мере и приобретают ощущение собственной ценности [2, с. 308].

В результате, технология формирования имиджа учителя в процессе изучения педагогических дисциплин и во время различных видов педагогической практики должна опираться на осмысление и осознание:

- «реального Я» (адекватная самооценка будущим учителем себя, своих личностных черт, поведения, отношения к другим и т.д.);

- «идеального Я» (представление о том, каким должен быть идеальный учитель, какие черты должны быть присущи ему);

- «антиидеального Я» (представление о чертах, которые «срабатывают» не только против самого учителя, но и против учебного предмета, который он преподаёт, против школы, в которой он работает, против учеников);

- «профессионального Я» (представление и самооценка своих профессиональных качеств, мотивов и ценностных установок, стиля организации педагогического взаимодействия и т.д.).

Для формирования имиджа учителя важное значение имеют следующие компоненты:

- когнитивный – выражает знания и представления педагога о себе (я – талантливый, старательный, коммуникабельный или я – пессимист, неудачник, я – ленивый, раздражительный);

- оценочный, характеризует способность к самооценке того, что он о себе знает (меня это радует, мне это приятно, я этим доволен или меня это не волнует, мне это неприятно, я этим недоволен и т.п.);

- поведенческий, свидетельствующий о том, как ведет себя человек в соответствии с тем, что он знает о себе и как себя оценивает (учитель, уверенный в себе, в начале урока быстро налаживает контакт с учениками, а учитель, не уверенный в себе, во время урока испытывает страх перед классом).

Особенно ярко, по нашему мнению, имидж учителя выражается в феномене педагогического мастерства. Его характеризуют как совокупность знаний, определенных черт личности и способов умственной и практической деятельности учителя, которые обуславливают высокий уровень его профессионализма, способность оптимально решать педагогические задачи [8, с. 62]. Составляющие педагогического мастерства играют важную роль в формировании имиджа современного учителя. В частности, гуманистическая направленность предполагает выработку ряда ценностных установок педагога:

- на себя (саморегулирование, самопрезентация, самоутверждение, самовоспитание, самореализация, самооценка и т.д.);

- на средства педагогического воздействия (воспитательные идеалы, воспитательные мероприятия и др.);

- методы педагогического воздействия (убеждение, личный пример и др.);

- на развитие и формирование личности.

Итак, при формировании имиджа педагога, необходимо развивать способность к саморегулированию, культуру внешнего вида, культуру педагогического общения, лексическое богатство современного учителя.

Заметим, что для имиджа педагога значимы не только приобретение умений в области педагогической техники, но и постижение других специальных навыков и умений (перцептивных, рефлексивных, суггестивных, эмпатийных т.п.). Отметим также, что имидж современного учителя создается как на основе его реального поведения, так и под влиянием оценочных суждений и мыслей о нем учеников, коллег и других участников педагогического процесса. В этом контексте, по нашему мнению, нельзя недооценивать важность понимания сущности педагогического такта, его составляющих, принципов и условий проявления и тому подобное.

Педагогический такт (фр. *Tact* – ощущение, чувство) соблюдение педагогического принципа меры в общении с учащимися в различных сферах деятельности, умение найти правильный подход к обучающимся в соответствии с их личностными особенностями [4, с. 413]. На имидж педагога существенно влияют его наблюдательность, внимательность, выдержка, самообладание, гуманность и др. Таким образом, положительный имидж современного учителя определяет ряд естественных и профессиональных качеств. Рассмотрим некоторые из них.

Одним из важнейших профессиональных качеств учителя является наблюдательность. Это способность педагога подробно видеть предмет, объект, что предусматривает целенаправленное и осмысленное восприятие, проникновение в суть явления, определение особенностей и связей между объектами [5, с. 209]. Наблюдательный учитель отличается развитой интуицией и специальными умениями. Он может глубоко заглянуть во внутренний мир воспитанника, понять его душевное состояние.

Коммуникабельность (фр. *Communicable* – тот, кто соединяется) является важной социально-психологической чертой личности. Она характеризует способность человека к общению с другими людьми [13, с. 164]. Формированию коммуникабельности современного учителя способствует изучение теоретических и практических основ педагогического общения, особенностей невербальной и вербальной коммуникации, основам конфликтологии и т. п.

Существенную роль при формировании имиджа современного педагога играет эмпатийность. По нашему мнению, это не только важная про-



фессиональная черта, являющаяся фундаментом межличностного взаимодействия, но и личностно значимая черта.

Заметим, что процесс познания педагогом себя, своих воспитанников невозможен без хорошо развитой рефлексии. Под рефлексией (лат. *Reflexio* – отражение, возвращение назад) понимают способность личности к самоанализу, осмыслению, оценке предпосылок, условий, собственной деятельности [12, с. 248].

Рефлексивность – социально-перцептивная черта, которая формируется в процессе деятельности [13, с. 232]. Она обеспечивает познание педагогом самого себя как профессионала, познание своего внутреннего мира, анализ собственных мыслей и переживаний в связи с профессионально-педагогической деятельностью, размышления о себе самом как личности, осознание того, как его воспринимают и оценивают другие субъекты учебного процесса (ученики, учителя и т.д.).

В процессе формирования имиджа современного учителя необходимо уделять внимание гармоничному развитию педагогических способностей (воспитательных, дидактических, коммуникативных, организационных, перцептивных, суггестивных, исследовательских, научно-познавательных способностей, эмоциональной устойчивости, наблюдательности, педагогического оптимизма). Уровень их развития существенно влияет на формирование имиджа педагога.

К факторам, влияющим на формирование имиджа современного педагога, можно отнести следующие:

- во-первых, это сам учитель, который продумывает, какие сведения о себе предоставить;
- во-вторых, значительную роль в улучшении имиджа имеют СМИ;
- в-третьих, его создают и окружающие люди – друзья, родные, коллеги.

В результате изучения проблематики педагогического имиджа современного учителя можем сделать вывод, что в основе его формирования лежит формальная система ролей, которые человек выполняет в своей жизни. Ее дополняют черты характера, интеллектуальные особенности, внешние данные, манера одеваться и тому подобное. Учитывая это, педагогическая техника является не только важным компонентом педагогического мастерства, но и основой формирования имиджа педагога.

В педагогической технике проявляется способность к регулированию собственного самочувствия, умение учителя использовать свой психофизический аппарат, вербальные и невербальные средства коммуникации для воспитательного воздействия на учащихся. Собственно благодаря этим умениям педагог создает свой профессиональный имидж (привлекательность, культуру, приятные манеры и т.д.).

Итак, профессиональный имидж современного педагога – сложное психолого-педагогическое явление, а потому в перспективе требует подробных исследований, как личностный феномен и как явление создания коллективного образа.

Перспективы исследования имиджа современного учителя мы видим в углубленном изучении конкретных сфер деятельности, формирующей имидж в контексте практики, тесно связанной с формированием социально востребованных типов имиджа и разработкой научных и практических рекомендаций для конкретного типа имиджа. Перспективным также считаем создание алгоритма выделения педагогических условий продуктивного имиджа учителя, изучение динамических аспектов имиджа, что обеспечит педагога необходимым инструментарием на разных этапах обучения и профессиональной деятельности.

### Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986. – 420 с.
3. *Донская Л.Ю.* Функции имиджа преподавателя высшей школы // *Имиджелогия 2006: актуальные проблемы социального имиджмейкинга: Материалы IV Междунар. симпозиума по имиджелогии / под ред. Е.А. Петровой.* – М.: РИЦ АИМ, 2006. – С. 78–83.
4. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологический словарь-справочник. – М.: Харвест: АСТ, 2001. – 567 с.
5. *Закирова А.Ф.* Педагогическая герменевтика. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2006. – 328 с.
6. *Зязюн И.А.* Основы педагогического мастерства. – М.: Просвещение, 1989. – 301 с.
7. *Калюжный А.А.* Использование психотехник в формировании имиджа учителя // *Журнал прикладной психологии.* – 2005. – № 6. – С. 45–48.
8. *Калюжный А.А.* Особенности построения профессионального имиджа // *Вестник Государственного университета управления. Серия: Социология и управление персоналом.* – 2006. – № 3 (19). – С. 59–63.
9. *Крысанова О.А.* Позитивный индивидуальный имидж педагога // *PR в образовании.* – 2006. – № 4. – С. 64–69.
10. *Шкурко Н.М.* Имидж современного учителя: структура, половозрастные особенности восприятия и технологии формирования: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006. – 22 с.
11. *Роджерс К., Фрейберг Д.* Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
12. *Сергеев И.С.* Основы педагогической деятельности. – М.; СПб: Питер, 2004. – 316 с.
13. *Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. А.В. Мардахаев.* – М.: Академия, 2002. – 308 с.

**СОЗДАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ СЕТЕВОГО СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ**

*Статья посвящена исследованию вопросов использования механизмов социального партнерства в образовательных организациях на региональном уровне. Особое внимание уделено описанию реализации механизма социального партнерства в практике регионального образования. Определены теоретические основы создания модели сетевого взаимодействия образовательных организаций Нижегородской области с учетом принципов социального партнерства.*

**Ключевые слова:** социальное партнерство, сетевое взаимодействие, образование, образовательная организация, модель сетевого социального партнерства, образовательные ресурсы.

В настоящее время, понятия «сетевое взаимодействие», «социальное партнерство» прочно вошли в область образования и становятся наиболее востребованными формами взаимодействия образовательных организаций с целью повышения качества, доступности образования, создания условий для получения образования в течение всей жизни. Понятие «сетевое взаимодействие образовательных организаций» прочно закрепилось в системе образования в качестве эффективного инструмента реализации государственной политики. Это отражено в ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации»: ст. 13 ч. 1 упоминается о возможности использования сетевых форм реализации образовательной организацией основных образовательных программ. В ст. 15 ч. 1 ФЗ № 273 «Об образовании в РФ» раскрываются механизмы сетевой формы реализации образовательных программ. Поэтому широкое использование практики сетевого взаимодействия становится необходимостью и одним из условий реализации государственной политики в области образования в регионе и стране в целом.

Понятие «сетевое взаимодействие» образовательных организаций подразумевает долгосрочное, целеориентированное взаимодействие социальных партнеров, которые могут выступать в качестве управляемого субъекта (активного элемента), в качестве управляющего органа (центра), метacentра, осуществляющего руководство центрами. Сетевое взаимодействие между образовательными организациями различных видов и стейкхолдерами (организациями – социальными партнерами) характеризуется прежде всего наличием тесных вертикальных и горизонтальных связей, в точках, пересечения которых определяются общие цели: обмен ресурсами, материалами, информацией, знаниями и пр., в рамках сетевого социального партнерства организациями совместно используются ресурсные базы, определяется стратегия деятельности, координируется система управления деятельностью.

Создание модели управления сетевым взаимодействием образовательных организаций на основе принципов социального партнерства является одним из условий успешного развития об-

разовательного кластера в конкретном регионе. Учитывая возможности использования принципов аутсорсинга в образовании, возможно создание модели сетевого социального партнерства с целью взаимовыгодного использования ресурсных баз. Это закреплено в Законе № 273 ст. 15. «Об образовании в РФ»: «Сетевая форма реализации образовательных программ, (далее – сетевая форма) обеспечивает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций». Также в Законе № 273 ст. 15. ч. 1 определены возможные участники социального взаимодействия: «В реализации образовательных программ с использованием сетевой формы наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, также могут участвовать научные организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей программой», кроме этого в качестве социальных партнеров могут выступать физические лица (родители), организации, осуществляющие управление системой образования (Департамент образования г. Н. Новгорода, Министерство образования Нижегородской области), различные коммерческие, общественные организации и пр.

Широкое использование практики сетевого социального партнерства в образовательных организациях Нижегородской области позволит решить ряд противоречий:

- между необходимостью реализации государственных инновационных инициатив сетевого взаимодействия в образовании на основе идей социального партнерства и недостаточностью разработанности эффективных моделей, методов, условий их внедрения;

- между необходимостью инновационного опережающего развития образовательных организаций

региона и недостаточностью включенности образовательных организаций в инновационную деятельность для повышения качества образования.

В настоящее время, включенность образовательных организаций в систему сетевого социального партнерства является показателями «открытости», включенности в социально значимую деятельность региона и страны в целом, повышения качества образования в организации, повышения ее общественного статуса, и пр.

Использование сетевого социального взаимодействия образовательных организаций позволяет регулировать систему вертикальных и горизонтальных связей между ними, на основе взаимовыгодного использования ресурсов социальных партнеров, для достижения более высоких результатов.

В настоящее время, в системе образования ведется активный поиск, разработка моделей, форм, технологий эффективного сетевого социального партнерства, изучение и разработка условий, критерий оценки влияния социального партнерства на повышение качества образования. Основными критериями эффективности сетевого социального партнерства в региональном образовании можно считать следующие: повышение качества образовательного процесса в образовательных организациях региона, востребованность выпускников на рынке труда, привлечение абитуриентов в образовательные организации региона, интеграция Российской системы образования в мировое образо-

вательное пространство, обеспечение доступности и открытости образовательных ресурсов для субъектов социального партнерства, создание условий непрерывности получения образования в течение всей жизни и пр.

Для создания модели сетевого социального взаимодействия образовательных организаций необходимо определить ряд показателей:

- цели сетевого социального партнерства образовательной организации с социальными партнерами;
- механизмы взаимодействия образовательной организации с социальными партнерами;
- структура модели сетевого социального партнерства;
- основные направления деятельности образовательной организации в рамках сетевого социального партнерства;
- возможные риски и последствия реализации деятельности и системы управления образовательной организации в рамках сетевого социального партнерства.

Существуют различные классификации моделей сетевого взаимодействия образовательных организаций с социальными партнерами. Согласно классификации З.В. Апеваловой и В.П. Соломина, разработанной в соответствии с опытом образовательных организаций г. Санкт-Петербурга, модели сетевого взаимодействия делятся на две группы: «Ресурсно-управленческий центр» и «Партнерская кооперация».

**Таблица 1**

**Модели сетевого взаимодействия образовательных организаций с социальными партнерами**  
(по З.В. Апеваловой, В.П. Соломину)

Название модели	Характер управления	Структура модели	Характеристика
«Ресурсно-управленческий центр»	Наличие инициативного управляющего центра	Централизованная иерархическая структура	Характерны жесткие иерархические связи между крупной высокоресурсной образовательной организацией и осуществлением строгого контроля подчиненных образовательных организаций и социальных партнеров низшего уровня
		Интегрированная структура образовательных организаций	Характерно наличие координационного центра, который объединяет несколько независимых образовательных организаций, с целью использования ресурсных баз
		Франчайзинговая структура	Характерно наличие ведущего центра, независимых образовательных организаций, совместно которые создают базу данных сетевых партнеров для взаимовыгодного сотрудничества
«Партнерская кооперация»	Создание равноправных партнерских связей между образовательными организациями и социальными партнерами	Автономная кооперация	Участники сетевого социального партнерства независимы и равноправны, характер взаимодействия определяется ситуативно.
		Структура «свободной сети»	Участники сети независимы и равноправны, объединяются с целью обмена профессиональным опытом.

Принципиальное отличие моделей заключается в механизмах взаимодействия и структуре управления внутри модели.

В рамках модели «Ресурсный центр» характерным является наличие управляющего центра – инициативной образовательной организации, которая привлекает и координирует стейкхолдеров. Данная организация выступает в качестве интегратора идей, разработки, внедрения деятельности по интересующей проблеме.

Модель «партнерская кооперация» предполагает создание равноправной сети взаимодействия образовательных организаций, стейкхолдеров, которые заинтересованы в долгосрочной, продуктивной совместной деятельности. В таблице 1 представлена общая характеристика моделей сетевого социального партнерства, определены характеристики управления моделями, их структура.

Моделирование сетевого взаимодействия, образовательных организаций основано на выделении *общих закономерностей*, присущих сетевому взаимодействию (А.И. Адамский, Н.С. Бугрова, С.В. Тарасов):

- основой сетевого объединения является сетевое событие, как прецедент взаимодействия, направленный на решение проблемы;
- сетевое взаимодействие образовательных организаций рассматривается как система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать педагогическому сообществу инновационные модели;
- центральным элементом сетевого взаимодействия выступает персона (субъект) как носитель инновационной информации. В качестве субъектов (персон) выступают отдельные личности, коллективы;
- сетевое взаимодействие обусловлено наличием не только вертикальных, но и горизонтальных связей образовательной организации. При доминирующей роли горизонтальных связей для поддержания устойчивых структур совместной деятельности;
- открытый характер сетевого взаимодействия социальных партнеров, открытость границ по отношению к внешней среде;
- наличие основополагающей идеи (цели), объединяющей образовательные организации сети;
- многоцентрический характер внутри сети, создаваемый многообразием образовательных организаций, образуемый кластер;
- продуктивность сетевого взаимодействия расширяется на основе использования возможностей интернета и средств ИКТ;
- инновационная деятельность внутри сети обусловлена наличием лидера «системного интегратора», организующего проектную деятельность педагогов.

Успешность реализации сетевого социального партнерства образовательных организаций во многом зависит от множества факторов:

– создание руководством образовательных организаций благоприятных условий для эффективного использования инновационного опыта, ресурсов социальных партнеров, в т. ч. стейкхолдеров;

– мотивация педагогического коллектива на участие в инновационной деятельности: моральное и материальное стимулирование педагогов в соответствии с их степенью участия в инновационной деятельности и реализации совместных с социальными партнерами мероприятий, программ, проектов;

– создание возможности учета деятельности педагогов образовательных учреждений при аттестации;

– преодоление конфликтов инновационной деятельности педагогическим коллективом образовательных организаций – социальных партнеров;

– повышение и развитие у педагогов профессиональной компетентности и мотивации использования потенциала субъектов сетевого взаимодействия;

– создание условий для выстраивания взаимовыгодных отношений с социальными партнерами на принципах аутсорсинга, как способа расширения образовательных возможностей образовательного учреждения и социальных партнеров;

– повышение эффективности управления образовательной организацией: внедрение механизмов разделенной ответственности за исполнение принимаемых решений, делегирование полномочий работников образовательных организаций;

– создание руководством образовательных организаций условий для реализации творческого, научного, профессионального потенциала педагогов через освоение ими современных интерактивных, информационных, коммуникативных технологий для достижения более высоких результатов.

В Нижегородской области с целью повышения качества образования, путем развития инновационного опережающего развития образования в регионе, обмена лучшими инновационными практиками, создания коммуникативной электронной сетевой площадки создано учебно-методическое объединение по педагогическому образованию Нижегородской области. Для данной модели характерно наличие интеграционного центра, в качестве которого выступает Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, как опорного регионального центра педагогического образования. В качестве социальных партнеров выступают образовательные организации Нижегородской области: дошкольного, основного образования, среднего, высшего образования, а также организации заинтересованные в развитии образовательного кластера в регионе.

В данной модели присутствуют элементы Ресурсно-управленческого центра, с интегрированной структурой управления моделью, а также элементы



свободной кооперации структуры свободной сети. Таким образом можно говорить о новой структуре модели сетевого социального партнерства – «Учебно-методическое объединение по педагогическому образованию Нижегородской области», которая обладает характерными особенностями.

Для структуры модели УМО по педагогическому образованию Нижегородской области характерно сочетание вертикальных и горизонтальных связей внутри сети, которые реализуются в рамках взаимодействия по трем направлениям: практико-ориентированного, портал УМО, через сетевое электронное издание «Вестник УМО по педагогическому образованию Нижегородской области».

Характерными видами социального партнерства в рамках УМО, согласно классификации А.Ю. Ховрина, являются: индивидуально-групповое и межгрупповое взаимодействие, многостороннее, гетерогенное, внутри и межсферное, внутрисекторное, с участием и без участия органов власти, нормативно предписанное и само- и внешнеинициированное, непосредственное, с участием посредника, нормативно-регулируемое, социально-конструктивное, сбалансированных интересов, полифункциональное, трансформируемое, перманентное, долгосрочное, региональное.

Для повышения мобильности обмена передовым педагогическим опытом в рамках УМО была создана информационная коммуникативная площадка – портал УМО по педагогическому образованию Нижегородской области. Информационно-инновационный портал состоит из трех блоков: геоинформационного, информационного, информационно-технологического.

Создание на базе УМО по педагогическому образованию Нижегородской области электронного сетевого издания «Вестник УМО по педагогическому образованию Нижегородской области» позволит педагогам и заинтересованным лицам использовать инновационный педагогический опыт в своей деятельности. В рамках практико-проектного взаимодействия с целью поддержки и развития инновационной деятельности образовательных организаций региона, на базе УМО по педагогическому образованию Нижегородской области созданы модели инновационных форм социального взаимодействия для образовательных организаций региона и социальных партнеров. Они включают в себя программы и проекты формирования и поддержки инновационной деятельности; систему проектирования и организации индивидуальных маршрутов инновационной направленности педагогов (программы семинаров, мастер-классов, курсов, конкурсов); обеспечение системы экспертных и стажировочных площадок педагогам для обмена лучшими практиками и технологиями.

#### Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Издательство «Омега-Л», 2014.
2. Ховрин А.Ю. Социальное партнерство в сфере реализации молодежной политики: Автореф. ... д-ра соц. наук. – М., 2010. – 47 с.
3. Ховрин А.Ю. Функции социального партнерства и особенности их проявления в сфере молодежной политики // Социально-гуманитарные знания. – 2010. – № 2. – С. 201–219.



## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ

*В статье рассмотрены теоретические подходы к проблеме создания ситуации успеха в образовательной среде младшего школьника. Рассмотрена сущность феномена «образовательная среда» и «ситуация успеха». Обращено внимание на неоднозначность понятия «успех», его трактовку как оптимального соотношения между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности, а также как переживания состояния радости, удовлетворения при совпадении, либо превышении результата ожидаемого личностью. Показаны виды успеха, представленные в современной педагогической науке: превосходящий, констатируемый, обобщающий.*

**Ключевые слова:** ситуация успеха, создание ситуации успеха, образовательная среда младшего школьника.

Актуальность исследуемой темы аргументируется важностью проблемы в социальном, научно-педагогическом и практическом плане и недостаточной разработанностью данной проблемы для учебного процесса в образовательной среде начальной школы.

В современном российском обществе в целом и в педагогическом сообществе, в частности, обострился интерес к вопросам, связанным с общим развитием человека, к детству как значимому и самоценному периоду жизни, образовательной среде как фактору, от которого во многом зависит судьба каждого ребенка и страны, происходит осмысление социальными группами и отдельными гражданами собственных специфических интересов в сфере образования.

Интерес к образовательной среде как фактору, условию обучения и развития детей, как к понятию педагогической и психологической науки и практики возникла в 1990-е годы XX века. Образовательная среда есть подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций. Она может быть охарактеризована и как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых происходит становление личности индивида [6, с. 14]. Образовательная среда появляется тогда, когда между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными практиками начинают выстраиваться определенные связи и отношения; начинают решаться образовательные задачи.

Определение индивидуальной образовательной среды мы встречаем у В.А. Ясвина: «Индивидуальная образовательная среда предполагает «совокупность субъекта и его окружения»; «организация индивидуализированности образовательной среды обеспечивает возможность удовлетворения потребности в персонализированном пространстве» [11, с. 74].

Еще один подход к разработке модели образовательной среды предложен психологом В.И. Пановым. Исходным основанием модели экпсихологической образовательной среды у автора служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек – окружающая среда». Согласно такому подходу под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации.

О.С. Газман отмечает неоспоримую значимость феномена среды, поскольку педагогическая поддержка обучающегося включает три ведущих направления педагогической деятельности, одно из которых – «организация очеловеченной микросоциальной среды» [3, с. 114]. Л.И. Новикова и А.Т. Куракин подчеркивают в своих трудах необходимость учёта влияний среды при решении различных воспитательных задач [6, с. 23]. Роль средового фактора в воспитании подчеркивает и М.И. Рожков: «Воспитание можно определить как целенаправленный процесс формирования гуманистических качеств личности, основанный на взаимодействии воспитанника и окружающей социальной среды» [8, с. 84].

Однако педагогическая сущность феномена «образовательная среда» имманентно обращает внимание специалистов системы образования на оптимальное использование возможностей образовательной среды как воспитывающей системы отношений и средой для создания ситуации успеха для младшего школьника.

В последнее время ориентация на ребенка стала определяющей в деятельности российских школ и приоритетной философской идеей образования. Цель современной педагогики и школы – создать

необходимые и благоприятные условия для самореализации и развития ребенка, организовать процесс обучения так, чтобы ему было радостно и приятно учиться и общаться. Поскольку успех ассоциируется с активной деятельностью человека и не возможен без его деятельности, выражен через акт творения, достижения или завоевания, то многие философы пытались понять и исследовать природу успеха, Р. Декарт, М. Хайдеггер, Г. Олпорт, П. Рикер, К.Г. Юнг, В.С. Степин, Г.В. Гегель и др. [1, с. 15].

С философской точки зрения успех рассматривается как сложный многосторонний объект исследования, характеризующийся внутренним единством и противоречивостью: с одной стороны, «успех» – это характеристика и показатель переживания результата индивидом собственных действий и усилий, с другой – показатель своеобразия его положения среди других людей и, следовательно, специфики его социальных связей и отношений. Философы утверждают, что успеху рознь – разные авторы вкладывают в идею успеха довольно радикально отличные друг от друга представления. Различное понимание складывается, прежде всего, из следующего: во-первых, относительность успеха.

В философско-педагогической литературе не раскрыта идея успеха в оценочном аспекте. Она оказывается чрезвычайно относительной, а по своему содержанию чрезвычайно близкой идее эффективности. Последняя также выражает относительность оценки какой-либо деятельности при условии ее осмысленности и целенаправленности. Исследователи философской основы успеха выделяют три вида успеха: признание, преодоление, призвание [2, с. 36–37].

«Успех-признание» в данном виде заложены такие понятия как известность, признание, стремление сохранить и, особенно, приумножить социальный статус личности, повысить уровень притязаний, так как такое потребовало бы согласия на существование у личности оберегаемых ею зон свободы и ответственности. «Успех-преодоление» Он легко воспринимается как подвиг во имя идеи и «общего дела». По мнению исследователя, понимание «успеха-преодоления» порождает мотивацию своеобразного жизненного и профессионального, а то и личностного. Что касается «успеха-призвания», то он трудно отличим от желания делать других людей счастливыми помимо, а то и вопреки их собственной воли.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что понятие «успех» широко не рассмотрены в философских трудах. Эти понятия рассматриваются как многогранные и многоаспектные понятия связанные в свою очередь с другими понятиями. Рассматривая с философской точки зрения ситуацию успеха, следует помнить о том, что успех это

результат активной и осознанной деятельности [2, с. 25–26].

В психологии проблема успеха разрабатывается несколько десятилетий в рамках гуманистического и когнитивного подходов (А. Маслоу, К. Роджерс, А. Бандура, Э. Скиннер, Д. Роден и др.), индивидуальной психологии (А. Адлер). Отдельные составляющие успеха исследуются при изучении эффективности деятельности и мотивации достижения (К. Левин, Ф. Хоппе, Д. МакКлелланд, Х. Хекхаузен, Р. Шпернберг, Т.О. Гордеева), развития одаренных детей (Ю.Д. Бабаева, К.А. Хеллер), факторов и личностных качеств успешных руководителей и предпринимателей (А.Л. Журавлев, Ю.М. Забродин, В.В. Новиков, Т.В. Корнилова, В.Г. Булыгина, М. Мелия и др.).

Н. Вебстер говорил, что успех – это удачное достижение желаемой цели. «Ведь человек, отмечал он, – от природы существо, постоянно направленное на какую-то цель. И поскольку человек создан именно таким, он не может быть счастлив, если не функционирует так, как ему определено природой, то есть целенаправленно». Таким образом, подлинный успех и истинное удовлетворение не только «находятся» рядом, но дополняют друг друга. Психолог Г.Л. Холлингворт заметил, что для достижения успеха нужна проблема (цель) плюс позиция, которая выражала бы готовность ответить на проблему действием, ведущим к ее решению (процесс) [3, с. 11].

Таким образом, в рамках данного направления под успехом понимается удачное достижение желаемой цели. И.В. Бондарева утверждает, что «успешный» – это человек, ставящий перед собой перспективные цели и умеющий грамотно их достигать: своевременно, с минимальными затратами энергии, в гармонии с жизнью и обстоятельствами. Подлинный успех не есть только удовлетворение базовых потребностей (цель), но ощущение развития, роста (процесс). Успех, по ее мнению, – это «реальная живая энергия, с помощью которой он притягивает к себе других людей, создавая вокруг себя некий вихрь обстоятельств, возможностей, препятствий и способов их разрешения».

В педагогическом смысле успех может быть результатом продуманной, подготовленной тактики учителя, семьи. Успех – категория не абстрактная. Младший школьник не столько осознает успех, сколько переживает. В основе ожидания успеха у младшего школьника – стремление заслужить одобрение у старших – учительницы, родителей. В современной педагогической науке представлены виды успеха по ожиданиям личности:

1. Предвосхищаемый успех, ребенок ждет его, надеется на него. В основе такого ожидания могут быть и обоснованные надежды и упование на какое-то чудо.

2. Констатируемый успех, школьник фиксирует достижение, радуется ему. Успех мог быть ожида-

емым, неожиданным, подготовленным, неподготовленным. Важно, что он устоялся, что он создал у ребенка отличное настроение, дал ему возможность пережить радость признания, ощущения своих возможностей.

3. Обобщающий успех, ожидание успеха становится постепенно устойчивой потребностью. С одной стороны, это благо.

Термин «ситуация успеха» был введен в педагогическую практику А.С. Белкиным, который подчеркивал необходимость разделить понятия «успех» и «ситуация успеха». Ситуация – это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех – результат подобной ситуации.

В.А. Сластенин считает, что ситуация успеха стимулирует учебную деятельность школьников. Надежным путем создания ситуации успеха он считает дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характера помощи учащимся при ее осуществлении.

А.С. Белкин полагает, что если ребенка лишить веры в себя, трудно надеяться на его светлое будущее. Крушение оптимизма – самая серьезная проблема обучения. Если ребенок теряет интерес к учебе, в этом нужно винить не только семью, негативные реалии жизни, но и школу и ее методы обучения.

П.И. Пидкасистый утверждает, что ситуация успеха – это субъективное переживание персональных достижений в контексте индивидуального развития личности и ее индивидуальной жизни.

Близкое к этому определение понятия дает В.Ю. Питюков, по мнению которого, ситуация успеха – это также субъективное переживание человеком (или группой) личностных достижений в контексте истории его (или группы) жизни.

Е.В. Коротаева отмечает, что активизация деятельности может возникнуть вслед за ее стимулированием. Стимулирует, прежде всего, и больше всего ожидание-предвкушение радости, связанной с будущим успехом. И стимулирует учитель, создавая ситуацию успеха.

С педагогической точки зрения ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [4, с. 19].

В энциклопедическом словаре ситуация успеха трактуется как совокупность обстоятельств и действий учителя и ученика, действуя согласно которым ученик достигает успеха в решении учебных задач. Ситуация успеха – это разновидность ситуаций, преднамеренно создаваемых учителем, воспитателем для всех детей, но в первую очередь, кому этот успех дается с трудом – неуверенных в себе, скромных и застенчивых, имеющих комплекс неполноценности, без больших способ-

ностей. Ученик переживает радость победы, преодоления трудностей, чем преодолевает уныние, неверие в свои силы и способности. Создавая (проектируя) ситуации успеха, педагог поступает по-христиански, протягивая руку помощи слабому и нуждающемуся, выравнивает морально-психологический климат в детском коллективе.

Создание ситуаций успеха, по мнению Г.А. Цукерман, приводит к сотрудничеству учителей с учащимися. По мнению И.Ф. Харламова сформировать у учащихся потребность в учении можно лишь доброжелательными отношениями между учителями и учащимися, основанными на уважении и требовательности, а дать ребенку возможность почувствовать себя уверенно, укрепить чувство собственного достоинства поможет ситуация успеха. Ситуация успеха особенно важна в работе с детьми, поведение которых осложнено целым рядом внешних и внутренних причин, поскольку позволяет снять у них агрессию, преодолеть изолированность и пассивность. Вместе с этим школьный учитель довольно часто сталкивается с другой проблемой – когда благополучный, и в общем-то успевающий ученик, считая, что успех ему гарантирован предыдущими заслугами, перестает прилагать усилия в учебе, пускает все на самотек. В подобном случае ситуация успеха, создаваемая педагогом, приобретает форму своеобразного слоеного пирога, где между слоями теста (между двумя ситуациями успеха) располагается начинка (ситуация неуспеха) [4, с. 9].

Таким образом, можно сделать вывод, что успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желания учиться. Успех – понятие неоднозначное, сложное, имеет разную трактовку. С социально-психологической точки зрения – оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности. С психологической точки зрения успех – это переживание состояния радости, удовлетворение от того, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их.

#### Библиографический список

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры: (энциклопедический словарь педагога). – М.: Екатеринбург, 2000. – 937 с.
2. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
3. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып. 3. – М.: Инноватор, 1995. – 58 с.
4. Коротаева Е.В. Активизация познавательной деятельности учащихся (вопросы теории и практики). – Екатеринбург, 2005. – 84 с.

5. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.

6. Новикова Л.И., Куракин А.Т. Школьный учебный коллектив: проблемы управления. – М.: Знание, 1982. – 96 с.

7. Питюков В.Ю. Основы психологии. – М., СПЕКТРА, 2007. – 528 с.

8. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью: Юногика. – М.: ВЛАДОС,

2008. – 264 с.

9. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Академия, 2003. – 576 с.

10. Тульчинский Г.Л. Российский духовный опыт и проблема успеха. – Этика успеха: Вып.3. – Тюмень-Москва: Центр прикладной этики, 1994. – С. 12–16.

11. Ясвин В.А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды // Дополнительное образование. – 2000. – № 2. – С. 22.

УДК 378

**Зубцова Людмила Кирамовна**

кандидат педагогических наук, доцент

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

## ОПТИМИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧИНАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Статья имеет целью нахождение эффективных путей практического применения инновационных технологий в учебном процессе в ходе профессионально-педагогического становления начинающего учителя иностранного языка; показывает роль преподавателя через интерактивный характер обучения, что оптимизирует навыки его труда; констатирует выбор форм и методов при использовании электронных ресурсов, которые делают уроки иностранного языка интереснее, разнообразнее и насыщеннее. Использование мультимедийных средств дает возможность более глубокого ознакомления с социокультурной спецификой страны изучаемого языка для учащихся, а начинающий учитель иностранного языка приобретает новый подход к процессу обучения и профессионально-значимые качества становления его как специалиста.*

**Ключевые слова:** интерактивность, инновационные технологии в преподавании иностранного языка, профессионализм начинающего учителя, коммуникативная компетенция, активное обучение, эффективность и оптимизация при системно-деятельностном подходе.

В связи с реализацией концепции профессионального стандарта педагога [10], современный образовательный процесс должен основываться не только на новых технических средствах, но и на модернизации форм и методов преподавания, системно-деятельностном подходе к процессу обучения. Все это становится актуальным для начинающих учителей иностранного языка в ходе работы в школе, так как значительная часть выпускников испытывает серьезные затруднения при проведении уроков и в педагогической деятельности [5].

Проблема исследования состоит в преодолении противоречия между требованиями общества к обновлению деятельности общеобразовательной школы и ограничением возможности применения инновационных технологий в учебном процессе.

Целью данного исследования служит представление опыта применения инновационных технологий на уроках английского языка в образовательном процессе.

Начинающий специалист, впервые приступив к трудовой деятельности, должен не только наладить отношения с детьми, но и заинтересовывать учеников своим предметом, а это невозможно без применения инновационных технологий в образовательном процессе. Как правило, у молодого специалиста еще не сформированы профессионально значимые качества. Он имеет достаточные знания

иностранного языка, но недостаточные умения использования инновационных технологий в преподавании предмета, которые позволяют вносить элементы совместного творчества и самостоятельности в продуктивную деятельность учителя и учащихся

Инновационные технологии в настоящее время непосредственно связаны с использованием компьютеров в процессе обучения. Компьютер не только развивает познавательную активность учащихся, но и формирует их практические знания, умения и навыки, является универсальным средством обучения. Учитель перестает выступать перед своими учениками в качестве источника первичной информации. Использование информационных технологий в общеобразовательной школе дает возможность изменить роль преподавателя и обучаемого и оптимизировать их взаимоотношения [3; 7].

Применение инновационных технологий (форм, методов) подразумевает интерактивный характер обучения и выделяет один из главных принципов: это – принцип индивидуализации. Каждый обучаемый планирует индивидуальные, именно ему присущие, темп и пошаговое усвоение учебного материала. Целостность учебного процесса при этом не нарушается. Через индивидуализацию обучения с помощью инновационных технологий осуществляется переход к его дифференциации.



Также при эффективном использовании инновационных технологий происходят изменения мотивации среди учащихся, что целесообразно сказывается на образовательном процессе, т.к. с их помощью наиболее эффективно реализуются такие дидактические принципы, как научность, доступность, наглядность, сознательность и активность обучаемых, индивидуальный подход к обучению [2].

Обучение с применением инновационных технологий успешно сочетает различные методы, формы и средства обучения, а также подразумевает доступ к информационным ресурсам сети Интернет и использованию различных программ. А различные вспомогательные средства, такие как интерактивная доска, аудио-видео и раздаточные материалы и др., – помогают вызвать интерес к обучению и развить активность каждого в учебном процессе; осуществляют обратную связь с аудиторией.

Таким образом, теоретическая и практическая значимость исследования заключается в применении интерактивных форм и методов обучения иностранному языку в общеобразовательной школе; обобщение полученных результатов и использование их общеобразовательными школами в учебном процессе.

Исходя из цели, мы поставили следующую задачу: выработать навыки рациональной организации учебного труда при использовании инновационных технологий в преподавании иностранного языка, что позволяет повысить интерес к изучаемому предмету.

Были использованы различные методы исследования: изучение и анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы; наблюдение; беседа; анкетирование; тестирование; изучение передового педагогического опыта работы педагогических коллективов школ с молодыми учителями; выявление затруднений молодых учителей в учебно-воспитательной деятельности на базе школ г. Набережные Челны.

В связи с этим, мы можем констатировать, что специфика деятельности педагога в современных условиях, опираясь на инновационные явления, порождает переход к интерактивным формам и методам обучения, которые предоставляют определенную свободу творчества, выбор модели обучения, без которых немислим образовательный процесс в настоящее время.

Интерактивный характер обучения несопоставим с традиционным методом обучения иностранному языку, который предполагает усвоение знаний в искусственных ситуациях, вследствие чего невозможно сформировать навыки и умения школьников на должном уровне и сделать занятия более живыми и интересными для развития коммуникативности и мышления на иностранном языке.

Для повышения уровня изучения дисциплины служит использование электронных учебников

и пособий, демонстрируемых с помощью компьютера и мультимедийного проектора, образовательные ресурсы интернета, DVD и CD диски с картинками и иллюстрациями, видео и аудиотехника, ролевые игры, викторины.

Исследование показывает, что внедрение информационно-коммуникационных технологий на занятиях по иностранному языку является эффективным фактором для развития мотивации обучаемых и оптимизирует деятельность начинающего учителя. В связи с этим, это имеет достаточно широкие перспективы на сегодняшний день: школьники совместно с преподавателем используют интернет-технологии – электронную почту и другие сетевые проекты; подготовку презентаций и т.д. Они могут принять участие в викторинах, конкурсах, олимпиадах, тестировании, проводимых по сети интернет; переписываться и общаться со сверстниками своей страны и зарубежных стран, что дает возможность собрать сведения из разных областей знаний, воспользоваться электронными периодическими изданиями на иностранном языке, более глубоко ознакомиться с социокультурной спецификой страны изучаемого языка [4]. Исходя из этого, повышается активность, креативность, познавательная деятельность каждого ребенка.

Активное обучение является, безусловно, приоритетным на современном этапе преподавания иностранного языка. Ведь эффективное управление учебно-познавательной деятельностью возможно лишь тогда, когда оно опирается на активную мыслительную деятельность учащихся.

При помощи компьютерных программ возможны: изучение лексики и различных грамматических аспектов; отработка произношения, диалогической и монологической речи; обучение письму. Подача информации происходит в ярко-красочном виде, с использованием диаграмм, графиков, рисунков [4; 9].

Таким образом, мы можем видеть, что начинающий учитель иностранного языка приобретает новый подход к процессу обучения, а общение, умение реагировать в различных ситуациях ведет к основной цели в изучении иностранного языка – это формирование коммуникативной компетенции. Все остальные цели (воспитательная, образовательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели.

Практическое применение мультимедийных средств формирует навыки информационной культуры:

- самостоятельность в организации познавательной деятельности;
- участие в проектной деятельности;
- извлечение информации из иноязычных источников и перевод ее из одной знаковой системы в другую.

Говоря о современных образовательных технологиях (формах, методах) [6] обучения иностран-



ному языку, нельзя не выделить те из них, которые носят интерактивный характер: групповой метод, разработка проекта, кейс-метод, деловая игра; поисковый, проблемный, исследовательский методы и т.д. В сочетании с другими методами, игровой метод обучения будет гораздо более интересным для учащихся начальных классов при усвоении иностранного языка, формировании навыков коллективной работы.

Применение проблемного метода в обучении оправдывает себя в таких видах коммуникативной деятельности как чтение и говорение. Решение проблемных задач позволяет извлекать информацию из текста, глубоко проникать в смысл прочитанного. Поэтому использование элементов проблемного метода в обучении иностранному языку формирует у школьников творческий подход к работе, воспитывает упорство в достижении цели, повышает интерес к познавательной деятельности.

Развитию творчества служит также метод проектов, который позволяет учащимся применить накопленные знания по изучаемому предмету. Дети под руководством учителя работают не только с учебником, но и со справочным материалом, компьютером; слушают иноязычную речь и стараются слышать и понять друг друга при защите проектов. Работа над проектом развивает интеллектуальные способности учащихся, воображение, творческое мышление, самостоятельность.

К современным технологиям относится и технология сотрудничества. Основная идея заключается в создании условий для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Дети объединяются в группы по 3–4 человека, им даётся одно задание, при этом оговаривается роль каждого. Каждый ученик отвечает не только за результат своей работы, но и за результат всей группы. Поэтому слабые учащиеся стараются выяснить у сильных то, что им непонятно, а сильные учащиеся стремятся, чтобы слабые досконально разобрались в задании. И от этого выигрывает весь класс, потому что совместно ликвидируются пробелы.

Таким образом, для того, чтобы повысить эффективность преподавания иностранного языка, необходимо широко использовать инновационные технологии разнообразного вида в образовательном процессе.

Анализ состояния проблемы использования средств инновационных технологий в сфере обучения иностранным языкам показывает, что эффективность их применения зависит от выбранных способов и форм и уровня владения учителем методикой работы с электронными ресурсами. Применение интерактивных технологий в педагогической деятельности позволяет совершенствовать профессионально-значимые качества в процессе становлении молодого специалиста и оптимизировать навыки его труда, обогащая арсенал методи-

ческих средств и приемов, позволяющих разнообразить формы работы и сделать урок интересным и запоминающимся для учащихся [6].

Применение инновационных технологий в обучении иностранному языку имеет широкий диапазон возможностей. Включение обучающихся в образовательную деятельность осуществляется на основе системно-деятельностного подхода, который позволяет организовать процессы мотивации обучающихся; строить и корректировать способы действий в условиях фронтальной, групповой и индивидуальной работы; организовывать рефлекссию, самоконтроль; осуществлять самооценку и коммуникативное взаимодействие.

### Библиографический список

1. Волченкова Н.П. Профессиональная компетентность будущих педагогов: пути формирования // Начальная школа: плюс до и после. – 2009. – № 5. – С. 19–23.
2. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 9. – С. 2–9.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
4. Зубцова Л.К. Особенности межкультурной коммуникации молодежи в ходе овладения иностранным языком в рамках интерактивного подхода // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 7. – С. 111–113.
5. Зубцова Л.К. Трудности адаптационного периода начинающего учителя иностранного языка // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 1. – С. 36–39.
6. Зубцова Л.К. Профессионально-педагогическое совершенствование начинающего учителя иностранного языка // Казанская наука. – 2011. – № 3. – С. 149–151.
7. Коваль О.И. Использование видео в качестве аудиовизуальных материалов на занятиях иностранного языка // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – № 4. – С. 96–99.
8. Нирова Л.В. Пути становления профессионализма учителя инновационной школы // Начальное образование. – 2009. – № 5. – С. 31–33.
9. Полат Е.С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 4. – С. 6–10.
10. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? – М.: Просвещение, 2014. – 175 с.

## КРИЗИС И ЕГО ПЕРЕЖИВАНИЕ ЛИЧНОСТЬЮ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*В статье раскрывается представление о кризисе, переживаемом личностью, как нормативно–ненормативном явлении. Переживание нормативного кризиса (например возрастного) всегда сопряжено с его ненормативностью, реализуется в ситуационных реакциях и отражается на характере межличностных отношений. Переживание кризиса связано с возрастными особенностями обследованных субъектов. Тем самым правомерно говорить о том, что полученные эмпирические данные говорят о переживании кризиса «середины жизни». Однако, как было отмечено выше, в группе субъектов переживающих кризис на момент обследования в течение месяца до тестирования преобладали события преимущественно неприятные для них. Соответственно наряду с возрастным аспектом, переживание кризиса обусловлено событийной насыщенностью жизни субъекта. Показано, что переживание кризиса предполагает функционирование психологической защиты и копинга, реализующиеся в ситуационных реакциях личности. Социально-психологический аспект переживания кризиса представлен особенностями межличностных отношений. В целях профилактики негативных последствий переживания психологического кризиса для самого человека и для других людей, предлагается развитие психологической устойчивости выступающей психогигиеническим фактором саногенного потенциала личности.*

**Ключевые слова:** кризис, переживание, преодоление, защита, копинг, гармония, дисгармония, межличностные отношения.

Наличие кризисов в жизни, на наш взгляд, является явлением необходимо–неизбежным. Необходимым, в том плане, что благодаря противоречиям и их разрешению происходит познание субъектом себя, и окружающего мира, в том числе и других людей. Неизбежность кризисов обусловлена индивидуальными, а порой также противоречивыми особенностями субъекта и мира, в котором он живет.

Л.С. Выготский указывал на то, что *кризисы* – это не временное состояние, а путь внутренней жизни [4]. *Кризис* – состояние, возникающее, когда решение жизненно важных проблем при помощи привычных методов оказывается невозможным [9]. В.А. Ананьев, в рамках разработки проблем потрясающей психотерапии и психологии здоровья, отмечал, что *кризис* – это не только пик страданий (болезни), но и начало избавления от них (выздоровления). Кризис необходим для личностного роста, если он воспринимается как определенное испытание, как ступень, оперевшись на которую можно увидеть новые горизонты, перспективы жизни [2]. Р.А. Ахмеров считает, что *кризис* переживается как непродуктивность своего жизненного пути. Последняя в свою очередь, может выступать в форме нереализованности (непродуктивность прошлого), опустошенности (непродуктивность настоящего), бесперспективности (непродуктивность будущего) или в их различных сочетаниях [3].

Считаем, что *кризис, носит нормативно–ненормативный характер*, реализующийся в переживании. *Нормативность* опосредована противоречием между нормативными структурно-личностными преобразованиями, соответствующими возрасту

и выработанными в культуре задачам развития, и стремлением к сохранению индивидуальной целостности, самостождественности [12]. Ненормативность заключается в том, что переживание кризиса имеет два крайних плюса – преодоление и псевдопреодоление. И субъект, в каждом конкретном случае никогда точно не знает «какой путь он выберет». Образно говоря: «каждый путь человека – прям в глазах его». Именно в ненормативности переживания кризиса реализуется «принцип неопределенности в психологии» [14]. В этом плане кризис – ситуация потрясения, которая по мнению В.А. Ананьева представляет собой поворотный момент биографии, жизни человека, его мировосприятия, когда формируется новый взгляд на действительность. Порой потрясение увязывается с экзистенциальным кризисом, при котором внезапно разрушаются объединенные смыслы, меняется старая частная и формируется новая универсальная система ценностей [2].

В рамках разработанной нами модели переживания [6; 8], субъект проживает кризис на психологическом уровне, используя защитные механизмы и копинг-стратегии, и на социально-психологическом, отражающемся на характере межличностных отношений в континууме их гармоничность–дисгармоничность. Защита, копинг и отношения объективируются в ситуационных реакциях личности, описанных А.Г. Амбрумовой [1]. Указанный выше тезис, является теоретическим обоснованием нашего исследования. Кроме того, в контексте нашей работы будем придерживаться идеи о том, что кризис, несмотря на трудности связанные с его переживанием, обладает большим саногенным, целительным потенциалом, актуализируя скры-

тые потенциалы и возможности субъекта, способствующие гармоничному сочетанию «пессимизма разума с оптимизмом воли». Далее обратимся к описанию методики и описанию результатов исследования.

**Методика исследования.** На начальном этапе нами были обследованы 137 субъекта (69 женщин, средний возраст  $39,0 \pm 2,7$  лет и 68 мужчин, средний возраст  $41,3 \pm 2,9$  лет). Таким образом, в исследовании участвовали люди второго периода зрелости, если придерживаться представлений о возрастном составе выборки имеющихся в работах Л.В. Куликова. Это позволяет нам сделать «смелое» предположение о том, что полученные в ходе эмпирического исследования данные будут относиться к переживанию кризиса «середины жизни». Все обследованные – студенты, заочной формы обучения Курганского государственного университета (граждане России, практически здоровые, прошедшие обследование, как по просьбе психолога, так и по собственной инициативе). Отметим, что на данном этапе изучения заявленной проблемы мы не ставили себе задачу изучить гендерные особенности переживания кризиса.

В качестве психодиагностических методик нами были использованы:

– методика «Переживание психологического кризиса личностью» «ППК» (С.В. Духновский, 2014), для выявления выраженности ситуационных реакций как индикаторов психологического кризиса и психологической устойчивости личности [7];

– методика «Диагностика типологий психологической защиты» «LSI», в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой [13];

– методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан) [5];

– методика «Субъективная оценка межличностных отношений» [5];

– анкета «Причины неудовлетворенности отношениями» [7].

Далее обратимся к описанию результатов исследования. На первом этапе, на основании данных полученных при помощи методики ППК, вся обследованная выборка была разделена на две подгруппы: лица переживающие кризис и лица не переживающие кризис. В первую группу вошли 57 субъектов (30 женщин и 27 мужчин) с повышенными и высокими оценками по шкалам методики «ППК», во вторую субъекты с пониженными и умеренными оценками – 39 женщин и 41 мужчина. Данные по методике «Переживание психологического кризиса личностью» (ППК), представлены в таблице 1.

Результаты, представленные в таблице 1 показывают, что увеличение показателей по ситуационным реакциям в группе переживающих кризис, сочетается с уменьшением показателей по шкале «психологическая устойчивость», и обратная тенденция имеет место в группе не переживающих кризис. Это на наш взгляд обусловлено тем, что психологическая устойчивость (стойкость, соразмерность, сопротивляемость) субъекта является условием саногенного потенциала его личности, фактором, способствующим конструктивному разрешению внутри и межличностных противоречий (вне зависимости от причин их порождающих).

Нами были установлены события (при помощи методики «ППК»), которые переживали субъекты перед обследованием (в последние три – четыре недели). Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 1

Средние значения по методике «Переживание психологического кризиса личностью» «ППК»

№ п/п	Шкалы методики «ППК»	Средние значения	
		Субъекты, переживающие кризис	Субъекты, не переживающие кризис
1.	Реакция эмоционального дисбаланса (Эд)	$26,2 \pm 4,1^*$	$17,0 \pm 3,4$
2.	Пессимистическая реакция (Пс)	$23,6 \pm 3,9^*$	$15,1 \pm 3,0$
3.	Реакция отрицательного баланса (Об)	$29,0 \pm 4,5^*$	$20,2 \pm 3,9$
4.	Реакция демобилизации (Дм)	$25,7 \pm 3,7^*$	$14,7 \pm 3,0$
5.	Реакция оппозиции (Оп)	$26,2 \pm 4,1^*$	$17,6 \pm 3,3$
6.	Реакция дезорганизации (Дз)	$32,7 \pm 4,9^*$	$23,5 \pm 4,1$
7.	Психологическая устойчивость (ПУ)	$17,7 \pm 3,2$	$26,9 \pm 3,5^*$

Примечание: \* – различия достоверно выше на уровне  $p \leq 0,05$ .

Таблица 2

Категории событий происходивших в жизни обследованных

№ п/п	События	Субъекты, переживающие кризис (%)	Субъекты, не переживающие кризис (%)
1.	Драматические, печальные	9,1	2,6
2.	Неприятные	47,7	14,9
3.	Приятные	19,4	10,0
4.	Очень радостные	10,4	31,7
5.	Примечательных событий не было	13,2	24,5

Средние значения по методике «Диагностика типологий психологической защиты» «LSI» у обследованных разных групп

№ п/п	Шкалы методики «LSI»	Средние значения	
		Субъекты, переживающие кризис	Субъекты, не переживающие кризис
1.	Отрицание	7,6±2,5*	6,2±2,3
2.	Вытеснение (подавление)	6,1±2,0	5,9±2,1
3.	Регрессия	5,7±2,0	6,2±2,1
4.	Компенсация	5,8±2,4	5,4±1,5
5.	Проекция	8,4±2,3*	6,1±2,0
6.	Замещение	6,0±1,9	6,3±2,1
7.	Интеллектуализация	7,1±2,0*	6,4±2,5
8.	Реактивные образования	6,1±1,6	5,9±1,7

Примечание: \* – различия достоверно выше на уровне  $p \leq 0,05$ .

На основании данных представленных в таблице, правомерно заключить, что переживание кризиса имеет «событийную природу». Однако, вопрос, который в нашем случае остается открытым – какие конкретно события, по мнению субъектов, входят в ту или иную категорию (по степени благоприятности - драматичности). В тоже время полученные данные можно объяснить и выраженной реакцией эмоционального дисбаланса и пессимистической реакцией у субъектов, переживающих кризис на момент обследования.

При описании полученных эмпирических данных будем исходить из того, что в ситуационных реакциях личности, как индикаторов переживания психологического кризиса на непатологическом уровне, находят свое отражение и защитные механизмы, и стратегии совладания субъекта. Результаты полученные по методике «Диагностика типологий психологической защиты» «LSI», в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой представлены в таблице 3.

Как видно из таблицы 3, нами установлены различия в выраженности защитных механизмов между группой субъектов переживающих и не переживающих кризис. Среди *защитных механизмов* у обследованных переживающих кризис (по сравнению с не переживающими) наиболее выражены такие виды как: проекция (8,4±2,3, против 6,1±2,0), отрицание (7,6±2,5 против 6,2±2,3), рационализация (7,1±2,0 против 6,4±2,5). Укажем, что *проекция* выражена у 43,1% обследованных, переживающих кризис, тогда как *отрицание* – у 29,3% и *рационализация* – у 27,5% обследованных.

Таким образом, можно заключить, что переживание кризиса «середины» жизни сопровождается стремлением субъекта отвергать собственные неприятные, негативные качества и проецировать их другим людям, объяснять свои негативные проявления установкой типа «все так делают». У обследованных субъектов имеет место желание привлечь к себе внимание с целью «безболезненного выражения чувств принятия мира и самого себя», а также обесценивание желаемых, но не достижимых

по субъективным причинам целей, преувеличение роли внешних обстоятельств в ситуации невозможности достичь желаемых целей.

В ходе проведенных исследований нами установлена зависимость показателей по шкалам методики «Диагностика типологий психологической защиты» (LSI) с показателями по шкалам методики «Переживание психологического кризиса личностью» (ППК). Так, показатель по шкале «реакция эмоционального дисбаланса» (методика «ППК») положительно коррелирует с показателем по шкале «проекция» (методика LSI,  $r=0,46$ , при  $p \leq 0,05$ ), показатель по шкале «реакция дезорганизации» (методика ППК) положительно коррелирует с показателями по шкалам «регрессия» (методика LSI,  $r=0,44$ , при  $p \leq 0,05$ ) и «вытеснение» (методика LSI,  $r=0,47$ , при  $p \leq 0,05$ ) с этим же показателем установлена связь показателей по шкале «демобилизация» (методика ППК,  $r=0,45$ , при  $p \leq 0,05$ ), показатель по шкале «пессимизм» связан с показателем по шкале «рационализация» (методика LSI,  $r=0,41$ , при  $p \leq 0,05$ ).

Наличие корреляционных связей между показателями указанных выше методик позволяет сделать следующее заключение. *Связь механизма проекции с реакцией эмоционального дисбаланса*, говорит о том, что причину своих «бед, неудач и несчастий» субъект переживающий кризис видит в объектах окружающего мира – других людях, обстоятельствах в которых он находится. Соответственно внешний локус контроля такого человека является источником эмоционального дисбаланса – неблагоприятного чувственного тона в настроении и отношениях. Усиливает эмоциональное неблагополучие и «приписывание» другим людям своих недостатков, своего рода причин своего поведения. *Механизм рационализации связан с пессимистической ситуационной реакцией*. Мы объясняем это «негативным предвидением» субъекта. Суть в том, что при помощи своего рационализирования и «психологизирования» субъект объясняет события своего прошлого, настоящего и будущего, что отражается на возможных (види-



мых субъектом) способах преодоления кризиса. Образно говоря, он видит «два варианта решения и оба плохие» (С.В. Петрушин). Соответственно субъект с трудом принимает то или иное решение, его реальная деятельность по разрешению кризиса подменяется «психологизированием и интеллектуализированием» с неблагоприятным для него окончанием, что в свою очередь усиливает и без того мрачную окраску и восприятие актуальной и будущей жизненной ситуации. В этом случае у субъекта также доминирует внешний локус контроля – значению обстоятельств придается большая роль. Суть связи механизма вытеснения и ситуационной реакции демобилизации заключается в том, что изменение в сфере контактов в сторону их ограничения или поверхностности, избегание включения в различные формы деятельности кроме социально регламентированных, приводит к уходу, избеганию реальности, непринятию сложившихся обстоятельств жизни. Вытеснение напрямую связано с реакцией дезорганизации – является непосредственным выражением тревожности. Это приводит к дистанцированию субъекта, и, неблагоприятно сказывается на характере межличностных отношений. Механизм регрессии также связан с ситуационной реакцией дезорганизации, как проявления неуверенности в себе сочетающегося со страхом неудачи. Все это приводит к усилению тревожного компонента личности, проявляющегося в психосоматических реакциях (нарушении пищевого поведения, цикла сон-бодрствование и т.п.).

На сознательном уровне, субъект, переживая кризис, использует *копинг-стратегии*, как «осознанные варианты бессознательных защит» [10]. На основании данных полученных по методике «Индикатор копинг-стратегий» нами установлено, что у субъектов переживающих кризис и не переживающих таковой представлены следующие стратегии: разрешение, избегание и поиск социальной поддержки. В группе субъектов переживающих кризис стратегия избегание и поиск социальной поддержки находятся на высоком и повышенном уровне ( $27,3 \pm 3,5$  и  $28,1 \pm 4,2$  соответственно), тогда как стратегия разрешение проблем в обследованной группе находится на среднем и пониженном уровне ( $24,6 \pm 5,0$ ). В группе обследованных, не

переживающих кризис наиболее выражены стратегия «разрешение проблем» –  $29,1 \pm 3,1$  (стратегия «поиск социальной поддержки» и «избегание» – находятся на среднем уровне ( $23,5 \pm 4,2$  и  $27,1 \pm 3,9$  – соответственно).

Анализ полученных эмпирических данных показал, что у субъектов предпочитающие стратегию разрешения ( $26,7\%$  обследованных лиц переживающих кризис) выражен защитный механизм по типу рационализация, у субъектов с выраженной стратегией поиска социальной поддержки – механизм проекции ( $35,2\%$  обследованных), а у субъектов предпочитающих избегание – механизмы отрицание и вытеснение ( $37,1\%$  обследованных переживающих кризис).

Таким образом, результаты исследования показали, что переживание кризиса предполагает включение и механизмов защиты и использование стратегий совладающего поведения. Кроме того рассматривая переживание кризиса в рамках ситуационного реагирования намечаются как минимум четыре тенденции:

- реакция эмоционального дисбаланса – проекция – поиск социальной поддержки;
- реакция дезорганизации – регресс, вытеснение – избегание проблем;
- реакция демобилизации – вытеснение – избегание проблем;
- пессимистическая ситуационная реакция – рационализация – стратегия разрешения проблем.

Далее обратимся к рассмотрению социально-психологического аспекта переживания психологического кризиса, для этого обратимся к данным полученным по методике «Субъективная оценка межличностных отношений» (результаты представлены в таблице 4).

Результаты представленные в таблице 4 что у субъектов переживающих кризис данные по шкалам методики «Субъективная оценка межличностных отношений» (СОМО) находятся на высоком и повышенном уровне, по сравнению с субъектами не переживающими кризис. На основании этого правомерно заключить, что отношения с другими людьми у субъектов, переживающих кризис – дисгармоничные, предполагающие, отсутствие единства, согласия с другими людьми, преобладание

Таблица 4

Средние значения по методике «Субъективная оценка межличностных отношений» «СОМО», у обследованных разных групп

№ п/п	Шкалы методики «СОМО»	Средние значения	
		Субъекты, переживающие кризис	Субъекты, не переживающие кризис
1.	Напряженность отношений	$37,7 \pm 7,1^*$	$30,0 \pm 8,4$
2.	Отчужденность в отношениях	$38,8 \pm 7,1^*$	$34,1 \pm 7,9$
3.	Конфликтность в отношениях	$31,1 \pm 7,0^*$	$26,3 \pm 6,7$
4.	Агрессивность в отношениях	$31,3 \pm 6,6^*$	$26,0 \pm 6,9$

Примечание: \* – различия достоверно выше на уровне  $p \leq 0,05$ .



«удаляющих чувств над сближающими» (в терминологии Л.В. Куликова), напряженность, конфликтность, и стремление дистанцироваться от других людей, сопровождаемое отсутствием (или недостатком) доверия, понимания, эмоциональной близости.

В ходе корреляционного анализа нами установлены значимые связи показателей по шкалам методики «Переживание психологического кризиса личностью» (ППК) и с показателями по шкалам методики «Субъективная оценка межличностных отношений» (СОМО). Отметим наиболее важные из них с точки зрения нашего исследования. Установлено что в случае *оппозиционного реагирования* при переживании кризиса отношения являются наиболее дисгармоничными (показатель по шкале «Оп» – методика ППК связан со всем показателями по шкалам методики СОМО, коэффициенты корреляции находятся в диапазоне от 0,37 до 0,43 при  $p \leq 0,05$ ). Если у субъекта выражена *реакция эмоционального дисбаланса*, то его отношения с людьми характеризуются большей отчужденностью и напряженностью (коэффициенты корреляции показателя по шкале «Эд» – методика ППК находятся в диапазоне от 0,43 до 0,47 при  $p \leq 0,05$  с показателями по шкалам «Н» и «О» – по методике СОМО). В случаях когда у субъекта переживающего кризис выражена *пессимистическая ситуационная реакция* то его межличностные отношения характеризуются большей дистантностью, конфликтностью и агрессивностью (коэффициенты корреляции показателя по шкале «Пс» – методика ППК находятся в диапазоне от 0,39 до 0,45 при  $p \leq 0,05$  с показателями по шкалам «О», «К» и «А» – по методике СОМО). Заслуживает внимания, что в ситуациях, когда у субъектов при переживании кризиса преобладает *реакция отрицательного баланса и дезорганизации*, то в отношениях имеет место снижение конфликтности и агрессивности. Об этом говорят обратно пропорциональные связи между показателями по шкалам «Об» и «Дз» – методика ППК с показателями по шкалам «К» и «А» – методика СОМО (коэффициенты корреляции находятся в диапазоне от -0,36 до -0,47 при  $p \leq 0,05$ ).

На основании проведенных исследований нами были сделаны следующие **выводы**:

1. Кризис, переживаемый личностью, представляет собой нормативно-ненормативное явление. Переживание нормативного кризиса (например возрастного) всегда сопряжено с его ненормативностью, реализуется в ситуационных реакциях и отражается на характере межличностных отношений.

2. Переживание кризиса связано с возрастными особенностями обследованных субъектов (в нашем контексте это люди второго периода зрелости). Тем самым правомерно говорить о том, что полученные эмпирические данные говорят о переживании кри-

за «середины жизни». Однако, как было отмечено выше, в группе субъектов переживающих кризис на момент обследования в течение месяца до тестирования преобладали события преимущественно неприятные для них. Соответственно наряду с возрастным аспектом, переживание кризиса (его наличие или отсутствие) обусловлено событийной насыщенностью жизни субъекта.

3. Установлено, что переживание кризиса предполагает функционирование психологической защиты и копинга, реализующиеся в ситуационных реакциях личности. В частности, выявлены следующие взаимосвязи: реакция эмоционального дисбаланса – проекция – поиск социальной поддержки; реакция дезорганизации – регресс, вытеснение – избегание проблем; реакция демобилизации – вытеснение – избегание проблем; пессимистическая ситуационная реакция – рационализация – стратегия разрешения проблем.

4. Социально-психологический аспект переживания кризиса представлен особенностями межличностных отношений. Установлено, что отношения субъектов переживающих кризис носят дисгармоничный характер предполагающий недостаток (или отсутствие) доверия, понимания, эмоциональной близости, напряженность, отчужденность, конфликтность и агрессивность в отношениях.

5. В целях профилактики негативных последствий переживания психологического кризиса для самого человека и для других людей, мы предлагаем развивать психологическую устойчивость. Необходимость этого обусловлена тем, что образно говоря «мы не можем избежать встречи с несчастьем, но в наших силах перестать этой встречи бояться и извлечь из нее пользу». Психологическая устойчивость будет выступать психогигиеническим фактором саногенного потенциала личности.

#### Библиографический список

1. Амбрумова А.Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика // Психологический журнал. – 1985. – № 6. – С. 107–115.
2. Ананьев В.А. Введение в потрясающую психотерапию // Журнал практического психолога. – 1999. – № 7-8. – С. 15–31.
3. Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2003. – 1136 с.
5. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. – СПб., Речь, 2010. – 141 с.
6. Духновский С.В. Переживание дисгармонии межличностных отношений. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – 174 с.
7. Духновский С.В. Психология отношений личности. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. – 380 с.

8. Духновский С.В., Овчарова Р.В. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2012 – 296 с.

9. Куликов Л.В. Психогигиена личности: Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.

10. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2000. – 507 с.

11. Петрушин С.В. Искусство быть вместе: любовь и переговоры. – СПб.: Речь, 2009. – 240 с.

12. Солдатова Е.Л. Нормативные кризисы развития взрослого человека: дис. ... д-ра психол. наук. – Челябинск, 2007. – 375 с.

13. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 444–452.

14. Чиркова Т.И. Методологические основы психологии. – М.: Вузовский учебник; ИНФРА-М, 2013. – 416 с.

УДК 159.922.1

**Воронова Анастасия Валерьевна**  
**Мазилев Владимир Александрович**

доктор психологических наук, профессор  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
ligea@inbox.ru, v.mazilov@yspu.org

## ГЕНДЕР: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ

*В статье рассматривается история возникновения термина «гендер», получившего широкое распространение в науке в последние десятилетия, подчеркивается междисциплинарный характер данного понятия, анализируются подходы к его определению в таких областях науки, как история, социология, антропология, рассматривается история формирования и развития взглядов на проблему пола и специфика гендерных исследований в психологии. Обращается внимание на существующую в современном обществе тенденцию к изменению полоролевых границ, социальных ролей мужчин и женщин, расширению возможностей личности для самореализации, что, несомненно, указывает на важность социального аспекта в формировании полоролевой самоидентификации. Подчеркивается противоречивость и неоднозначность понятия «пол», обращается внимание на необходимость выделения двух аспектов пола: биологического и социального (гендер), постоянно влияющих друг на друга, т.к. человек является сложной социально-биологической системой. При этом обращается внимание на сложность, связанную с восприятием иностранного термина «гендер» в нашей стране. Формирование гендера рассматривается как неотъемлемая часть социализации человека, а гендерные исследования – как необходимые для формирования более полного представления о личности.*

**Ключевые слова:** гендер, социальный пол, биологический пол, гендерные исследования, социализация, полоролевая самоидентификация, психологический анализ.

Как справедливо отмечают Л.И. Киященко и В.А. Моисеев, «в переживаемое нами время перед философией науки и собственно наукой встали сложные задачи, которые требуют объединения многих дисциплин. Оформляется сфера междисциплинарности. Возникли экологические, технологические, биоэтические и т.п. направления научного исследования, которые требуют согласованных действий и достижения взаимопонимания, установления единых норм поведения. Такого рода теоретико-практические объединения выступают естественным основанием для возникновения и выяснения особенностей функционирования междисциплинарности как одной из форм постнеклассической науки. К указанным особенностям мы также относим следующие. Междисциплинарность как форма объединения современного научного знания возникает как непосредственная реакция на «злободневные», требующие безотлагательного, как правило, в режиме актуального времени решения проблемы. Далее, ситуация неопределенности, и можно сказать загадочности, возникает по сути самого «предмета». Он как бы уже есть, иначе как бы возникло междисциплинар-

ное общение? Но его же еще нет – он лишь только может возникнуть по ходу и в результате контингентного соглашения на основе формирующегося взаимопонимания, в свою очередь влияющего на особенности междисциплинарного общения, где присутствует встреча различных языков, не только дисциплинарно организованных и не только документированных (письменных)» [7, с. 16–17].

Подчеркнем, что проблема междисциплинарных исследований представляет собой проблему и для философии науки, и для философии, и для конкретных дисциплин.

Обратим внимание на то, что использование термина «междисциплинарность» предполагает более или менее четкое представление о дисциплинарности. Не имея возможности здесь обсуждать этот вопрос, отметим, что дисциплинарность понимается нами вслед за М.К. Петровым, выделяющим восемь составляющих любой дисциплины (Петров, 1991).

В известной статье «Эпистемология междисциплинарных отношений» выдающийся швейцарский эпистемолог Ж. Пиаже [24] различает следующие формы взаимодействия дисциплин:

1) мультидисциплинарность как одностороннее дополнение одной дисциплины другой;

2) собственно междисциплинарность как взаимодействие дисциплин;

3) трансдисциплинарность как построение интегральных структур (например, физика не только неживой природы, но физика живого и социальная физика).

Представляет значительный интерес типология когнитивных систем, выделенная И.Т. Касавиным, развивающим идеи Ж. Пиаже. И.Т. Касавин в связи с этим отмечает: «Уточняя эту типологию, мы выделяем три соответствующие типа когнитивных систем. Во-первых, речь идет о мульти(или поли-) дисциплинарных системах знания: биофизика, физическая химия, геоботаника, социальная семиотика, общая теория социальной коммуникации и т.п. Такие системы характеризуются использованием некоторой дисциплинарной онтологии и методов для работы в другой дисциплине или их группе» [6, с. 21]. В рамках мультидисциплинарных систем, согласно И.Т. Касавину, сохраняется определенная четкость междисциплинарных границ, и такая четкость, предполагающая различие предметов, методов и результатов взаимодействующих дисциплин, выступает условием успеха. Так, например, морфология пластов в геологии, с одной стороны, и региональное распределение флоры в палеоботанике, с другой, являются предметами исследования независимых дисциплин, соединение которых позволяет уточнить эволюцию геологических отложений в рамках геоботаники.

«Результатом второго типа взаимодействия дисциплин являются междисциплинарные системы знания, такие как космические исследования, страноведение, науковедение, политология» [6, с. 21]. Их отличает объединение дисциплин для создания новой онтологии и методов для работы с ее объектами. Данные системы знания характеризуются значительно меньшей четкостью дисциплинарных границ. География, социология, экономика, гражданская история, языковедение, история культуры, политическая наука дополняют друг друга, к примеру, в рамках страноведения или исследования международных отношений. Они взаимодействуют в целях создания целостной «картины социально-региональной реальности», которая, в свою очередь, дает семантическую интерпретацию фактов в каждой отдельной ресурсной дисциплине, обеспечивая их относительную интеграцию даже при отсутствии разработанной «теории страноведения» или «теории международных отношений» [6, с. 21].

«Наконец, в-третьих, в трансдисциплинарных системах знания выдвигаются претензии на абсолютную универсальность онтологии и методов, утративших дисциплинарную определенность» [6, с. 22]. Таковы, согласно И.Т. Касавину, теория

систем, теория самоорганизации, теория информации, теория катастроф. В этих случаях наблюдается принципиальное игнорирование дисциплинарных границ. Естественно, эти теории возникли как обобщение некоторых дисциплинарных представлений в биологии, химии, математике. Однако затем они оторвались от своих истоков и стали развиваться на своей собственной теоретической основе, проходящей проверку использованием в других областях знания [6].

Представляются чрезвычайно важными следующие рассуждения И.Т. Касавина. Как отмечает автор, эпистемология междисциплинарных исследований относительно слабо разработана. «В общем виде ясно, что м-исследования предполагают альтернативность эмпирической интерпретации, что приводит к резкому расширению сферы фактов по сравнению с д-исследованием (дисциплинарным исследованием)» [6, с. 13]. Особому характеру междисциплинарной эмпирии сопутствует, по Касавину, и необходимость политеоретического описания, а также интерактивный перевод с языка одной дисциплины на другой. Этот никогда не заканчивающийся перевод идет в поисках постоянных уточнений и кажется подлинным воплощением тезиса У. Куайна о невозможности радикального перевода. «Неустрашимость из исследований диалога характеризуется выраженной несимметричностью при обмене результатами; одна из дисциплин периодически берет на себя креативную, нормативную или коммуникационную функцию. Учитывая то обстоятельство, что м-взаимодействие идет в условиях методологической несоизмеримости и дополнительности, невозможности унификации методов, то подлинной м-коммуникацией может быть только неформальный дискурс. И если в этом случае можно говорить о научных результатах, несводимых к д-результатам, то таковые обладают не столько объектной, сколько коммуникативной природой, т.е. говорят не столько об исследуемом объекте, сколько об условиях и формах его исследования» [6, с. 13–14].

На наш взгляд, это имеет непосредственное отношение к междисциплинарным исследованиям в психологии. В этом случае есть существенное преимущество, т.к. в психологии есть возможность опираться на разработки в области коммуникативной методологии [10–13; 17]. Кроме того, отмеченные выше трудности позволяют снять разработку методологии и теории проведения междисциплинарных психологических исследований, исходя из понимания предмета психологической науки, в частности, такой широкой трактовки как субъективного мира человека [14–16].

Не имея возможности в рамках настоящего текста (в силу ограниченности его объема) дать сколь-нибудь развернутую картину современных исследований, ограничимся общей схемой. Если

представить ее обобщенно, то стоит особенно подчеркнуть, что схема должна предполагать уровневое строение. Во всяком случае, в работе [13] дается отчетливое обоснование необходимости выделения уровней междисциплинарных исследований.

Обратимся к проблеме гендера.

Термин «гендер» является относительно новым понятием в науке, особенно в России. В связи с тем, что в настоящее время данный термин широко используется в различных областях знания, в том числе в психологии, представляется важным изучение особенностей появления и использования данного понятия. Сегодня стало очевидным, что те взгляды на женщин и мужчин, которые господствовали в науке вплоть до последней трети XX в., достаточно ограничены. Долгое время различия в психологических и социальных особенностях мужчин и женщин, а также их общественных ролях объяснялись исключительно с точки зрения биологии, определяющей природное предназначение пола. Появлению термина «гендер» способствовали достижения в разных сферах науки, касающиеся проблем половых различий и половой принадлежности человека. Развитие антропологии, медицины, сексологии, психологии, социологии и др. позволило по-новому посмотреть на данные проблемы.

Гендерная психология является молодым направлением психологической науки. Тем не менее, проблемы, связанные с полом, давно волнуют ученых. И.С. Кон выделяет несколько стадий развития исследований в области психологии мужчин и женщин: В начале XX в. немногочисленные исследования психологических особенностей мужчин и женщин обычно подводили под рубрику «психологии пола» (psychology of sex), причем «пол» зачастую отождествляли с сексуальностью. В 1930–1960-е гг. «психологию пола» сменила «психология половых различий» (sex differences); эти различия уже не сводили к сексуальности, но большей частью считали врожденными, данными природой. В конце 1970-х годов, по мере расширения круга исследуемых психических явлений, биологический детерминизм ослабевал, термин «психология половых различий» сменился более мягким – «различия, связанные с полом» (sex related differences), причем, подразумевалось, что эти различия могут вообще не иметь биологической подосновы [8].

Сам термин «гендер» первоначально использовался только в качестве лексико-грамматической категории, обозначающей мужской, женский или средний род. В научный оборот понятие «гендер» ввел сексолог Джон Мани (1955 г.), который работал с такими явлениями, как гермафродитизм и транссексуализм. Введение «гендера» в область психологической науки произошло благодаря Роберту Столлеру, американскому психоаналитику.

Произошло это в 1960-х гг. Под «гендером» стали понимать социальный пол человека, т.е. те аспекты личности, которые связаны с процессом социализации человека.

Поскольку гендерные исследования носят интердисциплинарный характер, интересно рассмотреть, как еще понимают термин «гендер». Приведем несколько примеров.

Необходимость разделения данных понятий возникла давно. Во многом этому способствовало развитие феминистского движения, идеологи которого поставили под сомнение постулат о природном предназначении пола. В статье «Соотносятся ли женское с мужским как природа с культурой?» антрополог Шерри Ортнер утверждает, что различия в положении женщин и мужчин связаны с тем, что женщина ассоциируется с природой в силу особенностей своей физиологии, в то время как мужчины – с культурой [23, с. 71].

По мнению американского историка Джоан Скотт, «гендер используется для назначения социальных отношений между полами. Его применение недвусмысленно отвергает биологические объяснения... наоборот, гендер становится способом обозначения культурных конструкций – идей, полностью социального происхождения о соответствующих женщинам и мужчинам ролях... Гендер... является социальной категорией тела, имеющего пол» [19, с. 142].

Социолог Энн Оукли сформулировала следующие определения пола и гендера: «Пол – это слово, которое относится к биологическим различиям между женщинами и мужчинами: видимые отличия в гениталиях, которые относятся к различию в репродуктивной функции. Однако «Гендер» – вопрос культуры: он относится к социальной классификации «мужественности» и «женственности». Различие между «мужчиной» и «женщиной» с одной стороны, и «мужественностью» и «женственностью» с другой, делает возможным прояснить многое в споре о половых различиях...» [22].

Г. Рубин рассматривает систему пол/гендер с точки зрения отношения власти и подчинения. При этом, она утверждает, что эта система «утратила многие из своих традиционных функций. Тем не менее, она не исчезнет, если ей не будет оказано сопротивление. Она до сих пор несет социальное бремя, выполняя функцию определения пола и гендера, диктует механизмы социализации молодого поколения, формулирует наиболее общие суждения о природе людей». Данная система предполагает обязательную сексуальность и обязательные половые роли, которые являются своего рода «смирительной рубашкой» для личности [18, с. 126–129].

С позиции гендерного подхода важны не только различия и особенности мужчин и женщин, а также более широкие вопросы: условия и факторы,



формирующие различие и специфику полоролевых моделей и обеспечивающие установление половых различий в отношении социального положения человека.

«Гендер» – это понятие междисциплинарное, оно используется специалистами различных областей. В области сексологии и психологии «гендер» понимается как «любые психические или поведенческие свойства, ассоциирующиеся с маскулинностью и фемининностью и предположительно отличающие мужчин от женщин (раньше их называли половыми свойствами или различиями)». Вместе с тем, И.С. Кон отмечает то, что научная терминология в данной области еще не устоялась, и некоторые исследователи в своих работах используют слова «пол» и «гендер» как синонимы [8].

В нашей стране термин «гендер» для многих остается непривычным, что связано, возможно, с использованием иностранного термина. Примечательно, что в английском языке понятия, обозначающие биологический пол (sex) и социальный (gender) различны, в русском же языке есть только понятие пола, которое ассоциируется с биологией, а для обозначения социальных аспектов отдельного термина нет, это вносит определенную путаницу в определение и использование понятий пол и гендер. На наш взгляд, корректно рассматривать пол как целостную систему, состоящую из нескольких уровней, основные из которых – биологический пол и социальный, т.е. гендер.

Предметом гендерной психологии в самом широком смысле являются особенности психики, которые связаны с полом. Выделяют несколько разных разделов гендерной психологии: 1) психология сравнения мужчин и женщин; 2) психология женщины; 3) психология мужчины; 4) гендерная социализация; 5) психология гендерных отношений; 6) гендерная психология лидерства [3, с. 57–58].

Идея о разделении понятий «биологический пол» и «социальный пол» человека возникла в результате изучения Столлером и его коллегами проблем транссексуальности человека. Работа с людьми, убежденными в своей принадлежности к противоположному полу, выявила, что только биологические характеристики не могут объяснить особенности личности человека, социальные факторы играют при этом важнейшую роль. Коллега Р. Столлера социолог Г. Гарфинкель, с которым они вместе проводили свои исследования, описывает показательный случай из своей практики, который позволил по-новому посмотреть на особенности формирования гендерной идентичности – так называемый «случай Агнес». Агнес имела мужские гениталии и до 17-ти летнего возраста воспитывалась как мальчик. Однако впоследствии осознала себя женщиной, изменила внешний облик и имя, уехала в другой город, стала вести себя, как женщина, демонстрировала гетеросексуальные пред-

почтения, а свои физиологические особенности интерпретировала как ошибку природы. В 19 лет ей была сделана операция по удалению мужских половых органов. Несмотря на удачную операцию, у Агнес возникали проблемы социального характера, т.к. она не знала, как должна вести себя в той или иной ситуации, чтобы не быть разоблаченной. Ей приходилось использовать различные стратегии для того, чтобы соответствовать своей гендерной идентичности. Тщательно изучив историю Агнес, Гарфинкель делает интересный вывод: «...лица с нормальной половой принадлежностью являются культурными событиями, характер которых как видимой упорядоченности практической деятельности состоит в опознавании и воспроизведении членами общества определенных практик» [5, с. 188].

В работе отечественного психотерапевта А.И. Белкина также содержится интересный материал, полученный им в результате работы с людьми неопределенного пола – гермафродитами. Истории его пациентов показывают, насколько сложным оказывается для таких людей соответствие социальным ожиданиям относительно приписываемой им половой роли. По утверждению Белкина, в обществе «нельзя быть человеком вообще, но только конкретно мужчиной или женщиной» [1, с. 159]. С этим связано негативное восприятие людей, имеющих определенные отличия в каком-либо виде от «нормальных» представителей своего пола. В то же время, истории подобных людей демонстрируют, насколько важными являются в обществе установки относительно того, какими должны быть «настоящие» женщины и «настоящие» мужчины.

Необходимо учитывать, что биологический пол является очень сложной системой, имеющей несколько уровней: генетический пол, гонадный пол, морфологический пол, церебральный пол. При этом только на уровне гонадного пола (т.е. половых органов) можно говорить о четком разделении на две противоположные системы. Описаны случаи, когда, например, на морфологическом уровне человек принадлежал к одному полу, а на уровне генетического и гонадного пола – к противоположному. Несомненно, что пол – это одна из важнейших характеристик человека, но биологические факторы не могут объяснить всех особенностей такой сложной системы, как человек. Необходимо помнить, что человек – существо не только биологическое, но также и социальное. Поэтому мы не можем рассматривать развитие человека вне его связи с культурой, в которой он воспитывается, и людьми, с которыми он взаимодействует. Безусловно, определенные факторы, такие как репродуктивные возможности, особенности строения некоторых органов, набор гормонов и т.д. заданы природой. Но правомерно ли утверждать различие в умственных способностях или предрасположенность к определенным видам деятельности исклю-



чительно биологическими особенностями? Гендер создается в процессе социализации. При этом социальный пол человека в определенных случаях может не совпадать с полом биологическим. Согласимся с утверждением Д.В. Воронцова о том, что «Привязка полоролевой концепции к биологической дихотомии пола человека в конечном итоге приводит к асоциальному пониманию гендера, что не позволяет дать непротиворечивое социально-психологическое понимание феномена пола» [4, с. 70].

Сегодня выделяют несколько уровней пола: пол (sex) как биологическая категория – непосредственно данное сочетание генов и гениталий, родового, подросткового и взрослый гормональный набор; способность к прокреации (как предполагается, конгруэнтной с вышеперечисленными свойствами и с предназначением принадлежности к полу как биологической категории); пол (sex) как социальная категория – предназначение от рождения, основанное на типе гениталий; половая (sex-gender) идентичность – осознание себя как представителя данного пола, ощущение своего женского или мужского тела, осознание своей принадлежности к полу в социальном контексте; пол (gender) как процесс – обучение, научение, принятие роли, овладение поведенческими действиями, уже усвоенными в качестве соответствующих (или несоответствующих – в случае бунта или неприятия) определенному гендерному статусу, «осознание пола как социальной категории» человеком, принадлежащим к данному полу как к биологической категории; пол (gender) как статус и структура – гендерный статус индивида как часть общественной структуры предписанных отношений между полами, особенно структуры господства и подчинения, а также разделения домашнего и оплачиваемого труда по гендерному признаку. Специфика исследований меняется в зависимости от того, какой компонент пола исследуется [9, с. 132].

Уэст и Зиммерман отмечают, что «гендер «создается» мужчинами и женщинами, чья компетентность как членов общества является залогом их деятельности по созданию гендера. Создание гендера (doing gender) включает в себя комплекс социально контролируемых действий (по восприятию, микрополитике и взаимодействию), целью которых является выражение мужской и женской «природы» ... «Создание гендера состоит в управлении ситуациями (несмотря на их специфику) таким образом, что поведение рассматривается (или может рассматриваться) как гендерно соответствующее или намеренно гендерно несоответствующее, т.е. подотчетное (accountable) в конкретном контексте» [20, с. 194–205]. По мнению Уэста и Зиммермана, гендер создается в процессе взаимодействия.

Ряд авторов обращают внимание еще на один аспект пола, рассматриваемый как необходимый, –

гетеросексуальность. Г. Рубин утверждает, что «гендер — это не только идентификация с каким-то одним полом; предписанное гендерное отношение предполагает также, что сексуальное влечение должно быть направлено на другой пол. Разделение труда между полами заключено в обоих вариантах гендера — оно создает мужчину и женщину и создает их гетеросексуальными. Подавление гомосексуального компонента человеческой сексуальности и, как следствие, притеснение гомосексуалистов, является, таким образом, продуктом той же системы, которая позволяет угнетать женщин» [18, с. 109–110]. В данном случае возникает вопрос о том, как рассматривать гомосексуалистов относительно гендера. Так, М. Виттиг утверждает, что женщина существует только как понятие оппозиционное по отношению к мужчине, служа укреплению гетеросексуальных отношений. Лесбиянка не имеет пола, она вне категории пола, более того, она не женщина и не мужчина. «Если женщиной не рождаются, а становятся, то можно стать третьим полом, отказавшись от гетеросексуальных отношений» [21, с. 12].

Очевидно, что мальчики и девочки воспитываются по-разному буквально с самого рождения: родители по-разному одевают их, что проявляется даже в выборе цвета вещей, покупают им разные игрушки, поощряют развитие в них определенных интересов и т.д. Разделение по половому признаку ощущается во всех областях жизни – в сфере труда, повседневного этикета, властных отношениях разного уровня и т.д. Гендерные стереотипы очень сильны в обществе, они оказывают огромное влияние на формирование человека, поэтому нельзя их недооценивать.

Тем не менее, в настоящее время наблюдается тенденция к некоторому «размыванию» гендерных границ, что, на наш взгляд, является закономерным этапом развития общества. Изменения в социальных ролях мужчин и женщин не могло не сказаться на психологических особенностях. Возможность получения равного образования и развития в профессиональном отношении, отсутствие четкого разделения обязанностей в семье привело к смягчению жестких полоролевых установок в современном обществе. Белкин рассматривает это как «сознательный гермафродитизм» в психологическом плане [1, с. 129]. Важной ступенью в исследовании гендерных особенностей человека стало создание концепции андрогинии Сандрой еем. В 1974 г. С. еем предложила полоролевой опросник для определения того, как взрослый человек оценивает себя с точки зрения гендера. Данные, полученные в результате исследований с использованием опросника С. еем, подтверждают важную роль культуры в создании гендерных типов и то, что мужественность и женственность не противопоставлены друг другу, и человек может обладать

одновременно и женственными, и мужественными чертами, то есть быть андрогинным, что не только не является отклонением от нормы, а напротив, положительно влияет на его психологическое состояние.

Сегодня выделение двух уровней пола – биологического и социального представляется необходимым, т.к. человек – это крайне сложная социально-биологическая система. Очевидно, что биологический пол и гендер – взаимовлияющие понятия, мы не можем игнорировать объективные биологические факторы при анализе личностных особенностей человека, но не принимать во внимание социальные, не заданные природой факторы также нельзя. Биологическое и социальное тесно переплетается в человеке, и это необходимо учитывать при изучении человека.

#### Библиографический список

1. Белкин А.И. Третий пол. – М.: Олимп, 2000.
2. Бем С.Л. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОСС-ПЭН), 2004. – 336 с.
3. Бендас Т.В. Гендерная психология. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
4. Воронцов Д.В. Пол человека: биологический феномен или социокультурный конструкт? // Гендерная психология : хрестоматия / сост. Е.Е. Ли. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2010. – 114 с.
5. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии. – СПб.: Питер, 2007. – 335 с.
6. Касавин И.Т. Междисциплинарные исследования в контексте рефлексии и габитуса // Междисциплинарность в науках и философии. – М.: ИФ РАН, 2010. – С. 15–32.
7. Киященко Л.П., Моисеев В.И. Философия трансдисциплинарности. – М.: ИФ РАН, 2009. – 205 с.
8. Кон И.С. Пол и гендер. Заметки о терминах // Сексология. Персональный сайт И.С. Кона [Электронный ресурс]. – Режим доступа – <http://sexology.narod.ru/publ037.html>
9. Лорбер Дж. Пол как социальная категория // Thesis. – 1994. – Вып. 6. – С. 127–136.
10. Мазиллов В.А. О предмете психологии // Методология и история психологии: Научный журнал. – 2006. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 55–72.
11. Мазиллов В.А. Методология психологической науки: история и современность. – Ярославль, 2007. – 359 с.
12. Мазиллов В.А. Актуальные методологические проблемы современной психологии // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 149–155.
13. Мазиллов В.А. Методология современной психологии: актуальные проблемы // Сибирский психологический журнал. – 2013. – № 50. – С. 8–16.
14. Мазиллов В.А. Перспективы парадигмального синтеза в современной психологии // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 3. – Т. 2: (психолого-педагогические науки). – С. 186–194.
15. Мазиллов В.А. Принцип соизмеримости теорий в психологии // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 4. – С. 28–32.
16. Мазиллов В.А. Методология отечественной психологической науки: основные направления исследований и разработок // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 3. – Т. 2: (психолого-педагогические науки). – С. 174–191.
17. Мазиллов В.А. Психологическая наука: разработка коммуникативной методологии // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1. – С. 146–151.
18. Рубин Г. Обмен женщинами // Хрестоматия феминистских текстов: переводы / под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. – СПб.: Изд-во «Дмитрий Буланин», 2000. – С. 89–139.
19. Скотт Дж. Гендер: полезная категория исторического анализа // Гендерные исследования. – 2000. – № 5. – С. 142–171.
20. Уэст К., Зиммерман Д. Создание гендера // Хрестоматия феминистских текстов: переводы / под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. – СПб.: Изд-во «Дмитрий Буланин», 2000. – С. 193–219.
21. Шакирова С. Толкования гендера // Пол женщины: Сборник статей по гендерным исследованиям. – Алматы: Центр гендерных исследований, 2000. – С. 15–26.
22. Oakley Ann. Sex, Gender and Society (1972). Introduction. // [http://www.annoakley.co.uk/index.php?id=18&Itemid=2&option=com\\_content&view=article](http://www.annoakley.co.uk/index.php?id=18&Itemid=2&option=com_content&view=article).
23. Ortner Sherry B. Is female to male as nature is to culture? In M. Z. Rosaldo and L. Lamphere (eds), Woman, culture, and society. – Stanford, CA: Stanford University Press, 1974. – Pp. 68–87.
24. Piaget J. The epistemology of interdisciplinary relationship // Interdisciplinarity. Problems of teaching and research in universities. – P., 1972. – Pp. 127–139.

**МЕНТАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК ОСНОВА ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ  
В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ\***

*В статье рассматривается проблема творческой активности личности. Согласно современным подходам, основную роль в творческой самореализации играют такие факторы, как личностные особенности, творческие способности, социально-семейные условия. Рассматриваются результаты эмпирического исследования, проведенного с позиции ресурсного подхода. Главным методом исследования стал метод интервью, как наиболее подходящий для экспликации индивидуального опыта творческой личности. Выборку составили подростки в возрасте от 13 до 16 лет (n=72). Были выявлены ментальные ресурсы творческой самореализации, в том числе личностные качества (самоэффективность, познавательная направленность); особенности организации понятийного, метакогнитивного, интенционального опыта; социально-семейные условия (поддержка родителей и благоприятные внутрисемейные отношения).*

**Ключевые слова:** творческая активность, ментальные ресурсы, самоэффективность, познавательная направленность, понятийный опыт, метакогнитивный опыт, интенциональный опыт, метод интервью.

**В** настоящее время в рамках фундаментальной психологии и прикладной педагогической психологии растет интерес к проблемам развития творческой одаренности, выявлению творчески одаренных детей и сопровождению таких детей в процессе обучения. Главным исследовательским интересом являются вопросы: почему одни люди проявляют творческую активность, а другие – нет; какими внешними или внутренними факторами обусловлен баланс творческих и нетворческих форм поведения.

В психологической литературе существуют три подхода к изучению этих вопросов. Согласно одной точке зрения, внешние факторы играют определяющую роль в творческой самореализации человека. К таким факторам относят социально-семейные факторы: стиль семейного воспитания, взрослое окружение ребенка, положение ребенка в семье, наличие разнообразных увлечений и впечатлений у ребенка с раннего детства и т.д.

Согласно другому подходу, творческая активность основывается на особых способностях, которые могут проявляться в любых видах деятельности. Согласно Дж. Гилфорду, дивергентное мышление является способностью к творчеству [2, с. 433–456]. С позиции системного подхода, согласно Я.А. Пономареву, для решения творческой задачи требуется развитая «способность действовать в уме» (СДУ) [4, с. 13–37]. Под творческой способностью он понимал способность распознавать и ассимилировать «побочный продукт» деятельности. С. Медник рассматривал творчество как процесс, при котором происходит перекомбинирование элементов в новые комбинации согласно поставленной задаче [13, р. 220–232]. Творческой способностью в данном случае является преодоление стереотипных решений на этапе синтеза элементов в комбинации.

Существует точка зрения, что творческая самореализация детерминирована не творческими

способностями, а качествами личности или сочетанием таких качеств. А. Маслоу [3, с. 392] и К. Роджерс [5, с. 129] придерживались схожей позиции: каждый человек способен к творчеству, двигателем творчества при этом является мотив личностного роста, потребность в самоактуализации. Д.Б. Богоявленская определяет творчество как «дери́ват интеллекта, преломленного через мотивационную структуру, которая либо тормозит, либо стимулирует умственные способности» [1, с. 194].

В последние годы в зарубежных и отечественных исследованиях проводились неоднократные попытки выявить связь психометрической креативности с реальными учебными и творческими достижениями в подростковом возрасте. По разным данным, корреляции варьируются от значимых до незначимых, а значит последующие достижения умеренно связаны с тестами дивергентного мышления [11, с. 96–99; 12, с. 106–130]. В соответствии с накопленными данными можно говорить о том, что творческие достижения связаны не только с креативностью (дивергентными операциями).

Согласно современным теориям, объединяющим теории внутренней и внешней детерминации творческой активности, творчество является многоаспектным феноменом. В теории Р. Стернберга отмечается, что реализация творческой идеи в жизнь зависит от личностных, когнитивных, мотивационных ресурсов человека, интеллекта, накопленной базы знаний и условий среды [6, с. 144–161]. По мнению М.А. Холодной, творческая деятельность обеспечивается особым состоянием индивидуальных психологических ресурсов, среди которых главенствующую роль занимают ментальные ресурсы [8, с. 272]. К ментальным ресурсам относятся когнитивный, понятийный, метакогнитивный и интенциональный опыт. В структуре метакогнитивного опыта особую роль в творческой деятельности играют открытая познавательная позиция (готовность иметь дело с противоречивой и «невозмож-

\* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-28-00087).

ной» информацией) и метакогнитивная осведомленность (наличие знаний о своих индивидуальных качествах, способность адекватно оценивать свои качества и использовать особые приемы настройки своего интеллекта для улучшения результатов работы). Интенциональный опыт определяет направленность и избирательность индивидуальной интеллектуальной активности и представлен предпочтениями и убеждениями личности.

Таким образом, для осуществления творческого акта важны личностные, ментальные ресурсы и благоприятная среда, которая отражается в субъективном опыте человека. Следовательно, сущность творческой активности можно понять через изучение индивидуального опыта творческой личности. Теоретической основой нашего исследования стала концепция ментальных ресурсов. Цель исследования состояла в диагностике особенностей индивидуального опыта как ресурсов творческой самореализации подростков. Объектом исследования выбраны учащиеся старших классов средней школы.

Гипотеза исследования: Творческие достижения в подростковом возрасте связаны с 1) определенными личностными качествами (высокой самооффективностью и познавательной направленностью), 2) особенностями индивидуального опыта (обширной семантической сетью, уровнем метакогнитивной осведомленности, интенциональными переживаниями), 3) разнообразными формами поддержки родителей и благоприятными семейными отношениями. Для выявления особенностей творческой личности, на наш взгляд, целесообразно применение идиографического подхода, который предполагает индивидуальное, глубокое и детальное отношение к объекту исследования. Такими характеристиками отличаются качественные методы (беседа, интервью, анализ документов), с помощью которых возможна экспликация субъективного опыта личности.

### Методика

В исследовании приняли участие 72 учащихся средних школ Москвы и Московской области: из них 52 девочки в возрасте 13–16 лет, количество мальчиков составило 20 человек такого же возраста.

Исследование включало в себя два этапа. На *первом (пилотажном) этапе* были опрошены 22 человека. Отличительная особенность выборки состояла в том, что в нее вошли творчески одаренные подростки, обладающие высокими достижениями в области интеллектуального творчества, победители и призеры интеллектуальных конкурсов (14). Контрольную группу составили 8 человек. Во *втором этапе* исследования приняли участие подростки, проявляющие разнообразные формы творческой активности, но при этом имеющие менее значительные достижения в своей при-

ритетной сфере деятельности ( $n=22$ ). Контрольную группу составили подростки, не проявившие творческой активности ( $n=28$ ).

В исследовании использовались следующие методы:

1. «Шкала общей самооффективности» Р. Шварцера и М. Ерусалема для оценки уровня самооффективности (на первом этапе исследования) [9, с. 71–76].

2. Модифицированный вариант методики «Незаконченные предложения» Д. Сакса и С. Леви [15, с. 357–397]. Методика применялась для определения широты семантического поля (понятийных способностей, связанных с порождением микро-текстов). Были выбраны 15 предложений, которые необходимо было письменно продолжить. Подсчитывалось общее количество семантических единиц в тексте.

3. Индивидуальное полуструктурированное интервью, которое проводилось с каждым респондентом и по времени занимало 20–35 минут. Перед началом интервью подросткам сообщалось о теме беседы: «Мы поговорим о Ваших увлечениях». Для качественной оценки данных интервью применялся контент-анализ. Данные переводились в количественные показатели и были объединены в четыре блока на основе корреляции Спирмена: интенциональные оценки, метакогнитивные оценки, познавательная направленность, самооэффективность. В *метакогнитивные оценки* вошли следующие параметры: самооценка учебной успешности, способностей, личностных качеств; количество приемов, стимулирующих успешность творческой деятельности; оценка способностей родителей. *Интенциональные оценки* складывались из субъективных обоснований; факторов, повлиявших на развитие интереса к определенной сфере деятельности; избирательности интересов; события, повлиявшего на интерес к определенному увлечению. *Познавательная направленность* включала в себя познавательную мотивацию; любимые предметы; досуг; отношение к школе, учебным предметам. *Самооэффективность* складывалась из следующих параметров: мотивация достижения, преобладающая положительная/отрицательная самооценка, соревновательный мотив.

4. Опросник креативности Рензулли, который позволял выявить оценку преподавателем творческих проявлений ученика. Опросник был адаптирован Е.С. Туник в Санкт-Петербурге в 1997 году [7, с. 14–17]. Пункты опросника оцениваются на основе наблюдений педагога (классного руководителя, руководителя творческих кружков) за поведением подростка в различных ситуациях.

Выборка была разделена на подростков, проявляющих и не проявляющих творческую активность. Критериями для разделения послужили: 1) реальные творческие достижения (победы



в творческих конкурсах и олимпиадах); 2) творческие проявления (наличие творческого увлечения/хобби, участие в коллективной творческой деятельности); 3) оценка преподавателя по опроснику креативности Рензулли.

Обработка результатов проводилась с помощью статистических методов обработки данных: биномиальный тест; сравнительный анализ групп с помощью U-критерия Мана-Уитни, Колмогорова-Смирнова; корреляционный анализ Спирмена. Использовалась статистическая программа SPSS Statistic.

### Результаты исследования и их обсуждение

#### Результаты

Пилотажное исследование (n=22) показало выраженность у творческих подростков познавательной направленности (p=0,00), метакогнитивных оценок (p=0,01), интенциональных оценок (p=0,01) (по U-критерию Мана-Уитни). При использовании методики «Шкала общей самооффективности» различий между группами творческих и нетворческих подростков не было обнаружено (p=0,76).

В таблице 1 представлены результаты второго этапа исследования различий между подростками, проявляющими разнообразные формы творческой активности (n=22), и не проявляющими творческого поведения (n=28) по U-критерию Мана-Уитни.

На данном этапе уровень самооффективности определялся с помощью анализа ответов на вопросы интервью. Сравнение показало значимые различия между группами: у творческих подростков самооффективность оказалась выше (p=0,01). Также, творческие подростки озвучивают большее количество метакогнитивных оценок (p=0,00), высказывают больше суждений, свидетельствующих о богатом интенциональном опыте (p=0,00). Выявлены различия в количестве семантических единиц при дополнении незаконченных суждений (p=0,00). Не выявлено различий в уровне познавательной направленности (p=0,47).

При качественном анализе индивидуального интенционального опыта респондентов был выявлен ряд особенностей. В таблице 2 представлены различия в типах субъективных обоснований, ко-

Таблица 1

**Достоверность различий в выраженности уровня самооффективности, познавательной направленности, интенциональных оценок, метакогнитивных оценок, количества семантических единиц между группой творческих и нетворческих подростков (n=50)**

№ п/п	Параметры	Сумм. ранг 1 группа (22)	Сумм. ранг 2 группа (28)	U	Z <sub>1</sub>	P <sub>1</sub>	Z <sub>2</sub>	P <sub>2</sub>	p
1	Самооффективность	693,5	581,5	175,5	2,6	0,0	2,6	0,0	<b>0,01</b>
2	Познавательная направленность	599,0	676,0	270,0	0,7	0,5	0,7	0,5	0,47
3	Интенциональные оценки	787,5	487,5	81,5	4,4	0,0	4,5	0,0	<b>0,00</b>
4	Метакогнитивные оценки	783,0	492,0	86,0	4,3	0,0	4,4	0,0	<b>0,00</b>
5	Семантические единицы	715,0	560,0	154,0	3,0	0,0	3,0	0,0	<b>0,00</b>

Примечания: 1 группа – творческие подростки, 2 группа – нетворческие подростки. U-критерий Мана-Уитни; p – вероятность принятия гипотезы Н<sub>0</sub>: уровень параметра в группе творческих подростков не ниже уровня параметра в группе нетворческих подростков.

Таблица 2

**Достоверность различий между группой творческих и нетворческих подростков в типе субъективных обоснований, указывающих на причину увлеченности хобби (n=43)**

№ п/п	Субъективное обоснование	Высказывания в группе 1 (26)	Высказывания в группе 2 (17)	Соотношение высказываний в группе 1	Соотношение высказываний в группе 2	p
1	Уход от реальности	6	0	0,23	0	<b>0,04</b>
2	Эмоциональная разрядка	6	2	0,23	0,12	0,37
3	Подражание	1	1	0,04	0,06	0,63
4	Эмоциональная кумуляция	12	6	0,46	0,35	0,4
5	Утилитарная польза	1	8	0,04	0,47	<b>0,00</b>

Примечания: 1 группа – творческие подростки, 2 группа – нетворческие подростки. p – вероятность принятия гипотезы Н<sub>0</sub>: разница между двумя пропорциями равна нулю. Сравнение проводилось с помощью биномиального теста.



**Достоверность различий между группой творческих и нетворческих подростков  
в мере осознания факторов, повлиявших на развитие увлечения (n=45)**

№ п/п	Факторы	Высказывания в группе 1 (31)	Высказывания в группе 2 (14)	Соотношение высказываний в группе 1	Соотношение высказываний в группе 2	p
1	Эмоционально-личностные состояния	2	3	0,06	0,21	0,14
2	Утилитарная польза	0	5	0	0,36	<b>0,00</b>
3	Самозффективность	14	2	0,45	0,14	<b>0,05</b>
4	Ориентация на значимых других	15	4	0,48	0,28	0,21

*Примечания:* 1 группа – творческие подростки, 2 группа – нетворческие подростки. p – вероятность принятия гипотезы Н<sub>0</sub>: разница между двумя пропорциями равна нулю. Сравнение проводилось с помощью биномиального теста.

торые ученики указывают как причину увлеченности конкретным занятием/хобби.

Согласно таблице 2, в группе творческих подростков преобладает тип обоснования «уход от реальности» (p=0,04). В группе нетворческих подростков преобладает утилитарное обоснование (p=0,00). Примерами такого типа обоснований являются следующие высказывания: «чтобы убить время», «нужно же чем-то себя увлекать» и т. д.

Различия между группой творческих и нетворческих подростков в осознании факторов, повлиявших на развитие увлечения, представлены в таблице 3.

Как можно видеть из таблицы 3, обнаружилось преобладание в группе нетворческих подростков утилитарных факторов (p=0,00). В группе творческих подростков преобладают факторы самозффективности (p=0,05). Примером могут служить высказывания: «были достижения», «участвовала в мероприятиях, конкурсах», «чем больше этим занималась, тем больше можно было достигнуть» и т. д.

Далее, анализ интервью показал, что в структуре интенционального опыта творческих подростков существует эмоционально значимое событие, с которого началось увлечение определенным видом деятельности, при этом респонденты подробно его описывают (p=0,04). В свою очередь, отличительной особенностью метакогнитивного опыта творческих подростков является наличие осознанного способа или стратегии решения проблемной задачи (p=0,02). Наконец, подростки, обладающие высокими творческими достижениями, положительно оценивали внутрисемейные отношения (p=0,03), сообщали о разнообразных формах поддержки, которые оказывали им родители (p=0,04). Творческие подростки, не имеющие значительных достижений, и нетворческие подростки в меньшей степени или вовсе не сообщали о подобных фактах.

Таким образом, подводя итог *первого (пилотажного) и второго этапов* исследования полученным данным, можно говорить о том, что

предположение о личностных особенностях и особенностях ментального опыта как ментальных ресурсах творческой самореализации подростков подтвердилось. В качестве ментальных ресурсов выступают личностные качества – познавательная направленность, самозффективность; особенности организации понятийного, метакогнитивного и интенционального опыта; поддержка родителей.

#### *Обсуждение*

Примечательно то, что ресурс познавательная направленность проявил себя в выборке подростков с высокими реальными творческими достижениями, а в группе подростков, которые имеют менее выраженные творческие проявления (увлечения, эпизодические успехи), этот фактор не проявился. Чем больше ресурсов имеется или используется человеком, тем более значительные результаты деятельности он получает. Этот принцип относится и к творческому процессу. Познавательная направленность, как ресурс, представляет собой поисковую исследовательскую активность, которая направлена на обнаружение нового, а также представляет собой открытость новому знанию и опыту. Следствием такого поведения является накопление новой информации, знаний, навыков. В последнее время исследователи обращают внимание на роль базы знаний в творческом процессе [10, с. 129–186; 14, с. 193–199]. Творческий результат продуцируется из единиц уже имеющейся базы знаний путем разных сочетаний. В нашем исследовании было показано, что творческие подростки употребляют большее количество семантических единиц при ответе на ограниченное количество вопросов. То есть, отвечая на незаконченное предложение, они строят более семантически сложные микротексты. Можно сказать, творческие подростки обладают более разветвленной вербальной сетью, с большей легкостью устанавливают связи между разными словами, а значит их продукт мышления с большей вероятностью будет творческим. Данный факт говорит о развитых понятийных способностях.

В ходе исследования использовались два параметра самооффективности. Один параметр измерялся с помощью методики «Шкала общей самооффективности»; другой – выявлялся из данных, полученных в ходе анализа интервью. Различия между группами обнаружались только при сравнении по второму параметру. Таким образом, метод интервью, предполагающий индивидуальный подход к респонденту, – в сравнении со стандартизированными опросниками, – дал больше информации об оценке эффективности собственных действий.

Такой элемент субъективного опыта как самооэффективность играет важную роль в творческой деятельности: позволяет браться за решение трудных задач и ставить более высокие цели. В случае уверенности в своих способностях и силах деятельность приобретает конструктивный характер, целью которой является непосредственно предполагаемый результат. Если подобной уверенности нет, то личность может придерживаться в своей деятельности внешних (утилитарных) целей. Качественный анализ ответов на вопросы интервью показал следующие различия: в деятельности нетворческих подростков наблюдается сдвиг мотива на различные по своему роду внешние цели, характеризующиеся какой-либо выгодой или пользой, что препятствует творческому процессу. Увлеченными и интересами творческих подростков двигает осознание эффективности собственных действий.

Важными ресурсами творческой самореализации оказались особенности организации метакогнитивного и интенционального опыта. Широкое представление об индивидуальных качествах и особенностях собственной памяти, мышления, эффективная оценка уровня своих способностей и выраженности личностных качеств помогает в эффективной реализации возможностей, регуляции и контроле собственной деятельности. Одним из показателей самоконтроля когнитивной деятельности является наличие способа решения задачи у творческих подростков. Это говорит о развитой саморегуляции и способности добиваться результата в сложных видах деятельности. Интенциональный опыт, в свою очередь, выражаясь в предпочтениях и убеждениях, направляет деятельность, определяет устремленность к определенному роду занятий, увлечению, стилю деятельности. Интенции складываются под влиянием совокупности причин и факторов, ярких событий в жизни. При этом ментальная репрезентация события, лежащего в основе увлечения определенным занятием, оказалась в более выраженной степени представленной в опыте творческих подростков. Мы полагаем, что «знаковое» событие, представленное в виде элемента субъективного опыта, организует и структурирует интенциональный опыт человека, делая его интерес к определенной деятельности устойчивым и постоянным.

При изучении особенностей интенционального опыта с помощью метода интервью выявлено, что творческая деятельность выполняет мобилизующую функцию («уход в себя»). Творческая личность, погружаясь в свою любимую сферу деятельности, не только реализует в ней свои творческие идеи, но и накапливает и активизирует свои силы для решения бытовых проблем.

Была обнаружена весомая роль семейного окружения. Главную роль играет поддержка и поощрение родителями деятельности подростка (его увлечений, хобби), а также создание условий для его разностороннего развития.

### Выводы

1. При исследовании особенностей творческой личности является адекватным применение идиографического подхода и качественных методов диагностики (интервью, беседа, анализ текстов). Такой подход обеспечивает более глубокую и детальную экспликацию индивидуального опыта личности.

2. Творчество выступает как многофакторный феномен, включающий три основных аспекта: личностные качества, особенности организации индивидуального ментального опыта, благоприятную семейную атмосферу, – действуя в совокупности, эти факторы создают ресурсную основу для творческой самореализации.

3. К ментальным ресурсам творческой самореализации относятся: личностные качества (*познавательная направленность, самооффективность*), особенности организации *понятийного, метакогнитивного, интенционального опыта*, социально-семейный фактор (поддержка родителей и доброжелательная семейная атмосфера).

### Библиографический список

1. *Богоявленская Д.Б.* Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества // Исследование проблем психологии творчества / под ред. Я.А. Пономарева. – М.: Наука, 1983. – С. 182–195.
2. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта: Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433–456.
3. *Маслоу А.Г.* Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2003. – 392 с.
4. *Пономарев Я.А.* К теории психологического механизма творчества // Психология творчества / под ред. Я.А. Пономарева. – М.: Наука, 1990. – С. 13–37.
5. *Роджерс К.* К теории творчества: Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 129 с.
6. *Стернберг Р.Дж., Григоренко Е.Л.* Инвестиционная теория креативности // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 2. – С. 144–161.

7. Туник Е.С. Опросник креативности Рензулли // Школьный психолог. – 2004. – № 4. – С. 14–17.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
9. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. – 1996. – № 7. – С. 71–76.
10. Chi M. T. H. Conceptual change within and across ontological categories: Examples from learning and discovery in science. In R. GIERE (Ed.), Cognitive models of science: Minnesota studies in the philosophy of science. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. Vol. 15. 1992. P. 129–186.
11. Edwards, M. P., Tyler, L. E. Intelligence, creativity, and achievement in a nonselective public

junior high school. Journal of Educational Psychology. Vol. 56, N. 2. 1965. P. 96–99.

12. Kim, K. H. Meta-analyses of the relationship of creative achievement to both IQ and divergent thinking test scores. Journal of Creative Behavior. Vol. 42, N. 2. 2008. P. 106–130.
13. Mednick S. A. The associative basis of the creative process // Psychological Review. Vol.69, N.2. 1962. P. 220–232.
14. Necka, E. Memory and creativity. In M. A. Runco, S. R. Pritzker (Eds.), Encyclopedia of creativity. N. Y.: Academic Press. 1999. P. 193–199.
15. Sachs J. M. Levy S. The sentence completion test // Bellak L. (ed.) Projective psychology. N.Y.: Knopf. 1950. P. 357–397.

УДК 159.922.7 ; 373.2.025

**Клименко Владислав Владиславович**

кандидат психологических наук, доцент  
Воронежский государственный педагогический университет  
vladislav.climenco2014@yandex.ru

## ИГРОВАЯ ПРЕДМЕТНОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТСКОГО МЫШЛЕНИЯ

*Предметные игры в статье рассматриваются как возрастное (игровое) условие активного формирования мыслительных операций ребенка, развития его самооценки и общения. Такие игры становятся естественным стимулятором развития отдельных психических функций и социальной адаптации личности.*

**Ключевые слова:** когнитивное развитие ребенка, детские знания, условия развития ребенка, игра как элемент развивающей деятельности, игровая предметность как средство развития мышления, операциональные процессы детского мышления.

Еще в 80-е годы XX века Н.Н. Поддьяков отмечал большие достижения советской психологии в накоплении и обобщении богатого материала по развитию детского мышления, по выделению и исследованию важных его закономерностей у детей различных возрастов. Но оговаривались и явные слабости в изучении общего строения когнитивной сферы ребёнка и особенностей её функционирования. В этой связи указывалось на важность изучения проблемы накопления ребёнком познавательного опыта, куда входит и «определённым образом структурированная совокупность всех представлений и знаний детей, способов и мотивов их умственной деятельности» [6, с. 105–117]. Время неумолимо движется вперед, и вполне естественно, оно неизбежно ставит перед нами целый ряд вопросов, касающихся когнитивного развития ребенка: как к нашему времени изменились дети, можем ли мы руководствоваться прошлыми знаниями по развитию детского мышления, какой «познавательный опыт» накопили современные дети? Миссия образования в глобализирующемся мире неизбежно будет сводиться к воспроизводству человека-потребителя, с минимальной субъективностью, принимающего нормы и ценности глобальной культуры, порывающего с традициями и нормами культуры своего

этноса, убежденного в «совершенстве» «потребительского рая» [7, с. 13–28]. В этой связи встаёт и основной вопрос: как в «горниле» этих тенденций будет осуществляться умственное развитие детей? Д.И. Фельдштейн признает: «В принципиально изменившемся мире, безусловно, изменилась и ситуация развития и функционирования самого человека, а об изменениях его мы знаем еще меньше» [14, с. 12]. Из всего многообразия новых качеств современного ребенка дошкольного возраста бросается в глаза резкое усложнение когнитивного развития, побуждения к активным действиям, снижение уровня развития сюжетно-ролевой игры. Это очень важно для нас, так как обнаруживаются низкие показатели в тех действиях, «которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов» [14, с. 14] и др.

В современной науке «знание» рассматривается как один из феноменов человеческого сознания, как результат познавательной деятельности субъекта. Одновременно постулируется тезис о том, что «до сих пор нет сколько-нибудь признанных ответов на многие интересные и сложные вопросы по поводу понимания знаний. В этой связи очень важно оценить сопутствующую идею «результата познания», так как мы объективно должны коснуться самого процесса познавательной деятельности и особенно

в его начальных (личностных) формах [15, с. 179]. Для той части психолого-педагогической науки, объектом которой обозначен ребенок старшего дошкольного и младшего школьного возраста, весьма серьезной является проблема соединения учебной и игровой деятельности. По характеру своего возникновения эта проблема объективна, особенно в части умственного развития ребенка, к примеру, на «стыке» (по Выготскому, кризисе) между дошкольным и школьным детством. Значительная часть психологов и педагогов видит в игре универсальное средство образования ребенка (в дошкольные годы), метод его обучения (особенно в начальный школьный период), который еще и в состоянии «усилить эффект и результат воспитания» [8, с. 12]. Оценка образовательных (дидактических) возможностей игры в отечественной и зарубежной научной педагогике и психологии неоднозначна. Но уже сейчас на основе ряда научно-дидактических концепций упрочилось мнение о возможности и даже необходимости использования «потенциала игры с ориентиром на возрастные потребности ребенка». В этом случае организация занятий использует игровую форму посредством «игровых приемов и ситуаций, побуждающих школьников к учению, стимулирующих познавательную активность» [8, с. 12]. Именно игровой замысел через реализацию игрового действия придает игре обучающий (познавательный) характер. Специалисты по дидактической игре отмечают возможность использовать ее и в роли эффективного средства организации и развития когнитивных процессов, облегчающих ребенку адаптацию к учебной деятельности, помогающих ему «мягко» преодолевать трудности в освоении учебного материала, поддерживающих познавательную мотивацию и интерес к учебному предмету. Игра в этом случае «выступает незаменимым стимулом интеллектуального развития ребенка» [8, с. 21].

Психолого-педагогическая теория оценивает ребенка как явление исключительно универсальное. Вот почему очень непросто изучить, а на основе глубокого познания представить эффективные методы и средства воздействия на развитие ребенка, в том числе и воздействия развивающего. Точек зрения на сущность этого направления в теории и практике очень много. Исходя из задач нашего изложения, нас привлекла, в первую очередь, содержательная сторона педагогического потенциала игры, что и определяет ее практические возможности. По мнению известного исследователя игры Е.А. Репринцевой, наиболее разработанными ее сторонами являются [8, с. 20]:

1) социализирующие, которые позволяют ребенку реализовать одну из основных задач становления своей личности – социализацию; в нее входят и задачи освоения норм и традиций этнокультурного бытия, интеграция опыта и знаний предыдущих поколений;

2) развивающие (активизирующие), особенно задатки и способности ребенка, что дает толчок к совершенствованию его интеллекта, воли, эмоциональной сферы;

3) дидактические (организующие), создающие непосредственные предпосылки к «вхождению ребенка в мир знаний, постижению им основ наук, приобщению к социокультурному наследию»;

4) психотерапевтические (лечебные, если это необходимо), адаптивно влияющие на взаимоотношения ребенка с окружающими людьми, в первую очередь, со сверстниками;

5) игра как диагностическое средство; соединенная с включенным наблюдением детская игра дает педагогу возможность получить достоверную информацию о динамике и содержании процесса развития ребенка. От себя мы хотели бы добавить, что именно в «соединении» игровых условий и диагностической процедуры таится много сопутствующих проблем, к примеру, стандартизации, валидности, фиксации и др., хотя само по себе это соединение очень перспективно, но оно требует отдельного изучения [8, с. 20–21].

Исходя из предмета своего изложения, мы вынуждены подробнее остановиться на отдельных потенциальных характеристиках игры и в первую очередь на ее развивающих возможностях. Отрадно, что эти возможности позволяют не дифференцировать детей по способностям, а на основе адекватного стимулирования природных задатков дать необходимый толчок совершенствованию интеллекта ребенка, помочь ему в «кристаллизации опыта» (Уолтерс, Гарднер, Холодная, 2002). Подобная ситуация возникает, по мнению исследователей, в условиях определенной предметной деятельности (куда можно, на наш взгляд, внести и предметные развивающие игры), в которой проявляется избирательное взаимодействие субъекта. В разговоре о дидактическом потенциале игры предполагается, что он естественным образом, опираясь на возраст ребенка, актуальный уровень его развития и др., обеспечивает необходимую «поддержку» учебных (дидактических) целей и задач. Здесь же необходимо заметить, что при специально организованной детской игре, в частности с предметами, у ребенка тренируется очень важное для будущей учебной деятельности качество – умение осуществлять анализ посредством зрительного образа. Причем именно в дошкольном и младшем школьном возрасте эти занятия дают максимальный эффект, чего трудно добиться у детей младшего подросткового возраста. Можно обоснованно утверждать, что, к примеру, геометрические (пространственные) представления ребенка готовятся как бы исподволь, и ведущая роль в этом принадлежит предметности. Именно она составляет часть реального содержания организации интеллектуальной деятельности ребенка, используя мысль Л.В. Занкова, через вне-



сение определенного порядка как в интеллектуальную деятельность, так и в мыслительное действие ребенка. Но не менее важным, чем вопрос о дидактическом потенциале игры как средстве развития и научения ребенка, является вопрос о психологическом обеспечении той его деятельности, которая относится к игровой. Если говорить о потребности практики обучения, воспитания и развития ребенка через игровую деятельность, то необходимо вести речь о психологических, педагогических и материальных условиях ее реализации.

*Психологические условия* касаются естественного (комфортного) протекания всех соответствующих игровой деятельности психологических компонентов личности ребенка. Их диапазон чрезвычайно широк и охватывает целые личностные сферы: когнитивную, коммуникативную, эмоциональную, мотивационную, сферу отношений и взаимоотношений (если игра носит групповой характер), в силу чего уместно обратиться и к принципам организации этой деятельности. В основе системы развивающих игр, к примеру, для детей младшего школьного возраста лежат следующие принципы: совмещение в деятельности ребенка элементов игры и учения; постепенного усложнения обучающей задачи в условиях игры; повышения умственной активности ребенка в решении игровых задач; взаимозависимость между внешней (игровой) и внутренней (умственной) активностью ребенка; принцип единства обучающих и воспитывающих воздействий.

*Педагогические условия* обеспечивают учет индивидуальной психологии играющего ребенка, подбор видов игр и способов их реализации, обеспечение оптимального руководства игровой деятельностью, контроля игровых действий ребенка со стороны педагогов и других взрослых.

*Материальные условия* обеспечивают подбор необходимого оборудования, без которого реализация игрового (учебного) замысла невозможна. В самом общем виде можно сказать, что к материальным условиям обеспечения детской игры относятся все то, что составляет ее организационную сторону. Сюда входит очень многое и, в частности, подбор технического оборудования (инструментов, игровых материалов и пр.). Причем это оборудование должно соответствовать возрасту ребенка, уровню его развития (а значит, и его возможностям в игре), месту проведения игры, времени ее проведения, сюжету.

Важнейшим направлением организации развивающей деятельности с применением игры является подбор практических методов, а также игрового (стимулирующего) материала к ним. Одно без другого применяться не может. Как правило, это соответствующий методам комплекс средств, в состав которого входят конкретные (игровые) предметы, окружающие ребенка, а также «предметные мето-

дики» (А. Анастаси), т.е. такие методики, где требуется манипулирование различными объектами или предметами с целью диагностики и коррекции развития ребенка.

В психолого-педагогической науке давно уже замечено, что у современных детей «произошел сдвиг возрастных границ детства, связанный с процессом ретардации» (замедления, задержки). Это сильно сказалось на необходимости изменять методы обучения и развития ребенка, что вынуждает доводить учебный материал в первом и даже во втором классах до ребенка, широко используя игровую форму [14, с. 16].

В общем смысле слово «знание» – это отражение в сознании человека окружающего мира в форме представлений, понятий, суждений и т.д. Знание детей – это «сложная совокупность конкретных и обобщенных представлений, которые выступают внутри таких логических структур, как суждения и умозаключение» [6, с. 105–117]. Степень вербализации детской мысли, хотя и составляет отдельный большой вопрос, но ее участие в мыслительной деятельности ребенка несомненно. Кстати, дефект речи, это в большой степени вероятность и «дефекта» мысли в том или ином виде. Сложнее вопрос о содержании этой связи (структуры): предмет, образ, логика (порядок), суждение ребенка. Н.Н. Поддьяков писал: «Полноценный процесс мышления (ребенка – В.К.) характеризуется тем, что возникновение неясных знаний, догадок, вопросов обгоняет процесс формирования и развития ясных знаний. В этом суть самостимуляции, саморазвития процесса мышления» [6, с. 109]. Парадигма «ясность – неясность» знаний ребенка сама по себе составляет отдельную и достаточно сложную проблему. Доступное ее понимание может заключаться при использовании слов «интуиция», «любопытство», «интерес ребенка к участию в организованных для него познавательных действиях». Вообще по отношению к детскому мышлению, знаниям ребенка приставка «само-» носит достаточно условный характер. Детское мышление – это процесс чрезвычайно чувствительный к состоянию его организации, к действиям обучающего и развивающего характера. Соблюдение логики (порядка) в развитии мышления ребенка требует использования категорий (понятий) не «первичного», «простого», «начального», «не совсем ясного», «неопределенного», «неполного», «более полного» и т.д., а понятий, меняющихся в границах «непонятное – понятное». Это, на наш взгляд, определяется тем, что если мы используем дефиниции понятий «неполный, простой» и т.д., то неизбежно возникает вопрос о мере этой «простоты» и «недостаточной полноты», и учет количества усвоенных ребенком «признаков» предметов или явлений не отразит истинного состояния знаний. К настойчивому использованию предлага-

ются не количественные вариации, а смысловые, отраженные в понимании и осознании ребенком полученных на данный момент знаний. Этот процесс не прекращается для индивида и во взрослом состоянии. На наш взгляд, это очень важно, так как разговор о детском мышлении обязательно должен включать вопрос об активизации этого процесса у ребенка, что упирается в необходимость соблюдения «мер неопределенности» получаемых дошкольником знаний, как отмечал Н.Н. Поддьяков. Иными словами, вполне уместно содержание работы по умственному воспитанию ребенка увязывать в первую очередь с «его возрастными и личностными возможностями» [6, с. 105–117].

В последние десятилетия психологи выяснили, что у дошкольников наблюдается выраженная тенденция осуществлять «комбинированные манипуляции с предметами», проявляющаяся уже с 1,5 лет. Отмечено, что причиной подобных манипуляций является осмысленное желание ребенка организовать взаимодействие (познание) заинтересовавшего его предмета через уяснение его свойств. Причем «комбинации воздействий могут осуществляться дошкольником хаотически, но также могут объединяться им в стратегии упорядоченного комбинаторного перебора различного уровня» [5, с. 18–19]. Автор указанного положения изучал комбинаторные действия ребенка с предметами в условиях «исследовательского поведения», и важным фактором успешности этого поведения он посчитал уровень познавательной мотивации или уровень любознательности, связывая их с возможностью ребенка к целеполаганию. Но в своем изложении он вынужденно «академизировал» эти процессы у ребенка 5–6 лет, не отдавая должное их игровому содержанию [5, с. 14–24].

Анализ научной литературы и многолетний опыт изучения проблемы позволяет нам представить игровую предметность как средство развития мышления и других психологических качеств ребенка в аспекте целого ряда психологических условий, диктующих использование определенных организационных «стратегий действия». К ним относятся следующие:

- предмет, попадающий для манипулирования (познания) в руки ребенку, обязательно должен стать для него значимым, то есть вызвать интерес и тем стимулировать выполнение игровой (развивающей) задачи;

- все это невозможно будет осуществить, если с самого начала параллельно не будет организовываться взаимодействие между ребенком и взрослым, что в полной мере можно реализовать только в условиях игры. Отсюда в самих игровых предметах должны использоваться понятные, хорошо известные ребенку материалы и комбинации. Это помогает взрослому эффективно организовать их игровые развивающие занятия;

- помимо вышесказанного очень важным является положение о «способности» игрового предмета провести в жизнь задачи формирования и развития различных процессов детского мышления. Для этого игровые предметы должны «обеспечивать» применение в игре различных и самое главное более сложных игровых стратегий;

- игровые предметы в развитии мыслительных процессов ребенка не выполняют своей основной задачи, если они не будут затрагивать (и, разумеется, развивать) познавательную мотивацию ребенка. Эта деятельность обязательно должна позволить ребенку, используя игровой предмет, понимать задачу игры в целом, содержание и логику игровых действий; сопровождаться пониманием их смысла, осуществлять достижение искомого результата. В этом случае вопрос эффективного развертывания игровой предметной деятельности чрезвычайно актуален. Психологическое сопровождение ребенка-дошкольника в вопросах его умственного развития именно при выполнении этих задач диктует такие отношения «взрослый – ребенок», при которых «автономия» ребенка просто недопустима.

В научной психологии давно доказано, что в старшем дошкольном возрасте ведущая роль в развитии познавательных способностей принадлежит образному мышлению. При соответствующих условиях мышление может достичь не только большой яркости, но и высокой степени обобщенности, становится основой усвоения знаний. В этом проявляется сила наглядно-образного мышления ребенка. К примеру, никто так глубоко не понимает и «не видит» персонажи сказок, как ребенок.

Представления ребенка об окружающей действительности составляют сложную форму, в которую облекается его наглядно-образное мышление, позволяющее ему познавать окружающую действительность. Их совершенствование ведет к формированию у ребенка «простых систем обобщенных представлений об окружающих вещах и явлениях» [4, с. 230]. Многое в этом случае зависит от силы вызванного игровым предметом впечатления (образа) – от живого объекта или от его модели (макета). Если это перенести на школьника, то проблему развивающего характера можно преподнести ребенку в виде задания из учебника, а можно – в виде осязаемого рукой, к примеру, игрового предмета-головоломки. Разумеется, далеко не все развивающие задачи и упражнения можно перевести в предметное состояние, но умение ребенка совмещать одно с другим может послужить прекрасным резервом в его умственном развитии, особенно в начальный школьный период, так как формирующееся богатство представлений ребенка идет по пути обобщенности этих представлений и объективно носит «все более схематизированный характер» [7, с. 231]. И дело заключается не только в методе наглядности (предметности), а в исполь-

зовании естественного резерва детского восприятия для задач общего развития.

Эта тенденция в развитии мышления дошкольника очень важна и дает ему возможность начать переход к элементам понятийного мышления, что составляет важный шаг в его интеллектуальном развитии. Специалисты выделяют, в частности, «образно-схематическое мышление», которое наиболее характерно для детей старшего дошкольного возраста. Развитие наглядно-образного (схематического) мышления обеспечивает успешность ребенка в подготовке его мышления к выполнению учебных задач [4, с. 231].

У современных программ по умственному развитию детей много достоинств, особенно со стороны их научно-теоретического обоснования, но все они, на наш взгляд, довольно бедны материалом для игровой организации интеллектуальных занятий, для стимулирования их умственной активности, увлечения процессом собственного развития. В развивающих играх, в основном, используются слова (понятия), т.к. такие коррекционно-развивающие программы направлены в первую очередь на то, чтобы обучить детей школьного возраста умениям выполнять основные мыслительные операции с понятиями [1]. Это совершенно необходимо, но проблема заключается в том, что задания, включенные в подобные программы, дети часто воспринимают как учебные задачи, что усложняет ситуацию коррекционно-развивающей деятельности и снижает ее эффективность. Игровые наборы предметного стимулирования дают возможность «разогреть и массировать» мышление ребенка, исподволь готовя его к выполнению основной (учебной) мыслительной задачи. А формирование понятия можно отнести к мыслительной работе последующего уровня, относящегося к «вторичной репрезентации».

Одним из традиционных видов предметных развивающих игр являются игры с применением стимульного материала в виде различных объемных предметов, в том числе и кубиков. В быденном сознании занятия предметными играми и в частности кубиками связываются, как правило, с преддошкольным и дошкольным возрастом. В этом случае кубикам отводится роль развлечения играющего ребенка. Это мнение, разумеется, неполно отражает возможности (особенно в отношении развивающего содержания) игр с использованием объемных предметов не только для детей младшего возраста, но и для подростков и даже старшеклассников.

Развивающая игровая деятельность ребенка, осуществляемая в сотрудничестве со взрослым (учителем), особенно во взаимодействии с другими детьми, имеет большие преимущества перед индивидуальной деятельностью. Оставить ребенка наедине с игровой задачей, особенно если она

имеет интеллектуальное содержание – это значит обречь игровую ситуацию, а вместе с ней и развитие ребенка, на «нулевой» результат. Переходить к предметной практике всегда непросто. Все развивающие и диагностические игры, разумеется, заключают в себе соответствующую идею, набор целей, свой стимульный материал, свой порядок реализации игрового способа, но все они объединены одной общей идеей, относящейся к сути предметного стимулирования процесса умственного развития ребенка через игру. Для их эффективной реализации можно обратиться к идеям, реализуемым в многолетнем опыте учителя начальной школы Центрального района г. Воронежа Н.И. Гаврилкиной:

1) известно, что интеллектуальное развитие ребенка спонтанно идти не может. Этот процесс, как никакой другой, требует руководства со стороны взрослого (организатора);

2) в этих играх важен не столько сам материальный предмет как стимул, а «предметная игра», которая дает возможность развернуть для ученика все входящие в игру операции, в первую очередь, умственного порядка; именно в этих условиях с применением предметной игры как специфической модели совершается и ориентировочная, и исполнительная часть умственных действий, т.е. ребенок научается организовывать свой процесс думания;

3) при использовании предметных интеллектуальных игр для ребенка естественным образом создается та самая «проблемная ситуация», которая влияет на формирование очень важной психологической характеристики учения ребенка – укрепляется его познавательный мотив;

4) предметные игры составляют специфическую модель (макет) познавательной задачи, с которой ребенок в реальности начинает сталкиваться только в школе на уроке, где он должен ее усвоить;

5) предметные игры предназначены для ребенка, который в той или иной мере воспринимает развивающую ситуацию как игровую. Развивать ум ребенка – это задача взрослого, сам же ребенок еще не в состоянии осознать ее в полном объеме;

6) при описании интеллектуальных игр невозможно придерживаться строгого «методического» порядка в их изложении для того, чтобы «пригласить» взрослого к размышлению по поводу точной ориентировки на возраст, запустить процедуру использования реального уровня развития ребенка. При описании игр соблюдается определенная логика: а) состояние игрового материала; б) описание приемов ее проведения (реализации); в) определенные «правила» игры; г) общие советы педагогу (взрослому);

7) особенно обращает на себя внимание психологическое обоснование и оценка результатов использования интеллектуальных игр. Только

вдумчивое наблюдение взрослого за ребенком, за его поведением во время игры дает «истинные» нужные ему сведения о ребенке и его развитии; к соблюдению данного условия взрослый должен быть определенным образом подготовлен, иметь некоторые теоретические знания, что обеспечивает формирующую сторону подготовки взрослого к эффективному использованию интеллектуальных развивающих игр;

8) предметные интеллектуальные игры отличаются еще и тем, что в полной мере предоставляют реальные возможности для интеллектуального творчества как ребенка, так и организатора игр;

9) предметные игры носят «самозатачивающийся» характер, т.е. чем чаще взрослый будет применять их по отношению к играющему, тем глубже он будет проникать в их содержание и возможности для развития.

К каждой игре должна даваться достаточно подробная инструкция, в том числе по психологической поддержке играющего ребенка. Эти указания к играм имеют определенный порядок, который принципиально не меняется – описание игрового оборудования, фотографии и схематические рисунки, описание игровой задачи, психологическая поддержка играющего, где самыми важными являются указания на то, что можно ожидать полезного для ребенка при организации его игровых занятий. Каждая игра имеет описание игрового оборудования (стимульного материала). В основу его заложен кубик, который входит в состав многих игровых вариаций (элементов). Вообще, нужно сказать, что описываемый порядок организации детской интеллектуальной игры сам по себе уже «метод», позволяющий оказывать формирующее воздействие на детское развитие. Все игры представляются и проводятся в «пошаговом» виде, поэтому требуется сразу оговорить, что «первый» шаг не значит «легкий». Задача развития ребенка через предметные игры остается актуальной и для начального этапа. Именно здесь взрослый может получить очень ценную информацию о состоянии развития воображения, сообразительности и всей личности ребенка, что дают наблюдения за детской игрой. Изначально взрослый должен убедить себя в том, что пояснение к игре является для него «ведущим», т.к. оно непосредственно обеспечивает направление игровых действий ребенка в сторону развивающего эффекта при условии «поддерживающей» работы старшего в игре. Начальный шаг для игровых занятий очень важен и для ребенка. В любую работу нужно «втянуться», и особенно это касается детской игры и самой личности ребенка. Дальнейшие «шаги» в использовании указанных игр, разумеется, сопряжены с усложнением не только вида стимульного материала, но и игровой задачи в целом, что может потребовать от ребенка значительных усилий. Но именно эти усилия и со-

ставляют основное условие развития. «Легкое» задание, т.е. не сопряженное с усилиями ребенка (особенно умственными), никогда не определит эффект развития. Играть в интеллектуальные игры всегда должно быть трудно, но вся суть состоит в том, какова мера этой трудности и насколько она посильна ребенку. А на этот вопрос руководитель детской игры и должен, вернее, обязан дать ответ и в первую очередь самому себе как руководителю.

Любая игра ребенка, и особенно интеллектуальная, требует от него определенного навыка. Но именно навык не появляется у ребенка сам собой, «вдруг». Это всегда результат осмысления ребенком своих действий в игре и последующей регулярной тренировки. Принцип постепенности («от простого к сложному») обозначает не «легкое-трудное», а динамически развивающийся игровой навык, что очень важно для уяснения педагогом смысла психологической поддержки играющего. Ничто так не вредит занятиям ребенка и особенно игровым, как первая «неудача», причина которой, к тому же, может быть не объяснена. Все вышесказанное, в общем, и определяет порядок игр с трехмерным (кубическим) стимульным материалом.

При организации психологической помощи играющему ребенку складывается, на первый взгляд, парадоксальная ситуация, когда успех в игре, особенно на начальном этапе, зависит не от ребенка, а от того, кто этой игрой руководит. Вкратце такую позицию можно назвать по-спортивному – педагог как «играющий тренер». В самом деле, если педагог или родители не испытывают желания играть в эти игры, если они их не знают, не ориентируются в порядке выполнения игровой задачи, то ребенок тем более не достигнет успеха. Руководитель игры должен использовать указание, взятое из медицинской практики – «Не навреди!».

Современный учебно-воспитательный процесс предъявляет к психологической науке обоснованные требования по укреплению связей с реальными условиями жизни ребенка, практикой его обучения и воспитания в школе, семье и особенно – по оказанию психологической помощи его развитию. Для успешного выполнения этой задачи необходимо своевременно, с учетом детского возраста, выявлять особенности его индивидуальности, в первую очередь в направлении умственного развития или «умственного воспитания» (М.А. Холодная, 2002). В этот процесс входит учебная развивающая работа с ребенком не только учителей, но и родителей (уже в кругу семьи). Соединение одного с другим может быть осуществлено в условиях организации детской предметной деятельности.

Здесь уместно заметить, что в развитии ребенка предметная деятельность имеет существенное значение не только для его интеллекта, но и для всей детской личности, хотя организационно (в реальных жизненных условиях) влиять на этот



процесс достаточно трудно. С помощью предметных игр, методик, технических устройств достигается эффект активизирующего воздействия на формирование мыслительных операций, развития самосознания, общения. Происходит ненавязчивая по отношению к ребенку работа по развитию двигательных функций: мелкой моторики мышц, координации. Можно ответственно заявить, что предметные игры объективно значимы в создании условий развития мышления дошкольников и этом случае выполняют роль естественного стимулятора развития отдельных психических функций и социальной адаптации личности.

#### Библиографический список

1. *Акимов М.К., Козлова В.Т.* Психологическая коррекция умственного развития школьников. – М.: Академия, 2000. – 160 с.
2. *Клименко В.В.* Предметные методики в диагностической и коррекционной работе школьного психолога. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2011. – 60 с.
3. *Клименко В.В.* «Умный кубик» или как помочь ребенку в развитии: практическое руководство для родителей. – Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2014. – 136 с.
4. *Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М.: Владос, 2001. – С. 230.
5. *Поддьяков А.Н.* Мышление дошкольников в процессе экспериментирования со сложными объектами // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 14–24.
6. *Поддьяков Н.Н.* Новые подходы к исследованию мышления дошкольников / Н.Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1985. – №2. – С. 105–117.
7. *Репринцев А.В.* Феноменологические и аксиологические основы приобщения юношества к истории и культуре Отчего края // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2014. – № 3. – С. 13–28.
8. *Репринцева Е.А., Гороховская И.В., Лахин Р.А.* Теория и практика подготовки педагога-организатора детской игры. – Курск: Курский гос. ун-т, 2000.
9. *Репринцева Е.А.* Педагогика игры: Теория. История. Практика. – Курск: Курский гос. ун-т, 2005. – 421 с.
10. *Репринцева Е.А.* Педагогическое наследие А.С. Макаренки: вписывается ли оно в логику современного общества потребления? // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 113–122.
11. *Репринцева Е.А.* Современная молодежная игра в зеркале трансформации традиционной русской культуры: что делать социальному педагогу? // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1: ч. 1. – С. 181–190.
12. *Репринцева Е.А.* Феномен игры в философско-педагогической концепции В.А. Разумного: полемизируя с Йоханом Хейзингой // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 78–88.
13. *Репринцева Е.А.* Традиционная русская игровая культура сквозь призму философско-педагогической антропологии Е.П. Белозерцева // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 173–187.
14. *Фельдштейн Д.И.* Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Портал психологических изданий PsyJournals.ru, 2010.
15. *Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов.* – Минск: Изд-во В.М. Скакун, 1998. – 896 с. – С. 247–249.

## ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ «УГАСАНИЯ» ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА В «ПЕРЕЛОМНЫЕ» ПЕРИОДЫ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО, МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО И ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

*Каждый период детства вносит свой вклад в развитие у детей объемно-пространственных представлений об объекте изображения на двумерной плоскости листа бумаги. Мы сосредоточили свое внимание на переломных, «критических» периодах возрастного развития детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста с тем, чтобы показать, как можно предупредить «угасание» детского изобразительного творчества.*

**Ключевые слова:** детское творчество, «переломные» периоды возрастного развития детей, предупреждение «угасания» детского творчества.

**М**ладший школьный возраст продолжается 3–4 года с характерными психолого-физиологическими особенностями. Некоторые дети 10–11 лет (ученики третьих и, особенно, четвертых классов) уже могут обнаружить отдельные черты подросткового возраста.

По мнению В.В. Давыдова, изучение переломных периодов «...может стать основой для проведения современных исследований. Однако в детской психологии до сих пор получено мало таких данных, которые позволили бы описать все своеобразие этих периодов и их подлинную роль в психологическом развитии ребенка (психологи изучают в основном протекания стабильных периодов, поэтому о наличии периодов другого типа в специальной литературе пишется очень редко). Вместе с тем, проблема переломных периодов в психическом развитии детей имеет серьезное научно-практическое значение... (отметим, что симптоматика этих периодов существенно отличается от признаков сенситивных периодов, активно изучаемых в современной детской психологии)» [3, с. 76–77].

Детское изобразительное творчество зависит не только от умственных способностей, но и от свойств личности. Личностная направленность охватывает многие факторы (например, ценностные ориентации, формирующиеся черты характера) и имеет специфику в каждом возрастном периоде. В развитии человека наблюдаются, так называемые, «критические периоды».

Есть сравнительно короткие по времени переходы от одного возрастного этапа к другому, когда начинается преобразование различных систем организма (а также изменяется положение ребенка среди окружающих). Переломные, критические периоды возрастного развития, например, при переходе от дошкольного возраста к школьному, больше связаны с изменением окружающей ребенка среды, а от младшего школьного возраста к отрочеству – с преобразованием различных систем организма ребенка и, в частности, зрительно-двигательного аппарата.

Л.С. Выготский заметил, что переломные периоды в жизни детей обусловлены внутренней

логикой процесса развития: накапливающиеся постепенно изменения приводят к очень значимым в дальнейшем резким сдвигам, где на первый план выступают связанные с этим трудности. Поэтому, очень важно, чтобы переход на новую ступень развития у ребенка проходил благополучно, без стрессов, которые могут тормозить или исказить дальнейшее развитие.

Л.С. Выготский ввел в свою периодизацию психического развития детей специфические возрасты – 3,7 и 11–12 лет, назвав их кризисными. Он рассмотрел и сделал выводы по «кризисам» 1-го года жизни, 3, 7 лет: «...Кризис имеет место всегда, во всяком нормально текущем детском развитии» [2, с. 384–385]. А.Н. Леонтьев уточняет: «Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии» [9, с. 518].

Кризис в развитии творческих возможностей сопоставим с подростковым возрастом. Педагоги относят кризисный момент к периодам в 9–11 или 12–14 лет (первый кризисный период исследователи относят к 6–7-леткам при переходе их из детского сада в школу). Между детьми 7–8 и 13–14 лет наблюдается большое различие в физическом и духовном развитии. В любой педагогической литературе, где речь идет о подростках, говорится о кризисе в развитии их творческих возможностей и сложности художественного образования. Так, Д.Б. Эльконин, рассматривая этот период, в динамике его развития, ограничивает между 10–15 годами [10]. В связи с этим напомним некоторые исторические этапы в развитии обучения детей, которые доказывают возможность раннего обучения академическому рисунку изображения человека. Так, воспитанники натурного класса в Академии художеств (XIX в.) учились рисованию с 6 до 18 лет. С 6–9 лет они копировали оригиналы рисунков головы, от 9 до 12 лет делали копии частей человеческого тела, обнаженных человеческих фигур в гипсе, а затем и живых. С натуры изображали орнаменты и гипсовые головы.

Максимализм и безапелляционный критицизм свойственны подростковому возрасту. Порой, учитель сталкивается с тем, что ученик может, напри-

мер, заявить о пустом времяпрепровождении на занятии изобразительному искусству. Выход в спокойном реагировании и попытке приобщить ученика к работе. Для этого нелишне раскрыть роль искусства в жизни общества, обозначить задачи, которые решают художники в своих произведениях. Подросток, хотя и резок в суждениях, но в то же время пытлив и любознателен. Надо незаметно направлять его внимание, хвалить за правильно принятое решение, учитывая при этом чрезвычайную чувствительность и болезненное переживание творческих неудач. Нередко ребенок только делает вид, что ему безразлична оценка учителем его работы. На самом деле он глубоко переживает даже незначительное замечание.

Психолог Е.И. Игнатьев подчеркивает: «Нельзя презрительно или с насмешкой относиться к неудачным изобразительным работам учащегося. Это особенно важно в подростковом возрасте: ученик 11–13 лет уже сам замечает недочеты своих рисунков, рисунки часто его не удовлетворяют, но его требования к рисунку повышают его технические возможности изображения».

Если... дашь возможность пережить чувство удовлетворения и удовольствия от выполненного рисунка, т.е. эмоционально поддержать его, он продолжает рисовать и дальше» [6, с. 102].

Причину своеобразных проявлений в поведении детей Л.С. Выготский видит так: «В переломные моменты развития, ребенок становится относительно трудновоспитуемым в следствии того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевают за быстрыми изменениями его личности» [2, с. 252–253]. Т.С. Драгунова подчеркивает, что многое зависит от воспитателей, которые своевременно замечают начало резких перемен в поведении ребенка и учитывают это в отношениях с ним [4].

Подростки нуждаются в индивидуальной помощи со стороны педагогов, но программы для средней начальной и средней школы не учитывают того, что среди них есть обладатели больших индивидуальных изобразительных способностей.

Снижение школьной успеваемости в 5-м классе связано с тем, что наряду с признаками, часто квалифицируемыми психологами, как психологический «кризис подросткового возраста», нетрудно заметить усиление поведенческих, характерологических черт и школьных проблем. Кроме того, ряд детей с «посредственной успеваемостью» начинают избирательно относительно к учебным предметам, которые «нравятся», т.е. доступны, вызывают интерес, поддерживаемый учителем, соотносятся с их прежними увлечениями.

Л.Н. Винокуров считал, что в предпододростковом и подростковом возрастах, часть учащихся «...несмотря на объективные признаки нуждаемости в индивидуальной нагрузке и помощи со сто-

роны учителя, в начальной школе «обучались» по типовой программе и с фиктивными «тройками» переводились из класса в класс» [1, с. 76].

Очень важно иметь в виду обусловленные возрастом повышенные возможности развития способностей. А.В. Запорожец отмечает, что именно в годы детства, на каждом возрастном этапе возникают «временные состояния», «сензитивные периоды» (не путать с «критическими, переломными»), выражающие своеобразную готовность к развитию: «В каждом возрасте ребенок оказывается особенно чувствительным, восприимчивым к определенному рода воздействиям, в связи с чем у него на данной генетической ступени, при наличии соответствующих социально-педагогических условий наиболее интенсивно развиваются определенные психические процессы и качества...» [5, с. 34].

Следует заметить, в сензитивные периоды обнаруживаются особо благополучные условия для развития визуального мышления, зрительной памяти, специфичные для отдельных детей. Затем действие таких внутренних условий постепенно или резко ослабевает.

Н.С. Лейтес поднимает нелегкую проблему индивидуального обучения одних детей, которые опережают в своем развитии других. В частности, это относится и к детям, обладающим художественными способностями: «школа мало использует их возможности, почти не проявляет заботы об их дальнейшем росте. Большинству учителей просто некогда заниматься детьми, опережающими класс, некоторым учителям даже кажутся мешающими ученики с необычайными познаниями...» [8, с. 68].

В изобразительном творчестве попытки справиться с кризисом, в одном случае, направлены на обогащение воображения и предупреждение разочарования подростков, в другом, подчинены искушению задержать рост профессионализма на стадии наивного детского рисунка.

60–70-е годы XX в отличаются предпочтением воспитания и развития творчества и пренебрежением к обучению. Такой односторонний подход к образованию, возможно, был связан с тем, что исследователи, психологи и педагоги обратили свой интерес к разгадыванию творческих загадок, которые уже во многом были объяснены и выяснены. Так, в 80–90-х годах XX века исследователи отмечают важность развития эмоций детей наравне с развитием их ума. Ведутся поиски объективной системы, обеспечивающей усвоение всеми учащимися знаний основ изобразительной грамоты, с одной стороны, и развитие индивидуальных творческих возможностей учащихся общеобразовательной школы, с другой.

По мере физического развития у детей происходит изменение мышления. Известно, что умение мыслить и оперировать абстрактными формами является особенностью подросткового возраста.

Мышление младших школьников отличается от мышления подростков и старших школьников конкретным характером. Абстрактные понятия и формы им непонятны.

В 11–13 лет у подростков достаточно развиты зрительные восприятия. Если у взрослого система видения идет от общего к частному, то у ребенка – от частного к общему. Зрение, как таковое, развивается и к 18 годам формируется в определенную систему.

Исследователи отмечают, что противоречие между устремлениями подростка и свойственными его возрасту реалистическими тенденциями, обусловлены развивающимся познавательным интересом к окружающим его предметам и явлениям действительности.

Психолог И.С. Кон пишет: «Переходный возраст (12–15 лет) характеризуется по Ж. Пиаже, тем, что у подростка созревает способность абстрагировать мыслительные операции от объектов, над которыми эти операции производятся... Пиаже указывает на два таких момента, прежде всего, достижение его мышлением фазы формальных операций вызывает у подростка и юноши особое тяготение к общим теориям, формулам и т.д. Склонность к теоретизированию становится, в известном смысле, возрастной особенностью. ...Вторая особенность юношеской психики, связанная с формально-операционным мышлением, – изменение отношения категорий возможности к действительности... Поскольку логическое мышление оперирует не только реальными, но и воображаемыми объектами, освоение этого стиля мышления неизбежно рождает интеллектуальное экспериментирование, своеобразную игру в понятия, формулы и т.д.» [7, с. 37–38].

До 11 лет детям важен сам процесс труда, после 11 лет – его конечный продукт. Человек растет

и приобретает возможность корректировать свои физические действия. Если в младшем возрасте преобладает процессуально игровое действие, то после 11 лет оно переходит в стадию суждения, что затем может сформировать критический перелом. В это время необходимо создать условия для получения какого-либо продукта.

#### Библиографический список

1. Винокуров Л.Н. Школьная дизадаптация и ее предупреждение у учащихся. – Кострома: РЦ – НИТ «Эврика–М», 2000. – 132 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 4: Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
4. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 2. – С. 33–36.
5. Запорожец А.В. К вопросу об обучении, воспитании и развитии детей шестилетнего возраста // Советская педагогика. – 1973. – № 1. – С. 34.
6. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. – М.: Учпедгиз, 1961. – 224 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
8. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Просвещение, 1975. – 615 с.
10. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.



## КОЛЛЕКТИВНЫЙ СУБЪЕКТ КАК СРЕДА ПРОЯВЛЕНИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

*Статья вызвана необходимостью развития категориального аппарата проблемы исследований феномена субъектности личности, который может проявляться как в контексте реальных коллективных субъектов, так и в виртуальной среде, создаваемой с помощью современных коммуникационных средств. Она подчеркивает необходимость дифференциации понятий «реальный коллективный субъект», «виртуальный коллективный субъект», «индивидуальный «виртуальный коллективный субъект».*

**Ключевые слова:** виртуальный коллективный субъект, индивидуальный «виртуальный коллективный субъект», интернет-среда, личность, реальный коллективный субъект, субъектность личности.

Одна из актуальнейших тем современной социальной психологии связана со взглядом на человека как на субъекта своей жизнедеятельности. То есть не как на адаптанта к окружающей его среде, а как на преобразователя среды своего обитания, или существа, обладающего способностью, как отмечала К.А. Абульханова-Славская, к организации, реорганизации своей активности. «...Субъект осуществляет стратегические направления взаимодействия с миром, через совокупность которых он и прокладывает ту или иную линию жизни личности» [4, с. 47]. Подчеркнем, что эта возможность присуща только человеку, как самосозидающему существу, поскольку субъектность в остальном живом мире задается видо-генетическими детерминантами.

Одной из значимых проблем становятся проявления разных форм реализации субъектности личности.

Если индивидуальный субъект в социальной психологии достаточно дифференцирован, то понятие коллективного субъекта, как среды самореализации личности, остается достаточно многозначным.

Мы считаем, что содержание последнего наиболее точно отражено в определении социальной группы, приведенном Джоном Тернером [6; 11] и интерпретированное впоследствии И.Р. Сушковым, как совокупность индивидов, «...которая характеризуется переживанием ими единого социально-психологического отношения, вызванного взаимодействием этих индивидов» [7, с. 227]. Следует добавить только, что именно это отношение организует и реорганизует их совместную активность и формирует коллективный субъект.

### 1. Личность и реальный коллективный субъект

Коллективный субъект, ставший новым уровнем организации природы и приведший к необходимости появления феномена сознания в психике конкретной особи, включает эту уже человеческую особь, уже личность, в структуру социальных, коллективных отношений. Психика индивида начинает осваивать отношения внутри коллективного

субъекта и между ними. Она начинает отражать процессы, происходящие вне индивидного уровня существования.

Но путь этой включенности остается не совсем понятной с точки зрения современных социально-психологических знаний. Понимание становится возможным за счет возвращения к индивидуальной субъектности личности, проявляемой в границах реального коллективного субъекта.

Тема субъектности личности была поднята в трудах А.В. Брушлинского и продолжена А.Л. Журавлевым, Е.А. Сергиенко и рядом других ученых [1; 4; 5].

Но в силу традиционного развития социально-психологических знаний, построенных на эволюционных принципах развития природы, в сознании конкретной личности понятие индивидуального субъекта жизнедеятельности воспринимается намного легче и реальнее, чем понятие коллективного субъекта, который стоит над ним и является более высоким уровнем организации жизни вообще.

Тем не менее, даже авторитетный биолог Жан-Мари Шеффер (в своей книге «Конец человеческой исключительности») признает, что мир живых существ состоит из двух радикально разъединенных классов – с одной стороны, это формы животного мира, с другой стороны, человек [8]. И человеческое из природного преобразовал в последнем коллективный субъект.

Реальный коллективный субъект обладает, согласно позиции А.Л. Журавлева следующими свойствами: 1) целостностью, когда деятельность любой личности затрагивает не просто реакции, но жизнедеятельность всех остальных; 2) способность группы проявлять совместную деятельность, когда взаимодействие людей приобретает характер взаимосодействия; 3) переживание чувства «Мы», как итог саморефлексии [2].

Мы можем добавить еще один, важный на наш взгляд признак – наличие механизмов социального контроля за поведением и деятельностью индивидуальных членов коллективного субъекта, который согласует взаимодействия индивидуальных участников такого субъекта. Такой контроль реализуется

через чувства индивидуальной ответственности, вины и стыда в ситуации отклонения индивидуальных действий от представляемых мотивов и целей коллективного субъекта. Это становится принципиально важным для наших дальнейших рассуждений, так как именно они позволяют совокупности людей превратиться в коллективный субъект.

«...Социальная сущность человека, – в понимании С.Л. Рубинштейна, – заключена в его постоянной обращенности к другому человеку, другим людям, через взаимодействие с которыми человек существует и самоосуществляется» [2, с. 72]. Такая трактовка А.Л. Журавлевым позиции одного из отечественных классиков социальной психологии раскрывает саму суть коллективного субъекта и подводит нас к необходимости утверждения о существовании в каждом человеке индивидуальной потребности в коллективном субъекте.

Коллективный субъект не остался для индивида внешним условием, к которому следует только приспособиться. За счет феномена сознания он сам становится частью индивидуального субъекта. Он воспитывает в индивиде критерии восприятия внешнего мира, то есть ценностную структуру восприятия, формирует принципиально новые потребности, направленные на сохранение и развитие коллективного субъекта. В итоге, за счет идентификационных процессов, в людях возникает потребность в защите коллективных субъектов как самих себя и даже в ущерб собственной органической жизни.

Это подводит к идее, что в психике человека как социального существа возникает принципиально новая потребность, необъяснимая с точки зрения эволюционного процесса – потребность самому стать организатором коллективного субъекта, чтобы собственными силами способствовать его сохранению и развитию (идея принадлежит И.Р. Сушкову).

Эта потребность, детерминируя сознание личности, заставляет ее идентифицироваться с сообществами, которые предоставлены ей реальным социальным контекстом индивидуальной жизнедеятельности.

## 2. Виртуальный коллективный субъект личности

В сознании личности интегрируются проекции всех реальных коллективных субъектов, к которым она принадлежит или желает принадлежать. Таким образом в психике человека представлен уже не реальный, а виртуальный коллективный субъект, с учетом которого он и строит свое поведение.

Виртуальность, в данном случае, понимается не как плод фантазии, не имеющий под собой реальной основы, как это иногда трактуется в литературе. Нельзя представить плод даже буйной фантазии и галлюцинаций, хотя бы слабо, не опирающийся на реальность. Виртуальный мы пони-

маем как возможный, который может или должен проявиться при определенных условиях (от лат. virtualis) [3]. Это, на наш взгляд, наиболее точное определение понятия «виртуальность».

Такая тенденция объясняется врожденным эгоцентризмом индивидуальности. Именно благодаря последнему, человек в состоянии принять на себя ответственность за собственную жизнь и жизнь близких ему людей и стремиться к самореализации в кругу этих людей, сохраняя их и способствуя повышению их благополучия как продолжения самого себя и собственной жизнедеятельности, наполненной индивидуальным смыслом.

В сознании личности всегда присутствует лишь виртуальный коллективный субъект, сформированный в процессе ее жизни и социализации, и который в течении жизненного процесса включил в себя разные реальные сообщества, прошедшие процесс идентификации.

Но этот виртуальный субъект сохраняет в себе важное свойство социального контроля: совесть и чувство вины, которые не допускают человека, в известных пределах, нарушать традиционность избранного пути.

Но у каждой личности есть индивидуальные представления о том сообществе, которое может максимально реализовать представления о собственном благополучии и путях самоактуализации. И они могут не соответствовать сложившемуся для индивидуального субъекта реальному социальному контексту его жизнедеятельности. Поэтому он будет искать соответствующую социальную среду, которая предоставит ресурсы и возможности это сделать.

Последние тенденции развития техногенной сферы, снимающие многие ограничения в общении людей, позволяют идти дальше в понимании социальных детерминант наполнения индивидуальной жизни человека смыслом его жизнедеятельности в соответствии с его представлениями о реальности. Максимальные возможности в связи с этим предоставляются личности интернет-пространством.

## 3. Индивидуальный «виртуальный коллективный субъект»

В этом пространстве пользователь интернет-среды может сам формировать или избирать сообщества в согласии со своими индивидуальными потребностями. В конечном счете, он сам может стать основателем индивидуального коллективного субъекта, но это уже будет индивидуальный «виртуальный коллективный субъект».

Такая возможность раскрывается, по нашему мнению, только благодаря тому, что в интернет-среде существенно утрачивается роль социального контроля за поведением личности. Санкции за отклонение от общепринятых норм сводятся к минимуму. Личность могут исключить из структуры

сообщества, но только усилиями большинства членов этого сообщества или специальными процедурами, предусмотренными модераторами сообщества. Но такое решение проблемы, приводит лишь к перекатегоризации личностью себя и поиску других сообществ, которые согласуются со взглядами индивидуального пользователя.

Как показали многочисленные эксперименты Г. Тэджфела и Дж. Тернера переживание единой отнесенности к определенной категории с другими является тем начальным фактором, с которого начинается идентификация с этой совокупностью других [8; 9; 10].

Такая возможность свободного поиска совокупностей, отвечаемых индивидуальным потребностям, превращает Интернет в универсальное средство становления человеком себя индивидуальным «виртуальным коллективным субъектом», давая широкий простор для самореализации, не связанной с механизмами ответственности, совести и чувства вины, которые неизбежны при собственной реализации в реальном коллективном субъекте.

В соответствии с определением реального коллективного субъекта, мы можем определить индивидуальный «виртуальный коллективный субъект» как совокупность людей, с которой личность, как она считает, разделяет единое социально-психологическое отношение в соответствующем аспекте ее жизнедеятельности. Одним из главных свойств такого субъекта становится минимизация роли социального контроля. При этом все другие свойства, присущие реальному коллективному субъекту, сохраняются.

Логично предположить, что индивидуальный «виртуальный коллективный субъект» может быть использован личностью как определенная компенсация чувства неудовлетворенности реальным коллективным субъектом.

Объектом проводимых нами эмпирических исследований и служит индивидуальный «виртуальный коллективный субъект», так как именно он становится своеобразной «лакмусовой бумажкой», проявляющей истинные потребности и желания современного человека.

# Библиографический список

1. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Институт психологии РАН, 1994.
2. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 5. – С. 75–80.
3. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
4. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. – М.: ПЕР СЭ, 2002.
5. Сергиенко Е.А. Развитие идей А.В. Брушлинского: соотношение категорий субъекта и личности // Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – Т. 1. – С. 41–44.
6. Сушков И.П. Социально-психологическая теория Джона Тернера // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 3. – С. 115–125.
7. Сушков И.П. Психологические отношения человека в социальной системе. – М.: Институт психологии РАН, 2008.
8. Шеффер Ж.М. Конец человеческой исключительности. – М.: Изд-во «Новое литературное обозрение», 2010.
9. Tajfel H., Flament C., Billig M.C. & R.F. Bundy R.F. Social categorization and intergroup behavior // European Journal of Social Psychology. – 1971. – № 1. – P. 149–177.
10. Turner J.C. (1978). Social categorization and social discrimination in the minimal group paradigm. In: H. Tajfel (Ed). Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations. L: Academic Press. 1978, XV, p. 101–140.
11. Turner J.C. (1985). Social categorization and the self-concept: a social cognitive theory of group behavior. In: E.J. Lawler (Ed.) Advances in Group Processes: Theory and Research, v.2. Greenwich, Connecticut: JAI Press, p. 77–122.
12. Turner J.C. & Oakes P.J. (1989). Self-categorization theory and social influence. In: P.B. Paulus (Ed.). The Psychology of group influence. 2<sup>nd</sup> edn., Hillsdale, N.Y.: Erlbaum, p. 233–275.

Еремина Анастасия Николаевна

кандидат психологических наук, доцент

Курский государственный университет

anastasija\_8585@mail.ru

## УЧЕБНАЯ ГРУППА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

*В статье рассматриваются возможности учебной группы в становлении личности будущего профессионала. Особое внимание уделяется становлению нравственных качеств, как базовых характеристик личности. Анализируются роль таких субъектных качеств группы как взаимосвязанность и взаимозависимость индивидов в группе, способность группы проявлять различные формы активности и способность группы к саморефлексии. Представлены психолого-педагогические рекомендации по использованию ресурсов учебной группы для формирования субъектности будущих специалистов.*

**Ключевые слова:** социальная психология, малая группа, коллектив, субъектность личности, образовательная среда, средовой подход в педагогике и психологии, профессиональное образование, профессиональное воспитание.

Анализируя современную образовательную реальность, многие философы отмечают значительное усложнение социально-нравственных основ становления субъектности личности, реализации молодым человеком морального выбора: «С усложнением всей системы общественных отношений, содержания и характера общественно-производственной деятельности людей, усилением социальной стратификации общества механизмы социального контроля, безусловно, дифференцируются и усложняются. Ориентация на жесткое следование партикулярным нормам замкнутой традиционной общины постепенно уступает место ориентации на усвоение и самостоятельное применение индивидом «общих» правил поведения, которые в условиях глобализации культуры становятся все более расплывчатыми и неопределенными. Росту индивидуально-личностного начала соответствует также усложнение интернализованных моральных санкций. Однако этот процесс протекает неравномерно и неодинаково в разных обществах, причем более простые и традиционные формы социальной регуляции вовсе не утрачивают полностью своего значения, а продолжают функционировать в качестве частных механизмов. Еще больше вариаций происходит на уровне индивидуального развития морального сознания, претерпевающего сегодня гораздо больше деформирующих и деморализующих влияний, которые в совокупности своей практически полностью разрушают систему нравственных координат социально одобряемого поведения личности» – так оценивает ситуацию И.Е. Булатников [2, с. 73]. Эти обстоятельства актуализируют необходимость мобилизации потенциала молодежных сообществ – групп, коллективов, объединений – в формировании нравственности личности, ее социальности, ее способности быть субъектом собственной социальной и профессиональной биографии.

**Актуальность.** В последние годы активно формируются новые требования к специалистам различных профессий. Перед студентами стоит задача

выбора мировоззрения адекватного юношескому возрасту и свойственному представителям профессии. Будущие специалисты должны владеть не только профессиональными компетенциями, но и обладать инновационным стилем деятельности.

Профессиональная подготовка будущих специалистов осуществляется в учебных группах. В отечественной педагогике и психологии накоплен богатый опыт воспитания личности в малой группе. Исследователями (А.С. Макаренко, А.В. Петровским, Л.И. Уманским, А.С. Чернышевым, А.Г. Кирпичником, Н.П. Фетискиным, Р.С. Немовым, Я.Л. Коломинским и др.) установлено, что включенность личности в жизнь малой группы способствует формированию отношений взаимозависимости и взаимоконтроля, создает предпосылки для адекватного общения, является условием ее психического развития [5; 7; 8 и др.].

**Теоретическая основа исследования.** Фундаментальные положения субъектного подхода являются основой философских, педагогических и психологических исследований. В психологии субъектно-деятельностный подход разработан С.Л. Рубинштейном и его учениками: К.А. Абульхановой-Славской; А.В. Брушлинским; Л.И. Анцыферовой и др. В последствии данный подход был распространен в работах К.М. Гайдар; А.И. Донцова, А.Л. Журавлева, В.А. Хашченко, А.С. Чернышева и др. Так, по А.В. Брушлинскому, субъект определяется как свободный человек, принимающий решения о поступках на основе нравственного сознания [7].

Как показывают результаты масштабных исследований И.Е. Булатникова, в среде будущих специалистов происходит опасный процесс разрушения коллективистских начал. В частности, исследователь констатирует «стремительное сокращение объема и содержания совместной, кооперированной трудовой деятельности в общем бюджете времени студентов, – простые формы совместного труда «уходят» из жизни студенчества. Все меньше остается в ССУЗах и ВУЗах форм работы, ориентирующих на включение студентов в сопри-



частное, совместное выполнение трудовых операций и функций, в которых юношество обретает реальную социальную ответственность, ощущение собственной социальной полезности, нужности, востребованности» [2, с. 118–119]. Как подчеркивает И.Е. Булатников, «через кооперацию, через взаимодействие с другими людьми труд получает не только социальное значение, выражает меру совместно достигаемого общего блага, общей ценности, но проявляет личностный смысл (значение для меня), эмоциональную окраску, без которых не может быть заинтересованного, ответственного отношения личности к самому процессу труда, его содержанию, характеру и результатам» [2, с. 119].

С такой оценкой складывающейся ситуации солидаризуется и А.В. Репринцев, предупреждающий о том, что «тенденция сциентистской ориентации всей системы образования неизбежно ведет к воспроизводству репродуктивного типа сознания человека, минимизирующего субъектность личности, предлагая ему лишь освоение жестко регламентированных социальных и профессиональных функций. Профессиональное образование в этом случае остается традиционной сферой воспроизводства кадров, отраслью общественного производства «человеческих ресурсов» [10, с. 3].

Следует согласиться и с мнением И.Е. Булатникова: «Не менее опасна тенденция утверждения технократического подхода к человеку в практике профессионального образования, ибо будущий специалист – не просто носитель формальных технических функций, он еще и человек, личность гражданин, основное предназначение которого – участие в жизни и делах общества, создание собственной семьи, воспитание детей, что предполагает обретение им в условиях воспитательной системы образовательного учреждения опыта эффективного, гуманного социального взаимодействия, восприятия и понимания других людей, оказания им помощи и поддержки» [2, с. 119].

Согласно субъектно-деятельностному подходу человек и его психика формируются и проявляются в ходе деятельности (всегда социальной, творческой, самостоятельной и т.д.). Совместная практическая деятельность в единстве со всей психикой человека выступает основой для развития социальности. Субъектом деятельности является как человечество в целом, так и различные общности людей и индивиды, взаимодействующие друг с другом. Активность, самодетерминация, самосовершенствование, самоопределение – основные характеристики субъекта.

Социальная активность будущего специалиста неразрывно связана с его нравственными установками. Так, социальная активность учителя сопряжена с интеллигентностью, нравственной воспитанностью (А.В. Репринцев, 2001), предполагает выбор безопасных методов обучения и воспитания

детей, что особенно важно в условиях инновационного образовательного процесса (Е.П. Белозерцев, 2008; В.А. Сластенин, 2002 и др.). Профессиональная мораль врача подчинена целям охраны здоровья и жизни человека. Журналистские этика – правдивости информации, её точности и объективности. Действия профессиональных юристов при всей их строгости должны быть справедливыми, не унижающими человеческое достоинство, и вместе с тем непримиримы к нарушителям законности и антигуманности (И.С. Мещерякова, 2009).

Любопытные данные, иллюстрирующие уровень развития социально-нравственной культуры современного студенчества, приводит И.Е. Булатников. Он отмечает, что «бросается в глаза относительно большое количество респондентов, которые выбирают «стремление красиво жить» как неотъемлемую характеристику современного студенчества: их количество возрастает от курса к курсу (от 26,23% на первом курсе до 42,42% на выпускном)....» [2, с. 131]. И далее И.Е. Булатников конкретизирует: «Такие характеристики, как инфантилизм, социальная апатия, инертность, злость, зависть, агрессивность, раздражительность, романтизм, поверхностное восприятие жизни не отмечены респондентами как доминирующие и находятся приблизительно на одном уровне от курса к курсу (не более 10% от числа опрошенных). От курса к курсу возрастает количество студентов, которые стремятся своим трудом обеспечить достойную жизнь (от 3,28% на первом курсе до 30,30% на выпускном). Это индикатор, который косвенно свидетельствует о том, что студенты хотя и подрабатывают, совмещая учебу с работой, но не всегда сфера подработки совпадает с профессиональной специализацией студента... Это значит, что студент, включающийся в подработку, лишает себя возможности углубления профессиональных знаний и навыков, обогащения и закрепления профессионального опыта. Студенчество осознает, что «красиво жить – не запретишь», но обеспечивать подобную «красоту» придется им самостоятельно. Об этом говорит сравнение количества респондентов, определивших «стремление красиво жить» и «личное благосостояние» как основополагающие черты современного человека, и количества респондентов, пытающихся своим трудом обеспечить себе достойную жизнь (от 6,28% на первом курсе до 39,3% на четвертом). Такие проявления студентов – это только небольшой штрих к собирательному портрету современного студенчества, маленькая деталь в общей характеристике реального состояния социально-нравственной сферы будущих специалистов, исходный уровень воспитанности студентов» [2, с. 132].

Но более всего свидетельствуют о деструкции морального сознания в молодежной среде ответы респондентов на вопрос «Является ли честность,

прямота и принципиальность неотъемлемыми качествами будущего специалиста». И.Е. Булатников констатирует «обратную зависимость количества утвердительно ответивших респондентов от курса к курсу: на первом курсе так считают 11,48% опрошенных, на выпускном – ни одного!» [2, с. 132]. Очень интересный результат был получен И.Е. Булатниковым в характеристике студентами проявлений бескорыстия и альтруизма: «Ни один респондент, ни на одном курсе не определил эту категорию как основополагающую, а интерес к будущей профессии планомерно «снижает планку» от курса к курсу (29,51% на первом до 3,03% на выпускном!). Приблизительно на том же уровне находятся стремления студентов больше знать, больше отдавать, чем брать от жизни» [2, с. 132].

Согласно взглядам социальных психологов (А.В. Петровский, 1982; А.С. Чернышев, 2007; П.Н. Шихирев, 1999 и др.), такие признаки субъектности, как проявление активности и достижение определенной позиции наиболее полно реализуются в малой группе. Кроме того, значительная часть влияний социальной среды на личность опосредована через психологическую структуру малой группы (К.М. Гайдар, 2006; А.Л. Журавлев, 2009 и др.). Вместе с тем допускается возможность прямого воздействия на индивида таких факторов как традиции, настроения, ценности и нормы поведения больших социальных групп, а также непреходящих социальных ценностей. В целом признается, что малая группа выступает в качестве буфера между внегрупповыми факторами и индивидом, выполняющего по отношению к ним усиливающую или ослабляющую роль. Возможности малой группы зависят от уровня ее социально-психологической зрелости. Критерии социально-психологической зрелости отличаются в зависимости от используемой учеными (А.В. Петровский, Л.И. Уманский и А.С. Чернышев, С.А. Багрецов, А.Г. Кирпичник, Т.Л. Крюкова, Б. Такмен, Н.П. Фетискин и др.) теоретической психологической модели группы.

В основу нашего исследования положена параметрическая концепция Л.И. Уманского, А.С. Чернышева, А.Н. Лутошкина и др., согласно которой уровень социально-психологической зрелости группы определяется по состоянию параметров, составляющих ее психологическую структуру, и группы в целом. Важными для нашей работы являются выделенные авторами три блока психологической структуры группы: 1) «общественный» блок с подструктурами социальной направленности, организованности и подготовленности; 2) «личностный» блок с подструктурами интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативности; 3) блок общих качеств (интегративность, микроклимат, референтность, лидерство, интрагрупповая активность, интергрупповая ак-

тивность). Высшим уровнем развития социально-психологической зрелости группы считается группа-коллектив, низшим – группа-конгломерат (А.С. Чернышев, 2007).

В отечественной психологии одним из ведущих критериев социально-психологической зрелости группы признается ее способность быть групповым субъектом деятельности, общения и отношений. А.Л. Журавлев выделяет три основных необходимых признака коллективного субъекта: взаимосвязанность и взаимозависимость индивидов в группе, способность группы проявлять различные формы активности и способность группы к саморефлексии. При этом второй признак рассматривается как генеральный (А.Л. Журавлев, 2009). Положения параметрической концепции отвечают требованиям данного подхода.

Вступая в межличностные отношения и взаимодействие в учебных группах, индивид проявляет себя как личность и предоставляет возможность оценить себя в системе отношений и взаимодействия с другими людьми. При этом он проявляет как сугубо индивидуальные качества личности (эмоциональные, волевые, интеллектуальные), так и усвоенные им нормы и ценности различных социальных общностей.

Характер оценки личности зависит от уровня организованности малой группы, психологической дистанции с представителями различных социальных категорий (А.Б. Купрейченко, 2010). Так как важнейшим звеном в системе межличностных отношений является социальная активность личности, то их характер зависит от совместной деятельности, а также места, которое социальная группа занимает в обществе. Интенсивность межличностных отношений и взаимодействий нарастает при переходе от совместно-индивидуальной к совместно-последовательной форме организации совместной деятельности (ФОСД) и достигает максимума при совместно-взаимодействующей форме (А.С. Чернышев, 2007).

Значительный потенциал для формирования субъектных свойств (активности, самодетерминации, самоопределения и др.) будущих специалистов представляют конфликтные ситуации, так как в них актуализируется необходимость выбора и самодетерминации.

В связи с этим целью нашего **эмпирического исследования** стало выявление социально-психологических детерминант становления субъектности будущих специалистов в учебной группе. Проверялась гипотеза о том, что формирование субъектных свойств будущих специалистов в учебной группе взаимосвязано с уровнем ее социально-психологической зрелости.

Эмпирическую базу исследования составили учебные группы студентов Курского государственного университета, Курского профессионального

лица № 1, Кадетского профессионального лица № 27 (г. Курск). Всего изучено 10 учебных групп.

В исследовании использовались следующие психологические методики: «Карта-схема психолого-педагогической характеристики группы школьников» (Л.И. Уманский и др.), аппаратная методика «Арка» (А.С. Чернышев и др.) и ее модификация – аппаратная методика «Беседка» (А.В. Корнев, А.Н. Еремина), «Групповой электронный сенсомоторный интегратор-6» (А.В. Корнев), опросник «Единство мнений» (А.С. Чернышев), опросник «Нравственное самоопределение личности» (А.Е. Воробьева, А.Б. Купрейченко).

**Результаты исследования.** В результате исследования выявлена дифференциация учебных групп по уровню социально-психологической зрелости. Среди них преобладают кооперации (75%). Значительно реже встречаются коллективы (15%) и ассоциации (10%) (по терминологии Л.И. Уманского). При этом коллективы были обнаружены среди студенческих учебных групп и групп кадетов, в которых учебная деятельность в значительной мере сочетается с высокой социальной активностью.

Как известно, степень принятия индивидом норм, ценностей и целей группы определяет меру его включенности в жизнедеятельность группы. В исследовании выявлен разный уровень включенности юношей в жизнедеятельность группы в зависимости от уровня социально-психологической зрелости группы.

В группах-коллективах высокий и близкий к высокому уровень собственной активности проявляют 78% юношей. В группах-ассоциациях только 15% юношей активно включены в совместную деятельность группы. В группах-кооперациях наблюдается разброс показателей включенности: от 75% до 11%.

Сопоставление показателей включенности студентов в жизнедеятельность группы с групповыми параметрами показывает, что в группах с недостаточно развитыми параметрами «направленность активности» и «организованность» проявляется ориентация на эмоциональное общение и создание комфортного психологического климата, а не на успешное выполнение совместной деятельности; наблюдается нейтральное отношение к активности отдельных членов группы, а также неопределенность в знании и предвидении активности индивидов.

В группах с высоким состоянием направленности активности и организованности цели деятельности являются приоритетными, осознается и оценивается вклад индивидов в достижение общего результата.

Таким образом, высокое развитие параметров «направленность активности» и «организованность», входящих в общественный блок социально-психологической структуры группы и являющихся непосредственным проводником нравственных

ценностей общества в группу, обеспечивает приоритет целей деятельности в системе ценностей группового сознания. В группах с недостаточно развитыми групповыми параметрами происходит «смещение» целей с основной деятельности на эмоциональную удовлетворенность в общении.

В целом по мере развития социально-психологической зрелости группы возрастают показатели таких компонентов включенности, как активность членов группы в совместной деятельности ( $r_{\text{эмп.}} = 0,514$ ;  $p < 0,05$ ), пристрастность к активности других ( $r_{\text{эмп.}} = 0,907$ ;  $p < 0,01$ ) и предвидение активности всех членов группы ( $r_{\text{эмп.}} = 0,919$ ;  $p < 0,01$ ).

Надежность полученных данных об уровне развития социально-психологической зрелости группы и включенности индивидов в жизнедеятельность группы обеспечивалась сопоставлением результатов опроса, с данными лабораторного эксперимента (результатами работы на «Арке» и «Беседке»).

В группах высокого уровня социально-психологической зрелости для индивидов характерна высокая активность. Анализ групповой активности с этической точки зрения выявляет ее направленность на социально значимые цели; доброжелательное решение вопросов взаимопомощи; справедливое отношение ко всем членам группы; проявление стратегии обязательности соблюдения нравственных норм и стремление к активности в этическом поведении.

В группах среднего уровня социально-психологической зрелости активность, как правило, проявляется в собственных узкогрупповых интересах; допускается нарушение нравственных норм по отношению к представителям других групп. Группы низкого уровня социально-психологической зрелости пассивны; необходимость взаимоподчинения вызывает конфликты, в ходе которых допускаются вербальные оскорбления, проявления физической агрессии.

Таким образом, можно отметить влияние уровня социально-психологической зрелости группы на степень активности составляющих ее индивидов. Ранее нами доказано существование взаимосвязи между уровнем социально-психологической зрелости учебных групп и нравственным самоопределением юношей (А.Н. Еремина, 2011). В учебных группах высокого уровня социально-психологической зрелости преобладают юноши с позитивной нравственной позицией: гуманистической и миротворческой направленностью личности, активным нравственным поведением, дифференцированными представлениями о нравственности. Большинство представителей учебных групп среднего уровня социально-психологической зрелости занимают группоцентрическую позицию, считают нравственные нормы относительными. В группах низкого уровня социально-психологической зрелости преобладают юноши с нейтральной нравствен-

ной позицией, присутствуют члены группы с эгоцентрической и группоцентрической позицией, менее представлены – с гуманистической и мирозидательной.

Вместе с тем проявление субъектных свойств студентов во многом зависит от формы организации совместной деятельности в учебной группе. Так, в изученных нами студенческих группах будущих социальных педагогов, психологов и учителей начальных классов наблюдалось повышение активности студентов, проявление самодетерминации и осознанный выбор собственной позиции при условии включения в новые формы организации совместной деятельности в период прохождения вожатского практикума, когда преобладающей становится совместная взаимодействующая форма организации совместной деятельности. Аналогичный феномен наблюдается при подготовке к традиционным праздникам факультета, таким как праздник «Сказки», «Новогодний капустник», «Посвящение в студенты». В то время как в период традиционных аудиторных занятий преобладающей является совместно-индивидуальная или совместно-последовательная форма организации совместной деятельности.

**Выводы.** Активность, самодетерминация, самосовершенствование, самоопределение – основные характеристики субъекта, которые проявляются в учебной группе как среде становления будущих специалистов. Учебная группа, с одной стороны, способна оказывать влияние на протекание психических процессов, установки и поведение составляющих ее членов. Однако ее возможности зависят от уровня социально-психологической зрелости. С другой стороны, возможно влияние индивида на групповые психологические явления и групповое поведение. Основным механизмом при этом является лидерство.

#### Библиографический список

1. *Брушлинский А.В.* Избранные психологические труды. – М., 2006. – 623 с.
2. *Булатников И.Е.* Воспитание ответственности. – Курск: Мечта, 2011.
3. *Еремина А.Н.* Влияние социально-психологической зрелости учебных групп на нравственное самоопределение старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Курск., 2011. – 22 с.
4. *Гайдар К.М.* Субъектный подход к психологии малых групп: история и современное состояние. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2006. – С. 12–31.
5. *Журавлев А.Л.* Коллективный субъект: основные признаки, уровни, психологические типы // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 5. – С. 72–80.
6. *Купрейченко А.Б.* Нравственно-психологическая детерминация экономического самоопределения личности и группы: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2010. – 54 с.
7. *Мецзякова И.С.* Профессионально-личностное становление студентов – будущих юристов в условиях практико-ориентированного обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2009. – 54 с.
8. Педагогика профессионального образования / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М., 2008. – 368 с.
9. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. – М., 1982. – 255 с.
10. *Репринцев А.В.* Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Курск, 2001.
11. *Сластенин В.А.* Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М., 2002. – 576 с.



## К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ «ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА», ОСНОВНЫХ ЕЕ ФУНКЦИЯХ И МЕТОДАХ ОЦЕНКИ

*В данной статье рассматривается вопрос о содержании понятия «организационная культура», основных ее функциях и методах оценки; раскрывается внутренняя логическая связь понятий «культура», «организационная культура». В работе показано, что существует сходство между законом синергии организации и организационной культурой; «продуктивная» функция организационной культуры (повышение эффективности деятельности организации) раскрывается посредством синергетического эффекта организации; основными функциями организационной культуры являются те, которые характеризуют ее деятельность в трех основных направлениях: по адаптации организации к внешней среде, внутренней интеграции коллектива и по освоению инноваций; существующее многообразие методов оценки состояния организационной культуры организации приводит к существенным трудностям при выборе методического обеспечения экспериментальных работ по данной тематике.*

**Ключевые слова:** культура, организационная культура, контент-анализ, функции организационной культуры, методы оценки, степень развитости, закон синергии организации.

Во второй половине прошлого века понятие «организационная культура» прочно вошло в лексикон руководителей зарубежных компаний; одни видели в ней причину своих неудач при внедрении нововведений, другие пытались использовать культуру как неисчерпаемый источник ресурсов. Глубокие преобразования экономической среды хозяйствования в России также пробудили активный интерес к современному менеджменту [1, с. 106], который рассматривает организационную культуру как мощный стратегический инструмент, позволяющий ориентировать все подразделения и работников на общие цели, мобилизовать инициативу сотрудников, облегчать их взаимодействие.

Основной целью большинства современных предприятий становится построение такой организационной культуры, которая способствовала бы повышению производительности труда, укреплению целостности предприятия, благодаря приверженности его сотрудников системе согласованных ценностей и, как следствие, повышению эффективности деятельности предприятия и его конкурентоспособности [5, с. 150].

Ценность организационной культуры состоит еще и в том, что она усиливает сплоченность коллектива и порождает согласованность в поведении сотрудников; служит своеобразным компасом для выбора правильного типа поведения, необходимого для успешной работы в организации. В целом, организационная культура сегодня начинает адаптироваться к нашей российской действительности и постепенно приживается в отечественной теории и практике. Однако следует отметить, что вопросы, связанные с причинами такого позитивного влияния организационной культуры на эффективность деятельности организации, в литературе изучены еще недостаточно.

Для понимания сущности организационной культуры и ее потенциальных возможностей для

улучшения деятельности различных организаций рассмотрим ряд общих характеристик, а именно: соотношение понятий «культура» и «организационная культура», содержание понятия «организационная культура», присущие данному феномену функции, существующие методы ее оценки.

В рассматриваемом нами понятии «организационная культура» как составной части общей культуры ключевым, несомненно, является слово «культура». Анализ философской литературы [10; 3; 4; 13] показал, что культуру можно рассматривать как социальную действительность, семиозис (систему знаков и схем), творчество человека; феномен, рожденный незавершенностью, открытостью человеческой природы, развертыванием творческой деятельности человека; феномен, рассматриваемый как целостность, система, процесс; как особую знаковую систему, в которой закрепляется социальный опыт и которая выполняет функцию социализации индивидов. Поскольку культура представляет собой крайне сложное и многогранное явление, выражающее все стороны человеческого бытия, она изучается целым рядом наук: культурологией, философией, социологией, психологией, педагогикой.

С точки зрения культурологии [7, с. 203], «культура – совокупность искусственных порядков и объектов, созданных людьми в дополнение к природным, заученных форм человеческого поведения и деятельности, обретенных знаний, образов самопознания и символических обозначений окружающего мира». В философской трактовке [12, с. 271], культура – система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, составляющих «тело» культуры, представленных многообразием знаний, навыков, норм, образцов деятельности и поведения, идей и гипотез, верований, ценностных ориентаций и т.д.; в своей совокупности и динамике они образуют исторически накапливаемый социальный

Таблица 1

## Определение содержания понятия «организационная культура» различными авторами

№	Автор	Определение понятия «организационная культура»	Акцент в определении понятия
1.	О.С. Виханский, А.И. Наумов; 1996	«набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий»	заявляемые организацией ценности задают людям ориентиры их поведения и действий
2.	Энциклопедический словарь; 1998	«свод наиболее важных положений деятельности организации, определяемых ее миссией и стратегией ее развития и находящихся выражение в совокупности социальных норм и ценностей данной организации, разделяемых большинством работников»	свод наиболее важных положений деятельности организации
3.	Б.З. Мильнер; 2000	«формирование собственного облика организации, в основе которого лежат единообразное понимание своих целей, значение и место организации в системе рыночных отношений, качество производимой продукции и оказываемых услуг, репутация в деловом мире, внутриорганизационные ценности и правила поведения, нравственные принципы работников»	формирование собственного облика организации
4.	К.М. Ушаков; 2000	«набор представлений о способах деятельности, нормах поведения, набор привычек, писаных и неписаных правил, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем, сознательно или бессознательно разделяемых большинством членов организации»	набор представлений о способах деятельности, нормах поведения
5.	М.И. Магура; 2002	«система убеждений, норм поведения, установок и ценностей, которые являются теми неписаными правилами, определяющими, как должны работать и вести себя люди в данной организации»	неписанные правила определяют поведение людей в организации и как они должны работать
6.	С.А. Карпов и другие; 2002	«совокупность норм, правил, обычаев и традиций, которые поддерживаются субъектом организационной власти и задают общие рамки поведения работников, согласующиеся со стратегией организации»	нормы, правила, обычаи и традиции задают общие рамки поведения работников, согласующиеся со стратегией организации
7.	Д. Мацумото; 2002	«динамическая система правил, принимаемых группой для обеспечения ее выживания; такие правила включают в себя отношения, ценности, убеждения, нормы и поведение, разделяемые группой, членами организации»	система правил для обеспечения выживания группы
8.	Т.О. Соломанидина; 2003	«социально-духовное поле компании, формирующееся под воздействием материальных и нематериальных, явных и скрытых, осознаваемых и неосознаваемых процессов и явлений, определяющих единство философии, идеологии, ценностей, подходов к решению проблем и поведения персонала компании и позволяющих организации продвигаться к успеху»	социально-духовное поле компании, формирующееся под влиянием материальных и нематериальных явлений и процессов
9.	С.В. Рогожин, Т.В. Рогожина; 2006	«система норм, правил и моральных ценностей, регламентирующих отношения между членами организации»	регламентация отношений между членами организации
10.	Э. Шейн; 2008	«система коллективных базовых представлений, приобретаемых группой при разрешении проблем адаптации к внешней среде и внутренней интеграции, которые доказали свою эффективность и поэтому рассматриваются как ценность и передаются новым членам группы в качестве правильной системы восприятия, мышления и чувствования в отношении названных проблем»	разрешение проблем внешней адаптации и внутренней интеграции

опыт; культура хранит, транслирует и генерирует программы деятельности, поведения и общения людей. С точки зрения *социологии* [11, с. 240], культура рассматривается «как специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, *в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе*». В *психологической* трактовке [2, с. 251], «культура – ценности, нормы и продукты материального производства, характерные для данного общества». В *педагогическом* аспекте [8, с. 130], «культура – исторически определенный уровень развития общества, *творческих сил и способностей человека*, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях». Поскольку каждая наука трактует понятие «культура» по-своему, специалисты насчитывают в настоящее время до 250 ее определений в различных научных областях.

Таким образом, при аналитическом рассмотрении понятия «культура», являющегося более общим по отношению к «организационной культуре», можно выделить ряд элементов, которые, несколько видоизменяясь, составляют основу понятия «организационная культура». К ним можно отнести следующие: 1) «символические обозначения окружающего мира»; 2) «нормы, образцы деятельности и поведения»; 3) «верования, ценностные ориентации»; 4) «совокупность отношений людей к природе, между собой и к самим себе»; 5) «творческие силы и способности человека».

В современной литературе существует довольно много определений понятия «*организационная культура*», и обусловлено это желанием авторов отразить свое собственное видение, поэтому имеются как узкие, так и широкие толкования этого понятия (табл. 1).

Как видно из приведенной таблицы, единой точки зрения на понятие «организационная культура» пока не существует, так как оно включает много составляющих, выделить влияние которых весьма затруднительно, что подтверждается составленными нами акцентами в приведенных формулировках. Тем не менее, несмотря на кажущуюся разнородность определений организационной культуры, в них есть и общие, объединяющие их позиции, которые можно выявить с помощью контент-анализа. Полученные результаты (табл. 2) свидетельствуют о том, что наиболее часто в данных определениях употребляются такие слова, как «ценности», «организация», «члены, люди, работники» (1,5–3 ранг); несколько реже встречаются слова «правила», «нормы», «поведение», «система» (5–7 ранг); редко – слова «отношения», «разделяемый», «работа, деятельность» (9 ранг); совсем редко в определениях встречаются все остальные слова, приведенные в таблице (15–23 ранг).

Поскольку организационная культура, когда она становится развитой, влияет на все элементы деятельности организации, то она, на наш взгляд, должна подчиняться законам, по которым живет организация, в том числе и закону синергии [9, с. 80], который гласит: в любой организации возможен как прирост энергии, так и снижение общего энергетического ресурса по сравнению с простой суммой энергетических возможностей входящих в нее элементов. Как прирост энергии, так и ее снижение объективно связано с тем, что в понятие энергетического ресурса организации входят не только материальные ресурсы, но и социально-психологический ресурс коллектива. Действительно, при сравнении закона синергии и организационной культуры можно увидеть несколько общих признаков: 1) если закон синергии может давать положительный эффект, нулевой и отрицательный, то и организационная культура в одном случае способствует достижению наивысших результа-

Таблица 2

Результаты контент-анализа 10 определений понятия «организационная культура»

Слова, входящие в состав определения	Повторяемость в тексте	Ранг	Слова, входящие в состав определения	Повторяемость в тексте	Ранг
Ценности	9	1,5	Убеждения	2	15
Организация	9	1,5	Набор	2	15
Люди, работники	8	3	Важный	2	15
Правила	6	5	Задавать	2	15
Нормы	6	5	Стратегия	2	15
Поведение	6	5	Большинство	2	15
Система	5	7	Базовый	1	23
Отношения	3	9	Адаптация	1	23
Разделяемый	3	9	Среда	1	23
Работа, деятельность	3	9	Предположения	1	23
Представления	2	15	Установки	1	23
Проблемы	2	15	Неписанные	1	23
Принимаемый	2	15	Миссия	1	23

Таблица 3

## Функции организационной культуры

№	Автор	Наименование функций
1.	Т.О. Соломанидина; 2003	Познавательная, ценностно-образующая, коммуникационная, нормативно-регулирующая, мотивирующая, инновационная, стабилизационная
2.	И.В. Грошев и др.; 2004	Адаптивная, регулирующая, ориентирующая, мотивирующая
3.	А.В. Карпов; 2004	Компенсаторная
4.	К.А. Кравченко; 2005	Регулирования, ориентирования и программирования организационного поведения на символическом уровне
5.	Ю.Г. Семенов; 2006	Креативно-творческая, инновационная
6.	А.А. Радугин; 2006	Создание ощущения идентичности всех членов организации, образа коллективного «мы»
7.	Н.Е. Гончарова; 2007	Социально-экономическая, ориентирующая, имиджелогическая, защитная, интегративная, дифференциации, адаптационная
8.	Л.А. Журавлева, И.В. Чебыкина; 2007	Адаптивная, селективная, оценочно-нормативная, регламентирующая, регулирующая, смыслообразующая, интегрирующая, кумулятивная, трансляционная, коммуникативная, инновационная
9.	Б.З. Мильнер; 2008	Охранная, интегрирующая, регулирующая, заменяющая, образовательная, развивающая, управления качеством, адаптации хозяйственной организации к нуждам общества
10.	В.В. Козлов; 2009	Оценочно-нормативная, регламентирующая, регулирующая, познавательная, смыслообразующая, коммуникационная, общественной памяти; сохранения и накопления опыта корпорации; рекреативная, охранная, адаптивная, ориентирующая

тов (положительный эффект – сильная культура), в другом – выживанию организации (нулевой эффект), в третьем – ведет к банкротству (отрицательный эффект – слабая культура); 2) в обоих случаях синергетический эффект организации и сила организационной культуры зависят от социально-психологического ресурса коллектива, определяемого интеллектуальной и эмоциональной энергией, уровнем профессиональной подготовки каждого члена организации, а также степенью взаимодействия членов коллектива в реализации общей цели

организации; 3) элементы сильной организационной культуры способствуют проявлению положительного синергетического эффекта организации.

Таким образом, обобщив результаты контент-анализа по наиболее значимым элементам организационной культуры, а также данные по ее сходству с законом синергии организации (по ряду признаков), можем внести уточнение в определение организационной культуры, отражающее сущность раскрытия ее ресурсного потенциала, которое выглядит следующим образом: организационная

Таблица 4

## Контент-анализ функций организационной культуры

Наименование функции	Повторяемость в тексте	Ранг	Наименование функции	Повторяемость в тексте	Ранг
адаптивная	5	1,5	компенсаторная	1	21,5
регулирующая	5	1,5	программирования	1	21,5
ориентирующая	4	3	креативно-творческая	1	21,5
инновационная	3	5	социально-экономическая	1	21,5
интегративная	3	5	имиджелогическая	1	21,5
коммуникативная	3	5	защитная	1	21,5
познавательная	2	9,5	дифференциации	1	21,5
мотивирующая	2	9,5	селективная	1	21,5
оценочно-нормативная	2	9,5	кумулятивная	1	21,5
регламентирующая	2	9,5	трансляционная	1	21,5
смыслообразующая	2	9,5	заменяющая	1	21,5
охранная	2	9,5	образовательная	1	21,5
ценностно-образующая	1	21,5	развивающая	1	21,5
нормативно-регулирующая	1	21,5	рекреативная	1	21,5
стабилизационная	1	21,5	управления качеством	1	21,5



культура – это набор ценностей, норм, правил поведения людей в организации, разделяемых большинством членов коллектива и способствующих проявлению закона синергии организации. Следовательно, ресурсный потенциал организационной культуры, о котором часто упоминается в литературе, иногда называемый также ее «продуктивной» функцией, действительно существует и раскрывается через реализацию положительного синергетического эффекта, присущего сильной организационной культуре. В этом и состоит притягательная сила организационной культуры, в настоящее время достаточно широко практикуемой и в промышленном, и в педагогическом менеджменте, способной существенно улучшить деятельность различных организаций.

Анализ литературных источников показал, что организационной культуре приписывают большое количество функций, которые она способна выполнять (табл. 3), и объясняется это тем, что она влияет на все элементы деятельности организации, ее различные среды, внутренние операции.

Контент-анализ функций организационной культуры (табл. 4) показал, что в приведенных источниках более высоким рангом обладают такие ее функции, как адаптивная, регулирующая, ориентирующая, инновационная, интегративная, коммуникативная, которые характеризуют деятельность образовательной организации в трех основных направлениях: по адаптации учреждения к внешней среде, внутренней интеграции коллектива и по внедрению инновационных разработок. Вместе с тем, указанные функции, имея собственное назначение, в общей массе, на наш взгляд, выполняют роль суммарного, интегрирующего фактора, обеспечивающего раскрытие ресурсного потенциала организационной культуры – ее «продуктивной» функции, которая, по нашему мнению, характерна для развитой организационной культуры, то есть сильной. В этом случае «продуктивная» функция

организационной культуры выступает как результат реализации закона синергии организации.

Как нами уже отмечалось, «продуктивная» функция организационной культуры проявляется только при наличии сильной организационной культуры, следовательно, необходимо определенным образом оценивать, характеризовать состояние сложившейся организационной культуры организации. Рассмотрение существующих методов оценки организационной культуры (табл. 5) показало, что они достаточно разнообразны, но это результат того, что фактически каждый автор предлагает свои методы оценки организационной культуры. Однако некоторые наименования методов оценок повторяются, например, «широта» организационной культуры, поэтому для сравнения приведем описание содержания этого метода оценки организационной культуры у трех авторов: «широта организационной культуры – величина, характеризующая количественное отношение членов организации, для которых данная организационная культура является доминирующей, к общему количеству членов организации» (В.Г. Коновалова); «фактор свидетельства о широте распространения идеи социокультуры среди персонала» (И.А. Ладанов); «это характеристика культуры состоит в том, что стоит ей развиться, она охватывает все аспекты функционирования группы; культура вездесуща» (Э. Шейн). При анализе содержания понятия «широта» организационной культуры трех цитированных авторов видно, что содержание этого термина понимается всеми рассмотренными авторами по-разному, поэтому ни один из них не может быть рекомендован в качестве общепринятого метода оценки организационной культуры, что в значительной степени затрудняет процесс внедрения данного феномена в деятельность организации.

В качестве одного из вариантов оценки организационной культуры можно предложить методику определения состояния сложившейся организа-

Таблица 5

Методы оценки организационной культуры организации

№	Автор	Методы оценки организационной культуры (ОК)
1.	Р.Ф. Дафт; 2002	Под силой культуры подразумевается степень согласия членов организации относительно важности некоторых специфических ценностей; если все члены организации согласны, что эти ценности важны, культура сильна и способна объединять работников, но если согласия относительно основных ценностей мало, то культура слабая
2.	А.А. Максименко; 2003	Соотнесение силы организационной культуры с уровнем развития коллектива: «Песчаная россыпь» – слабая; «Мягкая глина» – умеренно слабая; «Мерцающий маяк» – средняя; «Алый парус» – умеренно сильная; «Горящий факел» – сильная.
3.	В.Г. Коновалова; 2006	Критериями анализа организационной культуры являются следующие показатели: «толщина» ОК, «разделяемость» взглядов, «широта» ОК, «конфликт» ОК, «сила» ОК
4.	И.А. Ладанов; 2006	При оценке степени влияния социокультуры на деятельность организации учитываются три фактора: направленность, широта, сила
5.	Э. Шейн; 2008	Структурная стабильность, глубина, широта, соединение элементов или интеграция

ционной культуры организации по качественным показателям, характеризующим степень ее развитости (сильная-слабая) [6, с. 26], разработанную на основе двухуровневой структурной модели Э. Шейна применительно к сфере образования и апробированную на общеобразовательных организациях Вологодской области.

Таким образом, рассматривая организационную культуру как важный ресурс повышения эффективности деятельности образовательных учреждений, необходимо учитывать все многообразные формы проявления данного феномена, в том числе и рассмотренные нами в данной работе некоторые аспекты основных характеристик организационной культуры.

#### Библиографический список

1. Албастова Л.Н. Технологии эффективного менеджмента. – М.: Изд-во ПРИОР, 1998. – 288 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
3. Гуревич П.С. Философия культуры. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – 317 с.
4. Давидович В.Е., Жданов Ю.А. Сущность культуры. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского ун-та, 1979. – 246 с.
5. Захарова Т.И. «Культурная» корпоративная культура // Экономические науки. – 2006. – № 10. – С. 150–153.
6. Коровина О.Ю. Особенности механизма формирования организационной культуры образовательного учреждения // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 1 (3). – С. 25–28.
7. Культурология XX век: Словарь. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 640 с.
8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
9. Рогожин С.В., Рогожина Т.В. Теория организации. – М.: Изд-во «Экзамен», 2002. – 320 с.
10. Розин В.М. Теория культуры. – М.: НОТА БЕНЕ Медиа Трейд Компания, 2005. – 416 с.
11. Российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. Г.В. Осипова. – М.: НОРМА-ИНФРА, 1999. – 672 с.
12. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
13. Шишов И.Е. Динамика культуры. – Минск.: Изд-во БГУ, 1980. – 112 с.

## ОСОБЕННОСТИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ И ГРУППОВОГО АВТОРИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕГОВОРОВ

*В статье рассмотрены особенности целеполагания участников переговоров в процессе решения задачи. В качестве элемента, отражающего изменение целей в процессе переговоров, выделено речевое поведение. Еще одним существенным аспектом, связанным с постановкой и изменением целей, является внутригрупповое взаимодействие, а именно, авторитет участников. Исследована специфика активности участников переговоров и особенности поведения, связанные с успешностью.*

**Ключевые слова:** переговоры, целеполагание, авторитет, успешность, речевое поведение.

**В** психологической традиции переговоры – это процесс, интегрирующий особенности взаимодействия в конкретной ситуации с целью достижения определенного результата. Именно поэтому концепт цели занимает значительное место в изучении переговорного процесса. Тем не менее, есть различные подходы к пониманию цели.

С.А. Лебедев определяет цель как «конечное состояние системы, которое она стремится достигнуть в ходе своей эволюции в качестве главного результата» [4].

Изучение целеполагания в психологии обычно проводится в двух направлениях: исследование процессов постановки целей как составной части мыслительных процессов или как аспект мотивационной сферы личности.

О.К. Тихомиров [9] изучает цели с точки зрения составной части мыслительного процесса. Процесс постановки цели является индикатором наличия решения задачи, т.е. процесса мышления. При этом значимый аспект занимает оценка препятствий на пути к цели. Препятствие рассмотрено как элемент, прерывающий плавное течение мышления и отражающий те характерные его черты, которые могут быть упущены при анализе решения задач в обычной ситуации. Наиболее известны в этом аспекте исследования мышления шахматистов. Цель представлена как направленность на возможные решения. Также значительные изменения целей связаны с опытом шахматистов. Такие выводы свидетельствуют о том, что характер постановки целей отражает опыт шахматиста (фиксируется взгляд на значительных позициях, рассмотрение происходит на большее количество ходов и в меньшем количестве направлений). Непосредственно с понятием цели связана система смыслов: вербализованных и невербализованных.

Необходимо выделить двоякий характер «целей» в задаче: заданную при постановке задачи и выделяемую самостоятельно испытуемым, когда тот сталкивается с препятствием в процессе достижения заданной цели [8]. Так, цель – в первую очередь это внешний аспект, связанный с поставленной задачей, в этом плане сложно рассматривать цель как характеризующую субъект. Компонент

цели, связывающий задачу и решающего ее субъекта, состоит только в принятии этой цели, проявляющейся в акте начала решения.

Другое направление изучения специфики целей представлено с точки зрения исследований мотивационной структуры личности. Д.А. Леонтьев [6] рассматривает цель как образ конечного результата деятельности. Цель в данном аспекте представляет осознанный компонент мотивационной структуры личности. Специфика постановки цели связана в первую очередь с мотивационными компонентами.

Особое внимание уделено исследованию постановки жизненных целей и выявлению смысловой составляющей. Цели в данном аспекте представлены как отражающие часто неосознанный компонент смыслов. Д.А. Леонтьев отмечает сложность исследования мотивационных компонентов личности, поскольку декларируемые цели и стремления часто отражают социально значимые компоненты личности и не являются критерием внутренних мотивов личности.

Последнее время активно развивается направление, объединяющее эти подходы. В этой области известны работы О.Н. Арестовой [1], А.Г. Асмолова, И.А. Васильева [2], В.А. Цепцова [10]. Наиболее значимым для данного вопроса является системный подход Б.Ф. Ломова [5].

Достаточно много прикладных работ, изучающих вопросы постановки и изменения целей в кругу вопросов, связанных с управлением временем. Например, С.И. Калинин [3] отмечает необходимость рассмотрения качественных и количественных характеристик целей, необходимость выделения тех целей, которые согласуются с индивидуально-личностными особенностями. Критерий времени – это значимый аспект постановки и достижения целей, и управление целями во многом связано с оптимизацией временной составляющей [7].

Актуальность исследования состоит в том, что рассмотрен процессуальный аспект цели, т.е. не статичное целостное образование, а динамично изменяющаяся структура.

Основной гипотезой исследования является предположение о том, что существует связь между характером постановки целей при решении задач на достижение определенного результата и вну-

тригрупповым авторитетом, отражающим статусно-ролевые диспозиции участников.

В качестве испытуемых выступили студенты 3 курса факультетов психологии и экономики. Всего 21 участник, девушки и юноши в возрасте от 19 до 20 лет. Было сформировано 5 групп от 3 до 5 человек. Участникам была представлена для решения задача, связанная с распределением ресурсов.

Исследование было проведено следующим образом. Сначала ведущий оговаривал специфику данного исследования, проводимого с помощью компьютеров с установленной программой передачи сообщений. Актуализировалась необходимость взаимодействия только посредством письменных сообщений. Далее, ведущий зачитывал условие задачи, связанной с распределением ресурса в 11 единиц, каждая из которых признавалась неделимой. После этого участникам были предоставлены для заполнения протоколы, в которых они отмечали тот ресурс, который они хотят получить и тот ресурс, который они планируют получить. После заполнения протоколов начиналось групповое решение.

Особенностью данного исследования является то, что передача сообщений происходила только между двумя участниками, то есть, каждый мог отправить сообщение конкретному участнику, при том, что другие не могли видеть сообщения, которые им не адресованы. В связи с этим возможно было отметить количество обращений, отправленных каждым из участников, и количество сообщений, адресованных конкретному участнику.

Анализ протоколов был осуществлен следующим образом.

Во-первых, были проанализированы цели желаемые и планируемые, отмеченные участниками в протоколах, и сопоставлены с результатами решения. Во-вторых, поскольку каждое сообщение носило адресный характер, было подсчитано количество высказываний каждого из участников (это составило категорию «активность»), а также количество обращений, направленных на конкретного участника (категория «авторитет»).

Поскольку количество участников в группах разное, то для того, чтобы была возможность сравнивать результаты, была проведена следующая процедура. Количество высказываний каждого участника было подвергнуто сравнению со средним по группе (33%, 25% и 20% соответственно для групп в 3, 4 и 5 человек). Отношение процентного выражения высказываний участников к среднему по группе и определило коэффициент активности. Среднее значение – 1. Усредненные коэффициенты категории «авторитет» (количество высказываний, адресованных конкретному участнику) были вычислены подобным образом.

В каждой из пяти групп были выявлены участники, к которым обращаются чаще всего. Эти

участники составили группу «обладающих авторитетом». Аналогичным образом сформирована группа наименее авторитетных участников.

Сначала рассмотрим две группы участников, выделенных из общего числа испытуемых по параметру авторитета: группа с максимальной выраженностью данного качества и с минимальной выраженностью.

Авторитет участников и их активность в группе.

По средним оценкам в группе участников, обладающих большим авторитетом, в сравнении с наименее авторитетными наблюдается такая особенность: высокий авторитет (на уровне 1,2) соответствует меньшей активности (0,8), при этом меньший авторитет (на уровне 0,8) соответствует большей активности (1,2). Вероятно, это связано с направлением ресурса активности (0,2) на восприятие информации или же на ее продуцирование.

Авторитет участников и особенности постановки целей.

В группе участников с высоким авторитетом средняя желаемая цель составляет 7 единиц, в то время как в группе с низким авторитетом средняя желаемая цель 9,8 единиц. Планируемая цель в группе участников с высоким авторитетом в среднем 4,4, а этот показатель в группе участников с низким авторитетом составляет 5 единиц. Это показывает, что слишком высокие цели, поставленные участниками, часто рассматриваются группой как недостижимые и не учитываются в групповом решении. Также можно рассмотреть такой показатель, как разрыв между желаемой целью и планируемой. В группе высокого авторитета он составляет 2,6 единицы, а в группе низкого авторитета в среднем 4,8. Эти данные являются свидетельством того, что чем ближе желаемая цель к планируемой, тем внимательнее и объективнее принимают эту позицию другие участники. При том, что участники, обладающие меньшим авторитетом, устанавливают более высокие цели и вынуждены идти на значительные уступки в процессе решения задачи, в то время как остальные участники группы требуют дальнейших уступок, переходящих средний уровень решения в сторону уменьшения. То есть, планируя получить 10 из 11 единиц в группе из 5 человек, участник вынужден уступить до уровня 3 единиц. При том, что он уже отказался от 7 из 10 желаемых, группа настаивает на уступке еще как минимум одной единицы, что уже ниже среднего по группе (2,2).

Авторитет участников и успешность.

В среднем по группе участников с большим авторитетом оценка абсолютной успешности (как отношение результата к среднему возможному по группе) составляет 0,7, а в группе с меньшим авторитетом 0,3. Это свидетельствует о том, что влиятельные участники более, чем в два раза успешнее не обладающих значительным авторитетом в груп-



пе. Тем не менее, в группах участников с разным уровнем авторитета есть представители с большим и меньшим влиянием. Так, несмотря на средние показатели, существенное расхождение наблюдается при анализе индивидуальных особенностей речевого поведения.

Например, у участника Д.Н. абсолютная успешность составляет 1,2, при этом влияние на уровне 1,35. Так, высокие показатели по успешности в решении задачи соответствуют высоким показателям по влиянию данного участника.

Особенности речевого поведения этого участника состоят в следующем: использование категорий предложения 31%, высказывания эмоционального плана 20% (из них негативная оценка 17%), убеждение 14%, объяснение и запрос информации по 11%.

Далее, рассмотрим группы успешных и неуспешных переговорщиков.

В первую очередь важно оценить соотношение успешности участников и их авторитета в группе.

Анализ индивидуальных особенностей выявил, что успех, как и неуспех, не является прямым следствием авторитета как такового, поскольку как в группе участников, достигших лучших результатов, так и в группе участников, получивших минимальный ресурс, есть представители с большим и меньшим авторитетом. По показателю «авторитет» группы успешных и неуспешных переговорщиков несколько различаются (коэффициенты 1,16 и 0,96 соответственно).

Особенности активности в группах успешных и неуспешных переговорщиков.

Активность неуспешных участников выше, чем успешных (1,24 и 1,02 соответственно). Вероятно, это связано с необходимостью отстаивать свои интересы в ситуации, имеющей тенденцию к проявлению неуспешности. При этом, активность влиятельных участников пропорционально ниже, что может быть свидетельством распределения некоторой части активности на восприятие информации или же ее воспроизведение.

Особенности целеполагания в группах успешных и неуспешных переговорщиков.

Желаемые цели, поставленные не добившимся успеха участниками, в среднем в 2,32 раза выше, чем желаемые цели успешных участников. Планируемые цели участников, не получивших по решению задачи результат выше среднего по группе, в среднем в 2 раза выше планируемых целей результативных участников. Возможно, нереалистичность достижения поставленных целей повлияла на стратегию уступок, при которой теряется чувство значительности уступки. Большое снижение первоначальных позиций настраивает участников на возможность еще большего снижения, уже связанного с получением результата ниже среднего по группе. При том, что небольшое

снижение (или же отсутствие уступок) может привести либо к успеху, либо к тупиковой ситуации. Эти результаты подтверждают некоторые данные, полученные ранее [14].

Так, умеренные начальные требования и высокий результат отражают существенное расхождение в относительной оценке успешности по этим группам. Относительная успешность была подсчитана как отношение результата к среднему значению между желаемой и планируемой целями.

Таким образом, гипотеза исследования подтверждена. Было выявлено, что большая активность не соответствует большей результативности, активность несколько ниже среднего соотносится с большим авторитетом участника. В группах с разным уровнем авторитета есть как успешные, так и неуспешные участники, хотя средний показатель свидетельствует о более, чем в 2 раза большей успешности участников, обладающих авторитетом в группе, чем не обладающих. Особенности постановки целей состоят в том, что участники, обладающие большим авторитетом в группе ставят цели ниже (как желаемые, так и планируемые), т.е. более достижимые и динамика изменения целей соответствует меньшему использованию уступок. При этом участники, обладающие меньшим авторитетом, устанавливают более высокие цели и вынуждены идти на значительные уступки в процессе решения задачи, в то время как остальные участники группы требуют дальнейших уступок, переходящих средний уровень решения в сторону уменьшения.

При сравнении группы успешных и неуспешных переговорщиков были выявлены такие особенности: авторитет успешных переговорщиков в среднем на 20% выше, чем неуспешных; активность неуспешных участников на 20% выше, чем успешных.

Желаемые цели неуспешных участников более, чем в 2 раза выше, чем успешных. Вероятно, это связано с характером уступок в процессе решения задачи: те участники, которые декларируют большие цели, вынуждены больше уступать, при этом трудно остановиться на оптимальном успешном уровне решения.

#### Библиографический список

1. *Арестова О.Н.* Мотивация и перспективное целеполагание в мыслительной деятельности // Вестник Моск. ун-та. Серия 14: Психология. – 1999. – № 3. – С. 16–25.
2. *Васильев И.А.* Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности // Психологический журнал. – 1998. – № 4. – С. 49–58.
3. *Калинин С.И.* Тайм-менеджмент: Практикум управления временем. – СПб: Речь, 2006. – 371 с.
4. *Лебедев С.А.* Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции,

категории). – М.: Академический Проект, 2008. – 692 с.

5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

6. Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002 – 568 с.

7. Стрелков Ю.К. Временная форма профессионального опыта // Вестник Моск. ун-та. Серия 14: Психология. – 2010. – № 2. – С. 23–31.

8. Психологические механизмы целобразования / под ред. О.К. Тихомирова. – М.: Наука, 1977. – 259 с.

9. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.

10. Цетцов В.А. Психологические детерминанты переговоров: индивидуальные особенности целеполагания // Общение и познание / отв. ред. В.А. Барабанщиков, В.С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С. 274–299.

УДК 159.9.07

**Посыпанова Ольга Сергеевна**

кандидат психологических наук, доцент

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского  
posypanova@rambler.ru

## Я-ОБРАЗ ПОТРЕБИТЕЛЯ КАК НОВООБРАЗОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ\*

*Несмотря на то, что человек существует не только в социуме, но и в мире потребляемых товаров, этот ракурс человеческого бытия слабо раскрыт в психологии. Бурное развитие отечественной рыночной экономики привело к такому новообразованию в экономическом сознании как Я-образ потребителя. Я-образ потребителя определяется авторами в структуре общей Я-концепции индивида как система эмоционально окрашенных представлений о себе как о потребителе во взаимосвязи с выбираемыми товарами, с флуктуирующим уровнем осознанности. По итогам анкетирования, глубинного интервьюирования и тестирования выявляются и описываются векторы развития Я-образа потребителя: потребительские самосознание, самопознание, самореализация, самоидентификация, самоутверждение, самопрезентация, самоофективность, индивидуальность. Обозначено содержание четырех структурных компонентов Я-образа потребителя: аффективного, когнитивного, конативного, мотивационно-волевого. Выделен ряд психологических особенностей Я-образа потребителя. Определены функции Я-образа потребителя: регулятивная (регулирующая), ограничивающая, самоопределяющая, антиманипуляционная, ускоряющая потребление.*

**Ключевые слова:** экономическая психология, психология потребления, поведение потребителей, экономическое сознание, самосознание, Я-концепция, Я-образ потребителя, образ Я.

Общество массового потребления научило человека быть «профессиональным потребителем». Знание брендов, дат акций, адресов магазинов, навык пользоваться дисконтными картами... Мы в этом иногда более профессиональны, чем в своей основной профессии. Культура потребления сегодня на высоте. Кстати, нужна ли нам такая культура? Несмотря на то, что человек существует не только в социуме, но и в мире потребляемых товаров, проблема отношения и поведения человека в плоскости товаров и услуг не просто не решена, но даже слабо озвучена. Бурное развитие отечественной рыночной экономики привело к такому новообразованию в экономическом сознании как Я-образ потребителя.

**Целью исследования** стало изучение структуры и свойств Я-образа потребителя как проявления экономического сознания в общей Я-концепции.

Были использованы следующие группы **методов**: теоретические, диагностические и математико-статистические и методы теоретического моделирования.

### Теоретический анализ проблемы

Я-образ (образ Я) предстает предметом или описательной категорией исследований зарубежных (А. Адлер, Р. Бернс, У. Джеймс, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фрейд и др.) и российских психологов (И.С. Кон, В.С. Мухина, В.В. Столин и др.). Теоретико-методологическую основу данного исследования в плоскости Я-образа заложили культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, принцип личностно-деятельностного подхода А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, системный подход в психологии Б.Ф. Ломова, А.Н. Леонтьева, онтогенетическая концепция структурных звеньев самосознания личности В.С. Мухиной. В плоскости экономического сознания – труды О.С. Дейнеки [3], А.Б. Купрейченко [6].

Мы придерживаемся мнения, что Я-концепция не есть Я-образ, а именно система Я-образов. К примеру, я концепция женщины может включать Я-образы: Я мама, Я жена, Я профессионал, Я педагог, Я психолог, и т.п., точнее все то психологическое содержание, которое стоит за этими фразами. И если, условно, до ранней юности у ребенка фор-

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Правительства Калужской области. Грант 14-16-40003 а(р).

мируется общий Я-образ, он наряду с познанием мира познает себя, то во взрослости этот общий Я-образ рассматривается в зависимости от главных сфер приложения психической активности. И соответственно, Я-концепция взрослого индивида включает в себя множество Я-образов, в том числе и Я потребитель (Я покупатель, Я пользователь). И если, к примеру, Я-образам школьника, педагога и их формированию посвящено достаточное количество работ [2; 5], то Я-образ потребителя лишь пунктирно обозначен в зарубежной (Р. Белк, Э. Грабб, И. Долич, Н. Малхотра, И. Росс, М.Дж. Сирджи, Г. Хапп, А. Хит, К. Шенк, Р. Холман) и отечественной психологии [10].

В зарубежной психологии потребления [11; 12; 13] традиционно выделяется 4 вида **Я-образов** в рамках Я-концепции потребителя:

1) Я-реальное (или в некоторых вариантах Я-фактическое) – как люди видят себя. Эта часть включает в себя имя, пол, возраст, профессию, семейное положение, доходы и т.п. И главное здесь – *факты* о жизни потребителя.

2) Я-идеальное – как люди хотели бы видеть себя: их идеальная внешность, их идеальная жизнь. Разрыв между Я-реальным и Я-идеальным может создать сильную мотивацию, чтобы купить продукты, помогающие приблизить себя к идеальному образу.

3) Я-реально-социальное – как люди считают, какими их воспринимают другие.

4) Я-идеально-социальное – как люди хотели бы, чтобы их воспринимали другие.

Существует еще и Я-зеркальное, но одни авторы используют этот термин как синоним Я-реально-социального, другие же выделяют его как пятый тип, который означает «Я, начинающий себя вести так, как обо мне говорят другие». Я-зеркальное хорошо иллюстрируется русской поговоркой «Сто раз назови человека бараном – на сто первый он заблеет».

В редких источниках выделяется Я-ожидаемое – каким потребитель ожидает увидеть себя в какой-то момент времени в будущем (аналог привычного нам Я-в-будущем). Интересно, что Я-в-прошлом, Я-в-настоящем применительно к потреблению не рассматриваются.

Важно, что маркетологи почти всегда позиционируют свои бренды так: именно наш товар поможет вам легко достичь своего Я-идеального. И поэтому американские маркетологи Я-концепцию наряду с мотивацией рассматривают как главную психологическую детерминанту потребления. Хотя большинство из них использует не Я-концепцию потребителя, а именно общую Я-концепцию своего целевого клиента.

Общим местом зарубежных исследований [11; 12] является мнение, что самосознание тесно связано с потребляемыми товарами и услугами, при-

чем связь эта двусторонняя: Я-образ формируется в том числе и товарами/услугами, и наоборот, покупка товаров/услуг определяется самосознанием. Товары становятся способом формирования и отражения своего Я-образа. Д. Аакер [1] настаивает: люди покупают продукты и бренды, потому что это позволяет им сказать миру что-то положительное о себе. Причем отмечается, что возникает не когнитивная, а эмоциональная связь Я-концепции с тем или иным продуктом. Эмоциональная связь с продуктом является основой «пожизненных» отношений брендов с клиентами. В маркетинге используется оксюморонный термин «эмоциональные выгоды». Несмотря на то, что выгода обычно рациональна, когда человек покупает товар, он зачастую именно на эмоциях принимает решение, выгодна ли эта покупка.

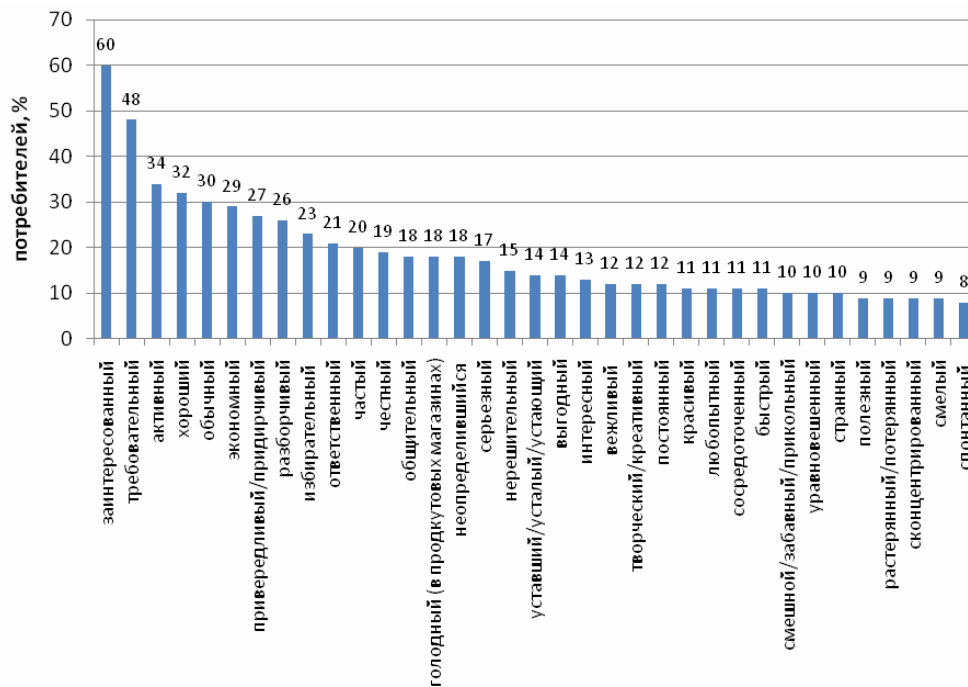
#### Результаты эмпирического исследования и их обсуждение

По итогам теоретического анализа применялись: анкетирование, диагностирующее Я-образ покупателя (N = 154), модифицированная методика М. Куна, в которой в 20 фразах «Я – потребитель» было предложено заполнить пробел (N = 154), глубинное интервьюирование (N = 12), проективная методика «Дерево», в которой респондентов просили записать их самую любимую категорию магазинов (магазин одежды, зоомагазин и т.п.), вспомнить себя в этом магазине и нарисовать в виде дерева (N = 52). Таким образом, диагностировались все аспекты потребления: и покупка, и потребление товаров/услуг, но акцент был сделан именно на субъективные самоощущения в торговых залах. Для обеспечения контроля и надежности на случайной части выборки использовался Тест-опросник самооотношения В.В. Столина, С.Р. Пантеева (N = 52).

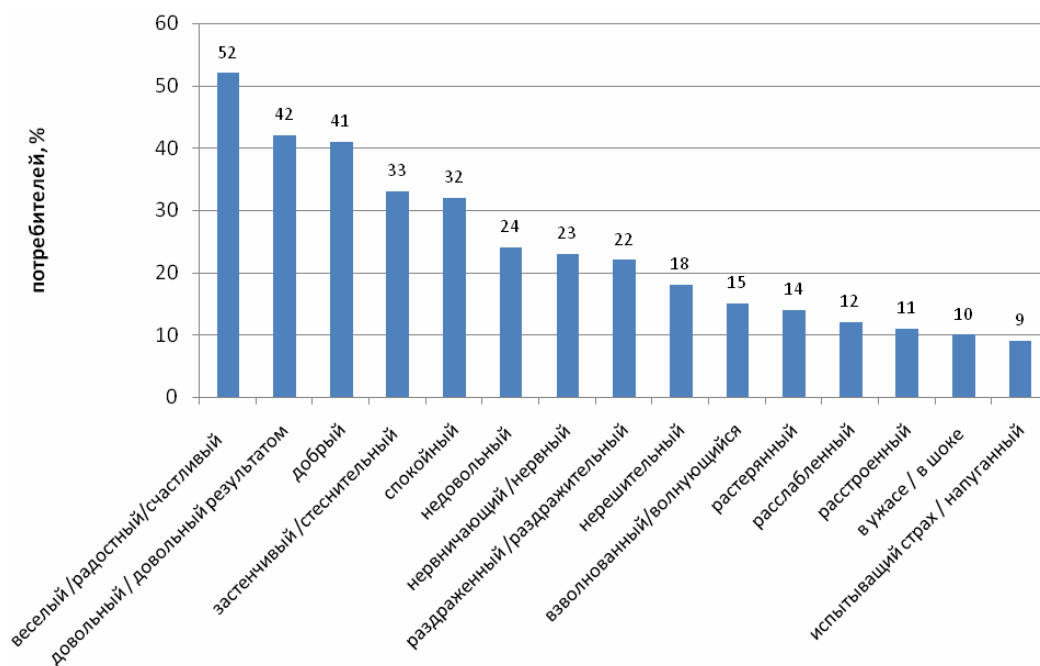
В качестве *стимульного материала* рассматривались три потребительских категории: товары повседневного спроса (продукты питания), товары предварительного выбора (одежда) и услуги (в данном случае рассматривались парикмахерские услуги). Мы остановились на этих трех группах вследствие того, что это самые массово потребляемые категории.

Те эпитеты, которыми респонденты описывали себя как потребителя, мы рассортировали согласно их содержанию. Оказалось, что большинство самоописаний двухкомпонентно, трехкомпонентно, то есть несут в себе хотя бы два из перечисленного: эмоциональную оценку себя, мысли о себе, свои мотивы и поведение (см. рис. 1).

Но многие прилагательные, которыми респонденты описывали себя, вспоминая пребывание в торговых залах, имеют чистую **аффективную** окраску (см. рис. 2). Так, вектор экономического сознания в торговом зале главным образом эмоцио-

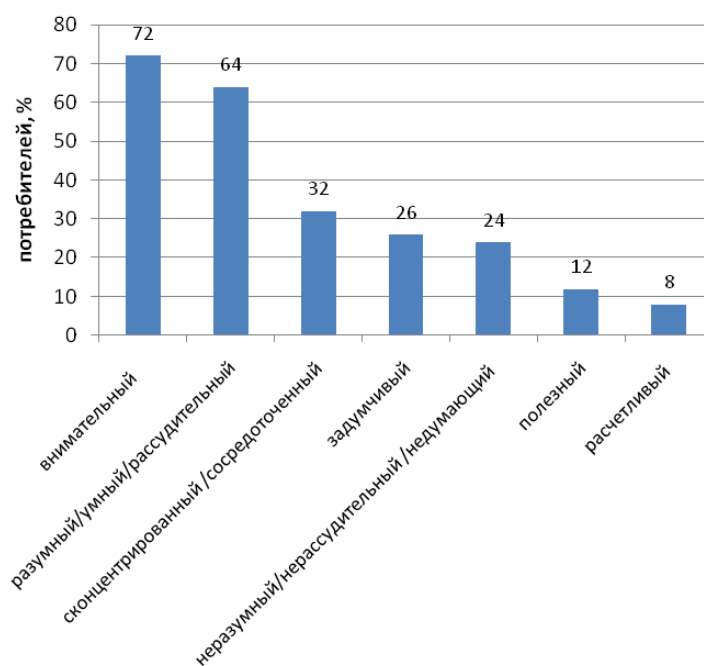


**Рис. 1.** Основные многоаспектные характеристики Я-образа потребителей в торговых залах, т.е. те описания себя, которые содержат в себе от двух до четырех направлений оценки: аффективный, когнитивный, конативный, мотивационно-волевой компоненты (% потребителей)

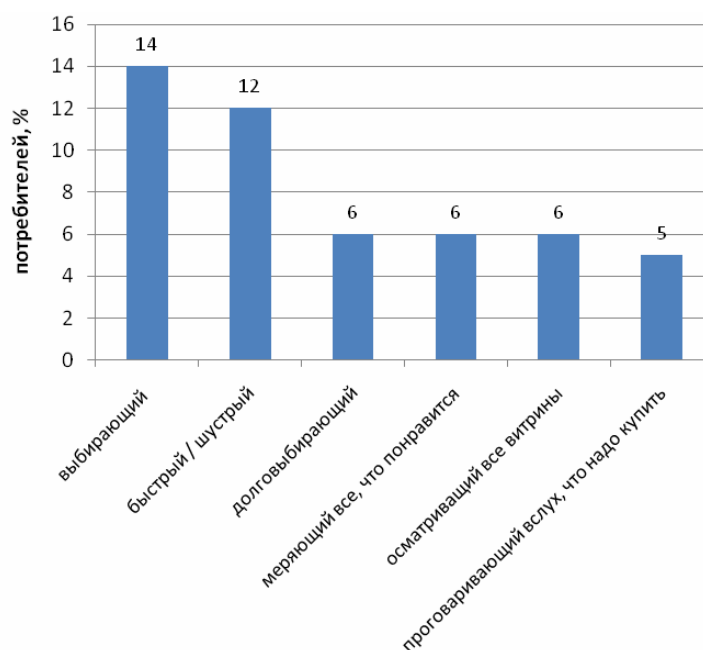


**Рис. 2.** Основные аффективные характеристики Я-образов потребителей в торговых залах (% потребителей)





**Рис. 3.** Основные когнитивные характеристики Я-образов потребителей в торговых залах (% потребителей)



**Рис. 4.** Основные конативные характеристики Я-образов потребителей в торговых залах (% потребителей)

нален. Сам потребитель этим может пользоваться для шопинг-терапии, но некоторые опытные продавцы используют эту аффективную направленность для стимулирования иррациональных импульсивных покупок (что детально описано О.И. Патошей [7]).

В чистом виде **когнитивных** характеристик себя существенно меньше, что в очередной раз демонстрирует нежелание, незаинтересованность в логической, рациональной, критической оценке покупок и своих действий в торговых залах (см. рис. 3).

Существенно реже потребители уделяют внимание **конативным** характеристикам своего Я-образа (см. рис. 4).

Интересно, что, несмотря на то, что все маркетинговые усилия в конечном итоге сводятся к тому, чтобы повысить мотивацию к покупке и направить волю покупателя в сторону приобретения как можно большего количества определенных товаров, **мотивационно-волевые характеристики их Я-образа** рефлексированы потребителями крайне редко и сфокусированы лишь на желании купить определенный товар: желающий купить такой-то товар (54%), жаждущий купить все / половину магазина (7%), мечтающий о чем-либо (кошке, платье на выпускной, 6%), хочу домой (2%).

Далее, рассмотрев все эпитеты, данные респондентами себе как потребителю, констатируем, что *деление Я-концепции потребителя на Я-образ и са-*

*мооценку можно рассматривать лишь как удобное для анализа теоретическое препарирование, необходимое для лучшего понимания Я-концепции, но не существующее в сознании потребителя.*

Абсолютное большинство (98% ответов) нельзя классифицировать как описательные, то есть принадлежащие Я-образу, или как оценочные, то есть принадлежащие самооценке. Это смешанные прилагательные, например «экономный». В этом слове есть и описание, и некоторая оценка (экономить – это хорошо). Или «разборчивый» – это и констатация факта, и элемент самооценки (мама с детства говорила, что надо уметь разбираться в продуктах, и я делаю правильно). Перечислим самые распространенные эпитеты, которые можно отнести и к Я-образу, и к самооценке: заинтересованный, требовательный, активный, экономный, разборчивый, ответственный, честный, растерянный, застенчивый, вежливый, любопытный и т.д. Таким образом, Я-концепцию потребителя лучше рассматривать не по формуле «Я-концепция потребителя = Я-образ + самооценка», а именно как совокупность Я-образов, подразумевая, что эти образы оценочны по своей природе.

## Векторы Я-образа потребителя

**1. Потребительское самоосознание (потребительское самоотношение, потребительское самомнение)** – осознание себя как потребителя (покупателя и пользователя товаров/услуг), сово-

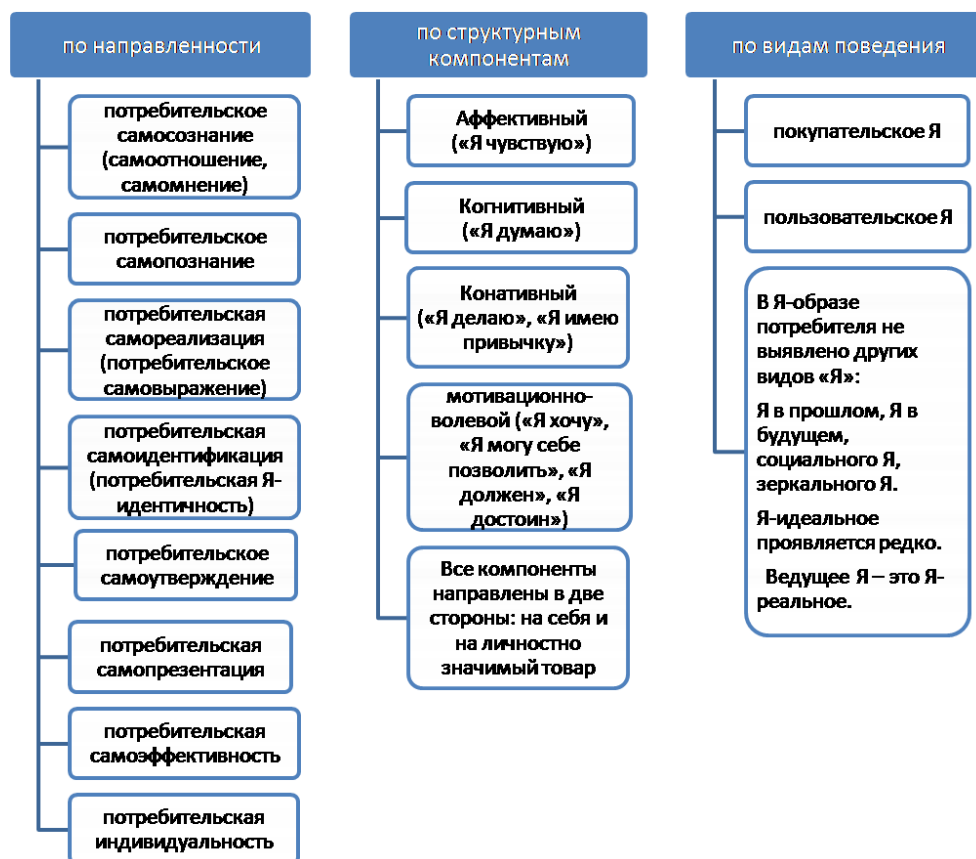


Рис. 5. Структура Я-образа потребителя

купность представлений, мнений о себе как о потребителе, отношение к себе как к потребителю. Оно характеризуется совершенной синкретичностью, интуитивностью и эмоциональностью. При его формировании велика роль традиций семьи. Собственно *со-знание*, то есть полноценное комплексное *знание о себе как о потребителе*, у большинства присутствует слабовыраженно. Оно существует на уровне «я люблю / не люблю, мне идет / не идет, я хочу / не хочу, у нас принято / не принято». Но это осознание пересекается с понятием «деньги» не постоянно, а лишь в моменты потребительского выбора. Эти данные полностью согласуются с результатами исследования экономического сознания О.С. Дейнеки [3] и монетарных отношений М.Ю. Семенова [9]. Полагаем, именно в этом кроется подверженность людей всякого рода манипуляциям продавцов – необдуманым покупкам, кредитомании, ониомании и т.п.

**2. Потребительское самопознание** – процесс, попытки изучить себя как потребителя. Безусловно, оно неразрывно связано с общим самопознанием и эстетическим саморазвитием. Особенно пиково наблюдается в подростковом и юношеском возрастах, когда индивид активно интересуется модой, увлекается шопингом, девочки познают правила макияжа, визажа и основ парикмахерского дела. Оно достаточно сильно развито в сферах продуктов питания и внешнего вида: продаже одежды и обуви, парфюмерии и косметики. Также сильно развито познание себя в потреблении товаров, связанных с хобби и увлечениями. Но недостаточно развито в товарах интерьера, строительства, бытовой техники и т.п.

**3. Потребительская самореализация (потребительское самовыражение)** – процесс и результат проявления себя, своего «Я» (художественного вкуса, характера, увлечений и т.п.) в покупаемых вещах, стремление «показать себя миру» через покупаемые и используемые товары. Подчеркнем, что главный механизм этой самореализации в товарах – товар как *проекция* себя: человек покупает главным образом те вещи, которые отражают и экстерииоризуют его эго. Второй по значимости механизм этой самореализации – товар как *компенсация* своих недостатков и комплексов: человек покупает те вещи, которые компенсируют его проблемы. К примеру, любительницы высоких каблуков, как правило, комплексуют из-за низкого роста, или полноты, или других физических проблем. Отличить товар-проекцию от товара-компенсации можно тем, что последний – нарочито гротесковый, чрезмерный, «кричащий».

**4. Потребительская самоидентификация** – процесс формирования Я-идентичности к некоторым социальным группам через товар, а также демонстрации своей идентичности окружающим через товары: человек покупает вещи, чтобы чув-

ствовать себя членом какой-либо референтной группы, чтобы ассоциироваться с нужной категорией людей. К примеру, мобильный телефон новой модели покупается не из-за жизненной необходимости всех его приложений, а чтобы чувствовать себя социально успешным или не отстать от коллег. Заниматься фитнесом некоторые девушки начинают с покупки брендовой спортивной одежды и обуви. Так им легче идентифицировать себя как ведущую здоровый образ жизни. Результатом потребительской самоидентификации является **потребительская Я-идентичность**.

**5. Потребительское самоутверждение** – процесс и результат утверждения себя в определенной социальной роли и социальном статусе с помощью некоторых товаров, являющихся общепринятыми в данном социуме и культуре символами («маркерами») данного социального положения. Для того чтобы общаться в определенных социальных кругах, человек должен приобрести определенные символы соответствия этим кругам. Товары здесь выступают как помощники для самоутверждения. К примеру, мужчина, решивший стать чиновником, начнет свой путь, в том числе, и с покупки символов, идентифицирующих его в его собственных глазах и в глазах общества с чиновничьим сословием: дорогих костюмов, галстуков, ручек, и папки для бумаг. Подобные товары-символы связывают потребительскую самоидентификацию с имиджем человека. Это возникает оттого, что определенные вещи автоматически *ассоциируются* в обществе с определенным статусом или ролью.

**6. Потребительская самопрезентация** – демонстрация своего материального благосостояния другим. Она существует в двух полюсах, высший из которых – демонстративное потребление [8], при котом человек выставляет свое богатство (иногда напускное) напоказ, а низший полюс назовем условно «прибеднение», когда люди, имея достаточное количество материальных благ, скромничают, плачутся, что у них нет ничего достойного. Это может выражаться как «мне совсем нечего одеть» до сокрытия вилл и домов от окружающих.

**7. Потребительская самоэффективность** – новообразование потребительского Я-образа в сравнении с общей Я-концепцией, демонстрирующее успешность, эффективность человека как потребителя: он доволен собой, если он купил качественный товар с хорошей скидкой, купил редкий товар, купил то, что давно искал и т.д.

**8. Потребительская индивидуальность** – это то, ради чего существуют предыдущие 7 характеристик. Некоторые люди о ней не задумываются, но большинство ее ищут через товары (мы не надеваем ту одежду, которая не соответствует индивидуальности), другие ее демонстрируют (к примеру, опишите прилагательными характеристики ансамбля одежды, обуви, прически человека – и перечи-

тайте еще раз. Вы описали характер этого человека). К сожалению, поиск индивидуальности через товары превалирует над духовно-нравственным, морально-этическим поиском себя. К сожалению, за несколько лет с момента обозначения данной проблемы А.Б. Купрейченко [Купрейченко, 2010], ситуация лишь усугубилась.

В потребительском Я-образе нет того, что важно в общем Я-образе – **самосовершенствования, саморазвития, самопринятия, самоопределения, саморегуляции!**

### Выводы

1. Я-образ потребителя – структурная единица Я-концепции и экономического сознания индивида, система эмоционально окрашенных представлений о себе как о потребителе во взаимосвязи с выбираемыми товарами, с флуктуирующим уровнем осознанности.

2. Социальная роль «потребитель» уже стала настолько частой, «вросшей в личность» у большинства индивидов, что уже можно говорить о *субличности* «потребитель».

3. У большинства потребителей Я-образы эмоционально-позитивны, мотивационно сложны и внутренне конфликтны, когнитивно и конативно развиты минимально.

4. Я-образ потребителя характеризуется следующими особенностями: синкретичностью, неустойчивостью, эмоциональной реактивностью, акцентом на рефлексию своей мотивационно-потребностной, но не ценностной сферы. Перцепция товаров и отношение к ним устойчиво вплетены в Я-образ потребителя.

5. Я-образ потребителя – пожалуй, один из немногих, которые не нужно целенаправленно формировать, дабы избежать заикленности на товарах и покупках. И если другие виды Я-образа (Я-образы школьника, родителя, профессионала и т.п.) требуют дополнительных педагогических методик по их развитию и формированию, то в данном случае их побочным действием будет чрезмерное уделение внимания магазинам и денежным тратам.

6. Основными компонентами Я-образа потребителя являются: потребительские самосознание, самопознание, самореализация, самоидентичность, самоутверждение, самопрезентация, самоэффективность, индивидуальность. Причем большинство данных направлений существуют и как процесс, и как результат.

7. Наличие в Я-образе потребителя таких компонентов как Я-реальное, Я-идеальное, Я-реально-социальное, Я-идеально-социальное, традиционно выделяемых на западе, в нашем исследовании не

подтвердилось. В плоскости «Я потребитель» человек рассматривает только свое реальное Я (Я-настоящем). Остальные виды «Я» проявлялись у калужской молодежи, только если из исследования вывести субстрат «затрачиваемые деньги».

### Библиографический список

1. *Аакер Д.* Создание сильных брендов. – М.: Издательский дом Гребенникова, 2008. – 440 с.
2. *Абдуллин А.Г., Тумбасова Е.Р.* «Образ Я» как предмет исследования в зарубежной и отечественной психологии // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2012. – № 6 (265). – С. 4–11.
3. *Дейнека О.С.* Многофакторный опросник в диагностике социально-экономического сознания // Психология. Экономика. Право. – 2013. – № 2. – С. 23–26.
4. *Джемс У.Д.* Психология. – М., 1991. – 368 с.
5. Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность / под ред. Л.Я. Дорфмана. – М.: Смысл, 2004. – 319 с.
6. *Купрейченко А.Б.* Нравственно-психологическая детерминация экономического самоопределения личности и группы: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2010. – 54 с.
7. *Патоша О.И.* Психологические факторы нерационального решения в процессе покупки // Психология и экономика. – 2012. – Т. 5. – № 2. – С. 18–26.
8. *Посыпанова О.С.* Особенности мотивации демонстративного потребления провинциальной молодежи // Социальная психология и общество. – 2013. – № 3. – С. 116–130.
9. *Семенов М.Ю.* Отношение личностно зрелых людей к деньгам // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – № 1. – С. 66–72.
10. *Сморкалова Т.Л., Доценко Е.Л.* Место Я-концепции в потребительских предпочтениях: рабочая модель // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 182–189.
11. *Sirgy M.J.* Self-concept in consumer behavior – Diss. PhD / Institute: University of Massachusetts Amherst, 1979. – 120 p.
12. *Friese S.* Self-concept and identity in a consumer society: aspects of symbolic product meaning – Marburg: Tectum. 2000. – 302 p.
13. *Asif Khan M. Bozzo C.* Connection between self-concept and brand preference and the role of product usage // International IJAS Conference for Academic Disciplines, 13-16 March 2012, Las Vegas, USA <http://www.cergam.org/fileadmin/files/cerog/wp/912.pdf>



**Масаева Зарема Вахаевна**кандидат психологических наук, доцент  
Чеченский государственный университет**Кагермазова Лаура Цараевна**

доктор психологических наук, профессор

Кабардино-Балкарский государственный университет им Х.М. Бербекова

**Абакумова Ирина Владимировна**

доктор психологических наук, профессор

Южный федеральный университет

masaeva-2009@mail.ru, laura07@yandex.ru, abakira@mail.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Данная статья посвящена раскрытию учебной мотивации студентов вуза, также рассматривается формирование позитивной учебной мотивации в студенческом возрасте. Приводятся психологические рекомендации, способствующие формированию позитивной учебной мотивации.*

**Ключевые слова:** учебная мотивация, студенческий возраст, обучение в вузе, учебно-познавательная деятельность, личность студента, устойчивость учебной мотивации.

В современном мире под влиянием политических и экономических факторов возрастает необходимость в специалистах с высоким уровнем общего развития, профессиональной компетентности, творческих способностей. Это и предопределяет изменение в мотивационной сфере образовательного процесса. Поэтому одной из наиболее актуальных проблем современного образования является формирование высокомотивированной личности студента, способной жить и трудиться в изменяющихся экономических условиях. В современной психологии актуальность проблемы исследования мотивации учебно-познавательной деятельности студентов определяется задачами выявления специфики структуры мотивационной сферы, способствующей успешному освоению профессии. Существует ряд подходов к изучению мотивационной сферы личности студентов, однако отсутствует комплексная концепция к исследованию ее динамики и структуры в процессе обучения студентов в вузе. Центральным звеном в решении данной задачи является анализ учебной мотивации в профессиональном становлении студентов, что позволит разработать рекомендации по совершенствованию учебно-воспитательного процесса [6, с. 161]. Вместе с тем, обучение в современной высшей школе предполагает совершенствование навыков самостоятельности, активности, творчества. При этом большой акцент делается на необходимости максимального раскрытия и развития личности каждого студента, в создании условий для его самореализации и дальнейшего самосовершенствования. Особую актуальность приобретает система учебной мотивации студентов, которая для вуза Чеченской республики профессионального обучения изучена недостаточно. Каждый регион имеет свою сложившуюся культуру, традиции, национальные особенности, поэтому весьма **актуальным** становится выяснение специфики учебной мотивации студентов, обучающихся в вузе Чеченской республики.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют учения о мотивации (Е.П. Ильин, А. Маслоу, Х. Хеккаузен, Л.И. Божович и др.), системные взгляды на мотивацию (Е.П. Ильин, В.И. Ковалев, Р.С. Немов, А.К. Маркова), учение о мотивации учебной деятельности (А.К. Маркова, Н.Ф. Талызина, В.А. Якунин, Р.В. Габдреев), личностно-ориентированное профессиональное образование (И.А. Зимняя, В.В. Давыдов, И.С. Якиманская, В.Г. Иванова, В.В. Кондратьева, Л.И. Гурье, Н.П. Гончарук) [1; 2].

Целью исследования является выявление психологических особенностей и анализ учебной мотивации студентов. В переходные, кризисные периоды развития возникают новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода. Таким образом, учебная мотивация выступает в качестве личностно-образующей системы и связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе общественных отношений [3, с. 57].

Изучение влияния учебной мотивации личности индивида на различные сферы ее деятельности подтверждает положение о том, что общие и специфические условия деятельности, преломляясь в сознании, по-разному проявляются в реальном поведении. Причина существенных отклонений в поведении одного лица от другого – в субъективном восприятии данных условий [4, с. 62].

**Задачами исследования явились:** изучение социально-психологических особенностей студенческого возраста, выявление специфики учебной мотивации студента, исследование особенностей учебной мотивационной сферы студента, разработка рекомендаций по формированию устойчивой положительной мотивации студентов к процессу обучения в вузе.

Исходя из целей и задач исследования, использованы следующие **методы:** методика «Мотивация

учебной деятельности», методика «Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ)», тест смыслозначимых ориентаций (СЖО) и тест Лири.

В ходе предварительного изучения проблемы сформулирована следующая **гипотеза**: развитие положительной учебной мотивации у студентов является одним из условий благоприятного личностного развития и эффективной профессиональной подготовки студента.

**Объектом исследования выступили студенты I курса экономического факультета специальности «Налоги и налогообложение», «Бухгалтерский учет и аудит» Чеченского государственного университета.** Выборка составила 51 студента. Исследование проводилось в декабре 2014 года.

На основе анализа полученных результатов выделили следующие две группы студентов первого курса: с высоким и низким уровнем учебной мотивации.

*1 группа студентов* – с высоким уровнем учебной мотивации (84%). Это проявляется в следующих характеристиках: направленность на учебно-профессиональную деятельность, на развитие самообразования и самопознание. Они, как правило, тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели. Высокая потребность в сохранении собственной индивидуальности, стремлении к независимости от других и желании сохранить неповторимость, своеобразие собственной личности, своих взглядов и убеждений, своего стиля жизни, стремясь как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций. Появление жизненных планов, обостренная способность к вчувствованию в состояние других, способности переживать эмоционально эти состояния как свои. Стремлением к достижению ощутимых и конкретных результатов в любом виде деятельности, а точнее в учебной деятельности. Способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе; способность к усвоению традиционных ролей, норм, правил поведения в обществе. В этот период жизни он решает, в какой последовательности он приложит свои способности для реализации себя в труде и в самой жизни.

*2 группа студентов* – с низким уровнем. Таких студентов немного (16%), но они есть. Для этой группы профессиональная сфера еще не имеет того значения, какое для них имеют сферы обучения и увлечений. Студенты редко задумываются о своем завтрашнем дне, профессиональная жизнь является для них явно чем-то непривлекательным и неизвестным. Их гораздо больше устраивает беззаботная и более привычная студенческая жизнь, в которой учеба соперничает с их любимыми занятиями. Будущие планы не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Это связано с тем,

что студенты еще находятся в стадии самоопределения. Сколь бы ни были они интеллектуально готовы к осмыслению всего сущего, многого они не знают – еще нет опыта реальной практической и духовной жизни в обществе.

В результате проведенных исследований предложенные выводы указывают на то, что для студенческого возраста характерно стремление к достижению высокого положения в обществе, выбор профессии на основе принятия и одобрения этой профессии окружающими. Мотивация учебной деятельности у студентов выражена довольно сильно. Очень важными являются все аспекты человеческих взаимоотношений. Многие их поступки определяются потребностью в общении, стремлении поддерживать хорошие отношения с окружающими. В деятельности для многих студентов важен не сам процесс, а непосредственно результат.

Особенности отношения студентов к учебно-познавательной деятельности на разных этапах обучения в вузе характеризуются тем, что на первом курсе преобладающей является мотивация получения диплома и уровня квалификации при высоком показателе эмоционального компонента познавательного интереса и удовлетворенности обучением [5, с. 61].

Программа формирования позитивного отношения к учебно-познавательной деятельности должна включать просветительский блок по работе со студентами и преподавателями вуза, освещающий вопросы необходимости формирования позитивного отношения к учению; диагностический блок – спецкурс «Психология отношения к учению»; работу, направленную на повышение статуса преподавателя вуза, через совместную учебную и внеучебную работу [8, с. 91–91].

Процесс формирования позитивного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности эффективен при соблюдении таких психолого-педагогических условий, как: осознанное принятие студентами значимости развития различных сторон отношения к учению, построение процесса обучения в контексте личностно-ориентированного и деятельностного подходов, внедрение в учебный процесс экспериментальной программы формирования позитивного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности. Отношение должно выступать как ценностная ориентация человека [7, с. 124].

В систему мер по формированию позитивного отношения к учению входит активизация учебно-познавательной деятельности студентов, развитие познавательных мотивов, потребностей, интересов, способностей, оценочного отношения студентов к учению и потребности в продуктивном межличностном общении, осуществляемое преподавателем при активном содействии психологической службы вуза.

# Библиографический список

1. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Технологии направленной трансляции смыслов в обучении // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5. – № 4. – С. 56–64.
2. Габдреев Р.В., Смирнов А.В. Формирование мотивации учебно-познавательной деятельности студентов ВУЗа // Образование и саморазвитие. – 2008. – № 10. – С. 227–233.
3. Кагермазова Л.Ц. Трансформация личностных особенностей студентов – будущих педагогов в период модернизации образования // Российский психологический журнал. – 2007. – Т. 4. – № 4. – С. 55–62.
4. Масеева З.В. Психолого-педагогические особенности безопасности образовательного пространства в условиях постконфликтного региона: Дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2010.
5. Масеева З.В., Волков С.В. Изучение психологической безопасности в образовательной среде

постконфликтного региона // Российский психологический журнал. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 54–61.

6. Сердюкова Е.Ф. Психологическая поддержка студентов с адаптивным способом выхода из трудных жизненных ситуаций // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 4. – С. 160–164.

7. Смирнов А.В. Формирование мотивации учебной деятельности у студентов технического ВУЗа // Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2012/12/1450> (дата обращения: 31.07.2014).

8. Смирнов А.В., Валихметова И.В. Современные аспекты мотивации учебной деятельности студентов вузов // Актуальные вопросы психологии и педагогики. – Новосибирск: ЦРНС, 2009. – С. 81–95.

УДК 378

**Тихомирова Елена Викторовна**

кандидат психологических наук, доцент

**Мозголина Анастасия Алексеевна**

**Уманская Ирина Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

[tichomirowa82@mail.ru](mailto:tichomirowa82@mail.ru)

## РЕСУРСНОСТЬ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА В УСЛОВИЯХ АДАПТАЦИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*Статья посвящена внеучебной деятельности высшего учебного заведения, которая нацелена на саморазвитие, самоорганизацию каждого участника образовательного процесса, способствует актуализации ими собственных адаптивных возможностей. Авторы анализируют полученные результаты исследования, сравнивая студентов-первокурсников с разной степенью вовлеченности во внеучебную деятельность ВУЗа по показателям адаптивности и способам совладания.*

**Ключевые слова:** самоорганизация, адаптация, ресурс, совладание.

Изменения в жизни общества современной России влекут за собой ряд проблем, затронувших молодежь. Сегодня актуализируется оптимизация воспитательного пространства высшей школы, которая в числе первоочередных задач ставит формирование общей культуры личности, адаптации взрослеющего человека к жизни в демократическом обществе, в котором важными ценностями являются стремление к достижениям, первенству и самоэффективности. Незаменимым средством воспитания и становления личности студентов является внеучебная воспитательная работа.

Необходимо отметить, что в результате вовлечения студентов в данный вид деятельности, студенческое сообщество, с одной стороны, интегрируется, в нем возникает элемент стихийности, самоорганизации, а с другой стороны – происходит разделение студентов на «участвующих» и «не принимающих участия». Диалог между студен-

тами с разной степенью вовлеченности во внеучебную деятельность проходит, к сожалению, не всегда конструктивно, что связано с различиями в восприятии значения, необходимости внеучебной деятельности в ВУЗе. Необходимо отметить, что, по результатам исследования, проведенного в 2012 году, только 27% опрошенных первокурсников рассматривали внеучебную деятельность как неотъемлемый элемент собственного функционирования в ВУЗе. 73% выражали скептическое отношение к значению данного рода деятельности, считали ее лишней, не имеющей важного значения для их студенческой жизнедеятельности, не выражали намерения участвовать в ней. К тому же отмечали, что внутри групп возникает недопонимание, конфликты, связанные с нежеланием участия в ней одних и агитацией со стороны других – «вовлеченных» членов группы. Несмотря на это, опрос, проведенный к концу учебного года – в апреле 2013 года, показал иные результа-

ты: 76% опрошенных проявили высокую степень включенности в данный вид деятельности. Для исследования включенности применялись критерии, разработанные Е.В. Тихомировой [3]. Самоотчеты испытуемых показали, что студенты, продемонстрировавшие высокую степень включенности, описывая роль внеучебной деятельности, подчеркивали ее важность при решении проблем вхождения в коллектив, в студенческую среду, для преодоления трудностей самопрезентации, установления связей, эффективной организации собственной учебной и внеучебной деятельности, времени, для осознания собственных ресурсов. Таким образом, мы пришли к нашей рабочей гипотезе о том, что воспитательная работа в высшем учебном заведении, нацеленная на саморазвитие, самоорганизацию каждого участника образовательного процесса, способствует актуализации им собственных адаптивных возможностей. По данным многочисленных исследований (С.Н. Михневич, В.А. Павлова, Ф.И. Перегудов, Ф.П. Тараненко, Е.И. Рабина и др.), студент, обладающий навыками самоорганизации, становится активным субъектом студенческой жизнедеятельности, демонстрирует гибкость и психологическую подготовленность при решении учебных, профессиональных, коммуникативных задач.

Умение преодолевать трудности, совладать с невзгодами, которыми наполнена повседневная жизнь, является одним из важных показателей адаптированности человека к условиям его жизни, свидетельствует об определенной зрелости его личности. По мнению Ф.Б. Березина, на социально-психологическом уровне адаптации осуществляется формирование адекватного межличностного взаимодействия, достижение социально-значимых целей [2]. В высшей школе предусмотрены различные виды деятельности, которые способствуют успешной адаптации студента, но, на наш взгляд, именно участие в общественной жизни ВУЗа наиболее полно отражает коммуникативное пространство и способствует определению студентом своего места в системе разветвленных коммуникативных связей. Она является существенным элементом образа жизни студентов, профессиональной деятельности преподавателей и руководителей учебного заведения [1].

Испытуемыми в проведенном нами исследовании в феврале 2014 года были студенты 1 курса Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова Института педагогики и психологии. Для разделения испытуемых на активно участвующих и не принимающих активного участия во внеучебной деятельности ВУЗа была проведена экспертная оценка. В первую группу вошли 16 первокурсников, принимающих активное участие во внеучебной, а во вторую – 16 первокурсников, не принимающих активное участие во внеучебной

деятельности. С целью выявления различий между двумя группами испытуемых по критерию самоорганизации мы использовали контент-аналитический метод обработки результатов авторской анкеты. На втором этапе был использован комплекс стандартизированных опросников:

- Опросник способов совладания (Waysof Coping Questionnaire авторов Folkman и Lazarus (1988), адаптированный Т.Л. Крюковой (2004));
- Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймона;
- Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» Н.Г. Милорадовой и А.Д. Ишкова.

В результате исследования мы пришли к следующим выводам.

Значимые различия обнаружены во всех выделенных нами категориях анализа по блоку «Участие/неучастие во внеучебной деятельности». Из полученных статистических результатов можно увидеть, что самым ярким отличием группы испытуемых, активно принимающих участие во внеучебной деятельности, от группы испытуемых, не принимающих активного участия в данной деятельности, является показатель «положительное влияние внеучебной деятельности на успешность обучения» ( $\varphi = 8,89$  при  $p\text{-level} < 0,00$ ). Первокурсники 1 группы отмечают, что внеучебная сфера повышает настроение, тем самым благополучно влияя на учёбу; также, когда студенты выступают на сцене, то данная деятельность помогает им бороться со страхом, неуверенностью и в стенах учебных аудиторий. Первокурсники же 2 группы отметили отрицательное влияние внеучебной деятельности на учебную. Ещё не менее ярким отличием данных групп выступает показатель «участие во внеучебной деятельности как способ совладания с учебными трудностями» ( $\varphi = 8,89$  при  $p\text{-level} < 0,00$ ). Студенты 1 группы отметили, что внеучебная деятельность помогает им в плане общения; данные студенты, участвуя в данной деятельности, находят много новых контактов, завязывают дружеские отношения. Студенты же 2 группы ответили, что внеучебная деятельность не помогает, а только создаёт дополнительные трудности в учёбе.

Интересны результаты анализа категорий «самоорганизация во внеучебной и учебной деятельности». Активно принимающие участие во внеучебной деятельности студенты в большей степени, чем студенты, не принимающие активного участия, отмечают, что при подготовке к мероприятию будет активна вся группа, за каждым будет закреплена определённая обязанность, которую он должен будет выполнять ( $\varphi = 2,4$  при  $p\text{-level} < 0,00$ ). У студентов 2 группы уровень групповой самоорганизации при решении учебных и внеучебных задач ниже.

Значимыми различиями в выделенных нами группах выступают показатели активности груп-



пы при переходе от внешнего управления к самоуправлению ( $\varphi = 2,37$  при  $p\text{-level} < 0,00$ ). Студенты, активно принимающие участие во внеучебной деятельности, при ответе на вопрос отметили, что их группа хорошо организуется без помощи преподавателей, они полагаются на мнение старосты и хорошо взаимодействуют без вмешательства со стороны. Первокурсники же, не принимающие активного участия во внеучебной деятельности, отметили, что они организуются при помощи преподавателей, ожидая их наставления.

Мы приходим к выводу, что от степени вовлеченности студентов во внеучебную деятельность зависит развитие их самоорганизации, но не во всех сферах деятельности. Первокурсники, активно принимающие участие во внеучебной деятельности, отличаются от первокурсников, не принимающих активного участия во внеучебной деятельности, развитием их самоорганизации во внеучебной деятельности. У первокурсников, активно участвующих в данной деятельности, выше согласованность между студентами их группы, т.е. они взаимодействуют между собой без особых проблем, а также у них находится на высоком уровне сплочённость группы. Что касается активности обеих исследуемых групп во внеучебной деятельности, то она особыми различиями не отличается, т.к. условия института требуют в равном количестве участия в мероприятиях всех студентов.

Для проверки гипотезы о различиях в адаптивных трудностях студентов с разным уровнем внеучебной активности мы снова использовали результаты контент-анализа. Значимыми различиями в выделенных нами группах выступают показатели эмоционального дискомфорта ( $\varphi = 2,51$  при  $p\text{-level} < 0,00$ ), пространственной ориентации ( $\varphi = 2,14$  при  $p\text{-level} < 0,01$ ), трудностей с учебной деятельностью ( $\varphi = 2,96$  при  $p\text{-level} < 0,00$ ), трудностей установления контакта с преподавателями ( $\varphi = 3,45$  при  $p\text{-level} < 0,00$ ), трудностей со студентами других специальностей, курсов ( $\varphi = 2,96$  при  $p\text{-level} < 0,00$ ). Обобщив все полученные результаты, можно сделать вывод, что первокурсники, принимающие активное участие во внеучебной деятельности, лучше справляются с адаптивными трудностями, чем первокурсники, которые не принимают активного участия в данной деятельности. Студенты, занимающие активную позицию во внеучебной деятельности, отличаются устойчивостью к новой обстановке. У них не возникает трудностей с учебной деятельностью, в общении со студентами других курсов и специальностей. Также данные студенты в меньшей мере испытывают трудности в установлении контакта с преподавателями. Что касается студентов, которые не принимают активного участия во внеучебной деятельности, то они менее устойчивы к новым условиям обучения, характеризуются страхом эмоционального неприня-

тия коллективом, низкой степенью удовлетворенности потребности в принадлежности к группе. Данные студенты испытывают трудности установления межличностного контакта, взаимодействия не только с другими студентами, но и с преподавательским составом. У них в большей мере возникают трудности с учёбой.

На втором этапе обработки данных мы использовали непараметрический статистический критерий Mann-Whitney U Test, для выявления различий в уровне самоорганизации у студентов, принимающих активное участие во внеучебной деятельности, и студентов, не принимающих активного участия во внеучебной деятельности. На основе полученных статистических данных мы можем сказать, что существуют значимые различия между двумя группами первокурсников по шкалам «целеполагания» ( $U = 74$  при  $p\text{-level} \leq 0.05$ ), «анализа ситуации» ( $U = 74,5$  при  $p\text{-level} \leq 0.05$ ), «планирования» ( $U = 73,5$  при  $p\text{-level} \leq 0.05$ ), «самоконтроля» ( $U = 65,5$  при  $p\text{-level} \leq 0.01$ ) в сторону усиления проявления в группе «вовлеченных» студентов. Это говорит о том, что первокурсники, активно принимающие участие во внеучебной деятельности, могут самостоятельно выдвигать цели, осознанно организовать свою деятельность, при этом, их цели отличаются реализмом, детализацией и устойчивостью. Они способны выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем. Это позволяет им определять направления деятельности и его этапы в соответствии с принятыми целями. Данные первокурсники способны самостоятельно разрабатывать развернутые и детализированные планы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, являются внимательными, у них сформированы критерии оценки достижения конечной и промежуточных целей, также они адекватно контролируют выполняемую деятельность. Также общий уровень самоорганизации значительно выше у студентов, принимающих участие во внеучебной деятельности ( $U = 66,5$  при  $p\text{-level} \leq 0.05$ ).

Можно сделать вывод, что студенты, активно принимающие участие во внеучебной деятельности, обладают более высоким уровнем организации, чем студенты, которые не принимают активного участия во внеучебной деятельности. Испытуемые с высоким уровнем самоорганизации могут полностью организовать собственную деятельность без каких-либо особых трудностей. Таким образом, данная гипотеза о том, что самоорганизация выше у студентов, активно принимающих участие во внеучебной деятельности, подтверждена. Данные студенты, занимая активную позицию в стенах института, способны проявлять чёткое планирование своей жизни, своих дел на день, неделю, месяц, год, и на перспективу. Они способны рационально использовать свои силы и свое вре-

мя. Этим объясняются личностная успешность как в учебной деятельности, так и во внеучебной. Это подтверждается и результатами, полученными при исследовании способов совладания с трудными жизненными ситуациями у студентов. Первокурсники, активно принимающие участие во внеучебной деятельности, при преодолении трудностей выбирают стратегию планирования решения проблемы. Результаты по данной шкале у них выше, чем у студентов, не принимающих активного участия во внеучебной деятельности ( $U = 77$  при  $p\text{-level} \leq 0.05$ ). Первая группа испытуемых предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

Данные результаты нашли свое подтверждение и в основном исследовании, проведенном на выборке 60 человек в 2015 году.

Итак, проведенное на данном этапе исследование позволяет сделать следующий вывод:

первокурсники, активно принимающие участие во внеучебной деятельности, отличаются от первокурсников, не принимающих активного участия во внеучебной деятельности, развитием их самоорганизации во внеучебной деятельности. У первокурсников, активно участвующих в данной деятельности, выше согласованность между студентами их группы. Вовлеченные в данный вид деятельности студенты лучше справляются с адаптивными трудностями, отличаются устойчивостью к новой обстановке.

#### Библиографический список

1. Беликова Л.Ф. Отношение студентов к внеучебной деятельности ВУЗов // Социологические исследования. – 2000. – № 6. – С. 51–58.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Ленинград: Наука, 1988. – 322 с.
3. Тихомирова Е.В. Социально-психологические особенности старшеклассников, участвующих в принятии управленческих решений: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2008. – 20 с.

УДК 159.9:62

**Домырева Елена Александровна**

кандидат психологических наук, доцент  
Курский государственный университет  
domalena2007@yandex.ru

### РЕСУРСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

*В статье представлены современные подходы в понимании феномена психологических трудностей в профессиональной педагогической деятельности, стратегиях и механизмах их преодоления. Автор обращает внимание на то, что каждый педагог должен владеть защитными механизмами, что позволит ему избежать психологических трудностей в профессиональной деятельности, преодолеть возникающие барьеры и затруднения.*

**Ключевые слова:** психология профессиональной деятельности, педагогическая деятельность, психологические затруднения, психологические барьеры, конструктивная стратегия преодоления затруднений.

**Х**арактеризуя современную ситуацию, складывающуюся в социокультурной сфере, в подготовке человека к жизни в принципиально новых условиях, многие философы подчеркивают стремительно растущее влияние глобализации, которая «вторгается в саму природу человека, деформирует его традиционные социальные ориентиры, производит опасную и незаметную подмену в его сознании привычных нравственных смыслов и координат» [1, с. 45]. Философ отмечает: «Чем больше проникает в недра профессиональной сферы психология нового человека досуга, уже откровенно тяготящегося всем серьезным и ответственным, тем сомнительнее выглядит человеческий горизонт современной технической цивилизации. С дефицитом способности совершать физические усилия она в принципе способна справиться, переложив их на машины. Но все дело в том, что новая «этика избегания усилий» касается не только собственно физических усилий, но и усилий умственных, моральных, дисципли-

нарных» [1, с. 45]. По мнению И.Е. Булатникова, «техническая цивилизация объективно способна примириться с физической изнеженностью, но она не способна примириться с морально-психологической изнеженностью, проявляющейся в равнодушии, невнимательности, безответственности, неспособности преодолевать барьеры и трудности. Напротив, последние качества для нее гораздо более противопоказаны, учитывая особенности современных видов профессионализма и специфическую хрупкость высокосложных технических систем. Именно здесь проявляется ее драматический парадокс: она требует личности, которую научилась формировать. Тайна этого парадокса заключена в гетерогенности современной цивилизации: в качестве развитого промышленного общества она требует ответственного человека, по-прежнему способного на напряженные профессиональные усилия, но в качестве торгового экономического общества она требует гедонистически ненасытного и безответственного человека, пере-

ориентированного с профессиональных на потребительские роли» [1, с. 46].

Социализация личности в современном изменяющемся мире связана с необходимостью преодоления разного рода препятствий. Она требует от входящего в самостоятельную жизнь человека адекватного приспособления как к благоприятным, так и к неблагоприятным условиям и влияниям внешней среды. Если же говорить об адаптации к трудным ситуациям, то необходимо уметь не только противостоять им, но и использовать их для самоизменения, для роста и развития. Это возможно путем поддержания активного динамического баланса между человеком и окружающей средой в ситуациях, требующих мобилизации ресурсов личности. Не случайно современные философы и психологи фиксируют то, что сегодня происходит неслыханный социокультурный переворот: «Прежний либеральный индивидуализм, потакающий притязаниям, не посягал на логику человеческого бытия, ставящую реализацию целей в зависимость от приложения усилий. Эта фундаментальная логика человеческого бытия соотносилась с фундаментальными законами сохранения, сформулированными в естествознании. Современная либеральная безответственность не считается с этой логикой, и мы должны вскрыть подоплеку этой безответственности» [1, с. 46].

Сложный и противоречивый внешний мир оказывает на человека мощное дезориентирующее, дестабилизирующее влияние, вынуждая искать механизмы психологической защиты, обеспечения саморегуляции своего поведения и отношений, преодоления возникающих барьеров и трудностей. «Однако в этом контексте встает вопрос о природе и степени эффективности сознательной саморегуляции индивидуального поведения, основанной, в отличие от регуляции ситуативно-приспособительного поведения, на возрастающей субъектности личности и сознательно формулируемых ею моральных принципах. Регулятивные механизмы индивидуального поведения личности органично оказываются сопряжены с механизмами социального контроля и культурными стереотипами, формируемыми в процессе социального воспитания и освоения индивидом совокупного социокультурного опыта этноса» [2, с. 43–57].

Теория и практика изучения психологических трудностей в деятельности показывает наличие противоречия, которое определяется тем, что, с одной стороны, подчеркивается их деструктивная роль в профессиональной деятельности, приводящая к ее остановке или полному прекращению. С другой стороны, человек в процессе выполнения деятельности, столкнувшись с препятствием, мобилизует свои энергетические ресурсы для его преодоления, актуализирует свою активность, поднимаясь на качественно новый уровень раз-

вития. Психологические затруднения, встречающиеся в деятельности человека, и выполняющие позитивную, стимулирующую или индикаторную функции, оказывают непосредственное влияние на ее эффективность [5].

Что же представляют собой психологические затруднения личности? Как возникают? Какова их природа? Как влияют на реализацию важнейших профессионально-трудовых функций?

Психология преодоления Р.Х. Шакурова понимает развитие в широком значении, как ответную реакцию организма на преграды, мешающие его нормальной жизнедеятельности [14, с. 3–18]. Эта реакция проявляется в возрастании внутренних ресурсов, в их переструктурировании, направленных на преодоление сопротивления определенным препятствиям. Развитие можно представить и как повышение сопротивляемости организма к помехам, как восполнение недостающего для их преодоления внутреннего потенциала. Н.А. Подымов утверждает, что системообразующей содержательной характеристикой психологических затруднений личности является ее внутренняя психическая активность, направленная на устранение возникающих нарушений, перестройку смысловых структур, связанную с такими изменениями в психике, которые восполняют недостаток внутренних ресурсов, необходимых для преодоления критических ситуаций и обеспечения успешности деятельности [8]. Механизмами выступают отражение возникшего препятствия, осознание его деструктивного влияния на процесс и результат жизнедеятельности, переживание нарушения деятельности, актуализация внутренних ресурсов для выхода из кризиса.

Исследуя проблематику психологических барьеров в профессиональной деятельности, мы пришли к выводу, что преодоление психологических трудностей может осуществляться двумя принципиально различными стратегиями: конструктивной и деструктивной. Конструктивная стратегия выражается в трансформации смысловых структур личности и продуктивном разрешении трудностей; деструктивная обнаруживается в психологической защите, в отказе от решения критических ситуаций, снятии эмоционального напряжения и сохранении иллюзорной целостности личностной структуры. При этом выделение индивидуальных стратегий психологического преодоления путем анализа лишь внутренних ресурсов личности, относительно стабильных личностных характеристик, недостаточно.

Существуют различные подходы к трактовке понятия психологического преодоления от анализа черт личности до акцента на феномене психологической защиты. С.К. Нартова-Бочавер говорит о необходимости включения характеристик взаимодействия с социальным окружением, поскольку

психологическое преодоление редко бывает делом отдельного индивида [6, с. 20–30]. При этом автор отдает предпочтение трактовке психологического преодоления как динамического процесса, специфика которого определяется не только ситуацией, но и стадией развития конфликта, столкновения субъекта с внешним миром. Становление личности в социальной среде, по А.В. Петровскому, на стадиях адаптации, индивидуализации и интеграции требует, с одной стороны, потребности индивида в персонализации, а с другой, зависит от деятельностно опосредствованных возможностей удовлетворять эту потребность в референтных группах [7, с. 30–44].

К такому же выводу пришли и мы, исследуя стратегии преодоления психологических трудностей педагогов. По результатам диагностики черт личности как внутренних ресурсов преодоления (перфекционизм, уровень субъективного контроля, самоотношение, мотивация достижения, механизмы психологической защиты и др.) были составлены личностные профили испытуемых. На основе полученных данных спроецировали относительно постоянную предрасположенность отвечать на психологические трудности определенным образом. Однако, применив методики оценки стратегий преодоления, пришли к выводу, что педагоги со сходными личностными профилями, то есть имеющие одинаковые внутренние ресурсы, выбирают разные стратегии преодоления критических ситуаций.

Следующим этапом исследования стал поиск показателей, объясняющих разницу выбора, при этом акцент был сделан на так называемых «внешних» ресурсах. Оказалось, что выход из ситуации психологического затруднения зависит не только от качеств личности, но и от социального окружения. Тесная корреляционная связь доказывает зависимость между выбором конструктивной стратегии преодоления и наличием семьи, а так же шириной референтной группы. И, наоборот, у 80% испытуемых, имеющих референтную группу менее двух человек, преобладает деструктивная стратегия преодоления затруднений. Н.В. Калинина подчеркивает, что одним из самых важных средовых ресурсов преодоления затруднений выступает социальная поддержка в виде информации, приводящей субъекта к мысли, что его любят, ценят, заботятся о нем, что он является членом социальной среды и имеет с ней взаимные обязательства [4]. Прежде всего, это относится к семье как ближайшему социальному окружению личности.

Проанализировав количество и состав референтных групп испытуемых, мы пришли к выводу, что 78% выбирающих деструктивную стратегию выхода из трудных ситуаций не имеют брачного партнера. Тогда как большинство ученых, занимающихся данной проблематикой, говорят об удовлетворенности браком как основном источни-

ке социальных ресурсов преодоления жизненных трудностей. Это особенно актуально для женщин-педагогов, которых было подавляющее большинство в выборке. Остальные 20% кроме ближайшего социального окружения в виде семьи затруднились обозначить свою референтную группу. Таким образом, их возможная «группа поддержки» в критической ситуации, это 1–2 человека, как правило, не имеющие прямого отношения к профессиональной деятельности. А большинство психологических трудностей педагогов, так или иначе, связаны с профессией. Кроме того, у 2% не выбравших конструктивную реакцию на трудности констатирована потеря близких родственников в последние полгода. Тем самым можно предположить, что данный выбор стратегии является для них не постоянным, а ситуативным. В целом по выборке можно констатировать преобладание деструктивной стратегии преодоления возникающих критических ситуаций.

Что же касается механизмов психологической защиты, то большинство педагогов использует такие механизмы как проекция (35%) и регрессия (24%). Тогда как, по утверждению ученых, наиболее конструктивными психологическими защитами являются компенсация и рационализация. Таким образом, говоря о ресурсах преодоления психологических трудностей, нельзя ограничиваться рамками личностного потенциала. Мобилизация внутренних ресурсов человека для преодоления сопротивления среды процессу удовлетворения его потребностей, несомненно, играет большую роль в выборе стратегий поведения. Однако исследование данной проблемы требует изучения социального окружения субъекта, значимости социальной группы и ситуации столкновения с внешним миром, непосредственно влияющих на его активность.

Развивающая функция психологических затруднений требует от участников взаимодействия осознания и коррекции вызвавших их причин (в процессе самостоятельной работы или в специальных тренингах). В то же время общепризнанна необходимость первоначальной ориентировки профессионала в возможных препятствиях эффективного выполнения профессиональной деятельности. Этого можно достичь, обращаясь к рассмотрению научных подходов к проблеме психологических трудностей, в рамках которых формировалось представление о профессиональных трудностях как активном, осознанном процессе, направленном на сохранение целостности личности и реализацию заложенного в ней потенциала. Мотивационная составляющая реализуется через повышение интереса к ценностно-смысловой основе профессиональной деятельности.

Востребованными являются адресные курсы и программы, направленные на актуализацию внутреннего потенциала и раскрытие имеющихся



резервов по конструктивному преодолению профессиональных трудностей. Это окажет влияние на функционирование системы психологической защиты личности, использование стратегий преодоления психологических барьеров, копинг-поведения, на самосознание педагогов. Внутриличностные противоречия выступают движущей силой их личностного и профессионального развития, подчеркивая развивающий потенциал психологических трудностей.

В процессе взаимодействия с педагогами следует использовать следующие формы работы: лекционные, семинарские, тренинговые занятия, индивидуальное и групповое консультирование. Важное место в работе уделяется самостоятельной работе. На самостоятельное изучение выносятся ряд более узких тем, связанных с различными видами психологических барьеров, анализом профессиональных деструкций преподавателя, уровней функционирования психологической защиты, а также разработка программ по конструктивному преодолению различных профессиональных трудностей с применением копинг-стратегий, аутогенной тренировки, созданием балинтовских групп и др. Специально организованная система мероприятий должна быть также направлена на выявление референтных групп, при необходимости выступающих ведущим социально-личностным ресурсом преодоления жизненных трудностей. Это возможно осуществить при индивидуальном и групповом консультировании, работая с личностными профилями, выстроенными в результате диагностики, обсуждая возможную предрасположенность педагога отвечать на психологические трудности тем или иным образом. Поиск возможных внешних ресурсов преодоления не должен полностью исключить из поля зрения внутренние ресурсы личности. Речь идет не о замещении, а о взаимной поддержке, концентрации энергии для реализации способов разрешения психологических трудностей. Тогда речь пойдет о конструктивном взаимодействии личности с обществом, адекватном приспособлении как к благоприятным, так и к неблагоприятным его воздействиям.

Конечно, когда человек остается один на один со своей проблемой, размышляет о путях выхода из возникших социальных или профессиональных затруднений, едва ли лекции и семинары способны компенсировать возникающие моральные и психологические издержки... Понятно, что в этих ситуациях чрезвычайно важна роль внешней социальной среды, выступающей ныне чаще всего фактором эскалации затруднений, роста внутреннего морально-психологического напряжения, усиления уязвимости личности перед явлениями давления, конфликтогенности, отторжения социальной средой. Не случайно, размышляя о роли внешней социальной среды, И.Е. Булатников от-

мечает: «Еще со времен культурно-исторической концепции Л.С. Выготского речь идет о роли внешней социальной действительности в развитии высших психических функций человека, об эволюции традиционных форм социального контроля. – Насколько обобщенными оказываются те культурные нормы, соблюдения которых требует от своих членов общество, насколько велика самостоятельность индивида в принятии соответствующих решений, является ли он их активным субъектом или только пассивным исполнителем и какое значение придает нравственная культура общества внутренней, мотивационной стороне поведения личности? С другой стороны, в индивидуально-психологическом плане речь идет о формировании внутренней структуры моральных норм и представлений – тех субъективных «инстанций» личности, структурных компонентов ее морального сознания, которые предопределяют степень внутренней психологической причастности индивида к конкретному социуму, идентификации себя с реальной социальной общностью, внутренней осознанности тех норм и принципов, которым индивид сознательно подчиняет себя или с которыми соотносит свое поведение на разных этапах своего онтогенеза» [2, с. 43–57].

Освоение механизмов защиты и преодоления затруднений в профессиональной деятельности во многом связано с индивидуальными психологическими особенностями личности, мерой ее профессионализма, сложившимся опытом, нравственной культурой. Не случайно И.Е. Булатников подчеркивает: «Хорошо известно, что саморегуляция личностью своего поведения и всей системы отношений с внешним миром связана с мерой освоения и присвоения ценностей и нормативов культуры. Эта диалектическая связь внешнего и внутреннего выражает степень «окультуренности» человека, приверженность его отфильтрованным многовековой историей культуры нравственным нормам и смыслам. В конечном счете, человеческое в человеке определяется тем, насколько он впитал в себя присущее всему человечеству, свойственное и типичное для всех людей, в какой мере идеальное представление об эталонах должного преломляется в его повседневной жизни, в реальных поступках, в какой степени человек олицетворяет собой и своим поведением сложившиеся и одобряемые обществом нормы морали. Именно здесь берут свое начало регулятивные механизмы «культурного», социально-одобряемого поведения человека; от этих представлений образуется весь спектр нравственных проявлений личности. И, пожалуй, самым важным оказывается не только само по себе представление о моральной норме, сколько палитра чувств, переживаемых личностью от совершаемых ею поступков. Именно здесь образуются важнейшие нравственные

состояния человека – страх, стыд, совесть, вина, ответственность, со-переживание, со-страдание, со-радование... Едва ли эти категории (и главное – состояния личности) можно считать не педагогическими: весь опыт педагогики показывает, что формируемая образовательными институтами социальность личности ориентирована прежде всего на освоение общественной морали – неписанных законов должного, регламентирующих нормативное поведение индивида, предопределяющих основу оценки им поступков других людей и своих собственных, социально-приемлемые формы реализации им своих «природных сущностных сил» (К. Маркс) [2, с. 43–57].

### Библиографический список

1. Булатников И.Е. Воспитание ответственности. – Курск: Мечта, 2011.
2. Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 3 (19). – С. 43–57.
3. Булатников И.Е., Исаев И.Ф. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи // Евразийский форум. – 2012. – № 4. – С. 76–92.
4. Калинина Н.В. Ресурсы преодоления жизненных трудностей педагогами // Педагогическая наука: история, теория, тенденции развития. – 2010. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science](http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science)
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
6. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20–30.
7. Петровский А.В. Возможности и пути построения общепсихологической теории личности // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 30–44.
8. Подымов Н.А. Психологические барьеры в педагогической деятельности. – М.: Прометей, 1998. – 239 с.
9. Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
10. Репринцев А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – Т. 17. – № 4. – С. 131–137.
11. Репринцев А.В. Региональная культура как фактор профессионального воспитания // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2003. – № 5. – С. 46–50.
12. Репринцев А.В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса. Предисловие ко второму изданию книги // Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. Изд. 2-е. – Курск: Мечта, 2013. – С. 5–19.
13. Репринцев А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // Ярославский педагогический вестник. Т. II. – 2012. – № 5. – С. 18–23.
14. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 3–18.

## ОТНОШЕНИЕ ДЕТЕЙ ИЗ РАЗНЫХ КОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ГРУПП К КЛЮЧЕВЫМ РЕЛИГИОЗНЫМ ПОНЯТИЯМ

*В статье рассматривается психолого-педагогическая, социальная проблема, касающаяся вопросов становления религиозного сознания личности детей из разных конфессиональных групп. В работе исследуются особенности межэтнических взаимоотношений в полиэтнических условиях современной средней школы. Раскрыты отношения младших школьников к основным религиозным понятиям, обнаружено общее и специфическое для разных групп детей, дифференцированных по конфессиональной принадлежности.*

**Ключевые слова:** этнопсихологические особенности, религия, сознание, религиозное сознание, эмоционально-семантические реакции, младшие школьники.

Известно, что в результате длительно-го исторического процесса, активного увеличения численности людей и их массовых перемещений постепенно складывались все более изолированные друг от друга устойчивые племенные общности, по мере самостоятельного развития которых формировались отличные друг от друга этнокультурологические сообщества, языки, культуры. Все, что люди изобрели, сконструировали, воспели, воплотили в живописи и увековечили в камне, являлось их материальной и духовной культурой, олицетворяло их религию, мировоззрение, систему ценностей, этикет, моральные нормы поведения [4]. Анализ общего и самобытного в культуре разных народов привел к поиску универсальных механизмов, детерминирующих развитие человеческого общества. Культура стала изучаться не сама по себе, а в контексте общественного взаимодействия людей, как способ приспособления к среде, воздействия на нее и актуализации сущностных сил человека. Культура не только обеспечила приспособление к физической среде обитания, но и являлась средством регулирования социальной жизни [3].

Истоки социально-психологического знания отчетливо обнаруживаются уже в философских трактатах древности, например, «Государство» Платона, «Политика» и «Риторика» Аристотеля, «Беседы и суждения» Конфуция. Это убедительные и не единственные свидетельства того, что история социально-психологического мышления так же стара, как и попытки понять природу взаимоотношений человека и общества и найти способы их регуляции [1]. К осмыслению человека через призму его социальной жизни и отношений ученые подходили весьма осторожно, используя не обобщенный термин культура, а такие понятия как обычаи, традиции, культовая практика, религиозные верования. Этнические особенности психики людей уже в античный период интересовали философов и историков, однако систематические исследования этого вопроса появились сравнительно недавно и относятся к концу XIX – началу XX столетия. Термин этнология впервые появился в 1838 году и первоначально был использован в сравнитель-

но-исторических обзорах примитивно организованных культур. Термин антропология был введен в 1855 году для сравнительного описания морфологических и физиологических характеристик народов. В дальнейшем антропология подразделилась на две ветви: биологическую (биоантропология) и социальную (антропосоциологию). Первые научные работы по «психологии народов» выполнили М. Лацарус, Г. Штейнталь (1860 г.) и В. Вундт (1900–1920 г.). Исследователи указали на потребность в изучении законов душевной жизни не только отдельных индивидов, но и целых общностей, в частности, народов. Все индивиды, принадлежащие к одному народу, отличаются одинаковым народным духом, то есть своим психическим сходством (самосознанием, этнической идентичностью). М. Лацарус и Г. Штейнталь отметили, что психология народов является продолжением индивидуальной психологии, поскольку дух народа находится в индивидах [4]. В. Вундт полагал, что совместная жизнь индивидов и их взаимодействие между собой должны порождать новые явления со своеобразными законами, которые хотя и не противоречат законам индивидуального сознания, но не сводятся к ним. А в качестве этих новых явлений, иными словами, в качестве содержания души народа им рассматриваются общие представления, чувства и стремления многих индивидов. Он также подчеркивал, что «психология народов» не только пользуется услугами индивидуальной психологии, но и сама оказывает помощь последней, предоставляя материал о духовной жизни индивидов и таким образом, влияя на объяснение индивидуальных состояний сознания. Следует отметить, что Вундт полагал также, что историческое развитие тесно взаимодействует с развитием индивидуальным [2]. В отечественной литературе этнопсихология понимается как междисциплинарная область знания, изучающая психические особенности человека в единстве общечеловеческого и культурно-специфического. В культурно-историческом подходе Л.С. Выготский предлагает рассматривать социальную среду не как один из факторов, а как главный источник развития личности. В развитии ребенка, замечает он, существует как бы две

переплетенных линии. Первая следует путем естественного созревания, вторая состоит в овладении культурой, способами поведения и мышления. Процесс присвоения общественно-исторического опыта составляет, по выражению, А.Н. Леонтьева, механизм социальной наследственности человека. Обращаясь к прошлому, восстанавливая историю своего развития, мы лучше понимаем происходящее с нами «сегодня», «каждый факт находится в зависимости от того, что было прежде, и действует на то, что должно быть потом». Идея А.Р. Лурия звучала несколько иначе: культурное опосредование и есть главная черта человеческого мышления. А.Р. Лурия писал, что многие психические процессы социально и исторически детерминированы, существенные проявления человеческого сознания напрямую сформировались под влиянием основных форм человеческой деятельности и культуры. Идеи Л.С. Выготского, А.Р. Лурии и А.Н. Леонтьева сводятся к единому общему показателю: высшие психические функции, культурные по происхождению, будут отличаться в разных культурах [3].

Для нас особенно актуальным представляется, что часто наблюдаемые противоречия между этнопсихологическими особенностями людей приводят к конфликтам, разрешение которых является настоятельной необходимостью настоящего времени, которая обеспечила бы безопасное и обогащенное различными культурами будущее цивилизации. В самом деле, сегодня, как и в прошлом, мы наблюдаем два явления: этноцентризм, т.е. чрезмерную приверженность собственной культуре и глорификацию – предпочтение чужой культуры и прославление ее в ущерб собственной. При всем том, что современные цивилизационные ценности предполагают, что каждое общество и любые образцы культуры имеют равные права на существование, мы вынуждены констатировать, что идеи богоизбранности, предназначения того или иного народа, расового превосходства до сих пор приводят как к глобальным, так и локальным войнам.

Религия сопровождает историю всех народов от истоков цивилизации и пронизывает едва ли не все сферы человеческого бытия, проникая в глубины сознания и даже подсознания людей. Отсюда поразительное богатство и многообразие религиозных проявлений. В духовной жизни человека трудно найти фактор, который играл бы более важную роль, чем религия. В поисках Бога человечество исходило немало дорог, пройдя путь от мироотрицающей мистики до богоотрицающего материализма. Что же такое религия и почему она так важна для человека в его повседневной жизни? Ученные и богословы определяют ее по-разному и порой очень противоречиво. Одни связывают религию с чувством нравственного долга (Кант), другие с чувством зависимости (немецкий богослов Шлейермахер) или определяют ее как страх

перед неведомым (английский мыслитель Рассел) и т.д. [4].

К началу третьего тысячелетия современной цивилизации все шесть миллиардов живущих на земле людей верят. Одни верят в Бога, другие – в то, что Его нет; люди верят в прогресс, справедливость, разум. Вера является важнейшей частью мировоззрения человека, его жизненной позицией, убеждением, этическим и нравственным правилом, нормой и обычаем, по которым – точнее, внутри которых – он живёт: действует, мыслит и чувствует. Вера – универсальное свойство человеческой природы. Николай Гумилев прекрасно выразил этот феномен в следующих строках: «Есть Бог, есть мир, они живут вовек, а жизнь людей мгновенна и убога... Но всё в себе вмещает человек, который любит мир и верит в Бога» [5].

Современная наука полагает, что «человек разумный» появился 30–40 тыс. лет назад. Примерно к тому же времени относятся обнаруженные учёными наскальные рисунки и предметы быта, уже подразумевающие существование веры. Человек обладает сознанием, поэтому он не только «природное» существо. Стать человеком – значит обрести способность «осознавать» себя, т.е. видеть и чувствовать не только свою причастность этому миру, но и свою особенность, уникальность своего положения в нём [7].

«Сознание» человека – это знание, разделённое с другими людьми, «совместное» понимание мира и места человека в нём. Очень важна здесь эта частичка «со-». Опыта одного человека явно недостаточно, чтобы понять мир. Ребёнок учится, чтобы усвоить знания предыдущих поколений, и чем «старше» общество, тем дольше длится обучение. Необходимость трудиться сообща вынуждает перенимать опыт других и передавать свой, а тем самым – и обобщать его. Другими словами, все люди, составляющие данное общество, знают о мире примерно одно и то же, потому что «доверяют» опыту соплеменников – прошлому и настоящему. Вот почему вера – это коллективное представление о мире [6].

Можно бесконечно теоретически спорить о том, одна ли религия способна давать человеку всеобъемлющий идеал, освещающий все стороны его существования или нет. По мнению Л. Тихомирова в исторической практике мы видим, что кроме религиозных систем, такую роль могут выполнять и философские системы. При этом, философская система, по мнению ученого, становится способной к такой роли лишь тогда, когда превращается в верование, религию, объединяя рассудочное убеждение с безусловным требованием некоторой высшей сверхчеловеческой силы. Психология человека такова, что твердое руководство его поступкам дает лишь некоторый сверхчеловеческий авторитет. Отсюда извечная связь повседневной жизни с духовной властью и с религией [9].



Трудно объяснить, почему одна группа людей верит в Бога, в вечный смысл жизни, в существование некоего божества, управляющего невидимым образом жизни человека и человечества, другая – не имеет никакой веры, в то время как третья группа людей демонстрирует почти полное безразличие к вопросам трансцендентного характера? На этот и другие вопросы ученые и мыслители пытаются ответить на протяжении многих веков, и этот вопрос остается актуальным до настоящего времени [8].

Вопросы воспитания человека, формирования его представлений об основных явлениях и феноменах жизни относятся к актуальным проблемам современности и представляют громадный интерес для широкого круга научных дисциплин: философии, социологии, психологии, педагогики, психиатрии, психофизиологии, нейрофизиологии и других [4].

В процессе онтогенеза человек, как развивающаяся личность и как носитель общих свойств психики, претерпевает сложнейшие изменения. На формирование его личности, в том числе, на развитие нравственной сферы и формирование собственных религиозных представлений, оказывают влияние многие факторы, такие как семья, друзья, школа, средства массовой информации, фильмы, книги и т.д. [9]

Проблема становления религиозного сознания и развития религиозных представлений исследовалась в отечественной науке такими учеными как Ю.В. Максимов, Л.С. Васильев, А.В. Фомин, П.И. Пучков, О.Е. Казьмина, А.В. Мень, А.В. Полосин и другими, пришедшими к осознанию того, что ни в чем так не нуждается наше время, как в том, чтобы современное подрастающее поколение могло получить надлежащее религиозное воспитание [4].

При всей несомненной теоретической и практической значимости уже проведенных научных исследований по проблемам становления религиозного сознания личности, следует отметить, что вопросы изучения особенностей религиозных представлений школьников, представителей православной и мусульманской конфессий пока не являлись предметом специального изучения, что и обусловило выбор проблематики нашего исследования.

Нам представляется чрезвычайно актуальным повышение пластичности восприятия представителей иных этнических, религиозных групп с целью повышения индекса толерантности, терпимости людей по отношению друг к другу. Думается, ни у кого не вызывает сомнения, что формирование этно-конфессиональной терпимости должно начинаться с раннего детства, по крайней мере, со школьной скамьи – с младшего школьного возраста. Для этого необходимо представлять себе «исходный материал» для дальнейших воспитательно-коррекционных усилий педагогов, психологов,

родителей. Интерес представляет, например, каково отношение детей к религии, преобладающей в том этносе, который они представляют, с чем связаны их базовые переживания и т.п.

Для этого нами было обследовано 24 ребенка младшего школьного возраста в диапазоне от 7 до 9 лет, русских и узбеков-иммигрантов, как представителей православной и мусульманской конфессий. В качестве инструментального обеспечения мы использовали метод цветовых метафор И.Л. Соломина (модифицированный вариант), предназначенный для выявления эмоционального отношения личности к основным религиозным понятиям своей конфессии.

Младшие школьники мусульмане из всего ряда предложенных стимулов обнаружили устойчивые ассоциации следующим образом: уважение соотнесли, прежде всего, с понятиями «Мечеть» (10 человек), «Муфтий» (7 человек), «Здоровье» (3 человека). Практически те же результаты мы получили в среде православных младших школьников, а именно: «Церковь» (8 человек), «Священник» (6 человек), «Здоровье» (4 человека), «Бог» (1). Интерес у мусульман ассоциируется с понятием «Жизнь» (7 человек). Интерес охватил значительно большее число предложенных понятий у православных младших школьников: «Рай» (6 человек), «Ад» (6 человек), «Бог» (4 человека), «Жизнь» (4 человека), «Церковь» (2 человека). Радость у детей-мусульман связывается с «Раем» (6 человек), «Здоровьем» (5 человек), и «Жизнью» (2 человека). В свою очередь, православные дети связывают радость с «Жизнью» (8 человек) и «Здоровьем» (5 человек). Покой в первой подгруппе собрал весьма широкий спектр ассоциаций, здесь и «Бог» (10 человек), «Рай» (6 человек), «Здоровье» (4 человека), «Мечеть» (2 человека), «Смерть» (2 человека), «Муфтий» (1 человек). Вторая подгруппа получила следующий ряд понятий: «Рай» (6 человек), «Здоровье» (3 человека), «Церковь» (2 человека), «Священник» (1 человек). Страх у первой подгруппы вызывает актуализацию понятий: «Смерть» (7 человек), «Ад» (6 человек), «Болезнь» (5 человек), «Жизнь» (3 человека), «Бог» (1 человек). Вторая подгруппа демонстрирует следующие ассоциации: «Смерть» (9 человек), «Болезнь» (6 человек), «Бог» (2 человека), «Священник» (1 человек). Наказание дети из мусульманских семей соотнесли с такими понятиями как: «Болезнь» (7 человек), «Ад» (6 человек), «Муфтий» (4 человека), «Смерть» (3 человека), «Бог» (1 человек). Что касается детей из православных семей, то ассоциации распределились так: «Ад» (6 человек), «Болезнь» (6 человек), «Бог» (5 человек), «Священник» (4 человека), «Смерть» (3 человека).

Вышеизложенные результаты показывают, что дети исследуемых этно-религиозных групп в ос-

новном совпадают в эмоционально-семантических реакциях на конфессиональные понятийные стимулы. В частности, у младших школьников выраженность эмоционального отношения (уважение) к таким рядоположенным парам как Мечеть-Церковь, Муфтий-Священник практически совпадает. Также они проявляют равновыраженный интерес к здоровью. Ад ассоциируется у младших школьников разных конфессий в равной степени с наказанием. Однако кроме указанного отношения дети-мусульмане указывают на страх в отношении к аду, в то время как православные дети указывают на интерес. К раю отношение у тех и других ребят одинаковое и связано оно с чувством покоя. Между тем и здесь, кроме общего наблюдается различие между детьми: дети-мусульмане вместе с покоем испытывают и чувство радости, а дети православные могут переживать интерес. Далее и те, и другие школьники смерть трактуют как наказание. Что касается понятия жизнь, то одни дети (мусульмане) увязывают с ним чувство страха, другие (православные) относят к данному понятию положительные чувства – радость и интерес.

В нашем исследовании мы лишь констатировали различные отношения школьников к ключевым религиозным понятиям. При этом мы не затрагивали причин, которые могли бы повлиять на исследу-

емые характеристики детей, что требует дальнейших аналитических усилий.

#### Библиографический список

1. Арутюнян Ю.В., Дробижева Л.М., Сусоколов А.А. Этносоциология. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 271 с.
2. Вундт В. Проблемы психологии народов. – Питер, 2001. – 119 с.
3. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды истории поведения. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
4. Зубов А.Б. История религии. Курс лекций. Книга первая. – М.: МГИМО-Университет, 2006. – 436 с.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1985. – 584 с.
6. Мень А. История религии в поисках пути, истины и жизни. – М.: Инфра-М, 2006. – 216 с.
7. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М., 1997. – 389 с.
8. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект». – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 320 с.
9. Тайлор Э.Б. Первобытная культура. – М.: Политиздат, 1989. – 573 с.
10. Хендерсон Д. Психологический анализ культурных установок. – М.: Добросвет, 1997. – 219 с.

## ЧУВСТВА И ПЕРЕЖИВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ

*В статье рассматривается эмоциональный компонент нравственной сферы юношеского возраста, который в дальнейшем послужит основой эмоциональной жизни молодых людей и станет фундаментом эмоциональности в зрелом возрасте. Спецификой этого возраста является эмоциональная сенситивность, которая проявляется в повышенной чувствительности к происходящему вокруг. У юношей и девушек происходит в эмоциональном плане переживание предметных чувств, а также продолжают совершенствоваться и формироваться обобщенные чувства, которые отражают устойчивое отношение молодых людей к окружающей действительности и является основой нравственных установок личности.*

*В эмоционально-мотивационный компонент входят: знания об эмоциях, переживаниях и чувствах; мотивационные отношения личности с их предпочтениями; нравственная оценка и самооценка многообразных эмоциональных состояний. Он проявляется в механизмах идентификации, рефлексии, мотивационной установки и существует в силу того, что их когнитивная составляющая не воспринимается юношеством безразлично, а пробуждает у них оценки эмоций и чувств, интенсивность которых зависит от контекста ситуации и от самого когнитивного содержания. Юношеская любовь выражается в эмоциональном контакте, понимании и душевной близости.*

**Ключевые слова:** эмоциональность, эмоциональная сфера, чувства, переживания, нравственные чувства.

Эмоциональный компонент нравственной сферы в юношеском периоде, предусматривает эмоциональную оценку объекта или субъекта, чувства симпатии или антипатии к ним. Содержание эмоционального компонента заключается в совершенствовании и обогащении чувств и эмоций по отношению к духовно-нравственным ценностям, нравственным нормам и качествам, развитию способности выражать их на основе внутреннего принятия.

Эмоциональность – характеристика личности, проявляющаяся в частоте возникновения разнообразных эмоций. Под эмоциональным состоянием нужно понимать временный определенный функциональный уровень коры больших полушарий. С физиологической точки зрения эмоциональные состояния – это протекающий на одном уровне процесс возбуждения или торможения, или их мозаика, в пределах одной какой-либо аналитической системы или коры в целом.

Прикладной аспект эмоциональных состояний больше обширен, чем психологический и функциональный. Он представлен работами зарубежных психологов: А. Адлера, В. Вундта, У. Джемса, Я. Рейковского, Э. Титченера, З. Фрейда и отечественных психологов: П.К. Анохина, А.Г. Ковалева, А.Р. Лурия, П.В. Симонова, П.М. Яковсона.

У. Джемс рассматривал психические состояния исключительно в интроспективном плане, основываясь на внутреннем опыте, субъективных данных сознания. Л. Колберг утверждал, что в психическом развитии происходит не только формирование знаний об окружающем мире, о нравственной природе, но и идет эмоциональное развитие, характеризующее собой переживания.

В. Вундт предпринял попытку объединить эмоциональные состояния по общим признакам в компактную систему. Ориентироваться на дру-

гого – значит уметь определить его эмоциональное состояние, проявить со-чувствие, оказать со-действие. Так, отзывчивость состоит в способности эмоционально реагировать на то, что волнует людей, если затронуты задачи, цели, которыми живут люди. На положительные ситуации будет один эмоциональный отклик, а на отрицательные – другой.

В структуре эмоций всегда есть компонент эмоционального возбуждения, определяющий мобилизационные сдвиги в организме. Он обозначает значение эмоциогенного события для субъекта: позитивность или негативность. В этом есть знак эмоций.

Положительная эмоция возникает, если событие оценивается позитивно и наоборот. Отрицательные эмоции вредны в избытке, как вредно всё, что превышает норму, характеризующую то, в чем организм непосредственно нуждается.

В период юношества происходит существенная перестройка эмоциональной сферы. Разнообразнее становятся способы выражения эмоций, увеличивается продолжительность эмоциональных реакций, вызываемых кратковременным раздражением.

Эмоции являются формой переживания чувств. Юношескому возрасту характерен рационализм, эмоции и чувства становятся разнообразнее. В этом возрасте человек начинает воспринимать свои эмоции не как производные от внешних обстоятельств, событий, а как состояние своего «Я», появляется чувство своей особенности, непохожести на других. Юношеский возраст характеризуется дифференцированностью эмоциональных реакций и способом выражения эмоциональных состояний, повышением самоконтроля и саморегуляции [7, с. 396].

Тонкая чувствительность уживается с черствостью, а застенчивость с развязанностью. Внеш-

ний мир этого периода характеризуется восприятием «через себя». Это обусловлено усилением контроля и самоуправлением – новой стадией развития интеллекта, открытием внутреннего мира. Это возраст волевой регуляции, совершенствования внутреннего локуса контроля.

Эмоциональные изменения в период юности во многом определяются механизмами психологической защиты, которые используют юноши и девушки в качестве способа адаптации к меняющимся внешним и внутренним условиям. А.Е. Личко отмечает: для этого возраста характерны изменчивость настроения, излишняя самоуверенность и чрезмерная критичность в отношении с окружающими [3, с. 17].

Развитие юношеской эмоциональности связано с их индивидуальными свойствами, самосознанием и самооценкой (В.В. Столин, Р.В. Овчарова и др.). Это: рост социальной ответственности, необходимость следовать социальным нормам, увеличение потребностей на фоне недостатка возможностей их удовлетворения, смена приоритетов в мотивационной сфере (Л.Р. Гребенников, М.В. Ермолаева, В.Г. Каменская, В.С. Мухина, Н.Н. Обозов, Е.С. Романова, Т.В. Тулупьева) [4].

Подчеркивая значимость эмоциональных факторов в онтогенезе психического развития А.В. Запорожец утверждал, что эмоции выполняют функцию ориентировки в тех личностных смыслах, которые имеют предметы окружающего мира. Они выполняют большую роль в формировании новых мотивов поведения, превращая их из знакомых в реально действующие, и в реализации имеющихся у субъекта мотивов поведения, где проявляется регулятивно-побудительная функция эмоций.

Л.С. Выготский писал, что «жизненный путь личности – это история его переживаний». Он рассматривал переживание как «аффективное отношение» к тому, что её окружает [2, с. 34]. Эмоциональный опыт и переживания личности юношеского периода имеют положительную и негативную окрашенность, оказывая влияние на всю жизнь.

Нравственное развитие чувств должно начинаться с детства и большую роль играет атмосфера семьи, а наиболее злободневным периодом для совершенствования нравственных чувств является юношеский возраст. Юноша не всегда в состоянии оценить ум человека, но чувства он распознает безошибочно. Эту особенность надо использовать в развитии. «Искренние чувства, – был убежден И.А. Сикорский, – служат той открытой дверью, через которую происходит нравственное общение наставника и его питомца, – общение, при котором каждый звук, исходящий из уст учителя, каждая черта, каждое движение облакаются ореолом его личности» [1, с. 124].

Нравственное развитие в юношеском возрасте проявляется в накоплении опыта нравственных

переживаний, которые возникают как выражение отношений к поступку человека в процессе взаимоотношений с людьми. Все испытываемые чувства переживаются им как состояние.

Эмоциональная сфера и чувства в этот период являются наиболее точными индикаторами нравственной сущности человека, своеобразным барометром нравственного развития. Большое внимание нравственным чувствам, их формированию и воспитанию, развитию уделял А.П. Нечаев.

Б.И. Додонов утверждает, что устойчивая потребность человека в благе другого отражается в тенденции к переживаниям альтруистических эмоций. Если эта потребность не удовлетворена, человек испытывает тягостное состояние. Эмоции как внешнее проявление внутреннего мира юношества позволяют определить их отношения к происходящему, способствуют личностному становлению.

Категория переживания есть ощущение, сопровождаемое эмоциями. Оно выступает как особая эмоциональная деятельность большой напряженности со сложными и противоречивыми элементами. Это скрытая, иррациональная сторона личности. Эмоция, возникающая вследствие сопереживания, способна «переключиться» на предмет-причину и своим развитием обеспечивать сходное эмоциональное восприятие людьми явлений внешнего мира.

С.Л. Рубинштейн выделял первичное и специфическое переживание. В первом значении (как определяющее для установления одной из базисных психологических категорий) переживание рассматривается сущностной характеристики психики, качество принадлежности индивиду, что составит внутреннее содержание его жизни. Он, говоря о первичности такого переживания, отличал его от переживаний «в специфическом, подчеркнутым смысле слова»; последние имеют событийный характер, выражая «неповторимость» и «значительность» чего-либо во внутренней жизни личности [6, с. 67, 126].

Такие переживания составляют то, что может быть названо чувством. Категория «переживание» (в широком смысле слова) может рассматриваться как ядерная в построении метапсихологической категории «чувство» [4, с. 87]. Категория чувств общественно и исторически обусловлены, как сама человеческая личность, изменяющаяся с развитием общества. Они возникают как выражение его отношения к соответствующему поступку и в процессе взаимоотношений с окружающими людьми. Эмоции составляют форму переживания чувств.

Без действия чувств (Л.С. Выготский, Б.И. Додонов) невозможно становление системы ценностных ориентаций личности, а соответственно, и её направленности, мировоззрения. При анализе чувств А.Ф. Лазурский говорит о состоянии апатии



или спокойного равнодушия, в которое впадает человек, не отличающийся «обилием чувствований», после прекращения данной эмоции. Овладение знаниями моральных качеств еще не обеспечивает возникновения соответствующих нравственных чувств.

И.П. Павлов показал, что различные виды чувств, испытываемые с различной степенью интенсивности, возникают на основе работы коры больших полушарий. С.Л. Рубинштейн отметил: «Чувства, как и мысли человека, возникают в деятельности мозга, но любит и ненавидит, познает и изменяет мир не мозг, а человек» [6, с. 234].

Чувства – это то, что значит один индивид для другого, каждое из них по определению индивидуально. Предметами чувств являются явления и условия, от которых зависит развитие событий, значимых для личности и поэтому воспринимаемых эмоционально. Ситуативность чувства проявляется, когда одно и то же чувство человек переживает по-разному в зависимости от обстоятельств (И. Рогов, П.М. Якобсон). Чувства рождаются вместе с социальным опытом, так как всякий социально-психический опыт выражается в чувствах. Чувство может выступать в сознании человека в двух формах. Оно может быть не полностью осознанным и выражаться как «симпатия» (антипатия), «интерес», «направленность» на объект («уклонение» от объекта).

Чувства – это ориентации, основанные на персонификациях, которые конструируются главным образом путем приписывания мотивов. Приписать мотив – значит сделать заключение о внутренних переживаниях другого человека. Динамика чувств в процессе переживания, вызванная изменениями ситуации, будет различной в зависимости от его глубины.

В зарубежной психологии выдвигались различные теории развития моральных чувств. Одни авторы (В. Штерн, К. Бюлер) считали их врожденными, предопределенными наследственностью. Психоаналитики отрицали специфичность моральных переживаний и полагали, что нравственные чувства являются завуалированными формами проявления асоциальных, биологических влечений.

В современной психологии отражены два взгляда на вопрос об эволюции чувств: первый – ассоциативная теория. Согласно этой теории, развитой психологом Геффрингом, существует лишь два основных чувства – удовольствие и страдание, все остальные чувства возникают из ассоциации этих чувств, с теми или иными образами; второй – органическая теория эволюции чувств. Согласно ей, невозможно сводить все чувства к двум основным.

Характеризуя чувства, В.В. Зеньковский их классифицирует на:

1) индивидуальные: страх, гнев, чувства к самому себе, стыд;

2) социальные (межиндивидуальные): социальный стыд, симпатия и антипатия, сексуальные переживания;

3) высшие (надиндивидуальные): моральное, эстетическое и религиозное чувство.

Чувства совершенствуются и, развиваясь, образуют ряд уровней: от непосредственных чувств до высших, относящихся к духовным ценностям и идеалам. Чувства изменяются в зависимости от конкретных социальных условий.

В онтогенезе они появляются позже, чем ситуативные эмоции, формируясь по мере развития индивидуального сознания, усложняющихся связей воспитательных воздействий. Большинство чувств можно сгруппировать в пары, обладающие противоположными качествами: удовольствие-неудовольствие, любовь-ненависть. Они образуют полюса, между которыми располагаются промежуточные оттенки чувств. Справедливость, честь, долг, ответственность, патриотизм, любовь, благородство, гордость, уважение – положительные чувства; негативные чувства – аморальные: зависть, ненависть, ревность.

По отношению к себе могут быть негативные проявления: огорчение, тревога, страх, сожаление, досада, обида, неуверенность, растерянность, смущение, стыд, угрызения совести. Осознание чувств заставляет стать другим.

Моральными называют те чувства, «на дне» которых, при их развитии, оказывается «моральная идея». Они являются формой, в которой выступает моральный опыт. В основе чувств лежат материальные и духовные потребности. Они вызывают особую форму переживаний – высшие чувства, в которых заключено все богатство подлинно человеческих отношений.

Г. Фолькельт, придавал им доминирующее значение в психике, противопоставлял их «предметным состояниям сознания» и приписывал им чисто субъективный характер. Человеческие чувства являются положительной ценностью. Рассматривая психологическую природу нравственных чувств, он подчеркивал их тесную связь с интеллектуальными процессами. Нравственному чувству, отмечал он, свойственны все признаки, характеризующие чувство как таковое. «Но все эти чувства, – утверждал он, – получают название нравственных только тогда, когда они соединяются с суждениями о нравственной ценности того или другого явления» [4, с. 205].

Формирование чувств – необходимое условие становления человека как личности. Н.Х. Вессель развивал идею о том, что чувства есть сознание различных психических состояний. Однако очень сложно воздействовать на эмоциональную сферу, но это не говорит о невозможности или бесполезности воспитания и развития чувств [2].

К.Д. Ушинский показывал огромные возможности художественного творчества, в первую оче-

редь литературы при формировании чувств. Чувства – процесс деликатный, требующий тонкого чутья, осторожности, такта. Под ними понимаются устойчивые эмоциональные отношения человека к явлениям действительности, отражающие значение явлений, носящих предметных характер, обусловленных социальными мотивами и духовными потребностями.

Искусство несет человеку положительные эмоции, разгружает психику, развивает воображение, творческое мышление и способствует духовному созреванию человека, например, произведения И.-С. Баха несут высокую нравственную энергию, о культуре чувств и их развитии и воспитании в образовательном процессе отмечено в работе Е.А. Пинахиной «искусство воспитывает эмпатическую способность – духовности и гуманности» [5, с. 238].

А.П. Нечаев отмечает, что развитие нравственного чувства требует и тонкого интеллектуального развития – выработки способности сравнивать, сопоставлять, судить и обобщать. Необходимо развивать умение координировать одни переживания с другими, способность понимать соотношение различных впечатлений, оценивать их с точки зрения общей цели человеческой жизни [4].

Развитие чувств тесно связано с личностным и духовным развитием человека. По мнению А.Н. Леонтьева, чувства, переживаемые человеком, способствуют превращению мотивов личности из знания в реально действующие поступки и действия. В юношеском возрасте происходят преобразования в самых различных сферах психики.

Кардинальные изменения касаются мотивации. В содержании мотивов на первый план выступают мотивы, которые связаны с формированием мировоззрения, с планами будущей жизни. С мотивационной сферой тесно связано нравственное развитие юноши, которое существенным образом изменяется в юношеском возрасте. Это характеризует *мотивационный компонент духовно-нравственного совершенствования*. В нем проявляется избирательное отношение к действительности. Оно включает разные свойства, систему взаимодействующих потребностей и интересов, идейных и практических установок. Одни компоненты доминируют и имеют ведущее значение, а другие выполняют опорную роль.

В мотивационной сфере это доминирующие установки; индивидуальная мотивационная система; устойчивый характер соподчиненности мотивов и потребностей поведения; зарождение истинно мотивационных форм поведения; проявление эмпатии и самоконтроля определяют морально-нравственную ориентацию и поведение личности на данном этапе.

И.А. Сикорский придавал развитию нравственных чувств наибольшее значение. В их совершен-

ствовании он видел залог нравственного здоровья общества, успех воспитательного влияния старших поколений на младшие. Упадок нравственных чувств ведет к дискредитации высоких нравственных идеалов и стремлений, к росту количества преступлений.

Нравственные чувства, культурно обусловленные высшими социальными чувствами, основаны на интериоризированных нравственных нормах и ценностях. Нравственные чувства – это чувства, которые переживает человек в связи с осознанием соответствия или несоответствия своего поведения требованиям общественной морали.

Объектом нравственных чувств могут быть отдельные люди, социальные группы людей, жизненные события, человеческие отношения, и сам человек. Мощным стимулом для образования настроений нравственного характера в этом возрасте служит товарищеская среда. Этические понятия не могут превратиться в убеждения, если они только лишь усвоены и вошли в сознание, а не пережиты в убеждениях, не прочувствованы в эмоционально-нравственной сфере.

Эмоциональная жизнь юношей и девушек характеризуется проявлением предметных чувств, которые связаны или направлены на определенное событие, лицо и явление. В этом возрасте происходит формирование обобщенных чувств (прекрасного, трагического), они отражают отношение молодых людей к окружающей действительности и самому себе и способствуют формированию собственной системы взглядов на мир, на место человека в нем, связаны с формированием жизненной позиции, ценностных ориентаций, убеждений, идеалов, принципов познания и деятельности.

К положительным нравственным чувствам относят чувство доброжелательности, жалости, нежности, симпатии, дружбы, патриотизма, долга. К отрицательным – чувство эгоизма, зависти, ненависти, злорадства.

Чувства – интимная сфера человеческой психики, и всякое воздействие на эту сферу требует особого подхода. Чувства общественно и исторически обусловлены, как сама человеческая личность, изменяющаяся с развитием общества. Они рождаются вместе с социальным опытом, а всякий социально-психический опыт выражается в чувствах.

Таким образом, предметом чувств являются явления и условия, от которых зависит развитие событий, значимых для личности и воспринимаемых эмоционально. Чувства представляют собой виды эмоционального отношения к многообразным явлениям окружающей действительности, людям и их взаимоотношениям, фактам социальной жизни, общественным нормам, природе.

Моральными (нравственными) чувства, являются формой, в которой выступает моральный опыт. Нравственные чувства отличаются от других значений тем, что они основаны на эмпатии.

Пробуждение нравственных чувств – обязательное условие на пути становления высоконравственной личности. Развитие эмоциональной сферы должно сочетаться с развитием воли, должно быть направлено на формирование энергичного деятельного характера, который обеспечивает активную нравственную позицию в борьбе со злом и несправедливостью, дает возможность осуществить нравственные принципы в практике жизни.

Чувства проявляются, формируются и развиваются в деятельности, становятся побудительной силой поведенческого акта. Их стержень – совесть, которая заставляет эмоционально реагировать на все, что затрагивает нравственное сознание. Для нравственного становления личности необходимо дать юноше свободу и самостоятельность, но не допускать произвола в проявлении любых чувств и действий, любых капризов и прихотей, которые нравственно губят человека.

#### Библиографический список

1. Аболин Л.М., Валиахметов Х.Х. Духовно-нравственное развитие личности в событийной де-

ятельности. – Казань: Карпол, 2002. – 230 с.

2. Выготский Л.С. Психология как феномен культуры. – Воронеж: Модэк; М.: Институт практической психологии, 1996. – 512 с.

3. Личко А.Е. Подростковая психотерапия. – Л.: Медицина, 1979. – 336 с.

4. Мельникова Н.В., Овчарова Р.В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника. – СПб.: Амалтея, 2008. – 304 с.

5. Пинахина Е.А. Культура чувств и её воспитание в образовательном процессе // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2011. – Т. 17. – № 5–6. – С. 237–241.

6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – СПб.: Питер, 2012. – 508 с.

7. Самылова О.А. К вопросу нравственного совершенствования в юношеском возрасте // Отклоняющееся поведение человека в современном мире: проблемы и решения: Материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. / под ред. Д.В. Семенова. – Владимир, 2010. – С. 394–399.

## ДЕСЕНСИБИЛИЗАЦИЯ И ПЕРЕРАБОТКА ДВИЖЕНИЯМИ ГЛАЗ КАК ЭКСПРЕСС-ПОМОЩЬ В РАБОТЕ С НЕГАТИВНЫМ ЖИЗНЕННЫМ ОПЫТОМ

*В статье приводится описание метода глазодвигательной переработки последствий психотравмы и негативного жизненного опыта. Ценность метода заключается в том, что он позволяет работать с симптомом, не погружаясь в глубокий анализ вызвавшей его психотравмирующей ситуации. Автором дается подробное описание сущности метода, его организационной структуры и процедуры использования. Также в статье приводятся результаты использования метода десенсибилизации и переработки движениями глаз при оказании психологической помощи людям, имеющим негативный жизненный опыт, существенно снижающий уровень ощущения ими личностного психологического благополучия. Таким образом, в своей работе автором была предпринята попытка проанализировать научную литературу по теме, изучить сущность, механизмы и причины возникновения психических травм, вызванных ими психических расстройств, особенности развития посттравматического стрессового расстройства, рассмотреть один из методов психологической коррекции влияния на психологическое благополучие человека последствий перенесенной им психической травмы.*

**Ключевые слова:** негативный жизненный опыт, последствия психической травмы, фаза быстрого сна, переработка психотравмирующей информации.

Каждый человек хотя бы раз в жизни слышал фразу «Утро вечера мудренее» или что-то подобное. И действительно, проснувшись утром, мы уже не воспринимаем так драматично события, которые накануне казались нам весьма печальными и практически не разрешимыми. Так что же такое происходит во время сна в нашем сознании такого, что существенно изменяет наше отношение к происходящему?

Ответ на этот вопрос без труда дадут нейробиологи. Дело в том, что сон человека состоит из нескольких фаз (стадий), одна из которых называется фазой быстрого сна. Именно находясь в этой фазе, человек видит сны, при этом его глазные яблоки находятся в движении, а негативная (а порой и травматическая) информация, полученная в течение дня, подвергается переработке.

Десенсибилизация и переработка движениями глаз (ДПДГ) считается молодым методом – он разработан в 1987 году Френсин Шапиро благодаря трагическим событиям ее жизни, связанным с неизлечимой болезнью.

Открытие нового метода произошло случайно. Однажды прогуливаясь по парку, Френсис Шапиро с удивлением отметила, что печальные мысли, связанные с болезнью, исчезли. Попытавшись вызвать эти мысли снова, женщина отметила, что они уже не кажутся реальными, как раньше, и не вызывают сильных эмоциональных переживаний. Однако предыдущий опыт подсказывал, что беспокоящие мысли, как в замкнутом круге, однажды появившись, будут возвращаться снова и снова, пока человек сознательным усилием воли не постарается их приостановить или изменить свое отношение к ним. Однако в этот раз мысли исчезли без применения сознательных усилий по их преодолению.

Пораженная своим открытием, Шапиро начала внимательно фиксировать и анализировать все происходящее, вскоре обнаружив, что при возникно-

влении у нее беспокоящих мыслей, глаза спонтанно начинали быстро двигаться из стороны в сторону и вверх-вниз по диагонали, при этом через какое-то время тревожные мысли исчезали, а при сознательном их вспоминании их негативный заряд оказывался значительно сниженным. «Поняв всю потенциальную пользу такого эффекта, я пришла в сильное волнение», – писала Шапиро в своей книге [5, с. 13].

При помощи своего метода Шапиро излечилась от онкологии, к 1989 году модифицировала его, совместив десенсибилизацию и когнитивное реструктурирование травматических воспоминаний.

В основу метода положена теория об ускоренной переработке информации, осуществляемой с помощью особого психофизиологического механизма, получившего название информационно-перерабатывающей системы, обеспечивающей поддержание психического равновесия (Ф. Шапиро, 1998). В фазе сна, сопровождающегося быстрыми движениями глазных яблок, адаптивная система активизируется, при этом происходит переработка информации, в том числе и эмоциональной, связанной с негативными переживаниями, стрессами, фрустрацией, психотравмами.

Этот процесс при нормально функционирующей адаптивной системе сопровождает фазу «быстрого сна» (БДГ-сна) у каждого человека. Однако, при сбое, который по той или иной причине может произойти в информационно-перерабатывающей системе, переработка и нейтрализация негативного и травматического опыта прекращается, а негативная информация застывает в той части нейронной сети, в которую она первоначально поступила, сохраняя обусловленную психотравмирующими переживаниями форму.

При отсутствии переработки в нейронных структурах дисфункциональный материал сохраняется в неизменном виде, при этом заполненные



им нейронные структуры изолируются от других участков коры головного мозга. При этом психотерапевтическая (адаптивная) информация не может поступить в эти участки, чтобы связаться с застрявшими там воспоминаниями о психотравмирующем событии. Таким образом, не происходит переработка негативной информации и не приобретается новый опыт.

В повседневной жизни человек подвергается воздействию множества как внешних, так и внутренних факторов, которые, так или иначе напоминают ему о психотравмирующем событии. Это приводит к рестимуляции (активизации) изолированному участку нейронной сети, при этом высвобождается хранящаяся в нем информация, а именно вспоминаются и заново со всей остротой переживаются визуальные образы, звуки, физические ощущения, вкус, запах, эмоции, представления и убеждения, связанные с психотравмирующим событием. При этом человек не только ярко представляет себе это событие, но заново переживает всю полноту отрицательных эмоций и физического дискомфорта.

Таким образом, нарушения в процессе адекватной переработки информации приводят к тому, что весь спектр негативных переживаний, вызванных психотравмой, снова и снова провоцируется текущими событиями, что может привести к возникновению навязчивых мыслей, вегетативных нарушений, сопровождаться кошмарными сновидениями, избегающим поведением и т. д.

Суть метода, предложенного Шапиро, состоит в искусственном восстановлении процесса ускоренной переработки и нейтрализации психотравмирующего опыта, а также любой другой дисфункциональной информации, застывшей в заблокированных участках нейронных сетей головного мозга. Считается, что быстрые движения глаз либо иные альтернативные формы билатеральной стимуляции (поочередные постукивания по плечам, по ладоням рук, поочередные щелчки пальцами у каждого уха), которые используются в ходе стандартной процедуры ДПДГ, способны запустить процессы, аналогичные тем, которые происходят во сне, в фазе быстрого движения глазных яблок.

Таким образом, использование метода открывает быстрый доступ к изолированно хранящемуся травматическому материалу, который подвергается ускоренной переработке. Воспоминания, имеющие высокий отрицательный эмоциональный заряд, переходят в нейтральную форму, а соответствующие им представления и убеждения клиентов приобретают адаптивный характер.

Метод десенсибилизации и переработки посредством движений глаз привлек внимание автора статьи тем, что при его использовании с последствиями негативного жизненного опыта клиенту в ситуации психологического консультирования не

обязательно обладать высоко развитой рефлексией, хорошо сформированным умением осознавать свои жизненные затруднения и их природу, четко формулировать в разговоре с психологом-консультантом описание своего эмоционального состояния и переживаний. Ценность метода заключается в том, что он позволяет работать с симптомом, не погружаясь в глубокий анализ вызвавшей его психотравмирующей ситуации, особенно если учесть, что чеченскому менталитету свойственна так называемая «культура молчания», в соответствии с которой не принято обсуждать свои проблемы с посторонним человеком, пусть даже он является специалистом высокого уровня [4, с. 116].

Нами было организовано и проведено эмпирическое исследование воздействия метода десенсибилизации и переработки движениями глаз на негативный жизненный опыт человека.

Исследование состояло из следующих этапов:

- формирование группы;
- коррекция негативного жизненного опыта.

На первом этапе формировалась группа испытуемых. В исследовании приняло участие 20 человек, обратившихся в психологическую консультацию в течение 2014 года. Все участники принимали участие в эксперименте добровольно и согласились на использование и обработку результатов, полученных в результате оказания им психологической помощи. Для проведения коррекции нам нужно было выявить испытуемых, имеющих негативный жизненный опыт, деструктивно влияющий на жизнь и самочувствие человека. Для этого мы использовали проективную методику «Прошлое, настоящее, будущее в цвете».

Испытуемым предлагалось разделить лист бумаги на три колонки, каждая из которых представляла временной отрезок, соответствующий прошлому, настоящему и будущему, и раскрасить их любыми цветами. Основываясь на «Цветовом тесте» М. Люшера, нами было выявлено, что у некоторых испытуемых есть негативные переживания, воспоминания, которые причиняют им дискомфорт.

На втором этапе в работе с 10-ю испытуемыми, у которых был выявлен негативный психотравмирующий опыт, применялась процедура десенсибилизации и переработки движениями глаз. Работа проводилась индивидуально, в течение одного или нескольких сеансов продолжительностью от 40 минут до 2 часов. Количество сеансов зависело от сложности проблемы, с которой приходилось работать. В некоторых случаях оказывалось достаточно одного сеанса. При работе со сложными проблемами требовалось несколько сеансов для последовательной проработки цепочки проблем или проблемных состояний, связанных друг с другом.

Интервал между сеансами также менялся в зависимости от сложности проблемы. Некоторым испытуемым повторная встреча назначалась с интервалом

в одну-две недели, а некоторым – в несколько дней. В начале сеанса объяснялись особенности процесса и содержание процедуры применения метода.

Для достижения желаемого эффекта от использования метода психологу необходимо получить от клиента информированное согласие. С этой целью клиент предупреждался о сложности процедуры, а также о том, что проработка негативного опыта может вызывать существенный дискомфорт, который будет свидетельствовать об эффективности психокоррекционного воздействия. Лица, имеющие глубокие психотравмы, в исследование не включались, так как с ними работа велась комплексно, с использованием разных методов, и продолжалась довольно длительное время, выходящее за установленные сроки исследования.

В результате проведенного нами исследования выявилось, что у 80% испытуемых, имевших перед началом процедуры высокий балл негативного представления о себе, этот показатель к концу встреч снижался до среднего балла и даже до нулевой отметки. А позитивное представление у 90% испытуемых, которое в свою очередь было минимальным, повышалось и имело высокий балл.

Для иллюстрации сказанного выше приводим клиентскую историю.

«N, 18 лет, обратилась с проблемой во взаимоотношениях с молодым человеком. N согласилась выйти замуж за молодого человека, который ей совсем не нравится. Он – полная противоположность ее идеала. Несмотря на это, она дала свое согласие, потому что ее маме он нравится и та, очень рада этому браку.

N, ради спокойствия матери общалась с ним, старалась наладить отношения, но понимала, что с каждым днем она все дальше и дальше от него, что не сможет ужиться с таким человеком. Сделать шаг и разойтись с этим человеком ей мешает мама. Мама даже не в курсе того, что творится в душе ее дочери, насколько ей чужд этот молодой человек, N не рассказывает об истинных взаимоотношениях из-за страха ссоры с матерью и боится огорчить ее.

При первой встрече N была молчалива. Мы ей предложили нарисовать свое прошлое, настоящее, будущее. Как и следовало ожидать, присутствовало много темных тонов, что говорило об угнетенном состоянии девушки. Рассказать о своем рисунке N не захотела, и с ее разрешения нами была дана интерпретация рисунка. В ходе рассказа о рисунке N начала плакать, это не прекращалось в течение всего сеанса. N сквозь слезы начала сама рассказывать о рисунке, о своей боли.

После применения процедуры ДПДГ негативное самопредставление, как, впрочем, и позитивное, практически не изменилось. Мы попрощались до следующей встречи, предложив клиентке рекомендации.

Следующая встреча состоялась приблизительно через неделю. N признается, что практически все время плакала, следовательно, она думала о положении, в котором находится, т.е. ее боль прорабатывалась, она искала пути выхода. Переосмыслив все, N поверхностно поговорила с матерью, мама выслушала ее, все обошлось без ссор. Настроение N кардинально изменилось, теперь она не боится все рассказать матери и верит в лучший исход».

Таким образом, в ходе применения процедуры ДПДГ травмирующее событие перерабатывается, теряет свою негативную значимость, а в последующем заменяется позитивным самопредставлением и приобретает нейтральную эмоциональную окраску.

Исходя из полученных результатов, мы можем утверждать, что метод ДПДГ является эффективным инструментом в работе с негативным жизненным опытом человека.

В нашей работе мы попытались проанализировать научную литературу, изучить сущность, механизмы и причины возникновения психических травм, вызванных ими психических расстройств, особенности развития посттравматического стрессового расстройства, рассмотреть один из методов психологической коррекции влияния на психологическое благополучие человека последствий перенесенной им психической травмы.

### Библиографический список

1. Доморацкий В.А. Краткосрочные методы психотерапии. – М., 2007. – 221 с.
2. Левин П.А., Фредерик Э. Пробуждение тигра – исцеление травмы. Природная способность трансформировать экстремальные переживания / науч. ред. Е.С. Мазур. – М.: АСТ, 2007. – 316 с.
3. Сердюкова Е.Ф. Гендерные особенности проблемы посттравматического стрессового расстройства в Чеченской республике // Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки: Материалы IV междунар. науч.-практ. конф. – НИЦ «Академический», 2014. – С. 115–118.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 196 с.
5. Шапиро Ф. Психотерапия эмоциональных травм с помощью движений глаз: Основные принципы, протоколы и процедуры. – М., 1998. – 496 с.

# ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.923

Куваева Ирина Олеговна

Сергеева Анастасия Олеговна

Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург

irina.kuvaeva@urfu.ru

## РЕСУРСНЫЕ ФУНКЦИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ\*

*Проведена проверка конструктивной валидности опросника «Adolescent Coping Scale» Э. Фрайденберга и Р. Льюиса (адаптированный тест «Юношеская копинг-шкала»), предназначенного для диагностики трех стилей совладания (продуктивного, социального, непродуктивного). Факторизация полученных данных не подтвердила указанные три копинг-стиля. Сравнительный анализ структуры стратегий совладания у студентов психологической и медицинской специализации выявил, что эмоционально-доминантный тип реагирования характерен для обеих подгрупп. Будущие психологи признают факт существования проблемной ситуации; будущие врачи сознательно блокируют возникшие затруднения и прибегают к отвлечению.*

**Ключевые слова:** стратегии совладания, стили совладания, трудная ситуация, студент, психолог, врач.

**Н**ачало студенческой жизни – это новая социальная ситуация для развития человека, требующая адаптации к изменившимся условиям реализации учебной деятельности и организации жизнедеятельности в целом. Обучение на первом курсе ВУЗа связано с различными трудностями в учебном процессе, построении межличностных отношений, изменении режима дня и приспособлении к новому месту жительства студента [1; 4]. Выявление стратегий совладания позволяет увидеть «глазами» студента те способы разрешения трудностей и снятия напряжения в проблемных ситуациях, которые наделены ресурсным значением и оцениваются как доступные в новом социально-психологическом контексте развития.

Представители ресурсного подхода Э. Фрайденберг и Р. Льюис выделяют 18 основных способов, с помощью которых люди могут совладать с напряженными, тревожными и трудными ситуациями. Некоторые способы выполняют функцию продуктивного разрешения проблемной ситуации, другие связаны с ориентацией на социальное взаимодействие, остальные являются непродуктивными в купировании стресса. Поскольку индивидуальный набор копинг-стратегий достаточно устойчив, то в разных стрессовых ситуациях человек «опирается» на привычные ресурсы и демонстрирует типичные для него паттерны реагирования. По мнению авторов, способы совладания в зависимости от выполняемой функции образуют разные стили: продуктивный, социальный и непродуктивный.

В литературе представлены исследования, которые не подтвердили концепцию Э. Фрайденберга и Р. Льюиса о трех указанных стилях совладания. На подростковых и юношеских выборках выявлено большее количество стилей, обусловленных влиянием культурной среды и отражающих «подвижность» совладающего поведения как про-

явление личностной незрелости респондентов [2]. М.А. Холодная утверждает, что полученные результаты связаны с неоднозначностью критериев разделения стратегий на «продуктивные», «непродуктивные» и «социальные» [5].

**Цели нашего исследования:** (1) проверка конструктивной валидности опросника «Юношеская копинг-шкала», (2) сравнительный анализ особенностей совладающего поведения у студентов разной специализации, профессиональная деятельность которых относится к категории «помогающих» профессий.

Всего в исследовании приняли участие 120 человек (88 дев./32 юн.) в возрасте 17–19 лет – студенты дневных отделений двух престижных высших образовательных учреждений УрФО (Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина, Уральский государственный медицинский университет). В выборочной совокупности представлено 59 студентов-психологов (50 дев. / 9 юн.) и 61 студент-медик (38 дев. / 23 юн.).

Основным психодиагностическим инструментом выступил опросник «Юношеская копинг-шкала» Э. Фрайденберга и Р. Льюиса (Adolescent Coping Scale) в адаптации Т.Л. Крюковой [3]. Авторы данной методики выделяют три основных стиля совладания, которые включают в себя 18 разнообразных копинг-стратегий. Так, продуктивный стиль представлен стратегиями: «*решение проблемы*», «*работа и достижения*», «*религиозная поддержка*», «*позитивный фокус*». Социальный стиль состоит из стратегий «*социальная поддержка*», «*друзья*», «*чувство принадлежности*», «*общественные действия*», «*профессиональная помощь*». Непродуктивный стиль включает стратегии «*беспокойство*», «*чудо*», «*несовладание*», «*разрядка*», «*самообвинение*», «*игнорирование*», «*уход в себя*», «*отвлечение*», «*активный отдых*».

\* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-28-00087), Институт психологии РАН.

Респондентам предлагалась общая форма данного теста, которая описывает способы совладания с разными тревогами и проблемами в повседневной жизни. Опросник состоит из 80 вопросов, последний из которых является открытым и предполагает описание других субъективно-значимых способов купирования напряженной и трудной ситуации для человека.

Методы обработки полученных данных включали подсчет описательной статистики, проведение процедур частотного и факторного (пакет программ SPSS 21.0. для Windows).

### Результаты

#### 1. Особенности совладающего поведения у студентов социномических профессий.

Рассмотрим структуру стратегий совладания у выборочной совокупности ( $n = 128$ ), полученную при помощи проведения процедуры факторизации (методом главных компонент с вращением Varimax). В нашем исследовании выделено шесть факторов, вес каждого фактора превышает значения 1,0 и которые в совокупности объясняют 68,7% общей дисперсии (табл. 1). Отметим, что стратегии «активный отдых» и «чудо» не вошли ни в один фактор со значимыми весами.

Проанализируем входящие стратегии в каждый фактор, обращая внимание на содержательную интерпретацию и их соединение в один фактор. Так, *первый фактор* (14,5%) представлен стратегиями, которые отражают пассивность респондента в разрешении проблемной ситуации, ощущении им тревоги и чувства вины за свою бездеятельность.

При этом человек стремится снять внутреннее напряжение и провести коррекцию своего состояния с помощью различных форм разрядки (слезы, крик, «уход» во вредные для здоровья пристрастия). *Второй фактор* (13,2%) включил стратегии «социальная поддержка», «друзья», «принадлежность», которые противопоставляются шкале «уход в себя». То есть в напряженной и субъективно трудной ситуации студент избегает одиночества и проявляет социальный тип совладания, который ориентирован на других людей, получения от них совета и одобрения. *Третий фактор* (11,0%) представлен стратегиями «решение проблемы» и «работа, достижения», которые противопоставлены сознательному игнорированию проблемной ситуации. *Четвертый* выделенный фактор (11,0%) содержит такие стратегии социально-ориентированного стиля, как «общественные действия» и «профессиональная помощь». В данном случае студент с целью купирования трудной ситуации ищет поддержку путем организации групповых действий или привлечение профессионального консультанта для разрешения проблемы. *Пятый фактор* (10,8%) включил стратегии продуктивного стиля «религиозная поддержка» и «позитивный фокус», предполагающие поиски духовной опоры и оптимистический взгляд на трудную ситуацию. *Шестой фактор* (7,8%) представлен стратегией «отвлечение», которая отражает стремление студентов снять напряжение с помощью переключения внимания на другую деятельность (в виде разнообразных хобби, просмотра фильмов, компьютерных игр, прослушивания музыки, чтения книг, танцев и т.д.).

Таблица 1

Структура стратегий совладания у студентов

Матрица повернутых компонент						
	Компонента					
	1	2	3	4	5	6
Самообвинение	0,814					
Несовладание	0,758					
Разрядка	0,735					
Беспокойство	0,535					
Уход в себя		-0,853				
Социальная поддержка		0,796				
Друзья		0,671				
Принадлежность		0,560				
Решение проблемы			0,811			
Игнорирование			-0,639			
Работа, достижения			0,572			
Общественные действия				0,818		
Профессиональная помощь				0,703		
Религиозная поддержка					0,772	
Позитивный фокус					0,594	
Отдых						
Отвлечение						0,892
Чудо						
Метод выделения: Анализ методом главных компонент						
Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера						
Вращение сошлось за 9 итераций						



Таблица 2

Результаты факторного анализа стратегий совладания у студентов-психологов (n=59)

Матрица компонент						
	Компонента					
	1	2	3	4	5	6
Принадлежность	0,708					
Позитивный фокус	0,662					
Социальная поддержка	0,653					
Общественные действия	0,594					-0,505
Активный отдых	0,566					
Работа, достижения	0,560					
Игнорирование	-0,554					
Решение проблемы	0,540					
Друзья	0,525					
Беспокойство	0,504					
Несовладание		0,842				
Самообвинение		0,676				
Разрядка		0,585				
Чудо		0,522				
Профессиональная помощь			0,586			
Уход в себя	-0,546		0,554			
Отвлечение				-0,786		
Религиозная поддержка					0,482	
Метод выделения: Анализ методом главных компонент						
Без метода вращения						
Вращение не сошлось за 25 итераций						

2. Особенности совладающего поведения у студентов-психологов. По результатам факторного анализа выделено шесть факторов, вес каждого фактора превышает значения 1,0, в совокупности они объясняют 70,8% общей дисперсии (табл. 2).

Первый фактор (23,1%) является самым мощным и включает 11 стратегий, содержательная интерпретация которых позволяет сделать следующий вывод. В субъективно-сложной ситуации

студенты-психологи не отрицают существование проблемы и не замыкаются в себе, а стремятся использовать разнообразные способы снятия возникшего напряжения и беспокойства. Второй фактор (16,8%) отражает пассивность человека в трудной ситуации и его надежду на удачное стечение обстоятельств. Третий фактор (9,4%) указывает на то, что студент отказывается посвящать других людей в свои переживания относительно трудной ситуа-

Таблица 3

Результаты факторного анализа стратегий совладания у студентов-медиков (n=61)

Матрица повернутых компонент						
	Компонента					
	1	2	3	4	5	6
Самообвинение	0,870					
Несовладание	0,764					
Разрядка	0,760					
Беспокойство	0,574					
Чудо	0,536					
Социальная поддержка		0,882				
Уход в себя		-0,824				
Друзья		0,589				
Принадлежность		0,521				
Профессиональная помощь			0,780			
Общественные действия			0,776			
Игнорирование			0,551			
Религиозная поддержка				0,818		
Позитивный фокус				0,724		
Активный отдых				0,504		
Решение проблемы					0,843	
Работа, достижения					0,688	
Отвлечение						0,859
Метод выделения: Анализ методом главных компонент						
Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера						
Вращение сошлось за 8 итераций						

ции за исключением профессиональных консультантов и специалистов. *Четвертый* фактор (8,3%) представлен одной стратегией «отвлечение» – будущие психологи не считают нужным использовать различные способы и занятия для отвлечения от напряженной и тревожащей ситуации. *Пятый* фактор (7,3%) включил стратегию «религиозная поддержка» (вес стратегии равен 0,482). В *последний* фактор (5,6%) входит стратегия «общественные действия», подчеркивая, что включенность в групповые мероприятия не используется будущими психологами для разрешения возникающих в их жизни разнообразных трудностей.

3. *Особенности совладающего поведения у студентов-медиков<sup>1</sup>*. По результатам факторного анализа выделено шесть факторов, вес каждого фактора превышает значения 1,0 и которые в совокупности объясняют 72,8% общей дисперсии (табл. 3).

В *первый* фактор (16,5%) вошли стратегии, отражающие беспокойство и бездеятельность студента в напряженной ситуации, веру человека в счастливый случай. *Второй* фактор (13,3%) объединил стратегии, направленные на избегание студентами одиночества и обращение за советом к значимым другим. В *третий* выделенный фактор (12%) попали стратегии, демонстрирующие сознательное отрицание будущими медиками наличия проблемы, обращение за консультацией к профессионалам и поиск поддержки посредством организации групповых действий. *Четвертый* фактор (11,8%) объединил следующие стратегии: желание человека найти духовную опору, переосмыслить ситуацию, поддерживать оптимистический настрой, занятия физкультурой и спортом. *Пятый* фактор (9,9%) представлен проблемно-ориентированным совладанием, направленным на разрешение напряженной ситуации, добросовестное отношение к работе и учебе, ориентация на успешность своей деятельности. *Шестой* фактор (9%) состоит из стратегии «отвлечение», предполагающей переключение внимания человека на другие виды деятельности и релаксационные занятия.

### Обсуждение результатов

Проведенное исследование не подтвердило факт существования трех заявленных Э. Фрайденберг стилей совладания: продуктивного, непродуктивного и социального. Аналогичный вывод ранее был сформулирован в исследовании М.А. Холодной, О.Г. Берестневой, Е.А. Муратовой, которые предложили альтернативную классификацию стилей совладающего поведения, выделив эмоционально-доминантный, социотропный, мобилизационный и проблемно-ориентированный стили совладания [5]. В выборочной совокупности в целом и в подгруппах с разной профессиональной специализацией в частности выделяются 6 факторов, два из которых обладают устойчивостью во всех груп-

пах. Первый фактор – это стратегии эмоционально-доминантного стиля (несовладание, самообвинение, разрядка, беспокойство), при этом к ним в подгруппах добавляется стратегия «надежда на чудо». Второй фактор представлен стратегией социотропного стиля (отвлечение) с той разницей, что в сложной ситуации студенты-медики используют переключение внимания на развлечение и релаксацию, тогда как будущие психологи не считают такой способ эффективным для себя.

Специфическими особенностями совладающего поведения будущих психологов является то, что они прибегают к разнообразным способам социотропного, мобилизационного и проблемно-ориентированного стилей, не изолируясь от других людей и сознательно не блокируя проблемную ситуацию. Исключением является тот случай, когда студент обращается за профессиональной консультацией к специалистам и не считает необходимым посвящать других в свои переживания. Также для данной категории студентов не характерна организация групповых действий с целью поиска поддержки для разрешения проблемной ситуации.

Специфическими компонентами в структуре стратегий совладания у будущих медиков выступает отчетливо выраженная ориентация на других людей и желание посвятить их в свои проблемы; при позиции «отстранения» от проблемы они перекладывают ответственность на профессиональных консультантов и принятые групповые решения. Они верят в удачное стечение обстоятельств, надеются на божественное провидение и поддерживают здоровый образ жизни. Проблемно-ориентированный стиль совладания у будущих медиков проявляется в разрешении осложненных ситуаций, возникающих в учебной деятельности.

Проведенное исследование, направленное на изучение совладающего поведения у студентов разных профессиональных специализаций, позволяет сделать следующие выводы:

1. Для будущих специалистов «помогающих» профессий характерен эмоционально-доминантный тип реагирования на сложные и субъективно-значимые ситуации.

2. Студенты-психологи склонны использовать разнообразные способы купирования возникшего напряжения, при этом они признают факт существования проблемной ситуации и не считают нужным отвлекаться от нее.

3. Студенты-медики, сознательно блокируя трудную ситуацию, прибегают к отвлечению и ориентированы на поддержку извне.

Таким образом, студенты разной профессиональной специализации похожим образом эмоционально переживают трудные жизненные ситуации, но тем не менее отличаются по ресурсной основе совладающего поведения, в частности, предпочитаемым способам их разрешения.

**Примечание**

<sup>1</sup> Авторы выражают благодарность А.В. Лямзину за организацию исследования со студентами медицинского ВУЗа.

**Библиографический список**

1. Емельянов В.В. Студенты об адаптации к вузовской жизни // СОЦИС. – 2001. – № 9. – С. 77–82.
2. Крюкова Т.Л. Возрастные и культурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. – 2005. – № 2. – С. 5–15.
3. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – Кострома:

Авантитул, 2007. – 60 с.

4. Ломтатидзе О.В., Еришова И.А. Адаптация студентов в условиях ВУЗа // Обучение в течение всей жизни: «Life Long Learning: актуальные мировые практики в российском образовательном пространстве»: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Вып. 7. – Екатеринбург: ООО «ИПП» Макс – Инфо, 2014. – С. 111–121.

5. Холодная М.А., Берестнева О.Г., Муратова Е.А. Структура стратегий совладания в юношеском возрасте (к проблеме валидности опросника «Юношеская копинг-шкала») // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 143–156.

УДК: 796.071:159.9

**Босенко Юлия Михайловна**

кандидат психологических наук

**Берилова Елена Игоревна**

кандидат психологических наук

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма  
Lavina32@mail.ru, berilovanew@mail.ru

## ЛИЧНОСТНЫЕ И КОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СПОРТСМЕНОВ ВЫСОКОГО КЛАССА

*В статье представлены результаты эмпирического исследования личностных и когнитивных факторов стрессоустойчивости спортсменов высокого класса. Проанализированы особенности выраженности у спортсменов таких личностных характеристик, как самооценка, уровень притязаний, а также дифференцированность и расхождение самооценки и уровня притязания, мотивация к успеху, мотивация избегания неудач, личностная тревожность, ситуативная тревожность, эмоциональный интеллект. Проведен анализ особенностей стратегий преодоления стресса в зависимости от пола спортсменов.*

*Эмоциональный интеллект и личностные свойства спортсменов рассматриваются как ресурсы стрессоустойчивости, способствующие предотвращению развития у них симптомов психического выгорания.*

**Ключевые слова:** спорт, пол, копинг-стратегии, тревожность, самооценка, уровень притязаний, мотивация, психическое выгорание, эмоциональный интеллект.

Современный спорт – это деятельность преимущественно в условиях ярко выраженного стресса, особенно на уровне соревнований крупного масштаба. Полной адаптации к соревновательной деятельности не происходит ни при длительных занятиях спортом, ни при частых выступлениях. Безусловно, круглогодичная вовлеченность спортсменов в тренировочную соревновательную деятельность может являться источником психических и физических перегрузок [3; 5].

Один из наиболее сильных сбивающих факторов, характерных для соревнований, – наличие стрессогенных ситуаций и необходимость осуществления деятельности в состоянии сильного эмоционального возбуждения [2]. Сильное негативное влияние эмоциогенных факторов соревнований связано с тем, что спортсмен заранее мысленно переживает различные ситуации, их неудачный или удачный исход, возможные последствия успеха или неудачи. L. Wasquant [6], изучавший понятия «успех» и «неудача» с точки зрения субъективного восприятия и переживаний спортсменов, пришел к выводам, что понятия «успех» и «неудача» являются весьма условными конструк-

циями, которые могут различаться в зависимости от конкретного вида спорта, времени и места проведения, классификации, возраста, вида спорта. Такие эмоциональные переживания часто ведут к гораздо большему расходу нервных ресурсов, чем реальные трудности соревнований [4].

Следовательно, в спорте очень значимой становится осведомленность о своем эмоциональном состоянии. К сожалению, в настоящее время у нас отсутствуют условия для формирования эмоциональной культуры личности, в том числе, для понимания своих собственных эмоций и умения ими управлять. Неопределенность соревновательных условий, отсутствие контроля над ситуацией, большая вероятность получения травмы могут выступать в качестве источников стресса для спортсменов. К личностным свойствам, которые влияют на способность противостоять негативным проявлениям у спортсменов, относят личностную и ситуативную тревожность, самооценку, уровень притязаний, мотивацию к успеху и избеганию неудач. К когнитивным структурам личности относится эмоциональный интеллект. Он является многофакторным феноменом, способствующим пониманию человеком собственного эмоциональ-

ного состояния и состояния окружающих, включает умение управлять своими эмоциями и сопереживать окружающим его людям, а также общую осведомленность о мире эмоций и чувств. На наш взгляд, низкий уровень эмоционального интеллекта и специфическое сочетание личностных особенностей у спортсменов может быть источником стрессов и психических перегрузок.

Объект исследования – стрессоустойчивость спортсменов высокого класса. Предмет исследования – личностные и когнитивные факторы стрессоустойчивости спортсменов. Цель исследования: выявить личностные и когнитивные факторы стрессоустойчивости спортсменов высокого класса.

Задачи исследования: 1. Изучить особенности проявления психического выгорания у спортсменов; 2. Выявить своеобразие проявления личностных свойств (самооценка, уровень притязания, мотивация, тревожность) и эмоционального интеллекта у спортсменов высокой квалификации; 3. Определить особенности стратегий преодоления стресса спортсменов; 4. Установить специфику взаимосвязей личностных и когнитивных свойств спортсменов с показателями стратегий преодоления стресса и психического выгорания.

В процессе исследования применялись следующие методы: анализ научно-методической литературы, методы психодиагностики (опросник для установления копинг-стратегий (адаптация методики WCQ); методика диагностики мотивации достижения успеха и избегания неудач Т. Элерса; методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан; методика диагностики тревожности Спилбергера; методика диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла; тест-опросник психического выгорания у спортсменов T.D. Raedeker, A.L. Smith в адаптации Е.И. Гринь) [1], математической статистики (t-критерий Стьюдента, коэффициент корреляции r-Пирсона). В исследовании приняли участие 223 спортсмена высокой квалификации в возрасте от 15 до 30 лет.

Рассмотрим результаты эмпирического исследования. Данные, полученные нами по результатам психодиагностического исследования, говорят

о наличии психического выгорания у большого количества спортсменов, что согласуется с результатами исследования.

На рисунке 1 представлены средние значения показателей психического выгорания в целом по выборке.

Наиболее высокие значения у показателя «уменьшение чувства достижения», далее идут «эмоциональное/физическое истощение», «деперсонализация достижений». Значения интегрального показателя психического выгорания и других показателей психического выгорания находятся в основном в диапазоне средних значений, но наибольшая выраженность наблюдается у показателя «уменьшение чувства достижения».

Более детальную картину дает частота встречаемости значений психического выгорания различной степени у спортсменов. Несмотря на то, что у большого количества спортсменов наблюдаются средние значения психического выгорания, есть спортсмены с высокими значениями данных показателей. Анализ выраженности отдельных показателей психического выгорания в целом по выборке позволил сделать следующие выводы. У большей части спортсменов наблюдается психическое выгорание высокой и средней степени выраженности. Основным симптомом, указывающим на развитие психического выгорания у спортсменов, является эмоциональное/физическое истощение. Спортсмены, у которых наблюдается низкий уровень психического выгорания, составляют от 15 до 26,9% по отдельным компонентам выгорания и 19,1% по интегральному компоненту психического выгорания. Спортсмены, у которых отмечен высокий уровень выраженности отдельных компонентов психического выгорания, составляют от 12,2 до 13,4%. Это позволяет говорить о психическом выгорании как существенном регуляторе деятельности спортсменов.

Следующей задачей исследования было изучение особенностей проявления личностных свойств (самооценка, уровень притязания, мотивация, тревожность) и эмоционального интеллекта у спортсменов высокой квалификации.

Нами выявлены достоверные различия между показателями юношей и девушек, занимающихся



Рис. 1. Средние значения показателей психического выгорания у спортсменов.

1 – уменьшение чувства достижения; 2 – эмоциональное/физическое истощение;  
3 – обесценивание достижений; 4 – интегральный показатель психического выгорания



Таблица 1

Средние показатели значений показателей самооценки, уровня притязаний, тревожности и мотивации у спортсменов высокой квалификации (баллы) ( $X_{cp} \pm \delta$ )

Шкалы	Спортсмены высокой квалификации	
	юноши	девушки
<i>Параметры самооотношения</i>		
Уровень притязаний	<b>100,00±0,00</b>	<b>96,69±5,72</b>
Самооценка	<b>81,43±11,18</b>	<b>57,29±25,09</b>
Расхождение уровня притязаний и самооценки	<b>18,57±11,18</b>	<b>39,05±21,40</b>
Дифференцированность уровня притязаний	<b>0,00±0,00</b>	<b>8,14±12,77</b>
Дифференцированность самооценки	15,59±15,26	17,90±20,46
<i>Тревожность</i>		
Личностная тревожность	34,55±6,10	33,43±6,04
Ситуативная тревожность	<b>36,86±7,05</b>	<b>31,62±7,13</b>
<i>Мотивация</i>		
Мотивация к успеху	20,36±3,62	20,38±3,90
Мотивация избегания неудач	19,36±4,92	17,38±4,49

Примечание: жирным шрифтом выделены достоверные различия между показателями юношей и девушек высокой квалификации при  $p \leq 0,05$ .

спортом, по параметрам самооценки, уровня притязания, расхождения уровня притязаний и самооценки, дифференцированности уровня притязаний, ситуативной тревожности (табл. 1).

Юноши имеют более завышенное, нереалистичное, некритическое отношение к собственным возможностям, чем девушки. Самооценка девушек адекватная. Самооценка юношей может указывать на личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими. В целом, как у юношей, так и девушек, занимающихся спортом, диагностируется умеренно дифференцированная самооценка при значительном уровне притязаний и самооценки, что говорит о неблагоприятном отношении к себе, является индикатором неблагополучия в личностном развитии.

Личностная и ситуативная тревожность как у девушек, так и у юношей, находится на умеренном уровне. Ситуативная тревожность выше у юношей, следовательно, они чаще девушек могут чувствовать напряжение и беспокойство. Возможно, это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию спортивной деятельности и может быть разным по интенсивности и динамичным во времени.

У юношей и девушек диагностируется высокий уровень мотивации к успеху и мотивации избегания неудач. Достоверных различий по показате-

лям мотивации между юношами и девушками не выявлено. По показателям видно, что независимо от пола спортсмены высокой квалификации более ориентированы на успех.

Рассмотрим результаты изучения эмоционального интеллекта. Значения показателей эмоционального интеллекта находятся в основном в диапазоне средних и низких значений, но наибольшая выраженность наблюдается у показателя эмпатии. Более детальную картину дает частота распределения высоких, средних и низких значений показателей эмоционального интеллекта у спортсменов. Высокие значения у спортсменов наблюдаются у спортсменов по показателям «самотивация», «эмоциональная осведомленность», «эмпатия», «распознавание эмоций других людей», «управление своими эмоциями», интегральный показатель эмоционального интеллекта находится в диапазоне низких значений.

Таким образом, можно сделать заключение о недостаточном внимании спортсменов к собственному эмоциональному состоянию, что может быть источником психических перегрузок.

Данные относительно гендерных различий по отношению к эмоциональному интеллекту носят противоречивый характер. Предполагается, что должны быть различия в проявлении таких его компонентов, как эмпатия и управление своими эмоциями.

Таблица 2

Средние значения показателей эмоционального интеллекта у спортсменов разного пола ( $X_{cp} \pm \delta$ )

Показатели эмоционального интеллекта	Спортсмены высокой квалификации	
	юноши	девушки
Эмоциональная осведомленность	7,30± 5,3	8,84± 4,8
Управление своими эмоциями	<b>5,48± 6,4</b>	<b>1,89± 5,4</b>
Самотивация	8,69± 5,2	7,87± 5,3
Эмпатия	<b>5,47± 6,6</b>	<b>8,7± 6,2</b>
Распознавание эмоций других людей	<b>5,55± 6,9</b>	<b>7,91± 4,9</b>
Интегральный показатель эмоционального интеллекта	32,5± 20,03	35,22± 16,3

В таблице 2 представлены средние значения показателей эмоционального интеллекта у спортсменов высокой квалификации разного пола.

Как мы и предполагали, наблюдаются достоверные различия между спортсменами мужского и женского пола по показателям «эмпатия», «управление своими эмоциями» и «распознавание эмоций других людей».

Очевидно, что юноши лучше управляют своими эмоциями и более целенаправленно подходят к своим обязательствам по отношению к спорту, чем девушки, которые, в свою очередь, стремятся больше к эмоциональному отреагированию эмоций, чем к управлению ими. Показатель эмпатии более высокую выраженность имеет у девушек, возможно, это связано с приписыванием им таких качеств, как сочувствие и сопереживание, у юношей проявление таких чувств считается признаком слабости. Это способствует стремлению юношей как можно лучше контролировать свое эмоциональное состояние и стараться не проявлять свои чувства. Вероятно, это больше связано с гендерными стереотипами, чем с половыми различиями спортсменов.

Таким образом, наша гипотеза была частично подтверждена. Девушки более склонны к сопереживанию и распознаванию эмоций окружающих, чем юноши, которые, в свою очередь, больше сосредоточены, чем девушки, на «управлении своими эмоциями».

Эмоциональный интеллект в настоящее время является неизученным феноменом, но уже вполне очевидно, что он является не только одним из регуляторов эмоционального состояния человека, но и существенной предпосылкой профилактики психического выгорания и предпочтения определенных стратегий преодоления стресса.

Перейдем к анализу стратегий преодоления стресса у спортсменов высокой квалификации разного пола. Результаты изучения копинг-стратегий у юношей и девушек высокой квалификации представлены в таблице 3.

Выявлено, что у юношей и девушек высокой квалификации «конфронтационный копинг», «дис-

танцирование», «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности», «бегство – избегание», «планирование решения проблемы», «положительная переоценка» выражены на среднем уровне, «самоконтроль» выражен на низком уровне в обеих группах исследуемых спортсменов.

Спортсменки высокой квалификации по сравнению со спортсменами достоверно чаще используют копинг-стратегии «поиск социальной поддержки», «бегство – избегание», «принятие ответственности». Это показывает, что спортсменки стремятся получить взаимопомощь от других членов коллектива, они понимают, что их вклад в решение проблемы имеет значение при возможности уклониться от конкретных действий, направленных на разрешение ситуации.

Следующим этапом исследования личностных и когнитивных факторов стрессоустойчивости спортсменов высокого класса было проведение корреляционного анализа.

Анализ полученных результатов показал, что у юношей высокой квалификации стратегии преодоления стресса взаимосвязаны с самооценкой и эмоциональным выгоранием. Прибегание к стратегии совладания по типу «планирование решения проблемы» приводит к более высокой оценке себя спортсменом и снижает расхождение между его самооценкой и уровнем притязаний. Положительная переоценка проблемы способствует снижению эмоционального выгорания, в частности, эмоционального и физического истощения.

У девушек высокой квалификации в отличие от юношей имеется только положительные корреляционные взаимосвязи копинг-стратегиями и параметрами самоотношения и эмоциональным выгоранием.

У девушек высокой квалификации прибегание к конфронтационному копингу имеет прямую связь с дифференцированностью, неустойчивостью, недостаточной сформированностью самооценки и уровня притязания. Копинг-стратегии «самоконтроль» и «планирование решения проблемы» усиливают эмоциональное и физическое истощение. Следовательно, девушкам не хватает ресурсов стрессоустойчивости.

Таблица 3

**Средние значения показателей копинг-стратегий спортсменов высокой квалификации (баллы) ( $\bar{X} \pm \delta$ )**

Копинг-стратегии	Спортсмены высокой квалификации	
	юноши	девушки
Конфронтационный копинг	10,05±2,61	8,95±2,96
Дистанцирование	9,27±2,81	9,52±2,64
Самоконтроль	12,05±2,59	12,90±2,64
Поиск социальной поддержки	<b>9,68±3,23</b>	<b>11,67±2,56</b>
Принятие ответственности	6,50±1,90	7,86±2,17
Бегство – избегание	<b>9,86±1,81</b>	<b>12,43±3,71</b>
Планирование решения проблемы	11,95±3,09	12,38±3,15
Положительная переоценка	<b>11,41±2,04</b>	<b>13,29±2,95</b>

Развитие эмоционального интеллекта способствует предпочтению спортсменами таких конструктивных стратегий преодоления стресса, как принятие ответственности, планирование решения проблемы и социальной поддержки. Чем выше показатели самомотивации и управления своими эмоциями, тем ниже вероятность применения спортсменами стратегии бегства. При высоких значениях таких показателей психического выгорания, как «обесценивание достижений» и интегральный показатель психического выгорания, спортсмены предпочитают выбирать стратегию бегства. Таким образом, при развитии психического выгорания спортсмены отдают предпочтение неконструктивным копинг-стратегиям.

Полученные данные говорят о взаимосвязи эмоционального интеллекта с социальной поддержкой, также отмечается взаимосвязь показателей эмоционального интеллекта с активными стратегиями преодоления стресса, такими как «поиск социальной поддержки» «принятие на себя ответственности», «планирование решения проблемы». Выявлена положительная взаимосвязь между показателями психического выгорания и стратегией «бегство». Таким образом, развитие эмоционального интеллекта препятствует развитию психического выгорания, а чем выше значения психического выгорания, тем выше у спортсменов вероятность ухода от решения проблем.

Результаты исследования позволяют сделать следующее заключение. У юношей высокой квалификации выше по сравнению с девушками уровень притязаний, самооценка, ситуативная тревожность, тогда как у девушек выше расхождение уровня притязаний и самооценки, дифференцированность уровня притязаний. В группах спортсменов высокой квалификации имеются достоверные различия между показателями юношей и девушек. Активность копинг-стратегий девушек-спортсменок достоверно выше, чем у юношей. Спортсмены мужского пола переносят акцент с проблемы на личностное развитие. Спортсмены склонны проявлять эмоционально-ориентированные стратегии совладания. Установлено, что в качестве

личностных регуляторов стратегий преодоления у юношей выступает самооценка и расхождение самооценки и уровня притязания, а у девушек – уровень притязаний, дифференцированность самооценки. В качестве личностных регуляторов стратегий преодоления у юношей выступает самооценка и расхождение самооценки и уровня притязания. Повышение уровня эмоциональной культуры спортсменов, то есть овладение ими навыками правильной оценки своего эмоционального состояния и конструктивными стратегиями преодоления стресса является одним из важных компонентов подготовки спортсменов, на наш взгляд, способствующим предотвращению профессионального выгорания.

#### Библиографический список

1. *Берилова Е.И., Босенко Ю.М.* Стратегии преодоления стресса. – Краснодар, 2012. – 248 с.
2. *Берилова Е.И., Мищенко А.В., Дорошина О.В.* Личностные регуляторы профессионального выгорания у спортивных тренеров и судей // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2013. – № 2. – С. 24–29.
3. *Горская Г.Б.* Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов. – Краснодар, 2008. – 209 с.
4. *Распопова А.С.* Формирование конструктивного проявления перфекционизма в спорте посредством психологического тренинга // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – № 2. – С. 165–169.
5. *Штефаненко И.И.* Особенности индивидуально-личностных свойств и проявления эмоционального выгорания успешных спортсменов - гандболистов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 2. – С. 89–92.
6. *Wacquant L.* The Pugilistic Point of View: How Boxers Think and Feel About Their Trade // Theory and Society. – 1995. – 24 (4). – P. 489–535.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378:51

**Игнатьева Татьяна Викторовна**

*кандидат педагогических наук*

*Арзамасский политехнический институт (филиал)*

*Нижегородского государственного технического университета им. П.Е. Алексеева*

*t.ignatieva@yandex.ru*

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОГО СОДЕРЖАНИЯ К СЮЖЕТАМ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПРИКЛАДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ**

*Автором охарактеризованы основные элементы профессионально значимого технического содержания и описаны критерии его отбора при составлении математических задач прикладной направленности, используемых в обучении в технических вузах.*

**Ключевые слова:** математическая задача, прикладная направленность, профессионально значимое содержание, технический вуз.

Структура профессиональной подготовки инженера в техническом вузе включает в себя следующие составляющие: естественнонаучную, гуманитарную, инженерную, производственно-практическую. Естественнонаучная составляющая в подготовке инженера представлена курсами математики, информатики, физики, теоретической механики и химии. Они позволяют будущим специалистам усвоить закономерности возникновения и функционирования технического знания, научиться использовать их в практической деятельности. Математическая подготовка является необходимой и неотъемлемой частью общеобразовательной подготовки будущих инженеров и технических работников, поскольку специалист технического профиля должен уметь использовать математический аппарат для решения производственных задач [8, с. 10].

Несмотря на то, что математика является одной из самых абстрактных наук, абстрактность эта не означает оторванности ее понятий от понятий действительного мира. Глубина идей, заложенных в тех или иных математических понятиях, позволяет найти им приложения в различных сферах. Изучение математики и её методов в курсе технических дисциплин позволяет будущему специалисту приобрести необходимые базовые знания, расширять кругозор, развивать мышление. Все это способствует в будущем успешной профессиональной деятельности.

Математический анализ – центральный раздел высшей математики в техническом вузе, определяющий возможность приложения математики к различным сферам профессиональной деятельности будущих специалистов.

Охарактеризуем некоторые особенности изучения отдельных вопросов математического анализа.

При изучении темы «производная и дифференциал функции, их геометрический и механический смысл» важно показать, как понятие производной используется для изучения многообразных явлений и процессов реального мира [2].

При рассмотрении вопроса «производные и дифференциалы элементарных функций» следует обратить внимание на то, что движение некоторых объектов технологических установок, приспособлений происходит по законам, описываемым элементарными функциями, для вычисления производных которых имеются готовые формулы, что облегчает в дальнейшем работу по исследованию каких-либо технологических процессов и объектов, а также по изучению остальных вопросов дифференциального исчисления.

Иногда технологические процессы описываются при помощи функций, которые являются обратными к некоторым рассматриваемым функциям, или же являются заданными неявно или параметрически, а также сложными функциями и др. В этом случае также имеются известные правила вычисления производных от данных функций.

При изучении вопроса «производные и дифференциалы высших порядков» необходимо сделать акцент на том, что все процессы и объекты производственного характера описываются при помощи различных характеристик. Определяя не одну, а несколько параметров, характеризующих тот или иной производственный процесс или объект, можно получить более полное представление о его сущности, особенностях и т.д. Используя производные и дифференциалы первого, второго, и более высоких порядков можно определить различные характеристики рассматриваемого элемента профессионально значимого для будущих инженеров содержания, что дает целостное представление о сущности данного элемента.

При изучении темы «дифференцируемость функций нескольких переменных» необходимо обратить внимание обучаемых на то, что изучаемая ранее тема «дифференциальное исчисление функции одной переменной» является своего рода упрощением реально существующих производственных процессов, т.к. чаще всего в действительности ход того или иного процесса характеризуется не-



**Виды профессионально значимых ситуаций, их характеристики  
и используемый для их описания математический аппарат**

<b>Профессионально значимая ситуация (ПЗС)</b>	<b>Объекты рассматриваемой ПЗС</b>	<b>Величины, характеризующие данные объекты ПЗС</b>	<b>Математический аппарат, применимый в данной ПЗС</b>
Исследование кинематических пар	кривошип, стержень, шатун, ползун и т.д.	длина, угол между элементами кинематической пары, площадь многоугольников скорости движения, ускорение	понятие функции, исследование функций, вычисление производных первой и второй степени
Расчет геометрических погрешностей оборудования	заготовки, детали, изделия, полуфабрикат	радиус обработанной поверхности, параметры контакта заготовок с опорой установки и т.д.	исследование функции
Деформации технологической системы при тепловом воздействии в ходе эксплуатации	шпиндель, приспособление, установка, устройство и т.д.	размеры устройств (длина, толщина и др.), температура	понятие функции, вычисление приращения функции при заданном приращении аргумента
Процесс фрезерования	инструмент, деталь, заготовка, станок	скорость движения объекта и отдельных его элементов	функции, уравнения, построение графиков функций, производная
Процесс шлифования	шлифовальный круг, элементы круга, изделие, деталь, заготовка	скорость, ускорение	функции, производная, производная сложной функции, производная сложения, вычитания, произведения, отношения двух функций
Силовые воздействия на технологические системы и их элементы	технологическая система, инструмент, устройство, приспособление и т.д.	скорость, ускорение, закон (уравнение) движения	решение дифференциальных уравнений первого и более высоких порядков
Процесс резания	инструмент, заготовка, устройство, приспособление и др.	температура, площадь соприкасающихся поверхностей, сила резания и т.д.	функции, четность, нечетность функции, график функции, убывание и возрастание графика функции, уравнение касательной, асимптоты
Рассмотрение отдельных элементов технологических конструкций	балки (одно-, двух- и более пролетные, консольные, двухконсольные), составные балки	длина, продольная, поперечная сила, эпюры данных сил, изгибающий момент, эпюра изгибающего момента	функции, вычисление значений функции по заданным значениям аргумента, исследование функций
Автоматическое получение заданных размеров	детали, образцы, заготовки, изделия	номинальные, максимальные, минимальные припуски, допуски	функции, вычисление значений функции по заданным значениям аргумента, нахождение приращений функции при заданных приращениях аргумента, нахождение отношения приращения функции к приращению аргумента, исследование функций
Определение качества обработанной поверхности	деталь, изделие, заготовка	нагружающая сила, погрешность базирования, параметры качества: максимальные макроотклонения, высота сглаживания отклонения, волнистость (высота, длина волн и т.п.), шероховатость (шаг неровностей, шаг выступов и др.)	вычисление производных первого и более высоких порядков, вычисление дифференциалов, функции нескольких переменных, частные производные, вычисление интегралов

сколькими величинами и характер его протекания также зависит от многих факторов, которые при определенных условиях могут даже изменить его вид [2, с. 6].

Специфика обучения математике в техническом вузе определена отчасти и тем, что важнейшим принципом методической системы обучения математике в техническом вузе является принцип профессионально-прикладной направленности, предполагающий задействование в методических средствах профессионально значимого для обучаемых содержания. Эффективным средством реализации прикладной направленности целесообразно использовать математические задачи (Т.А. Иванова, В.И. Крупич, М.И. Зайкин и др.). Мы предлагаем использовать задачи, фабулы которых будут содержать профессионально значимую для обучаемых информацию, отобранную определенным образом. Источниками профессионально значимой информации могут быть специальная техническая литература, учебная, справочная литература для студентов инженерно-технических специальностей.

Следуя за идеями Р.М. Зайкина, в качестве основных критериев отбора профессионально значимой информации определим следующие.

1. Критерий профессиональной значимости содержания: выбираемое содержание (его элементы) должно содержать описание некоторого предмета, объекта, процесса, величин, их характеризующих, являющихся значимыми и имеющих определенный познавательный интерес для будущих инженеров.

2. Критерий доступности: профессионально значимое содержание, отбираемое для включения его в фабулу задачи должно быть доступным для восприятия студентами первых курсов, т.е. в определенной степени быть знакомым им, и непосредственно соотноситься с материалом технических дисциплин.

3. Критерий минимальности: профессионально значимое содержание должно быть задействовано в фабуле задачи в минимально возможном объеме, оно не должно «перекрывать», «затмевать» математическую ценность задачи, а должно лишь придавать ей определенную профессионально-прикладную направленность [1, с. 5].

Далее определим основные области сосредоточения профессионально значимого содержания. Для студентов специальности «Технология машиностроения» из всего блока профессиональных дисциплин базовой является дисциплина «Технология машиностроения», в которой в том или ином объеме сосредоточено почти все профессионально значимое для обучаемых содержание. Основными областями, в которых содержится в том или ином объеме это содержание, являются профессионально значимые для будущих инженеров ситуации (ПЗС). Профессионально значимая ситуация мо-

жет касаться исследования, рассмотрения тех или иных процессов, объектов, участвующих в данной ПЗС, а также определения величин, характеризующих эти объекты или процессы, или же отношений между данными величинами. Многообразие ПЗС, а более конкретно процессов, объектов, величин их характеризующих и отношений между ними, на основании которых можно получить сюжет задачи прикладной направленности, а также тот математический аппарат, использование которого необходимо для описания перечисленных элементов ПЗС, представлено в таблице 1.

Следует отметить, что для составления конкретной задачи прикладной направленности, используемые профессионально значимые ситуации могут конкретизироваться, детализироваться, или же в некоторых случаях обобщаться и т.п., это же может касаться и отдельных элементов рассматриваемых ситуаций (объектов, процессов, величин их характеризующих и т.д.). [3; 8]

Например, при расчете геометрических погрешностей оборудования возможно рассмотрение различных контактов заготовки в корпусе установки: с винтовыми зажимами, с пневматическим приводом, в трехкулачковом патроне и др., это может также касаться и других ПЗС.

Первоначальные сведения об элементах ПЗС студенты получают при изучении вводной дисциплины «Введение в специальность», это обуславливает возможность использования уже известной обучаемым информации о некоторых особенностях профессии в процессе обучения математике, включения ее в учебный процесс, а именно в фабулы математических задач.

Т.о. основное профессионально значимое для обучаемых содержание сосредоточено в тех профессионально значимых ситуациях, выделенные виды которых приведены в представленной выше таблице. В процессе конструирования математических задач прикладной направленности эти профессионально значимые ситуации могут несущественно видоизменяться посредством конкретизации, детализации, обобщения и т.д. Основными критериями отбора профессионально значимого содержания для включения его в фабулу задач являются: критерий профессиональной значимости содержания, критерий доступности, критерий минимальности. При отборе профессионально значимого содержания также необходимо учитывать возможность его включения в фабулу задачи, реальную взаимосвязь его элементов и единиц математического содержания.

#### Библиографический список

1. Зайкин Р.М. Реализация профессиональной направленности математической подготовки на юридических факультетах: Дис. ... канд. пед. наук. – Арзамас, 2004. – 150 с.

2. *Игнатьева Т.В.* Конструирование задач-компаков прикладной направленности и их использование в качестве средства совершенствования обучения математике в технических вузах: Дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2009. – 158 с.

3. *Кириченко О.Е.* Межпредметные связи курса математики и смежных дисциплин в техническом вузе связи как средство профессиональной подготовки студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2003. – 17 с.

4. *Коваленко Н.Д.* Методы реализации принципа профессиональной направленности при отборе и построении содержания общеобразовательных предметов в высшей школе: Дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 1995. – 161 с.

5. *Кудрявцев В.А., Демидович Б.П.* Краткий курс высшей математики. – М.: Наука, 1986. – 576 с.

6. *Кудрявцев Л.Д.* Сборник задач по математическому анализу. Том 1. Предел. Непрерывность. Дифференцируемость / Л.Д. Кудрявцев, А.Д. Кутасов, В.И. Чехлов, М.И. Шабунин. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2003. – 496 с.

7. *Кузьмина Т.А.* Видоизменение задач, способствующее реализации профессиональной направленности обучения математике в учреждениях среднего профессионального образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Арзамас, 2005. – 150 с.

8. *Плотникова С.В.* Профессиональная направленность обучения математическим дисциплинам студентов технических вузов: Дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2000. – 160 с.

9. *Саранцев Г.И.* Упражнения в обучении математике. – М.: Просвещение, 2005. – 255 с.

УДК 75.02

**Алексеева Марина Андреевна**

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

k.m.alekseevoi@mail.ru

## ИЗУЧЕНИЕ СПОСОБОВ ИЗОБРАЖЕНИЯ ПРОСТРАНСТВА В КАРТИНЕ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

*Статья знакомит с методами обучения построению картинного пространства. Знания о различных способах пространственных построений позволяют студентам художественно-графического факультета эффективно включать себя в творческой деятельности.*

**Ключевые слова:** способы, изображение, развитие, художественное образование, творческое мышление.

Одной из важнейших задач в подготовке специалистов, в становлении их нравственной, художественной и интеллектуальной готовности к творческому осмыслению социокультурных ценностей является развитие творческих возможностей студентов художественно-графического факультета. Как известно, творческие качества человека развиваются в ходе познавательной деятельности, которая носит ярко выраженный творческий характер.

Важнейшей способностью личности, обеспечивающей успех в творческой деятельности, отмечает Я.А. Понамарев, является способность действовать в «уме». Организация действий во внутреннем плане, то есть, возможность человека действовать «в уме», тесно связана с проблемой развития пространственных представлений. Перед студентом художественно-графического факультета ставится задача изображения на двухмерной плоскости трехмерного пространства, свойственного не столько реальному миру, сколько образным моделям действительности, созданным пространственным мышлением художника.

Получение эффекта трехмерности и глубины картинного художественного пространства, в котором разворачивается действие, связано с целым рядом приемов и методов. К ним относится систе-

ма линейной перспективы как основной метод построения художественного картинного пространства с помощью линий, отображающих контуры предметов и границы перехода одних поверхностей в другие. Огромное значение в развитии творческих возможностей придается этой дисциплине по результатам ее воздействия на усиленное развитие пространственных представлений.

Курс линейной перспективы, позволяющий освоить систему способов изображения трехмерного пространства на двухмерной плоскости, является одним из основополагающих дисциплин в художественном образовании. Поступившие в вуз первокурсники, при изучении законов начертательной геометрии, перспективы, машиностроительного черчения, дизайна испытывают большие сложности, связанные не только с незнанием элементарных основ графических построений, но и неразвитостью пространственных представлений, творческого воображения, пространственного мышления. Студентам трудно осознать то, что задача построения картинного пространства является центральной в системе визуальных координат изображения и композиционно связана с созданием художественного образа.

На этапе довузовской подготовки к изобразительной деятельности, некоторые знания пер-

спективных построений даются в художественных школах, но в общеобразовательных школах, внимания обучению графическим построениям уделяется мало. Во многом это связано с тем, что в школах исчез такой предмет как черчение. Этот предмет давал основы знаний получения изображений на плоскости при помощи параллельных проекции, навыки графических построений. Всестороннее формирование пространственных представлений в общеобразовательной школе являлось также специальной задачей этого предмета, причем овладение некоторыми знаниями по черчению просто невозможно было без достаточно развитого представления.

Другой проблемой, на наш взгляд, является некоторая отстраненность, абстрагированность от эмоционального, чувственного опыта студентов, содержания программного материала по изучению закономерностей построения изображения на плоскости, в большей степени это касается изучения начертательной геометрии предшествующей изучению перспективы. В изучении правил построения линейной перспективы, как системы приемов, позволяющих изображать на плоскости объемные свойства предметов и их расположение в трехмерном пространстве, уже больше опоры на чувственное восприятие, на предметы окружающей действительности. Однако, после трудного, по мнению студентов, освоения основ начертательной геометрии у них остается эмоциональный барьер мешающий пробуждению интереса к изучению необходимых для художественного творчества знаний перспективы.

Осознанному освоению правил перспективы не способствует и небольшое количество часов на изучение данной дисциплины, не имение возможности закрепления изученных способов в творческих живописных работах, под руководством преподавателя ведущего курс перспективы. Поэтому студенты не всегда умеют анализировать построение пространства картины в художественных произведениях, слабо используют исторически отработанные законы, способы и приемы построения картинного пространства в своих творческих работах.

Создание художественного образа в изобразительном искусстве предполагает функционирование способностей относящихся к художественному восприятию, образному мышлению, изобразительным способностям. Логическое и абстрактное мышление развивается у студентов в ходе изучения графических дисциплин. На занятиях по этим дисциплинам (начертательная геометрия, перспектива, машиностроительное черчение, основы дизайна и т.д.), у студентов развиваются способности к стилизации, схематизации чувственного образа в графический знак, умение свободно оперировать им по представлению. Создание условий, в которых реализуется сочетание определенных способ-

ностей, дает возможность многостороннего развития творческого потенциала и его созидательных возможностей.

Для решения проблемы эффективного освоения способов пространственных построений на плоскости, и как следствие осознанного освоения, а затем творческого применения приемов и способов построения картинного пространства в художественных работах, нами был разработан курс «Построение картинного пространства в искусстве». Целью данного курса явилось ознакомление студентов с проблемой построения пространства в картине и рассмотрение способов построения картинного пространства в контексте художественно-исторического развития изобразительного искусства. Для реализации данных положений в программу курса был заложен материал, в котором раскрывались:

- понятие творчества как созидательной, преобразующей и социально активной деятельности, особенности художественного творчества;
- сущность перспективных изображений, виды перспективы, особенности систем построения картинного пространства в различные исторические периоды развития человечества;
- вариативность систем пространственного построения картины как условие эффективного отражения объективного мира, творческий подход в подборе приемов и методов пространственного решения картины с целью эффективного выражения художественного замысла.

Невозможно рассматривать картинное пространство вне его структурного образования – перспективы, в свою очередь анализ развития перспективных построений невозможен без учета исторически обусловленных периодов развития общества. Теоретический материал курса был основан на исследованиях П.А. Флоренского, Б.В. Раушенбаха, Л.В. Мочалова и др., которые рассматривали в своих работах различные системы изображения пространства на плоскости существовавшие в искусстве разных народов, различных эпох и условно разделили построения в живописи на древний, средневековый и современный этапы.

Творческая потребность характеризуется уровнем знаний и представлений о творчестве как о созидательной силе человеческой деятельности, стремлением и интересом к творческому процессу. Программой курса был предусмотрено изучение материала, в котором раскрывались сущность явления творчества, его виды, пути исследования с исторической точки зрения, творчество рассматривалось как основополагающий элемент в развитии науки и искусства. Обосновывалась потребность в творчестве на современном этапе развития общества, превращение студента в субъекта творческого процесса шло через пробуждение в нем потребности в творчестве. Как показывают ис-



следования гуманистических психологов (А. Маслоу, К. Роджерса, В. Сатра, Э. Фромма и многих других), потребность в самовыражении является одной из основных для человека. Творческая потребность характеризуется уровнем знаний и представлений о творчестве как о созидательной силе человеческой деятельности, а также стремлением и интересом к творческому процессу.

Теоретические знания о творчестве связывались с графической, изобразительной, педагогической, практической деятельностью студентов. Сознательному, глубокому, и прочному усвоению учебного материала способствовали различные виды графических задач и упражнений, как средство, развивающее психолого-познавательные характеристики (наблюдательность, внимание, память, воображение, мышление) которые являются психологической основой творческого процесса. Создание художественного образа связано непосредственно с активным визуальным восприятием несущим, как подчеркивал в своих работах Р. Арнхейм, творческий характер. Творческое решение учебных задач обуславливалось включением в процесс решения задачи таких компонентов, как анализ, сопоставление, обобщение исходного материала; поиск эскизных вариантов; создание, на основе анализа исходного материала, творческого продукта.

Изучение способов решения художественного картинного пространства в курсе начинается с изучения системы изображений свойственных Древнему Египту. На взгляд Б.В. Раушенбаха, это искусство «предельного геометрического совершенства». Не удивительно что живопись Древнего Египта, для непосвященного в смысл системы построения изображений того времени, кажется загадочной и «странной». Цель изучения студентами данной темы это выявление художественных особенностей древнеегипетского стиля, анализ «чертежного метода», изучение канонов применяемых в изображениях. Кроме этого мы старались показать студентам применение древнеегипетских канонов и методов изображения в современных работах художников, дизайнеров.

Следующей темой, знакомящей с развитием способов изображения на плоскости, является способ аксонометрии в Древней Греции, знакомство с понятием «аспектива». Как известно, этот этап характеризуется отказом от передачи изображений объективной геометрии и возникновением геометрии «видимой», – то, что видит отдельный человек. В своих исследованиях Б.В. Раушенбах отмечает, что период от VI до IV века до н.э. называют временем становления «греческого чуда». В этот период художник стремился передать облик окружающих его объектов – предметов и людей, не канонично, а опираясь на свое зрительное впечатление. Такой способ изображения, основанный

на тактильных, осязательных ощущениях, рождающийся от рассматривания объекта вблизи, «ощупывания» его взглядом со всех сторон мы называем аспективным. Термин «аспектива» происходит от слова «аспект». Аспективный метод в целом характерен для античного искусства, в особенности античной живописи. В ходе изучения материала студентам предоставлялась возможность перспективного анализа помпейских фресок, которые являются классическим примером аспективного изображения, выполнения эскизов с использованием изученных приемов.

Во времена античности считалось важным изображение отдельных, сравнительно небольших предметов ближайшего окружения человека. Оказалось, что для этого наилучшим образом подходит аксонометрия (исходное от «аспективы»). Так как изображения создавались на ограниченных, приближенных к художнику пространствах, возникали условия константности, то есть, кажущееся сужение предметов с увеличением глубины не было ярко выраженным для художника. Способы аксонометрии и обратной перспективы в изображениях на плоскости являются характерными для античности и средневековья.

С методом применения параллельных проекций в построении картинного пространства студенты познакомились на примерах живописи средневекового Китая и Японии, где аксонометрия нашла свое законченное развитие. Средневековая живопись этих стран имеет поистине замечательные примеры передачи глубокого пространства, которые достигались способами чередования изобразительных планов присущих еще Древнему Египту. Дело в том, что картинное пространство в пейзажной живописи этих стран, в большинстве случаев, не несет в себе ни религиозного, ни нравоучительного смысла, оно выступает просто как элемент созерцательности. Такой подход делает равноценными любые элементы композиции, все планы пейзажа, стирая различия между содержательными и декоративными частями картины. Кроме того, китайские и японские живописцы, в создании картин, стремились больше опираться не на данные чувственного восприятия, а на результаты осмысления символической реальности. Поэтому для них аксонометрический способ изображения являлся наиболее уместным.

Мы считаем, что студентам художественно-графического факультета, необходимо понимать то, что художник может рассматривать и отражать не только осязаемую, видимую сторону изображаемого им объекта, но вкладывать в изображаемое, философский, символический смысл. Студенты должны знать возможности метода параллельных проекций (аксонометрии) – точно передавать облик сравнительно небольших объектов, находящихся на очень близком расстоянии, и то, что дале-

кие объекты, если их размеры не слишком велики, тоже видятся аксонометрически.

Используя эти особенности изображения объектов окружающего нас мира, обучающиеся, смогут наиболее эффективно выразить замысел картины, обогащая свое художественное виденье новыми аспектами действительности, более полно создать художественный образ в творческих работах.

«Обратная» перспектива – особая система изображения живописного пространства, пластический прием в живописи Средневековья, в византийских мозаиках и иконописи. Основные формальные признаки – изображенные предметы имеют точку схода не в глубине, а в пространстве зрителя. Имеются различные гипотезы, объясняющие данное построение изображений. Мы придерживаемся точки зрения, которая связывает явление обратной перспективы, с константностью нашего восприятия в условиях малых расстояний, величиной ракурса и шириной наблюдаемого объекта. При изучении данной темы, нашей задачей являлось ознакомление студентов с особенностями изображения живописного пространства в эпоху Средневековья, с целью использования знаний приемов «обратной перспективы» в работах творческого характера.

На протяжении тысячелетий художники совершенствовали способы изображения объемных тел, венцом этого развития считается система линейной перспективы. Одной из задач курса являлось ознакомление студентов с истоками возникновения новых взглядов на решение проблемы построения пространства и хронологией пространственных изменений в эпоху Ренессанса. Поэтапный анализ развития картинного пространства показывает, что характер изменений проявлялся как сложный, структурный процесс, который зависел от очень многих факторов, в том числе и философских, мировоззренческих, эстетических. В курсе рассматривается и то, что понимали теоретики Возрождения под понятием «отображение мира в искусстве», т.е. перспективу как методику, помогающую строить на холсте образ окружающего мира.

Невозможно достаточно полно представить композиционное и перспективное решение произведения того или иного художника без анализа построения картинного пространства. В заключении курса мы знакомили студентов с понятием перцептивной перспективы, решали задачи на проведение перспективного анализа картин известных мастеров эпохи Возрождения. Знакомясь с различными методами решения проблемы построения картинного пространства, будущие педагоги-художники расширяли знания способов изображения окружающего мира, вооружаясь эффективным инструментом для выражения своих замыслов. Они знакомились с приемами геометрического построения изображений, параллельной и обратной перспек-

тивной. В курсе лекций студенты находят основные теоретические положения и опорные задачи, положенные в основу грамотного построения картинного пространства, различных изображений в изобразительном искусстве.

Кроме освоения современных представлений о способах пространственных изображений в художественном творчестве, мы считали, что необходимым условием при формировании творческих возможностей у студентов должна являться организация практической деятельности, эффективно влияющей на развитие творческого потенциала. На практических занятиях закреплялся теоретический материал на примерах, приближенных к учебным и творческим задачам студентов по изобразительному искусству.

Основными формами работы при изучении курса являлись: лекция-визуализация с объяснением, элементами диалога, практические занятия, где происходило закрепление знаний в композиционных эскизах, творческой работе, решение графических задач; мини-просмотры творческих результатов. Изучение каждого раздела сопровождалось анализом произведений искусства, работой со справочным, иллюстративным материалом.

В результате освоения курса студенты узнают исторический процесс развития способов построения картинного пространства в искусстве с точки зрения эволюции человеческого миропонимания и мировоззрения; способы и методы систем изображения, применяемые в живописи; свойство центрального проецирования и его отличие от параллельного проецирования и обратной перспективы. Студенты начинают понимать построение пространства картины в художественных произведениях искусства; находить наиболее рациональные способы решения картинного пространства с учетом исторически опробованных методов и способов.

Творческая деятельность пробуждает интерес, интерес развивает творческие возможности, при этом познавательная активность начинает исходить от самих студентов. Повышение эффективности развития творческих возможностей студентов происходит за счет создания нового отношения, интереса личности к процессу творческого поиска.

#### Библиографический список

1. *Маслоу А.* Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
2. *Моляко В.А.* Психология творчества и подход к изучению одаренности // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 37–42.
3. *Мочалов Л.В.* Пространство мира и пространство картины: Очерки о языке живописи. – М.: Советский художник, 1983. – 375 с.
4. *Пономарев Я.А.* Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с.

5. Раушенбах Б.В. Пространственные построения в живописи. – М.: Наука, 1980. – 288 с.
6. Раушенбах Б.В. Системы перспективы в изобразительном искусстве. Общая теория перспективы. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
7. Флоренский П.А. Иконостас. Избранные труды

по искусству. – СПб.: Русская книга, 1993. – 366 с.

8. Флоренский П.А. Обратная перспектива // Труды по знаковым системам. – Тарту: Тарт. гос. ун-т, 1967. – Т. 3. – С. 381–416.

9. Фромм Э. Гуманистический психоанализ. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.

УДК 355.23

**Баранчук Николай Александрович**

кандидат педагогических наук  
Военная академия РВСН им. Петра Великого  
nikolai\_baranchu@mail.ru

## СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРСКИХ КАДРОВ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПОВСЕДНЕВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье отражены основные вопросы решения ситуационных задач и их значимость при проектировании технологий подготовки офицерских кадров. Уточнены понятия: «игра», «игровая деятельность», «игропроцесс» и «игровые действия». Раскрыты функции игры и группы, к которым относятся: деловые игры, личностно-ориентированные игры.*

**Ключевые слова:** офицерские кадры, подготовка, игра, деловые игры, личностно-ориентированные игры, игровая деятельность, игропроцесс и игровые действия, функции игры.

**В** строительстве и развитии Вооруженных Сил необходимым является совершенствование систем военного образования и воспитания, подготовки кадров, военной науки [3].

Для эффективного освоения и реализации системы подготовки офицерских кадров, необходимым является исследование его содержания и внедрение механизмов практической реализации. Одним из подходов к решению задач можно отнести проектирование технологий подготовки офицерских кадров к решению ситуационных задач в современных условиях. Изучение данного подхода вызвано тем, что в настоящее время происходит информационное и психологическое воздействие на государство, общество и личность различными средствами массовой информации, сети Интернет и т.д. Поэтому решение данной проблемы возможно лишь формированием мыслительных способностей у личности с помощью проектирования технологий для решения ситуационных задач. К ситуационным задачам мы относим, такую форму деятельности как игра.

Слово «игра» может обозначать некоторую человеческую деятельность. В толковом словаре русского языка приводится такое главное значение этого слова: «...занятие с целью развлечения, основанное на известных условиях или подчиненное определенным правилам» [13].

К пониманию слова «игра» существует множество подходов, с нашей точки зрения, наиболее полное определение дал известный ученый С.Л. Рубинштейн: «Игра человека – порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир. Суть человеческой игры – способность преобразовывать действительность» [14]. Это определение ха-

рактеризует игру, как человеческую деятельность, которая отражает стремление личности и формирует ее потребность вступать во взаимодействие с окружающим миром. «Ситуация, в которой индивид сам принимал участие, психологически более значима, чем та, которую он наблюдал со стороны, и тем более та, о которой он слышал или читал. Недаром реальное поведение людей часто резко отличается от того, каким оно представляется им самим в воображаемых ситуациях» [9].

Как показал анализ психолого-педагогической литературы, военные педагоги и психологи изучали ряд аспектов использования игр в подготовке офицерских кадров. В различных научных трудах игра рассматривалась как: активный метод обучения, способствующий развитию творческого мышления (А.В. Барабанщиков [2] и Э.Н. Коротков [10]); как средство активизации познавательной деятельности (Ю.Ф. Худолеев [15], М.Ф. Овчар [12]); как форма активного обучения (Н.А. Давыдов и Н.А. Бойченко [6]); как метод активного обучения (А.И. Каменев [7]).

Игра представляет собой специфическую форму игрового опыта, процесс «экстериоризации ранее интериоризированного» слушателем или курсантом игрового опыта. Ее также рассматривают как деятельность по разрешению проблемы, преодоление которой инициирует функционирование «зоны ближайшего развития» [5]. При этом игра реализует не только функцию обучения, но и функции воспитания, развития, коррекции и руководства [1]. Она предназначена для развития творческого мышления и формирования профессионально-важных качеств. Профессиональная игра представляет собой, в определенной степени, репетицию предстоящей деятельности выпускника, который в ходе ее проведения приучается

учитывать совокупность реальных сил, обстановку, интересы отдельных лиц, зримо представляет себе ролевые функции в различных ситуациях [11]. Игра относится к косвенному методу воздействия и позволяет уйти от прямого воздействия на личность. При этом человек ощущает себя не объектом воздействия, а полноправным субъектом деятельности [8].

Обобщение различных точек зрения показывает, что игра действительно включает в себя ряд функций, в игровом действии проявляются: информационно-обучающая, воспитательная, рефлексивно-оценочная, коммуникативная, психотерапевтическая функции, а также функция организации и управления познавательной деятельностью.

Информационно-обучающая функция реализуется в стимулировании творческого мышления посредством участия обучающихся в квазипрактической, в квазипрофессиональной деятельности, с возможностью параллельного оценивания и рефлексии успеха применения теоретических положений на практике.

Воспитательная функция – в нравственном характере игровой деятельности, в подражании нравственному образцу.

Рефлексивно-оценочная функция реализуется в постоянной рефлексии обучающимися вузов своего места в игре, соотношения себя и своей деятельности по решению задач с деятельностью и способом действий других игроков при решении тех же или аналогичных задач, в оценке участников игры руководителем и экспертной группой в ходе подведения итогов.

Коммуникативная функция – в приобретении опыта общения в игре посредством осуществляемой педагогической коррекции недостатков и поиска выхода из проявляющихся коммуникативных затруднений.

Диагностическая функция реализуется посредством задействования в игровой позиции всего потенциала каждого участника и возможности построения на этом, посредством наблюдения, определенных выводов.

Психотерапевтическая функция проявляется в социальной ценности межличностного общения, в осмыслении посредством затруднений и находок ценности себя и другого, в приобретении способности ставить себя на место другого с целью самокоррекции.

Функция организации и управления познавательной деятельностью реализуется в соответствии с планируемой тематикой игр, их направленностью.

То, в какой степени данные функции будут реализовываться в игре, зависит от целей организуемого игрового действия, от педагогического мастерства организатора, который проектирует педагогическую технологию, в соответствии с це-

лями и частно-методическими и локальными технологиями и выдерживает ее в ходе игропроцесса.

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что все имеющиеся игры целесообразно разделить на две группы. В первую входят деловые игры, которые направлены на подготовку обучающихся к конкретной деятельности. Ко второй относятся личностно-ориентированные игры, направленные на формирование и развитие профессионально-важных качеств (ПВК) [8]. В условиях вуза проводятся, как правило, и деловые (ДИ) и организационно-деятельностные игры (ОДИ). ДИ моделируют профессиональную деятельность, обеспечивая ролевое участие в ней обучающихся, ОДИ способствуют более глубокому освоению конкретной должности в ходе разрешения проблемных ситуаций.

Профессионально-ориентированные игры, в процессе которых обучающимся приобретаются какие-либо новые качества, называют учебными играми. В настоящее время учебные игры выступают в качестве инновационных средств активного (интерактивного) обучения во многих вузах страны, в том числе и в военных [4]. Вместо традиционной цели «запомнить и ответить» на этих занятиях возникает цель реального достижения, а процесс учения приобретает черты произвольности, состязательности, сотрудничества, методологической рефлексии. Учебные игры порождены древней игровой культурой, давшей нам детские, спортивные и другие игры.

Раскроем суть еще некоторых, часто используемых нами определений: игровой деятельности, игропроцесса и игрового действия. Игровая деятельность – деятельность, когда действующий (действующие) на уровне сознания или подсознания ориентируются на происходящее, как на свойственное его (их) реальному «я» или реальности как таковой. Под игропроцессом понимается длящаяся деятельность в игре. Игровое действие – элемент игропроцесса, компонент игровой деятельности, ограниченный по времени и влияющий тем или иным образом на ход игропроцесса.

Опыт проектирования технологий подготовки офицерских кадров к решению задач повседневной деятельности в вузах дает возможность для обобщения и позволяет сделать вывод о том, что основным направлением поисков путей интенсификации учебного процесса является психолого-педагогически и дидактически обоснованное сближение учебной и профессиональной деятельности, являющееся одним из обязательных условий реализации компетентностного подхода в образовании.

Переход к игровым способам подготовки предполагает совмещение в игре практической, учебной и исследовательской функций, что способствует разрешению противоречия между обучением в вузе и требованиями реальной жизни. Игра с ее



неограниченными возможностями моделирования жизни и будущей практической деятельности обеспечивает познавательный уровень усвоения – продуктивная творческая деятельность на множестве объектов путем самостоятельного конструирования программы действия, способа действия.

Игра проектируется преподавателем так, чтобы процессы рефлексии, обсуждения, анализа и самоопределения наряду с действиями слушателей и курсантов стали основной тканью занятия. Созданные педагогом в ходе игры условия помогают обучающемуся самому заметить «дефект», выявить потребность в своем изменении, самому искать пути прихода к новому состоянию, самому строить траектории своего изменения и апробировать их на последующих фазах игры.

Проектирование технологий подготовки офицерских кадров осуществляется с помощью профессионально-игровых видов занятий, которое имеет существенные преимущества:

- игры позволяют имитировать любые реальные ситуации, возникающие в процессе функционирования повседневной деятельности, чем достигается более тесная связь обучения с жизнью, практикой войск;
- игры позволяют обучающимся действовать полностью самостоятельно, чувствовать реальную ответственность за свои действия;
- игры позволяют широко использовать метод проб и ошибок, а на ошибках, как известно, учатся;
- обучающиеся в ходе игры сравнительно быстро формируются психологически к исполнению обязанностей по организации повседневной деятельности войск на реальных должностях;
- участие в играх значительно заинтересовывает обучающихся, вызывает у них «эмоциональный всплеск», в результате чего овладение спецификой профессиональной деятельности в системе повседневной деятельности по ходу игры происходит непроизвольно;
- и, наконец, игра значительно повышает интерес к занятиям, что положительно сказывается на качестве овладения профессиональными компетенциями выпускниками вузов.

При проведении проектирования технологий подготовки офицерских кадров выявлены также и некоторые проблемы:

Во-первых, трудно развернуть имитационную деятельность на базе одной дисциплины. Поэтому решение проблемы необходимо решать модульным подходом к дисциплинам гуманитарного уровня.

Также положительное влияние на качество самого проектирования могло бы оказать установление контакта и привлечение к ним специалистов.

Проведение совместных деловых игр позволило бы решать проблему в комплексе. При этом в рамках одной педагогической ситуации решались бы различные задачи, позволяющие оценить

проблему со всех сторон, после чего вырабатывалось бы правильное решение.

Во-вторых, организация ДИ и ОДИ требует тщательной подготовки самих преподавателей, выделение значительного времени на подготовительную часть. Преподаватель в одном лице совмещает разработчика и руководителя игр, что накладывает на него дополнительные обязанности.

В-третьих, ДИ и ОДИ требуют тщательной заблаговременной подготовки слушателей и курсантов, владение полностью проблемой, что требует изменения подхода к организации и качеству проведения самостоятельной работы.

В-четвертых, проведение ДИ и ОДИ по выполнению мероприятий МПО носило характер командной деятельности. В процессе проведения игр все конечные решения принимались коллегиально. И, поэтому, несмотря на постоянное присутствие на занятиях экспертных групп, определить индивидуальный уровень компетентности обучающихся в такой ситуации реализовать было сложно. Присутствовал фактор возможного субъективизма при определении индивидуального вклада обучающихся в общее решение.

Таким образом, проектирование технологий подготовки офицерских кадров к решению задач повседневной деятельности, проведение профессионально-игровых занятий позволило имитировать для выпускников вузов РВСН атмосферу их будущей войсковой деятельности рода войск, что, обеспечивая соблюдение условий реализации компетентностного подхода в военном образовании, представляло основу процесса формирования и развития у обучающихся профессиональных компетенций в ходе классно-групповых видов занятий.

#### Библиографический список

1. Анисимов О.С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. – М.: Экономика, 1991. – 352 с.
2. Барабанщиков А.В. Проблемное обучение: итоги подведены – проблемы остаются // Вестник высшей школы. – 1985. – № 11. – С. 14–17.
3. Военная доктрина Российской Федерации // Российская газета. – 2014. – 30 декабря.
4. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Современная теория поэтапного формирования умственных действий. – М.: Педагогика, 1979. – 185 с.
5. Гуляев В.Н. Развитие теории и практики проблемно-деятельностного обучения в высшей военной школе: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 302 с.
6. Давыдов Н.А., Бойченко Н.А. Как быстро научиться интересно и эффективно обучать специалистов: Элементы педагогического менеджмента в процессе обучения специалистов. – Симферополь: Таврия, 1992. – 112 с.

7. Каменев А.И. Активные методы обучения. – М.: ВПА, 1989 – 114 с.
8. Князев А.М. Психологическое обеспечение личностно-профессионального становления в вузе. – М.: ВУ, 2002. – 203 с.
9. Кон И.С. В поисках себя. – М.: Политиздат, 1984. – 225 с.
10. Коротков Э.Н. Развитие творческого мышления офицеров в процессе обучения. – М.: ВПА, 1988. – 112 с.
11. Кривцов Л.Ю. Педагогические основы формирования профессиональной компетентности

- курсантов военно-инженерных училищ: Дис. ... канд. пед. наук. – М.: 1997. – 221 с.
12. Овчар М.Ф. Активизация познавательной деятельности курсантов средствами проблемных заданий: Дис. ... канд. пед. наук. – М.: ВПА, 1985. – 203 с.
13. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Наука, 2001. – 619 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х т. – М.: Просвещение, 1989. – 328 с.
15. Худолеев Ю.Ф. Активизация познавательной деятельности курсантов военных училищ. – М.: ВПА, 1976. – 42 с.

УДК 378

**Зинченко Виктория Олеговна**  
кандидат педагогических наук, доцент  
Луганский университет им. Тараса Шевченко  
metelskayvika@mail.ru

## МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

*В статье определены современные требования к производственному компоненту учебного процесса и особенности управления его качеством каждым из субъектов учебного процесса. На основе анализа научной литературы разработана мониторинговая процедура «практическая направленность учебного процесса». Изложены результаты реализации мониторинговой процедуры и принятие на их основе конкретных управленческих решений по улучшению практико-ориентированной направленности учебного процесса, ее соответствия реальным требованиям производства и обеспечения практической подготовки студентов.*

**Ключевые слова:** учебный процесс в высшем учебном заведении, производственный компонент учебного процесса, практическая направленность учебного процесса, мониторинг качества практической направленности учебного процесса.

На современном этапе развития общества все более ощущается потребность в высококвалифицированных специалистах, конкурентоспособных на рынке труда, осуществляющих эффективную творческую профессиональную деятельность. В связи с этим ученые открыто ставят вопрос, что дает современная высшая школа – образование или квалификацию, кого нам нужно готовить – выпускников с дипломом или эффективного специалиста, мастера в своем деле?

Особенно остро проблема соответствия знаний, умений и навыков выпускников ВУЗов требованиям реальной экономики проявляется в неспособности молодых специалистов самостоятельно и творчески решать разнообразные профессиональные задания. Это непосредственно указывает на то, что в процессе профессиональной подготовки приобретенные теоретические знания и профессиональные навыки не получили должной актуализации, а первичный опыт практической деятельности был в значительной степени формальным.

В соответствии с этим, особое внимание при организации эффективного функционирования учебного процесса в высшем учебном заведении необходимо уделить его производственной (практической) составляющей. Проведенное нами исследование позволило рассматривать производственный компонент как составляющую учебного процесса, ко-

торая предполагает организацию и содержательное наполнение деятельности студентов по овладению навыков практической деятельности и получения опыта работы по специальности. А управленческие решения по улучшению качества учебного процесса, в том числе и его производственного компонента, должны приниматься на основе обоснованной, всесторонней и постоянно обновляемой информации, которую способен предоставить только мониторинг качества учебного процесса [1].

Отметим, что мониторинг качества учебного процесса в ВУЗе, как и его производственной составляющей, практически не исследуется учеными. В основном рассматриваются проблемы организации и проведения мониторинга результативности учебного процесса или учебных достижений студентов, о чем свидетельствуют работы российских (В. Горб, Л. Качалова, Н. Круглова, И. Найденова, А. Пульбере, Е. Сергеева, Г. Шабанов и др.) и украинских ученых (Н. Байдацкая, И. Булах, Л. Кайдалова, Л. Коробович, О. Островерх, Ю. Романенко, Г. Цехмистрова и др.). Исключение составляют работы Л. Васильевой, М. Чандры, Г. Шабанова, где в той или иной мере отражены вопросы мониторинга процессной составляющей учебного процесса в ВУЗе.

Целью этой статьи является разработка мониторинговой процедуры по определению качества

производственного компонента учебного процесса и изложение результатов ее реализации в высшем учебном заведении.

Важным элементом современного учебного процесса является организация практической подготовки будущего специалиста как при проведении практических занятий в самом ВУЗе, так и во время практики на предприятиях, организациях и учреждениях. Мы не будем касаться проблемы нехватки финансирования для решения этих задач, а обратим внимание на организационно-педагогическую возможность их качественного решения. Прежде всего, качество современного учебного процесса будет определяться возможностью высшего учебного заведения сформировать комплекс баз практик и обеспечить реализацию интегрированной программы практики, что предполагает преемственность учебных и производственных практик, наличие заданий возрастающей сложности, учета межпредметных связей, а также требований работодателей к качеству практико ориентированной подготовки будущих специалистов. Современным и действенным подходом к решению проблемы овладения студентами практическими навыками и опытом профессиональной деятельности является создание в высших учебных заведениях учебно-производственно-научных лабораторий, отделов, комплексов и предприятий, межкафедральных и межструктурных лабораторий, бизнес-инкубаторов, технопарков и т.д.; подписание долгосрочных договоров о сотрудничестве между вузом, предприятиями и местной властью. Это позволяет актуализировать полученные студентами теоретико-практические знания и умения, формирует у них ответственное отношение к работе, максимально приближает студента к реальной профессиональной деятельности, дает возможность ему еще в период обучения познакомиться с требованиями рынка труда и скорректировать свое профессиональное становление.

Во-вторых, работа студентов на практических занятиях и при прохождении ими практики требует разработки многоаспектного, основательного методического сопровождения и поиска новых решений овладения студентами навыков профессиональной деятельности. При этом методическое сопровождение практики должно четко определять права и обязанности студентов, руководителей и методистов практики, представителей базы практики; формулировать вопросы, связанные с прохождением практики, выполнением заданий, оформлении отчета и подведением итогов по практике. Для облегчения выполнения заданий, которые должны отражать особенности прохождения практики на разных предприятиях, организациях и учреждениях, целесообразно приводить примеры их решения и оформления.

Поэтому, качество производственного компонента учебного процесса будет характеризоваться:

- наличием практико ориентированной направленности учебного процесса и ее соответствия реальным требованиям производства;

- создание условий практической подготовки студентов.

Считаем, что мониторинг качества производственного компонента учебного процесса также требует установления меры участия в его эффективном функционировании главных участников учебного процесса, а именно: управленцев ВУЗа, преподавателей и студентов.

Деятельность управленцев по обеспечению качества производственного компонента учебного процесса достаточно разнообразна и ее отдельные аспекты проявляются в процессе планирования, организации и учебно-методического обеспечения учебного процесса. Это касается установления объемов и видов практических занятий в аудиториях учебного заведения; объемов, направленности и содержательного наполнения учебных и производственных практик. Мониторинг качества производственного компонента учебного процесса также определяет эти аспекты реализации учебного процесса. Однако дополнительному исследованию подлежит деятельность управленцев по формированию баз практик, соответствия реальных условий производства содержанию практик, возможность руководителей практик и методистов отслеживать и корректировать процесс приобретения студентами навыков практической деятельности (формирование учебной нагрузки преподавателя).

Все это непосредственно связано с деятельностью преподавателей по управлению качеством производственного компонента учебного процесса. При этом необходимо помнить, что производственный элемент современного учебного процесса уже не ограничивается только проведением преподавателями практических и лабораторных занятий и подготовкой приказов на прохождение студентами различного вида практик.

Сложные условия, в которых действуют предприятия производственной и непроизводственной сферы, в том числе и высшие учебные заведения, создают определенные проблемы и нахождения баз практик, и получения реальной практической помощи от специалистов предприятий и учреждений, которые становятся руководителями практик. Поэтому управление производственным компонентом учебного процесса требует от преподавателя максимально возможного формирования у студентов во время учебных занятий профессиональных умений и навыков.

Это вызывает необходимость преподавателю:

- обеспечить практическую, профессиональную направленность учебно-методического обеспечения дисциплин;

- применять на практических и лабораторных занятиях при необходимости различные виды ин-

струментов, устройств, оборудования, демонстрируя при этом собственное умение ими пользоваться;

– детально формировать содержание всех видов практик с возможностью корректировки задач в соответствии с выбранными базами практик и создания интегрированных программ практик, которые обеспечивают поэтапное приобретение опыта профессиональной деятельности;

– осуществлять методическое сопровождение прохождения практик студентами, демонстрируя осведомленность в решении задач практики в соответствии со спецификой деятельности конкретного предприятия, заведения или учреждения.

Именно эти аспекты и подлежат оцениванию и анализу во время мониторинга управления преподавателями качеством учебного процесса ВУЗа. При этом необходимо уделить внимание соответствию квалификации преподавателя для осуществления практической подготовки студентов представленной преподавателю учебной нагрузке.

Студент, как субъект учебного процесса, в наибольшей мере заинтересован в актуализации теоретических знаний, приобретении навыков профессиональной деятельности и первичного опыта работы в выбранной профессиональной сфере. Уже первая его встреча с работодателями свидетельствует, что именно этот аспект становится главным при трудоустройстве. Поэтому студенты активно реагируют на возможность приобрести в процессе профессиональной подготовки широкий спектр навыков профессиональной деятельности и качество организации этого процесса в ВУЗе. Отсюда и активность студентов в управлении качеством производственного компонента учебного процесса и его мониторинге.

Участие студентов в мониторинге качества производственного компонента в ВУЗе должно, на наш взгляд, проходить в двух направлениях. Во-первых, можно выявить удовлетворенность студентов организацией процесса приобретения навыков профессиональной деятельности, учебных и производственных практик. В этом контексте мониторинг качества производственного компонента будет состоять в выявлении уровня удовлетворенности студентов системой приобретения навыков практической деятельности при проведении практических занятий, написании курсовых и дипломных работ (проектов), прохождении практики; имеющимся методическим сопровождением практической подготовки и системой баз практик.

Во-вторых, поскольку практическая готовность к будущей деятельности является одним из главных признаков компетентности будущего специалиста, то мониторинг качества производственного компонента учебного процесса будет направлен на выявление его результативности. Именно сформированность компетентности выпускника и становится результатом управленческой деятельности всех субъектов

учебного процесса по обеспечению его качества, направляет и наполняет соответствующим содержанием всю их управленческую деятельность. Однако, этот аспект качества подготовки специалистов должен рассматриваться вместе с его другими составляющими (уровнем овладения профессиональными знаниями, коммуникативными и организационными умениями, уровнем творческой деятельности, наличием исследовательских навыков и т.д.), чтобы выявить взаимообусловленность разных факторов в формировании компетентности будущего специалиста в существующем учебном процессе.

Поэтому в этой статье мы предлагаем методику разработки и реализации мониторинговой процедуры, предназначенной только для определения качества практического компонента учебного процесса, которое выражается в уровне практической направленности учебного процесса. Сам же уровень практической направленности учебного процесса характеризуется нами такими показателями, как уровень обеспечения практической подготовки студентов и уровень практико-ориентированной направленности содержания подготовки. Данная мониторинговая процедура была реализована в Луганском университете имени Тараса Шевченко в период 2008–2013 годов.

#### **Разработка и реализация мониторинговой процедуры «Уровень практической направленности учебного процесса»**

1. Цель мониторинговой процедуры – выявить уровень обеспечения практической подготовки студентов и практико-ориентированной направленности учебного процесса в ВУЗе.

2. Методы проведения мониторинговой процедуры – анкетирование студентов, преподавателей и председателей государственных экзаменационных комиссий, контент-анализ документов, экспертная оценка, фокус-групповое интервью в студенческих группах.

3. Респондентами стали студенты, преподаватели и главы государственных экзаменационных комиссий. В роли организаторов анкетирования – представители отдела управления качеством планирования учебного процесса. Экспертами стали заместители директоров (деканов) по учебной работе, заведующие кафедрами, председатели учебно-методических комиссий институтов (факультетов) и университета, главы государственных экзаменационных комиссий. Анализ результатов анкетирования, группового интервью, нормативной и отчетной документации, учебно-методического обеспечения практической подготовки и принятие соответствующих управленческих решений по улучшению качества учебного процесса были возложены на заведующих кафедрами, директоров институтов (деканов факультетов) и ректорат.



4. Проводится ежегодно в октябре – ноябре, мае – июне.

5. Разработка мониторингового инструментария проводилась рабочей группой. Разработанная анкета содержит высказывания, которые оцениваются респондентами по шкале «согласен – не согласен». Использование такой оценочной шкалы позволило сформулировать вопросы анкеты в виде утверждений, которые соответствуют желаемой ситуации. Поскольку у респондентов ответы часто не имеют такой предельной позиции, то была сформирована расширенная шкала, а именно: 0 – не могу определить своего отношения; 1 – полностью не согласен; 2 – скорее не согласен, чем согласен; 3 – частично согласен; 4 – скорее согласен, чем не согласен; 5 – полностью согласен. Анкета содержала несколько частей. В первой части анкеты была размещена информация о цели опроса и о том, каким образом будут использованы полученные результаты. Основная часть анкеты состояла из инструкции по ее заполнению и высказываний закрытого типа. Заключительная часть анкеты содержала открытый вопрос, отвечая на который респонденты высказывали свое мнение, могли внести предложения по повышению качества практической подготовки в высшем учебном заведении.

6. Мониторинговая процедура проводилась ежегодно, начиная с 2008 года. Первым ее этапом была разработка мониторингового инструментария. Отметим, что в 2008 году были разработаны анкеты только для студентов, а в 2009 году были разработаны и использованы анкеты для преподавателей, а в начале 2010 года – для председателей государственной экзаменационной комиссий, которые в основном являются работодателями.

Контент-анализ был проведен в отношении планов профессиональной подготовки, программ практик, приказов на допуск студентов на практику. Экспертиза предусматривала изучение методического сопровождения практической подготовки студентов, отчетов по практике и других продуктов практической деятельности студентов. Фокус-групповое интервью становилось заключительным этапом реализации мониторинговой процедуры и проводилось с учетом уже полученных результатов мониторинга качества практической подготовки студентов. Фокус-групповое интервью ставило своей целью получить дополнительную информацию об отношении всех респондентов к качеству практической подготовки в вузах и определить направления ее улучшения.

7. Качественная и количественная обработка ответов на закрытые вопросы, результаты экспертизы, контент-анализа и фокус-группового интервью были изложены в аналитическом отчете.

По результатам данных мониторинга неоднократно проблема практической подготовки рассматривалась на заседаниях учебно-методической

комиссии университета, ученых советах структурных подразделений, ректорате, Ученом совете университета и становилась основой для принятия управленческих решения относительно:

- пересмотра объемов практической подготовки по всем направлениям в сторону увеличения;
- выстраивания долгосрочных отношений с работодателями и учета их требований к содержанию практической подготовки студентов;
- привлечения к сотрудничеству иностранных работодателей с целью получения студентами навыков практической деятельности на уровне европейских и мировых требований;
- более широкого привлечения работодателей к процедуре присвоения квалификации;
- проведения совместных с работодателями конференций, круглых столов, направленных на обсуждение вопросов качества практической подготовки специалистов;
- организации внутри университетской ярмарки вакансий на выпускных курсах с целью предоставления информации об имеющихся вакансиях на рынке труда;
- улучшения качества методического сопровождения практической подготовки специалистов;
- приведения материально-технического обеспечения практической подготовки студентов в университете в соответствии с достижениями науки и техники.

Реализация этих управленческих решений проходила в разной степени, что обусловлено рядом объективных обстоятельств. Удалось достичь значительного улучшения практической подготовки специалистов. Приведем один из примеров. Так, в значительной степени расширены объемы практик для большинства специальностей. Например, объем практической подготовки бакалавров туризма в 2008 году составлял 18,0 кредитов ECTS, а с 2009 года достиг 22,5 кредитов ECTS. Практическая подготовка будущих финансистов по ОКУ «бакалавр» составляла 15,0 кредитов ECTS, а с 2010 – 33,0 кредита ECTS. С 2012 года началась работа по разработке интегрированных программ практик, которые были внедрены в учебный процесс при подготовке ряда специальностей, например по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Обобщение результатов мониторинга с использованием методов математической статистики позволили зафиксировать существенные изменения показателей уровня практической направленности учебного процесса. Полученные результаты свидетельствуют, что изменения уровня практической направленности учебного процесса имеют не только позитивную динамику, но и высвечивают нерешенные проблемы в сфере практической подготовки будущих специалистов и направления дальнейших действий. Именно это, на наш взгляд,

имеет наибольшую ценность для улучшения качества учебного процесса. В результате проведения мониторинга качества производственного компонента учебного процесса стало очевидным, что необходимо продолжить работу по модернизации и созданию новых лабораторий и специализированных аудиторий; уделить внимание уровню подготовки преподавателей, проводящих практические занятия и организации самостоятельной практической работы студентов во вне учебное

время. Все это подтверждает целесообразность и эффективность использования мониторинга как инструмента управления качеством производственного компонента учебного процесса.

#### Библиографический список

1. Зінченко В.О. Моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 360 с.

**Катержина Светлана Федоровна**

кандидат педагогических наук, доцент

**Собашко Юлия Александровна**

старший преподаватель

**Чебунькина Татьяна Алексеевна**

кандидат технических наук, доцент

Костромской государственный технологический университет  
svetakatержina@mail.ru, kgtu-sobashko-ya@mail.ru, bunkinata@mail.ru

### ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

*В статье рассматривается вопрос использования педагогических технологий как основы инновационного образовательного процесса в высшей школе. Раскрывается сущность понятия технологии и методики, рассматриваются условия функционирования технологий в реальной практической деятельности педагога высшей школы.*

**Ключевые слова:** технология, педагогическая технология, технологический подход, образовательная технология.

**В** настоящее время использование педагогических технологий в образовании приобрело поистине гигантский размах. Вместе с тем, можно констатировать неразработанность теории педагогической технологии: трактовки определения понятия «педагогическая технология» порой взаимоисключают друг друга, то же самое можно сказать и о критериях технологического процесса в образовании. Понятно, что вариативность представлений о педагогической технологии характеризует тот факт, что в настоящее время она переживает эмпирический этап своего становления – время создания общей теории педагогической технологии еще впереди.

Однако наличие проблемы во многом связано еще и с тем, что это понятие не вписывается в систему традиционных для нашей страны дидактических категорий. Дидактика, пытаясь ответить сразу на все вопросы – зачем, чему и как учить, – претендует на роль «лекарства от всех болезней». Частные же методики бесконечно дублируют друг друга потому, что специалисты по каждой из них не читают работ специалистов по другим методикам и по дидактике в целом.

Технологический подход происходит из другой педагогической культуры: философия образования – образовательная политика – образовательная технология. В этой триаде предмет разграничен достаточно четко: первая дисциплина выясняет «зачем учить», вторая – «чему учить», третья –

«как учить». Технологический подход не возникает из дидактического или частнометодического подходов, а является самостоятельным направлением исследования учебного процесса [1].

Вообще, технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве. К *промышленным технологиям* относятся технологии переработки природного сырья (нефть, руда, древесина и т.д.) или полученных из них полуфабрикатов (готовый металл, прокат, номер и др.) в готовый продукт заданного качества. В отличие от традиционного понимания технологии как промышленной, образовательные технологии имеют свои особенности.

1. *Технологии в обучении* относятся к социальным технологиям. В них исходным и конечным результатом выступает человек, основным параметром являются его изменяющиеся свойства.

2. Основное отличие промышленных технологий заключается в том, что они представляют собой строго определенный набор и последовательность точно подобранных технологических процессов и операций. В образовательных технологиях строгая последовательность не обязательна. Они более гибкие. Человек слишком многомерная и многофункциональная система. На него оказывается огромное количество внешних воздействий. Заранее предсказать эффект того или иного влияния часто невозможно. В обучении человека значительную роль играют повторные возвращения к неусвоенному материалу [9].

Существует множество определений педагогической технологии (ПТ).

1. ПТ – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев).

2. ПТ – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

3. ПТ – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков).

4. Технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В.М. Шепель).

5. ПТ – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по планированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов).

6. ПТ – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, состоящая своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО) [6].

В соответствии с вышеприведенными формулировками ПТ – это «не просто исследования в сфере использования технических средств обучения или компьютеров; это исследования с целью выявить принципы и разработать приемы оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования, применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов» [4].

В числе побудительных причин, порождающих внимание к ПТ в современных условиях, можно выделить:

- назревшую необходимость внедрения в педагогику системно-деятельного подхода, систематизацию способов обучения в школе и вузе;
- потребность в осуществлении личностно-ориентированного обучения во всех звеньях образовательной системы, замены малоэффективного способа вербальной передачи знаний;
- возможность экспертного проектирования технологической цепочки процедур, методов, организа-

ционных форм взаимодействия учеников и учителя, обеспечивающих гарантированные результаты обучения..., и снижающих негативные воздействия работы малоквалифицированного учителя [7].

Собственно словосочетание «педагогическая технология» является неточным переводом с английского *aneducational technology* – образовательная технология. До недавних пор эта неточность не вызывала никакого дискомфорта. Но в последнее время под названием «педагогическая технология» всё чаще фигурируют в России работы, посвященные проблемам воспитания. В связи с этим появляется нужда в размежевании. Можно использовать термин «образовательная технология», что наиболее точно соответствует изначальному смыслу. Образовательной технологией называется комплекс, состоящий из:

- некоторого представления планируемых результатов обучения;
- средств диагностики текущего состояния обучаемых;
- набора моделей обучения;
- критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий [11].

Образовательная технология основана на закономерностях учебного процесса как результате научного познания процесса образования человека. Методика опирается на эмпирический опыт, мастерство педагога, она ближе к его артистизму, искусству. Технология – это каркас, методика – оболочка, форма деятельности педагога. То есть функция технологии заключается в переносе опыта, использовании его другими, поэтому она должна быть лишена личностного оттенка. Поэтому педагогическое образование на уровне сущностной репродукции необходимо строить на технологиях, а не на методиках, которые либо неповторимы, либо предполагают их формальное повторение [8].

В технологиях более представлена процессуальная, количественная и расчетная компоненты, а в методиках – целевая, содержательная, качественная и вариативно-ориентировочная стороны. Смешение технологий и методик приводит к тому, что иногда методики входят в состав технологий, а иногда, наоборот, те или иные технологии – в состав методик обучения [5].

Образовательный процесс можно назвать технологическим, если он удовлетворяет следующим признакам:



Рис. 1. Условия функционирования педагогической технологии

- четкость и определенность в фиксации результата;
- наличие критериев его достижения;
- пошаговая и формализованная структура деятельности субъектов обучения, обеспечивающая воспроизводимость и повторяемость опыта.

Каковы условия функционирования технологий в реальной практической деятельности педагога, в реальных учебных заведениях? Представим их в виде следующей схемы (см. рис. 1).

Для того чтобы технологии работали, необходимо чтобы:

1) технология на самом деле являлась технологией, т.е. удовлетворяла тем признакам, о которых шла речь выше;

2) педагог испытывал потребность в освоении той или иной технологии, причем, учитель сам определяет, какой технологией ему необходимо пользоваться, а это зависит, прежде всего, от педагогических целей, которые являются приоритетными в данный момент времени для данного педагога;

3) учитель изучил, освоил технологию так, чтобы она «заработала», т.е. привела к желаемому результату, это возможно сделать только через организацию специальной подготовки учителя, обучение его на курсах, организованных через «проживание» технологии;

4) было наличие педагогического сообщества, команды единомышленников, которые помогут решить возникающие проблемы.

Отметим, что учебный процесс только тогда будет направлен на достижение нового качества образования, когда педагог владеет педагогическими технологиями и использует их в своей работе, т.е. в самих технологиях заложен гуманитарный потенциал. Можно работать, используя технологии обучения, не внося в них никаких изменений, все равно будет определен положительный результат, а можно к технологическому учебному процессу подходить творчески, и тогда учитель создает собственную дидактическую систему, основанную на какой-либо технологии. Более того, именно технологический учебный процесс создает условия для творчества педагога, поскольку технология освобождает мысли и время педагога от необходимости думать о том, как организовать учебный процесс и дает возможность размышлять о сущностных проблемах обучения, развития и воспитания учащихся.

Сегодня существует множество вариантов учебно-воспитательного процесса. Каждый автор привносит в педагогический процесс что-то своё, в связи с чем говорят, что каждая конкретная технология является авторской [2; 3]. Однако многие технологии по своим целям, содержанию, применяемым методам и средствам имеют достаточно много сходства и по этим общим признакам могут быть классифицированы в несколько обобщенных групп [6; 10].

В принципе не существует монотехнологий, которые использовали бы только один какой-либо единственный фактор, метод, принцип – ПТ всегда комплексна. Однако своим акцентом на ту или иную сторону процесса обучения технология становится характерной и получает от этого своё название. Существенно, что комбинированная технология может обладать качествами, превосходящими качества каждой из входящих в неё технологий [6].

Таким образом, технологический подход к обучению ставит целью конструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (образовательные ориентиры, цели и содержание обучения). Этот подход обычно изображается так (рис. 2) [4].

В таком общем виде ещё не просматриваются специфические черты. В самом деле, общие цели и содержание выделяются всегда; в любом учебном процессе ставятся цели, которым подчиняется ход обучения; результаты обучения всегда подвергаются оценке. Однако даже в столь общей схеме есть одна особенность – это коррекция учебного процесса, оперативная обратная связь.

Специфика ПТ состоит в том, что в ней конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей. В соответствии с этим в технологическом подходе к обучению выделяются: [4]

1. Постановка целей и их максимальное уточнение (этому этапу работы придается первоочередное значение);
2. Строгая ориентация всего хода обучения на учебные цели;
3. Ориентация учебных целей, а вместе с ними и всего хода обучения на гарантированное достижение результатов;
4. Оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей;

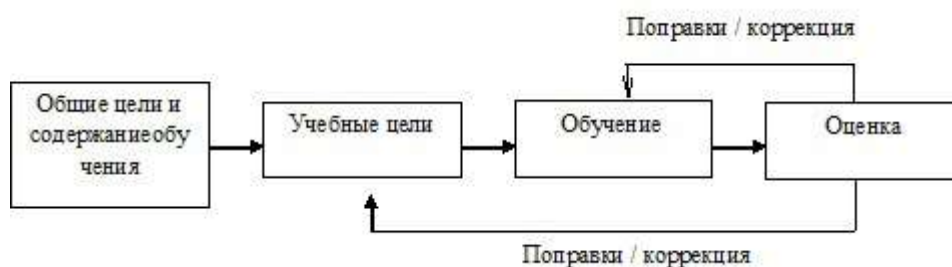


Рис. 2. Конструирование учебного процесса



5. Заключительная оценка результатов.

Если рассматривать цель инновационной подготовки специалистов как формирование готовности к ведению профессиональной деятельности, то образовательная технология сама по себе является инновацией в образовании. Наиболее привлекательные ее черты – гарантированность достижения результатов и воспроизводимость. Традиционные образовательные технологии обеспечивают устойчивое усвоение знаний, умений навыков, являющихся основой для формирования умений творческого применения, необходимых в инновационной профессиональной деятельности. Следовательно, образовательная технология является необходимым условием инновационного образовательного процесса.

**Библиографический список**

1. Бершадский М.Е., Гузев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М.: Педагогический поиск, 2003. – 256 с.
2. Катержина С.Ф. Возможности использования Web-технологий в вузе при обучении математике // Web-технологии в образовательном пространстве: проблемы, подходы, перспективы:

сб. ст. участников междунар. науч.-практ. конф. – Н. Новгород; Арзамас, 2015. – С. 97–100.

3. Катержина С.Ф. Развитие познавательной самостоятельности при обучении математике. / Издатель LAPLAMBERTAcademicPublishing, 2015.

4. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1989. – 80 с.

5. Панин М. Морфология рейтинга // Высшее образование в России. – 1998. – № 1. – С. 90–94.

6. Попов Ю., Орбинский В. и др. Опыт использования рейтинговой системы // Высшее образование в России. – 1995. – № 4. – С. 59–63.

7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

8. Татур Ю.Г. Образовательный процесс в вузе: Методология и опыт проектирования. – М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2009. – 262 с.

9. Шагеева Ф.Т. Технологии дополнительного профессионального образования в инженерном вузе. – Казань: РИЦ «Школа», 2008. – 260 с.

10. Юдин В.В. Сколько технологий в педагогике? // Школьные технологии. – 1999. – № 3. – С. 35.

11. Юшко Г.Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2000. – 250 с.

**Макарова Елена Антоновна**

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

elmak\_777@mail.ru

## О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С СОВРЕМЕННЫМИ СРЕДСТВАМИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*В статье рассматриваются основные направления работы по формированию у студентов профессиональных компетенций, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку в средней школе.*

**Ключевые слова:** информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, обучение иностранным языкам, электронные средства обучения, формирование профессиональных компетенций.

Одно из основных направлений реформ школьного образования, осуществляемых в настоящее время, связано с активным внедрением в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий. Мультимедиа и гипермедиа становятся важнейшей частью общеобразовательной среды. Именно использование информационно-коммуникационных технологий позволяет решить основное противоречие современной системы образования – противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом.

Реализация реформы осуществляется через последовательное решение тактических, методических и организационных задач.

Задача ученых – дать теоретическое обоснование процесса информатизации образования, определить содержание связанных с ним понятий, создать современные средства обучения, соответствующие действующим учебным программам, и разработать методики их использования в учебном процессе.

Задача школ – оборудовать компьютерные классы, подготовить учителей к работе с электронными средствами обучения.

Задача вузов педагогического профиля – подготовить новое поколение учителей, владеющих ИТК, умеющих методически грамотно использовать в учебном процессе современные средства обучения, и при необходимости создавать их.

Использование ИТК имеет особое значение в процессе обучения иностранным языкам. Возможность слышать речь носителей языка, наблюдать за их поведением в реальных ситуациях общения создает видимость языковой среды, которая отсутствует в реальных условиях обучения. Интерактивный характер обучающих программ по иностранному языку позволяет обеспечить формирование навыков и умений во всех видах речевой деятельности.

Сложность процесса информатизации школьного образования, связанная с обеспечением школ современными мультимедийными средствами обучения, обуславливается рядом причин:

Во-первых, пока еще не разработаны обучающие программы на электронных носителях по дис-

циплинам школьной программы, заменяющие или дополняющие действующие школьные учебники.

Во-вторых, имеющиеся в продаже лицензионные программы не всегда совместимы с операционными системами, установленными в школьных компьютерах.

Лицензионные программы достаточно дороги.

Существуют также обучающие программы, доступные on-line. Но они не соответствуют школьным программам.

Однако, несмотря на указанные трудности, связанные с внедрением в учебный процесс современных средств обучения, многие учителя стараются идти в ногу с прогрессом, изучают возможности использования ИКТ, сами создают электронные средства обучения и применяют их на своих занятиях.

В процессе вузовской подготовки студенты получают как теоретическую, так и практическую подготовку по работе с современными средствами обучения.

Так, при изучении темы «Средства обучения» в курсе методики обучения первому иностранному языку студенты овладевают знаниями об основных программных средствах, применяемых при обучении иностранным языкам; о технологиях использования различных электронных средств обучения на уроках иностранного языка; об образовательных возможностях отечественных и зарубежных обучающих Интернет-сайтов по иностранным языкам.

Рассматривается специфика использования электронных обучающих средств с учетом конкретных задач обучения.

При обучении страноведению целесообразно использовать электронную энциклопедию, которая содержит информацию по истории, географии, особенностях политической, культурной и экономической жизни страны изучаемого языка. В электронной энциклопедии информация может быть представлена не только в виде текста, как в обычном издании, но и наглядно – содержит графику, видеофайлы, звуки. Гипертекст позволяет получить по ходу чтения текста уточнения понятий, пояснения.

Электронные сборники упражнений полезны при обучении грамматике, лексике, орфографии,

иноязычному произношению. Удобство использования электронного сборника заданий заключается в том, что он может не только показать учащемуся конечный результат и оценить правильность выполнения задания, но и организовать пошаговый контроль за процессом решения учебной задачи.

При обучении иностранному языку используются *электронные тесты* по орфографии, лексике, грамматике, аудированию, чтению.

*Электронные двуязычные словари* имеются в Интернете. Использование on-line словарей представляется особенно удобным при необходимости перевода не одной словарной единицы, а сразу некоторого их количества, например, при работе с «ключевыми словами» текста, диалога и т.д., при выполнении упражнений по обучению чтению.

Все современные электронные словари используют звуковые средства мультимедийных персональных компьютеров для воспроизведения произношения.

*Электронный учебник* является комплексным учебным пособием, так как объединяет в себе энциклопедию, сборник упражнений и тесты. Учебник по иностранному языку может включать также электронный словарь, составленный на базе лексики данного учебника.

Традиционно электронные учебники вербальны по своей природе. Они излагают материал в текстовой или графической форме. Но электронный учебник может «говорить», содержать видеофрагменты, разнообразные наглядные материалы.

*Презентации* на уроках иностранного языка обычно используются для ознакомления с лексическим и грамматическим материалом и для его закрепления, для развития умений монологической и диалогической речи.

При подготовке к семинарским занятиям студенты используют рекомендованные учебники и учебные пособия, знакомятся со статьями из методических журналов, посвященным проблеме использования ИТК при обучении иностранному языку.

На практических занятиях по методике у студентов формируются умения:

а) отбирать мультимедийные учебные пособия или материалы из Интернета в соответствии с задачами обучения;

б) проводить фрагменты уроков иностранного языка с использованием ИТК;

в) самостоятельно разрабатывать несложные мультимедийные обучающие пособия с учетом учебных задач и конкретных условий обучения.

Студентам дается задание разработать презентацию по какой-либо теме в программе Power Point и разыграть фрагмент урока с ее использованием на занятии. Каждая презентация и предлагаемая методика работы с ней обсуждаются всеми студентами. Знания, полученные на занятиях по информатике,

позволяют студентам самостоятельно подготовить электронные тесты по лексике и грамматике.

В качестве практического задания студентам также предлагается проанализировать ряд образовательных сайтов, охарактеризовать предлагаемые ими учебные материалы и отобрать требуемый для изучения определенной темы материал, обосновать свой выбор.

В процессе педагогической практики студенты знакомятся с опытом использования мультимедийных пособий учителей-наставников, а также приобретают собственный опыт работы с ИТК, обеспечивающий формирование соответствующих профессиональных компетенций.

Именно знакомство с опытом учителя школы № 5 г. Костромы Е.Л. Макарушиной по созданию мультимедийных пособий по иностранному языку и наблюдение за их применением на уроках мотивировало студентку французского отделения О. Большакову самостоятельно создать электронный учебник.

Проблема разработки электронного учебника по иностранному языку активно обсуждается на страницах методической печати. Рассматриваются требования к учебнику иностранного языка, достоинства и недостатки подобных учебных пособий, проблемы при их использовании [1; 2; 3]. Анализируются основные формы электронного учебника, этапы его создания, программное сопровождение [4; 5].

Кроме общих дидактических требований, которые применяются к учебникам по всем дисциплинам – научность, доступность, проблемность, наглядность, к учебнику по иностранному языку предъявляются специфические требования. Он должен обеспечивать коммуникативную направленность обучения; расширять объем знаний учащихся о социокультурной специфике страны изучаемого языка; знакомить с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий.

Изучение теоретических и практических вопросов, связанных с созданием электронных учебных пособий, знание основ программирования, умение творчески подходить к решению исследовательских задач позволили О. Большаковой создать оригинальный электронный учебник по французскому языку для старших классов средней школы «Париж! Париж? Париж...».

Для создания учебника были выбраны программы *Word* и *Power Point*, как наиболее удобные и доступные для работы.

Разработанный электронный учебник состоит из трех разделов.

Раздел 1 содержит интересную информацию о достопримечательностях Парижа. Он состоит из 11 частей, которые построены в виде текстов,

описывающих маршруты экскурсий. Все тексты сопровождаются фотоматериалами.

Раздел 2 включает серии упражнений и заданий на проверку знаний по полученной информации, которые позволяют выявить степень понимания содержания текстов. Система упражнений построена по принципу от простого к сложному и содержит задания на контроль понимания – верно/неверно, тесты с множественным выбором ответа, вопросники (система вопросов с вопросительным словом), развивающие упражнения.

Раздел 3 предлагает различные задания познавательного и творческого характера, дополнительную информацию к текстам учебника, карты Парижа, занимательные тесты, вопросники, викторины, видеоклипы, музыкальные композиции, а также ссылки на сайты в Интернете, где учащиеся могут сами найти дополнительную информацию о столице Франции.

Учебник написан на языке программирования html. К техническим параметрам, обеспечивающим удобство в обращении, можно отнести разбивку электронного пособия на фреймы; гипертекстовую структуру, позволяющую быстро перемещаться между разделами и главами; элементы управления содержимым, упрощающие работу с упражнениями.

В учебнике представлены различные виды наглядности: визуальная, аудиовизуальная.

Достоинствами учебника являются его мобильность, доступность, соответствие уровню развития современных научных знаний, возможность постоянного обновления информационного материала.

Данный электронный учебник эффективно дополняет обычный учебник, так как содержит новую информацию по изучаемой теме, обеспечивает обратную связь, помогает быстро осуществлять поиск информации, существенно экономит время при многократных обращениях к гипертекстовым объяснениям, позволяет проверить знания по определенному разделу, обеспечивает творческую работу учащихся.

Учебник прошел апробацию в старших классах школы № 5 г. Костромы. Местом проведения занятий был выбран кабинет информатики, оснащенный компьютерами. Перед уроком учащиеся получили инструктаж по работе с электронным пособием, таким образом во время занятия никто из учеников не испытывал трудностей с его использованием. Учащиеся, работавшие на уроке с данным электронным пособием, отметили в анкете его интересное содержание, занимательные задания и легкость в применении.

Учебник может быть рекомендован для использования на уроках французского языка при работе

над темой «Париж», для самостоятельной индивидуальной работы дома, при подготовке к экзаменам, олимпиадам, конкурсам, может применяться в условиях индивидуального домашнего обучения.

Электронное учебное пособие «Париж! Париж? Париж...» было представлено на региональный конкурс мультимедийных учебных пособий, где заняло третье место.

Учебник О. Большаковой используется на занятиях по методике в качестве наглядного образца электронного пособия и всегда вызывает интерес студентов.

В этом учебном году студентка 5 курса Р. Серова также разработала электронное учебное пособие по французскому языку для среднего этапа обучения «Цвета во французском языке», которое является дополнением к учебнику «Синяя птица» и знакомит учащихся со спецификой обозначений цветов во французском и русском языках.

Опыт работы по формированию профессиональных компетенций по использованию ИТК при обучении иностранному языку показывает, что студенты с интересом изучают вопросы, связанные с применением ИТК при обучении иностранному языку в школе, активно используют во время педагогической практики материалы из Интернета, сами разрабатывают электронные презентации в соответствии с потребностями учебного процесса. Наиболее увлеченные и талантливые студенты создают достаточно сложные в техническом отношении комплексные электронные учебные пособия в соответствии с требованиями, предъявляемыми к этому виду средств обучения.

### Библиографический список

1. *Артёмьева Л.В.* Использование мультимедийных средств в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/520213/> (дата обращения: 9.03.2015).
2. *Бухаркина М.Ю.* Мультимедийный учебник: что это? // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 29–33.
3. *Кабакова С.В.* Электронный учебник: за и против [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/505639/> (дата обращения: 9.03.2015).
4. *Тоускин В.С., Красильников В.В., Ефимцева И.В.* Разработка электронных учебных пособий. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. – 144 с.
5. *Трегубова О.П.* Создание электронного учебника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/526252/> (дата обращения: 9.03.2015).



**Батина Елена Васильевна**

кандидат педагогических наук, доцент

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

**Колесникова Ирина Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

helene02@mail.ru, maly.s@rambler.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА

В статье рассматриваются дидактические возможности электронной среды обучения для формирования профессионально значимых компетенций будущего учителя технологии. Авторы предлагают уйти от традиционно сложившейся лекционно-семинарской системы, предоставить студентам право выбора формы занятий. В качестве примера приводится блочно-модульное построение программы по дисциплине «Химия» для подготовки бакалавра по направлению 44.03.01. «Педагогическое образование» профиль «Технология», обеспечивающей будущих педагогов технологии необходимыми знаниями по химической обработке различных конструкционных материалов, химическим основам переработки пищевых продуктов, основам медицинской и экологической химии. Авторы предлагают применение в педагогической практике преподавателя электронного учебно-методического комплекса. Структура пособия блочно-модульная, обеспеченная четкими инструкциями по выполнению заданий и сносками на источники информации. С помощью данного пособия каждый студент выстраивает свою образовательную траекторию и планирует работу в соответствии с его индивидуальными потребностями, в зависимости от выбранных тем для теоретической проработки и практических занятий.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, электронное обучение, дидактические возможности электронного учебника, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования нового поколения, профессиональные компетенции.

Современные условия становления и развития общества нового типа с открытым информационным доступом выдвигает новые задачи, которые должны нацеливать обучающегося, в том числе, студента на саморазвитие, самосовершенствование, самопознание, что позволит поддержать свой собственный имидж, зарекомендовать себя как квалифицированного работника в постоянно изменяющихся условиях [4, с. 50].

Обучение в образовательных организациях высшего образования как важнейшая ступень подготовки бакалавра к самостоятельной трудовой, творческой деятельности, должно в значительной мере содействовать потребности сознательно и дисциплинированно трудиться и готовности к совершенствованию своих профессиональных качеств.

В настоящее время образовательные учреждения высшего профессионального образования располагают богатым арсеналом образовательных средств, среди которых одно из ведущих мест занимают компьютерные средства обучения. Но развитие образовательной среды современного вуза в условиях развития информационного общества не может ограничиваться лишь применением компьютерной техники в аудитории – оно должно пронизывать все сферы и направления деятельности университета, выводя эту деятельность на качественно новый, высокий уровень. Поскольку основной деятельностью студентов остается познавательная деятельность, особое место в контексте информатизации вуза приобретает электронное обучение (eLearning), проникающее в образовательный процесс и делающее этот процесс более каче-

ственным, открытым и интересным для студентов, а также расширяющим дидактические возможности преподавателя [2, с. 61].

Электронное обучение, наряду с уже сложившейся системой аудиторных занятий позволяет обучать студентов приемам самостоятельной работы и дать возможность закрепить их во внеаудиторной работе. Возможность электронного обучения определена в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по различным направлениям подготовки, как на уровне бакалавриата, так и магистратуры [5].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования открывает новые возможности для подготовки специалистов высокой квалификации и организации образовательного процесса на более качественном уровне. Существенным отличием стандартов нового поколения является заданные объемные рамки образовательной программы, независимые от формы обучения, применяемых образовательных технологий, реализации программы несколькими организациями, осуществляющими образовательную деятельность, с использованием сетевой формы, реализации обучения по индивидуальному учебному плану, в том числе ускоренного обучения [5]. Это позволит преподавателю выбрать наиболее оптимальный режим выполнения образовательной программы дисциплины.

При этом следует учитывать значимость для студентов изучаемой дисциплины. Отмечено, что дисциплины, не имеющие первостепенного значения для будущей профессии, изучаются студентами со значительной долей формализма. Но сам

процесс изучения дисциплины, аудиторная работа, являются важными составляющими формирования их профессиональной компетентности, важным шагом на пути становления современного грамотного специалиста [1, с. 56].

Необходимо отметить, что одной из отличительных особенностей федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования является отсутствие содержательных рамок дисциплин. Поэтому, если дисциплина не является профильной, преподаватель может скорректировать содержание и сделать его максимально приближенным к потребностям того или иного направления подготовки.

В федеральном государственном стандарте высшего образования нового поколения подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» обозначены следующие компетенции, которые должны быть сформированы у студентов:

- способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6);
- способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10);
- способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета (ППК-4).

Следовательно, для формирования выше перечисленных компетенций необходимо увеличить долю самостоятельной работы в процессе обучения. Самостоятельная работа, организованная преподавателем в различных формах и вариациях, помогает устранить формализм в учебной деятельности студентов. Если традиционная лекция будет ориентирована таким образом, что излагаемый материал содержит информацию, тесно связанную с будущей профессией, примеры и факты показывают необходимость этого знания, интерес к лекции, естественно, повысится. Включение в структуру лекции элементов самостоятельной работы по наиболее спорным и интересным моментам, организация краткосрочной дискуссии для выяснения некоторых вопросов, создание проблемной ситуации, позволит повысить интерес к лекции и рассматриваемым научным проблемам [3, с. 126]. Если далее этот материал отрабатывается на семинарских и практических занятиях, его значимость уже не будет вызывать сомнений.

Лучшим способом для увеличения доли самостоятельности студентов при изучении дисциплины является использование электронной информационно-образовательной среды. Созданный для конкретного направления подготовки электронный учебно-методический комплекс (далее Э-УМК)

может использоваться преподавателем для организации как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы. Структура пособия может быть блочно-модульной, обеспеченной четкими инструкциями по выполнению заданий и сносками на источники информации. Лучшим вариантом является создание модульной программы по изучаемой непрофильной дисциплине. [4, с. 51]. Каждая тема курса объединяется в блок. Каждый блок разбивается на модули в соответствии с тематикой отдельного занятия, которые включают в себя тематику лекций с указанием основных теоретических вопросов, включенных в рассматриваемый на лекциях материал, тематику и подробный план семинарских и практических занятий, тематику рефератов, сообщений, если предполагается, тематику курсовых работ, необходимую литературу. Студентам в начале изучения курса предлагается ознакомиться с программой. Таким образом, они имеют полное представление об изучаемом курсе и могут составить план своей индивидуальной учебной деятельности по изучаемой дисциплине.

Работая самостоятельно по программе, работанной преподавателем, студент приобретает умения поиска необходимой информации и ее переработки для получения необходимых знаний. Имея возможность формирования тех компетенций, которые необходимы в будущей профессиональной деятельности, студент активно включается в процесс поиска, выбора, накопления и сохранения информации. Коренным образом меняется отношение к выполняемой учебной работе, появляется возможность выбора содержания и его более качественного усвоения, соблюдается паритетность в ходе образовательного процесса, студент становится активным участником индивидуального процесса обучения и подготовки к будущей профессии.

В ходе разработки Э-УМК от преподавателя требуется некоторых отличительных от традиции действий. Лекционный курс должен быть полностью перестроен, содержательный материал существенно пересмотрен. Часть лекционных занятий, возможно, заменить групповыми консультациями, но на начальном этапе следует сообщить студентам об изменениях и предложить свой вариант лекционного курса, где содержание будет распределено по блокам для обязательного посещения и групповых консультаций. Конечно, подготовительная работа для преподавателя немного увеличится по объему, но курс будет прослушан качественнее.

Таким же образом пересматривается материал практических занятий. Студентам предлагается тематика занятий с указанием обязательной части и тем для выбора по интересам и потребностям студентов с учетом специализации. Так, тема практического занятия тесно перекликается с изученным теоретическим блоком, но наряду с обязательными

Таблица 1

## Примерная тематика лекционных и консультационных занятий

Содержательные блоки	Обязательные консультационные занятия	Необязательные консультационные занятия
Установочная лекция по дисциплине «Химия»		
Язык и законы химии	Язык и законы химии	–
Вещество	Состав и строение вещества. Химическая связь.	Классификация и свойства неорганических веществ. Классификация и свойства органических веществ
		Дисперсные системы
Химические реакции	Особенности химических реакций в растворах электролитов. Окислительно-восстановительные реакции.	Кинетика и термодинамика химических процессов
Применение веществ	–	–

Таблица 2

## Примерная тематика практических занятий

Содержательные блоки	Обязательные практические занятия	Практические занятия по выбору
Язык и законы химии	Система понятий и терминов в химии. Номенклатура химических соединений. Химические формулы. Химические уравнения. Основные законы химии	–
Вещество	Состав и строение вещества. Классификация и свойства неорганических веществ. Классификация и свойства органических веществ.	Волокна и ткани
		Металлы и сплавы
		Вода. Промышленные растворители
		Полимеры и пластмассы
		Дисперсные системы и коллоиды
Химические реакции	Особенности химических реакций в растворах электролитов. Окислительно-восстановительные реакции.	Лакокрасочные покрытия
		Химическая обработка древесины
		Химические основы обработки пищевых продуктов
Применение веществ	Применение химических веществ	Химия в промышленности и сельском хозяйстве
		Химия в быту
		Химия и медицина
		Химия и пища

для контроля темами вводятся дополнительные, расширяющие и углубляющие знания студентов по отдельным вопросам.

В качестве примера приведем схему построения курса дисциплины «Химия» для подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» профиль «Технология». В процессе освоения дисциплины предусмотрены лекционные и практические занятия. Лекционные занятия представлены семью темами (табл. 1), в том числе, первое занятие – установочная лекция, остальные можно заменить групповыми консультациями, причем три являются обязательными и три – по выбору, необязательны для посещения.

Практические занятия представлены 10 темами. Обязательных тем, которые должны быть усвоены каждым студентом и подлежат контрольной проверке – 4. На выбор предлагается 6 тем, которые могут быть интересны будущим учителям технологии (табл. 2).

Выбирая темы для теоретической проработки и для практических занятий, каждый студент выбирает свою траекторию изучения дисциплины и планирует свою работу в соответствии с его индивидуальными потребностями. При этом режим работы также становится свободным, традиционная последовательность изучения блоков и тем уже отсутствует. Практические занятия организуются также в ином режиме – более свободном: в рамках расписания проводятся основные консультации и занятия, но определяется время для дополнительной самостоятельной работы. У студентов нет обязательной необходимости присутствовать на лекции, студент сам определяет свой путь продвижения в рамках курса и согласовывает его с преподавателем.

Таким образом, дидактический потенциал Э-УМК может быть реализован, если со стороны преподавателя будут выполнены следующие требования:

- разработаны образовательные программы с заданным содержанием, отвечающим потребности специализации в рамках программы бакалавриата или магистратуры;
- обеспечен свободный выбор модулей программы;
- обеспечена возможность построения индивидуальной образовательной траектории изучения дисциплины;
- изменен режим работы и выбран оптимальный путь освоения программы дисциплины каждым студентом в соответствии с его индивидуальными потребностями и интересами.

У студента обучение по Э-УМК формирует и развивает следующие умения и навыки: дисциплинированность при выдерживании графика работы; самостоятельная работа по поиску информации и выполнению заданий по выбранной теме; выстраивать взаимоотношения в ходе работы над программой дисциплины.

В целом, студент получает возможность оптимизировать собственный процесс обучения, у него формируются и развиваются умения выстраивать свой рабочий график, что необходимо в будущей профессиональной деятельности педагога: как лучше и качественнее выстроить процесс и за меньшее время сделать больше, выбрать именно необходимое.

Предварительная информированность студентов о теоретических вопросах, которые будут рассматриваться на лекциях и практических и семинарских занятиях, дает возможность организовать лекцию в активной форме, включая элементы дискуссии, диалога, деловой игры. При подобной

организации работы интерес к изучаемой дисциплине закрепляется, становится важным фактором получения дополнительного знания и способствует формированию профессиональных умений будущего педагога, способствует развитию его профессиональной компетентности.

#### Библиографический список

1. Батина Е.В. Самостоятельная работа студентов как необходимый компонент формирования профессиональной компетентности будущего педагога // Высшая школа на современном этапе: проблемы преподавания и обучения. Материалы междунар. науч.-метод. интернет-конф., май-июнь 2009 года / под науч. ред М.В. Новикова, И.А. Иродовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – С. 54–59.
2. Воробьев Г.А. Электронная образовательная среда инновационного университета // Высшее образование в России. – 2013. – № 8–9. – С. 59–64.
3. Зайцев О.С. Методика обучения химии: Теоретический и прикладной аспекты. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 384 с.
4. Шукина С.Е. Различные подходы к активизации учебно-познавательной деятельности студентов // Вестник МГПУ: Серия «Педагогика и психология». – 2008. – № 1 (19). – С. 49–57.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kpfu.ru/umu/normativnoe-obespechenie/obrazovatelnye-standarty/proekty-fgos-3> (дата обращения: 11.04.2015).



Переславцева Лилия Ильинична

кандидат педагогических наук, доцент  
музыкальный колледж им. С.А. ДегтяреваБелгородского государственного института искусств и культуры  
trusheva@yandex.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВОВ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*В статье с позиций личностно-деятельностного подхода автор обращается к анализу информационной культуры будущего педагога-музыканта. Автор акцентирует внимание на связи информационной культуры с общей культурой личности будущего специалиста, гармонизацией внутреннего мира личности педагога-музыканта, обменом социально-значимой информацией в процессе профессиональной деятельности. Особо отмечается приоритет общечеловеческих духовных ценностей в социальном и профессиональном становлении личности педагога-музыканта.*

**Ключевые слова:** педагогика профессионального образования, профессиональное образование и воспитание, подготовка педагога-музыканта, информационная культура личности, духовно-нравственные ценности личности педагога.

Глобализация, характерная для современного общества, открывает новые возможности для прогрессивного развития. Однако, как и всякое явление в нашем мире, она имеет два аспекта — положительный и отрицательный. Глобализация размывает традиционные моральные нормы, делает стихийным и неуправляемым процесс социально-нравственного воспитания, выхолащивает оценочную базу восприятия и интерпретации человеческих поступков, в том числе и в профессиональной сфере [6, с. 82].

В связи с глобализацией информационных процессов в нашей стране начало уделяться пристальное внимание информационной культуре. Информационная культура, являющаяся одной из составляющих общей культуры личности, связана не только с функционированием информации, но и формированием информационных качеств личности, гармонизацией внутреннего мира личности в ходе усвоения и обмена социально-значимой информацией, где приоритетными должны быть общечеловеческие духовные ценности. Активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в современном обществе является одним из инструментов формирования потребностей, интересов, взглядов, ценностных установок, воздействия на мировоззрение человека в целом.

Как показывает практика профессионального воспитания, нравственные качества личности не формируются спонтанно, по мере роста общеобразовательного, культурного уровня и даже социальной активности личности. Более того, «озабоченность и тревогу в нравственном облике современного юношества вызывают тенденция доминирования личностного над общественным, индивидуализации человеческого бытия, локализации духовных интересов молодежи, примитивизации нравственных оценок явлений и процессов окружающей действительности... — все это неизбежно приводит к искажению представлений о сущности социального и профессионального бытия личности в сознании молодого человека», — отмечал И.Е. Булатников [5, с. 148].

В сознании юношества происходит весьма опасное «раздвоение сознания»: с одной стороны, молодые люди сохраняют понимание традиционной морали, ее норм и регулятивов, а с другой, попадают под влияние новой модели социального существования. На эту нравственную деформацию указывает А.В. Репринцев: «Дуализм сознания — опасное социально-нравственное явление: с одной стороны, человек хорошо знает, как должно себя вести, на какие нормы и ценности следует ориентироваться, но, с другой стороны, социальная действительность не дает примеров, образцов такого поведения, а предлагает прямо противоположные варианты выбора нормативов социального поведения. Внутреннее противоречие между «хочу» — «могу» — «надо» — «должен» порождает опасный тип человека — человека-конформиста, подлеца, социального негодяя, а впоследствии — предателя, готового ради личной выгоды идти на любые, самые безнравственные способы достижения собственной цели. Для такого человека «все средства хороши», «цель оправдывает средства»...» [12, с. 74]. Невозможно не согласиться с тем, что доминирование внешних причин приводит к формированию социально дезориентированной личности с весьма расплывчатой картиной социальной действительности, размытой системой ценностей и норм, регламентирующих общественно одобряемое поведение и отношения индивида. «Разрушение всей системы смысло-жизненных и нравственных координат неизбежно приводит к социальной дезориентации личности, потере ею своей духовно-нравственной основы, утрате «морального стержня», удерживающего человека в рамках сложившихся общественных стандартов поведения», — пишет ученый [13, с. 37].

Нравственная дезадаптация молодого поколения, дестабилизация общества актуализировали проблему нравственного воспитания, поэтому выработка новых стратегий, учитывающих перестройку системы ценностей, — одна из важных задач, решаемых в системе образования. По мнению И.Е. Булатникова, человек осознает степень соответствия предметов и явлений окружающей реаль-

ности своим потребностям и возможность их удовлетворения в наличной ситуации, т.е. в процессе установления значимости предметов и явлений подвергает ценность оценке. Лишь признаваемая ценность способна выполнять функцию ориентира поведения. Оценка, данная предмету или явлению конкретным индивидом, индивидуальна. Реальной основой разнообразия оценок одного и того же объекта являются специфические потребности и интересы, индивидуальная природа субъекта. В результате повторения подтверждения оценок складываются нормы и принципы определенной социальной группы, всего общества, которые представляют собой устойчивые в их воздействии на человека оценки. Ценность и оценка как две категории, выражающие практическое взаимодействие субъекта и объекта, взаимопределяют друг друга. Именно при их взаимодействии рождается оценочное суждение в качестве установления ценности. Сначала ценностный опыт фиксируется (охватывается простейшая суть оценки), затем он включается в сферу сознания, интерпретируется. После такого ценностного осмысления мира аксиологический опыт трансформируется, переводится из объективированной человеческой деятельности в живую деятельность [3]. «На основании знания о характере оценки и ее субъекта можно сделать выводы (с определенными допущениями) о ценностных ориентациях личности – субъекта оценки, ведь ценностные ориентации служат своеобразным фильтром, сквозь который проникают только те оценки, основания которых образуют ценностные ориентации близкие или тождественные ценностным ориентациям субъекта», – подчеркивал философ [3, с. 117–118].

Исходя из вышесказанного, нами было поставлено во главу угла формирование ценностных ориентаций как неотъемлемой части развития личности (в контексте формирования информационной культуры будущих педагогов-музыкантов). А.Г. Здравомыслов считает, что совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов. Вот поэтому ценностные ориентации и выступают важным фактором, обуславливающим мотивацию действий и поступки личности [7]. Процесс совершенствования подготовки будущих специалистов в условиях современного образования обусловлен многими факторами, среди которых существенным является мотивация. Мотивация – это внутреннее побуждение к действию, обуславливающее субъективно-личностную заинтересованность индивида в его свершении [9].

Мощным стимулом повышения мотивации студентов к обучению служат творческие контакты

во всем разнообразии форм (творческие встречи, мастер-классы, концерты, фестивали, конкурсы, творческие дискуссии и др.). Творческие контакты с музыкальными учебными заведениями, мастерами исполнительского искусства, известными педагогами-музыкантами значительно обогащают потенциал образовательной среды. Неотъемлемыми атрибутами такой среды являются международные конкурсы и фестивали. Они давно вышли за рамки сугубо соревновательного явления. Это важные культурные события в жизни Белгорода, когда съезжаются представители многих регионов России, стран ближнего зарубежья, что способствует тесному творческому общению, ведет к сближению культур. Незабываемыми событиями также являются концерты профессионалов высочайшего класса, проводимые в рамках конкурсов. На сцене нашего колледжа выступали И.В. Бочкова – профессор Московской консерватории, народная артистка России, М.Л. Яшвили – профессор Московской консерватории, народная артистка Грузии, Н.А. Комятов – профессор, заслуженный артист РФ, В.И. Доценко – профессор Харьковского государственного университета искусств, О.М. Шаров – профессор Санкт-Петербургской консерватории, заслуженный артист РФ и др.

На базе музыкального колледжа ежегодно проводятся международные конкурсы исполнителей на народных инструментах «Кубок Белогорья», исполнителей на классической гитаре, конкурс скрипачей им. М. Эрденко, раз в два года проводится конкурс хоровой музыки им. С.А. Дегтярева и Г.М. Ломакина – выдающихся земляков-композиторов XVIII века и др. Ежегодно студенты принимают участие более чем в двадцати музыкальных соревнованиях (конкурсах, фестивалях), что позволяет уже при подготовке к ним резко повысить интерес студентов к исполнительству. Ф.Р. Липс (профессор, заведующий кафедрой народных инструментов РАМ им. Гнесиных, народный артист РФ) приехав на конкурс «Кубок Белогорья» в качестве председателя жюри, сказал: «Провинциальным учебным заведениям по сравнению со столичными очень трудно чем-то выделиться в музыкальном плане. И то, что вы проводите такие представительные конкурсы, такие праздники, причем, систематически, – вас это, конечно, выгодно выделяет. Это – колоссальная учеба для молодых ребят».

Ценность процесса познания и позитивное восприятие этого процесса проявляются в увлечённости учёбой в колледже, в стремлении к получению знаний, в творческом подходе к выполнению задач, готовности прилагать определённые усилия в познавательной деятельности и в процессе освоения новых видов деятельности. В целом, студенты заинтересованы в получении знаний. Это подтверждает не только участие в различных кон-

курсах, фестивалях и пр., но и ежегодное выдвижение кандидатур студентов на получение именных стипендий по итогам учебной, научно-исследовательской, творческой, общественной деятельности (стипендии администрации города Белгорода, губернатора Белгородской области, Фонда «Покорение», утверждаемые Ученым советом БГИИК – им. Н.Н. Страхова, В.А. Собровина и др.).

Активная работа студентов возможна только при наличии мотивации. Самой сильной мотивирующей силой является подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности. Поэтому нами были изучены мотивы учебной деятельности, в ходе которой и происходит, большей частью, получение и усвоение информации. Вывод об уровне сформированности информационных мотивов студентов был нами сделан после установления у них степени доминирования познавательного мотива и мотива получения информации над остальными мотивами.

Поскольку состав курсов музыкального колледжа не является многочисленным, было принято решение рассматривать группы студентов, обучающихся в колледже с 2009 по 2013 гг. (поток 40 человек) и с 2010 по 2014 гг. (поток 48 человек). В потоке 2009–2013 гг. у большинства студентов 1 курса обучения наблюдалась несформированность информационных мотивов (50%), сформированность – у 10% обучающихся, а в потоке 2010–2014 гг. у большинства студентов 1 курса наблюдалась частичная сформированность информационных мотивов (48%), сформированность – у 10,5% обучающихся. По результатам констатирующего эксперимента был сделан вывод об отсутствии значимых отличий между контрольной и экспериментальной группами соответствующих годов обучения, что подтверждается статистическим критерием  $\phi^*$  Фишера.

Повторное анкетирование (на заключительном этапе) выявило изменения в мотивации. Уменьшилось количество студентов с несформированными информационными мотивами, увеличилось количество студентов с частично сформированными и сформированными информационными мотивами. К сожалению, значительных сдвигов в числе студентов со сформированными информационными мотивами в контрольных группах не наблюдалось. В экспериментальных группах не только значительно уменьшилось количество студентов с несформированными информационными мотивами, но и существенно возросло число студентов со сформированными информационными мотивами. Проверка значимости изменений в мотивации студентов контрольных и экспериментальных группах с помощью коэффициента ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена подтвердила сделанные выше выводы. Проверка критерием  $\phi^*$  Фишера также доказала положительную динамику, указывающую

на увеличение числа студентов со сформированными информационными мотивами в экспериментальных группах.

Человек всегда испытывает потребность в притоке новой информации. Средством удовлетворения такой потребности всегда является новое знание, новая информация. Поэтому потребность в притоке новой информации, или информационная потребность есть, по сути, познавательная потребность. Играя важную роль в регулировании взаимоотношений между личностью и обществом, в качестве определяющего стимула в деятельности человека проявляются его потребности. Не являются исключением и информационные потребности. Именно деятельность является исходным пунктом возникновения потребностей человека вообще, в том числе и потребностей в информации, а они в свою очередь стимулируют новую деятельность. Осознанная определенная информационная ситуация, сложившаяся в деятельности, ведет к активизации субъекта и возникновению у него представлений о необходимой информации.

Информационная потребность есть осознанная потребность в информации, необходимая для получения недостающих знаний. Иначе говоря, это представление субъекта о неизвестной информации. Потребность в знаниях, без которых невозможно становление человека как личности, формируется у него под влиянием внешних социальных факторов. В условиях недостаточности приобретенных ранее знаний возникает осознанная нужда в дополнительных знаниях, отсутствие которых затрудняет решение конкретных задач. В рамках информационной культуры речь идет о получении компьютерной грамотности, знаний об информационной среде, обеспечивающих информационную деятельность и ориентирование в этой среде. Эта потребность удовлетворяется на каждом этапе жизненного пути семьи, «улицей», школой, учреждением профессионального образования и пр.

В системе ценностей человека информационные потребности занимают одно из приоритетных мест. Как отмечают авторы «Большого психологического словаря», «...легкость «перетекания» информационных потребностей от сложных, имеющих общественную пользу, к нейтральным и вредным как для самого человека, так и для общества представляет собой существенную опасность для развития молодежной и подростковой психики» [8]. На формирование потребностей оказывают влияние ценностные ориентации. По мнению В.Ф. Анурина, потребности возникают вследствие противоречия между субъектом с его целостной системой восприятия мира (социальный опыт личности, ее этические воззрения и т.п.) и объективными условиями его существования. У различных субъектов внешние условия могут вызывать неодинаковые потребности в зависимо-

сти от ценностных ориентаций. Личность соотносит возникающие потребности с общественными. Степень и характер этого сопоставления также зависят от ценностных ориентаций. Помимо этого, ценностные ориентации помогают субъекту определить место возникшей потребности в системе его потребностей. А значит, субъект избирает такой способ удовлетворения данной потребности, который согласуется с другими его потребностями (нравственными, эстетическими и др.). Таким образом, ценностные ориентации, играя роль обратной связи между личностью и обществом, определяют характер возникшей потребности, социально опосредуют ее и одновременно определяют место этой потребности в общей системе потребностей личности [2].

Ценностные ориентации, определяющие цели человека в жизни, выражают то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом. Согласно К.А. Абульхановой-Славской, в организации системы ценностных ориентаций в таких функциях, как принятие (или отрицание) и реализация определенных ценностей; усиление (или снижение) их значимости; удержание (или потеря) этих ценностей во времени, проявляется роль смысловых представлений [1].

Личностный смысл есть «индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых развертывается ее деятельность, осознаваемое как «значение-для-меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, социальные нормы, роли, ценности и идеалы» [10, с. 192]. Центральным конструктом в данном определении выступает деятельность, из которой и выводится сам смысл.

С актуализацией ценностно-смысловой сферы в информационной деятельности личности связано информационное мировоззрение. В данном случае речь идет о формировании представлений об юридических, этических и моральных нормах информационной деятельности: об ответственности за применение приобретенных знаний, умений и навыков информационной деятельности, нравственной саморегуляции поведения в условиях информационных взаимодействий, критическое оценивание негативных проявлений в информационной среде и пр. Практика показывает, что сведение воспитания к ознакомлению воспитуемых с уже готовыми знаниями (мировоззренческими идеями) с целью их превращения в убеждения людей, не дает должных результатов. Готовые ответы на неактуальные для личности мировоззренческие вопросы (а не возникающие естественным образом в ее индивидуальном опыте) никак не затрагивают основ уже сформированного у личности мировоззрения. Так, например, при изучении информаци-

ки, современных информационных технологий осуществляется формирование информационной картины мира, в основе которой лежит понимание общих закономерностей протекания информационных процессов, диалога естественнонаучной и гуманитарной культур, понимание роли информационно-коммуникационных технологий в развитии информационного общества. У студентов, усвоивших основные элементы мировоззренческих идей, постепенно вырабатываются отношения и оценки к сообщаемым знаниям, в результате чего происходит формирование собственных взглядов и убеждений. Таким образом, в нашу задачу входило создание специальных условий для того, чтобы простая осведомленность перешла в убеждения, ведь общеизвестно, что установки человека определяют его поведение, а установки – продукт мировоззрения.

Таким образом, в контексте нашего исследования стало важным наличие у будущих педагогов-музыкантов ценностного отношения к объектам и явлениям информационной среды (а значит, и ценностных ориентаций), которое позволило бы им осуществлять информационную деятельность на основе соответствующих норм.

Анализируя ответы студентов на анкетный опрос (по методике М. Рокича), нами была выявлена иерархия терминальных и инструментальных ценностей. Наличие ценностного отношения к объектам и явлениям информационной среды мы анализировали, исходя из того, какое место в ранге отводится студентами определенным терминальным и инструментальным ценностям, и как изменяются ранговые места этих ценностей. Исходя из того, что у студентов очень сильным мотивирующим фактором является подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности, нами были приняты во внимание следующие терминальные ценности: интересная работа, познание, продуктивная жизнь, развитие, уверенность в себе. Среди инструментальных ценностей нами были приняты во внимание следующие: образованность, ответственность, рационализм, самоконтроль, эффективность в делах. Обращая внимание на ранговые значения, присваиваемые студентами этим терминальным и инструментальным ценностям, мы определили наличие положительной динамики в ценностном отношении к объектам и явлениям информационной среды. Положительные изменения проявились в перемещении указанных терминальных и инструментальных ценностей в иерархии на более высокий ранг. Проведенная проверка значимости изменений рангов в иерархии ценностей в контрольных и экспериментальных группах с помощью коэффициента ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена показала значительные изменения в экспериментальных группах и незначительные в контрольных.



Нормы и ценности культуры подвержены изменениям. В информационном обществе одной из ценностей стала информация, перешедшая из разряда абстрактной категории в разряд одного из приоритетных ресурсов, стала ценностью. По мере нарастания объема информации людям становится труднее ориентироваться в ее содержании, ограждать себя от ее избытка, выбирать именно то, что нужно. В современных условиях существуют такие проблемы, как ограничения информации, считающейся социально и экономически опасной, проблемы безопасности различных видов данных, соблюдения авторских прав и прочее. Отрицательным моментом в данном случае является также то, что информация может быть и средством манипулирования, приводящим к изменению ценностных установок и возникновению новых стереотипов поведения в обществе.

Значительное влияние на формирование ценностей личности оказывают средства массовой информации (СМИ). Особое место в этом принадлежит телевидению, универсальность которого связана с такими его характеристиками как зрелищность, экранность, прямой эфир. Представляя различные программы, оно удовлетворяет разнообразные культурные интересы. Доступным и оперативным СМИ является радио, но отсутствие видеоряда способствует быстрому отвлечению внимания. Периодическая печать не так оперативна, как радио и телевидение, но имеет свои преимущества, заключающиеся в комментировании событий и аналитическом рассмотрении проблем. Актуальными на сегодняшний день являются разнообразные ресурсы глобальной сети Интернет. Но если традиционные средства массовой информации несут ответственность за распространяемые ими сведения, то авторов информации, распространяемой через сеть, зачастую невозможно сразу вычислить. А печатные издания, телевидение и радио между тем ссылаются на ресурсы сети Интернет, не отличающиеся достоверностью предоставляемых данных.

В жизни современной молодежи средства массовой информации занимают доминирующее место. Но изменения, происходящие в личности под их влиянием, носят как положительный, так и отрицательный характер, поскольку имеет место наличие информации, оказывающей деструктивное воздействие на развитие. Злоупотребление просмотром телепередач, бездумный «серфинг» по просторам Интернета опасны тем, что такое времяпрепровождение наносит ущерб всем прочим видам культурной деятельности и снижает ценность полезной информации, воспринимаемой на поверхностном уровне. Многообразие видов средств массовой информации, новые технологии в области массовых коммуникаций усиливают их влияние. Каналы массово-информационного вза-

имодействия, способные охватить широкие слои населения, сейчас легкодоступны. Коммерциализация СМИ привела к периодическому появлению на телеэкранах и на страницах печатных изданий асоциальной информации. Усвоение молодежью информации, которая не прошла бы цензуру, имеет место, ведет к проявлению отклонений в поведении.

Средства массовой информации, осуществляя социальный контроль и управление, влияя на формирование общественного мнения, распространяя знания, опыт и культуру, прочно вошли в жизнь современного общества. Интернет, надежный помощник современного студента, выполняет много функций, чему способствует свобода обмена информацией, доступность, открытость глобальной сети. Являясь необъятным хранилищем разнообразной информации, Интернет расширяет интеллектуальные способности студента, способствует развитию творчества при обязательном условии знания путей получения информации, умения в ней ориентироваться. Участие в интернет-конференциях позволяет изложить свою точку зрения, выслушать мнение о ней других. Однако в условиях высокой доступности информации и материалов, распространяемых через средства массовой информации, Интернет, на молодежь обрушивается и поток низкопробной продукции. Следовательно, уменьшить негативное влияние на молодежь возможно лишь путем развития в единстве умений мыслить и действовать согласно нормам и ценностям культуры.

Так как ценностные ориентации служат регулятором действий, поступков и поведения личности, то, соответственно, одна из важнейших задач воспитательной работы состоит в последовательном расширении и углублении представлений студентов о ценностях и ценностных ориентациях в различных сферах жизни общества. Так как обучение и воспитание – два взаимосвязанных компонента, то формирование информационной культуры будущего педагога музыканта осуществляется как через учебный процесс во время аудиторных занятий, так и через внеучебную работу.

В учебной деятельности процесс формирования ценностных ориентаций осуществляется через содержание учебных дисциплин. Педагоги нашего коллектива руководствуются словами великого педагога В.А. Сухомлинского «Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека». И одним из важных условий эффективности воспитательной работы является нравственный авторитет педагога (особенно педагога по специальности, ведущего индивидуальные занятия).

Моральные ценности отражаются в содержании воспитательных мероприятий (праздников, концертов, конкурсов, выставок, акций милосер-

дия, в работе кабинета-музея, деятельности студенческого научно-творческого общества и др.). Регулярно организовываются поездки по местам Белогорья и городам России. Студенты колледжа являются активными участниками музыкально-литературных, исторических вечеров, посвященных памятным датам истории Белгородчины и России. Они постоянные гости в музее-диораме «Огненная дуга», в краеведческом, художественном музеях, музее-мастерской С.С. Косенкова, что, безусловно, способствует обогащению их духовного и нравственного мира. Немаловажная роль отводится деятельности кураторов академических групп.

Подводя итог, заметим, что проводящаяся работа дает положительный результат в плане формирования мотивов и ценностных ориентаций будущих педагогов-музыкантов, расширяя их представления о будущей профессиональной деятельности и способах обогащения своего духовного багажа в процессе взаимодействия с информационной средой.

#### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 2000. – 335 с.
2. Анурин В.Ф. Ценностные ориентации и их влияние на формирование потребностей // Социология высшей школы. Подготовка специалистов для народного хозяйства: сб. науч. тр. – Горький, 1982. – С. 116–129.
3. Булатников И.Е. Аксиологические основы развития социальной и профессиональной ответственности личности: что может воспитание? // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16. – № 1. – С. 110–120.
4. Булатников И.Е. Воспитание ответственности: Развитие социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов железнодорожного транспорта в воспитательной системе образовательного учреждения. – Курск: ООО «Мечта», 2011. – 232 с.
5. Булатников И.Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1. – С. 146–152.
6. Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–89.
7. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.
8. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.koob.ru/mesheriyakov\\_b/bolshoy\\_psihologicheskii\\_slovar](http://www.koob.ru/mesheriyakov_b/bolshoy_psihologicheskii_slovar)
9. Осипова Е.В. Мотивация // Интернет-версия издания: Новая философская энциклопедия: в 4 т. / предс. научно-ред. совета В.С. Степин. – М.: Мысль, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iph.ras.ru/elib/1966.html>
10. Психология: Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.
11. Репринцев А.В. В поисках идеала Учителя. – Курск: Изд-во КГПУ, 2000. – 272 с.
12. Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 3 (11). – С. 71–79.
13. Репринцев А.В. Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции российского педагога // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 1 (7). – С. 6–17.
14. Репринцев А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – Т. 17. – № 4. – С. 131–137.
15. Репринцев А.В. Социальное воспитание молодежи как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности / А.В. Репринцев // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16. – № 2. – С. 36–41.
16. Репринцев А.В. Развитие представлений об идеале учителя в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 115–125.

## ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА В КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ И ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*В данной статье сделан акцент на значимости подготовки работников образования всех категорий к воспитательной деятельности. В ней рассматривается одна из компетенций в сфере воспитания – способность самостоятельно проектировать педагогическое средство (на примере проекта «Мультипликационный фильм Г. Бардина как средство воспитания»). Обосновывается целесообразность использования в работе со студентами проектного метода и обращения к мультипликации.*

**Ключевые слова:** компетентность, педагог-дефектолог, обучающиеся с ОВЗ, жизненные компетенции, стратегия развития воспитания, коррекция поведения, личностная сфера, личностные достижения, учебный проект, проектный метод, воспитательное средство, событийный подход.

Для реализации Основных направлений развития воспитания и обновления воспитательного процесса с учетом современных достижений науки на основе отечественных традиций, обозначенных в проекте «Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2015 года» [2], необходимо усилить акцент на подготовке работников образования всех категорий к воспитательной деятельности. Анализ ФГОС ВПО по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» позволяет утверждать, что в его тексте недостаточно отражены компетенции педагога-дефектолога, организующего образовательный процесс в коррекционных образовательных организациях в сфере воспитания. Так, среди всех компетенций, присущих этим специалистам, те, что отражают их готовность и способность к воспитанию детей, четко не обозначены. Можно предположить, что наиболее близкими к компетенциям в области воспитания являются такие, как способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ; готовность к организации коррекционно-развивающей среды, ее методическому обеспечению и проведению коррекционно-компенсаторной работы в сферах образования, здравоохранения и социальной защиты с целью успешной социализации лиц с ОВЗ, отраженные в рубрике о профессиональных компетенциях в коррекционно-педагогической деятельности. В связи с этим, мы полагаем, что формирование жизненных компетенций и личностных результатов особых детей и подростков, о которых идет речь в Федеральном государственном стандарте для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, требует становления компетенций работников образования в сфере воспитательной деятельности.

Опираясь на теорию личностно-развивающего образования (В.В. Сериков, С.В. Белова, В.В. Зайцев, И.А. Лескова, Н.И. Артюхина и др.) нами сформулирован перечень воспитательных

компетенций, одной из которых является способность самостоятельно проектировать педагогическое средство, стимулирующее «нравственно ориентированную направленность самоизменения воспитанника» (В.В. Сериков). О подобной же по содержанию компетенции, названной «трудовые действия», идет речь в Профессиональном стандарте педагога. Ее сущность обозначена в этом документе как «проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)» [7, с. 147]. Таким образом, одной из важных компетенций педагога-дефектолога, специального психолога, осуществляющих свою деятельность в системе специального образования, является способность проектировать педагогическое средство, обеспечивающее формирование личностных достижений, коррекцию поведения и личностной сферы обучающихся.

В связи с этим, студентам четвертого курса, обучающимся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», при изучении дисциплины «Психолого-педагогическое сопровождение воспитания детей в коррекционно-образовательных учреждениях» предлагается разработать педагогический проект «Мультипликационный фильм Г. Бардина как средство воспитания». При этом необходимо ввести в его тему название конкретного мультипликационного фильма и того качества, на формирование которого будет направлен реализуемый проект. Речь может идти о воспитании толерантности, добросердечия или других качеств с учетом возрастных особенностей воспитанников, а также о формировании позитивных отношений к нравственным ценностям русской семьи, сформулированным, например, в исследовании Л.О. Володиной. Ею названы такие ценности как духовная привязанность, заботливость, ответственность членов семьи друг за друга, доверительность, жалостливость, искренность, миролюбие, дружелюбие, уважение чужой самобытности, терпимость к чужим мнениям, поведению, умение ладить с другими, не мстительность,

незлопамятность; стремление к положительному мнению в обществе о себе, поддержание положительной репутации, высокие требования к себе; милосердие, сопереживание, житейская отзывчивость; доброжелательность, добротоделание, добротолубие, добродушие, стремление к красивому и изящному и другие [1].

Обращение именно к мультипликации связано, с одной стороны, с действительным интересом детей и подростков к этой форме искусства, с другой стороны, с ориентиром проекта «Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2015 года» на «расширение **воспитательных возможностей информационных ресурсов**: создание условий для позитивного развития детей в информационной среде (интернет, кино, телевидение, книги, СМИ, в том числе радио и телевидение)» и на «приобщение детей к культурному наследию посредством создания равных для всех детей возможностей доступа к культурным ценностям; приобщения детей к классическим и современным отечественным и мировым произведениям искусства и литературы; расширения произведений искусства и культуры, направленных на популяризацию традиционных российских культурных, нравственных и семейных ценностей; создания и поддержки производства... анимационных фильмов, направленных на нравственное и интеллектуальное развитие детей».

Прежде чем обращаться в системе образования к проектному методу, необходимо определить наличие самой проблемы и того, требует ли данная проблема проектной деятельности. Какова же «проблема» для проектного изучения при работе над темой «Мультипликационный фильм Г. Бардина как средство воспитания»? Один из ее возможных вариантов выглядит так: Каким образом педагог-дефектолог, взаимодействуя с детьми, может стимулировать нравственно ориентированную направленность самоизменения воспитанника с помощью мультфильма Г. Бардина, имеющего художественную и нравственную ценность? Проблема предполагает поиск студентами ответов на серию вопросов:

– Каковы возможные воспитательные задачи, которые может сформулировать и попытаться реализовать в процессе просмотра и обсуждения мультфильма педагог-психолог с детьми конкретного возраста и определенным нарушением развития?

– Каким образом педагог-психолог «входит» в ценностно-смысловую сферу личности воспитанника и побуждает к поступку? Кого из воспитанников и к какому именно поступку возможно стимулировать в ходе реализации данного педагогического проекта?

– Как эффективнее организовать, спровоцировать диалог, чтобы он способствовал нравственно ориентированной направленности самоизменения воспитанника?

– Как помочь воспитаннику принять «индивидуально верное» (С.М. Юсфин) решение в различных затруднительных жизненных ситуациях (сложности во взаимоотношениях с родителями, ровесниками, педагогами; низкая самооценка; состояние неуверенности в своих способностях и компетентности; низкий уровень знаний по большинству школьных учебных дисциплин по различным причинам, в том числе, собственной лени и неорганизованности)?

– Как оказать педагогическую поддержку воспитаннику, оказавшемуся в затруднительной ситуации на данный момент его жизни: побудить к нравственному поступку; «подвести» к критическому, не совсем приятному для себя выводу; помочь пережить событие, которое откроет новую «картину» его жизни, перспективы, поможет обрести опыт преодоления трудностей и достижения успеха?

Обоснованием того, что проблема поиска адекватного педагогической ситуации воспитательного средства требует проектного метода, являются следующие аргументы, которые нами определены на основе теоретического знания о проектном методе, полученного В.В. Сериковым [5, с. 103]:

– воспитательная проблематика имеет для будущего специалиста практическую значимость;

– при использовании искусства (анимационного фильма, в частности) в воспитании детей отсутствует «очевидное» решение: педагог всякий раз сам разрабатывает педагогическое средство (именно поэтому, по выражению В.В. Серикова, «мастер всегда своеобразен, т.е. вкладывает в продукт *свой образ*»);

– тема использования анимационного искусства в воспитании интересна для будущих специалистов сферы образования, обладает субъективной новизной, позволяет студенту самореализоваться в творческой деятельности;

– проблема соответствует уровню знаний и жизненному опыту студентов выпускного курса, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»;

– проблема имеет выход в различные сферы знаний (специальная психология – знания о специфических особенностях детей с нарушениями в развитии), общая педагогика – знания теории воспитания, специальная педагогика – знания о специфике воспитания «особых» детей; искусствоведение – знания из сферы музыки и кино) и предполагает поиск информации из различных источников;

– неявное задание условий задачи (их требуется найти самим);

– возможность различных точек зрения на то, каким образом можно педагогически целесообразно привлечь один и тот же мультфильм в качестве воспитательного средства в работе с детьми разного возраста и уровня воспитанности, что требует от студентов дискуссии, совместных действий, обоснования своего взгляда на решение проблемы;



– возможность организации исследования в группе.

В формулировании вышеназванных аргументов мы исходили из того, что В.В. Сериковым под проектным методом обучения понимается одна из технологий создания ситуации развития личности. Учебная же проблема (задача), требующая приложения проектного метода, – это жизненно значимый вопрос, не имеющий однозначного решения, требующий привлечения знаний из различных учебных дисциплин, из собственного жизненного опыта или их добывания в результате исследования [5, с. 103].

Задание предлагается выполнить в группе из двух человек и оформить по следующему плану: 1) тема и продолжительность подготовки и реализации воспитательного проекта; 2) возраст школьников (дошкольников) и вид нарушения в развитии; 3) воспитательные задачи; 4) содержание подготовительного этапа (в том числе, вовлечение самих воспитанников, их родителей); 5) особенности просмотра м/фильма; 6) способы привлечения дополнительного материала (например, ресурсы интернета); 7) организация диалогического взаимодействия воспитанников в процессе обсуждения фильма (способы активизации диалога – дискуссия, дебаты, диспут, круглый стол и др.); 8) описание ситуации развития личности в отношении отдельных воспитанников в связи с просмотром фильма с использованием технологии «Проектирование ситуации развития личности»; 9) описание предполагаемых трудностей педагога-дефектолога и воспитательно-го потенциала в процессе данной работы.

Студентам рекомендуется выполнить проекты по таким мультипликационным фильмам Гарри Бардина как «Адажио», «Выкрутасы», «Дорожная сказка», «Достать до неба», «Консервная банка», «Конфликт», «Кот в сапогах», «Летучий корабль», «Прежде мы были птицами», «Приключения Хомы», «Серый волк энд Красная Шапочка», «Тяп-ляп, маляры»; «Чуча», «Пиф-паф, ой-ой-ой!». Задание также включало указание на необходимость использования терминологии теории личностно-развивающего образования (личность; личностные свойства, качества, функции; личностный опыт как элемент содержания воспитания; личностные смыслы; «лестница смыслов» как содержание образования; жизненная ситуация воспитанника; нравственно-смысловое отношение к образованию; событие и со-бытие; педагогический диалог; признаки ситуации воспитания или воспитательные действия педагога; ситуация развития личности и др.), а также материала автора данной статьи о воспитательных возможностях мультипликации как жанра искусства [3].

Работа со студентами может быть построена в следующей последовательности: а) просмотр и совместный анализ мультфильма Г. Бардина «Гадкий утенок», о котором большинство студен-

тов, к сожалению, не знают, но который при этом представляет собой художественную ценность, что уже само по себе расширяет культурный диапазон современного специалиста с высшим гуманитарным образованием и ставит в позицию необходимости задуматься о смыслах человеческих поступков, обращается к эмоциональной сфере личности, активизируя ее чувства и переживания; б) самостоятельное изучение статьи, подготовленной и опубликованной нами о методике работы с фильмом, имеющим бесценный воспитательный потенциал; в) проигрывание варианта работы с мультфильмом «Гадкий утенок» в студенческой аудитории как некоего образца, чтобы дать студентам возможность представить, как эта работа может разворачиваться в реальности во взаимодействии с детьми; г) представление студентами своих проектов как результата самостоятельного выполнения домашнего проектного задания.

Для студентов-бакалавров настоящим открытием стала обширная фильмография Г. Бардина; в процессе совместного обсуждения ими сделан вывод о вневременной значимости содержания этих мультфильмов, несмотря на время их создания (семидесятые, девяностые или двухтысячные годы) и поднимаемых в них вечных проблем (добра и зла, дружбы и поддержки, толерантности и вражды и т.п.). При разработке воспитательных задач мы рекомендовали студентам использовать в своем проекте в качестве воспитательных ориентиров перечень личностных результатов детей с ОВЗ, к которым относятся: способность адекватно использовать представления о собственных возможностях и ограничениях, о способах решения проблемных ситуаций в сфере жизнеобеспечения; способность вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и создания специальных условий для пребывания в школе, своих нуждах и правах в организации обучения; владение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия; способность к осмыслению и дифференциации картины мира, ее временно-пространственной организации; способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей [6].

Приведем фрагменты педагогических проектов, которые являются «пробой пера» в самостоятельном проектировании воспитательного средства, одна из исследовательских задач при разработке которых состояла в ответе на вопрос: Каковы возможные воспитательные задачи, которые может сформулировать и попытаться реализовать в процессе просмотра и обсуждения мультфильма педагог-дефектолог с детьми конкретного возраста и определенным нарушением развития?

Мультипликационный фильм «Достать до неба», по мнению студентов, предназначен для

детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. При его просмотре возможно объединение группы нормально развивающихся детей с детьми с нарушением зрения. В качестве целевых ориентиров предложены: воспитание отзывчивости, способности к сочувствию, готовности прийти к другому на помощь, а также формирование представлений обучаемых об основных этических нормах во взаимоотношениях людей.

Мультфильм «Конфликт» в случае работы с ним со старшими школьниками как в общеобразовательных, так и в специальных (коррекционных) школах I, II, V и VI видов позволит обратиться, как считают студенты, к решению таких задач как воспитание нравственных ориентиров и установок во взаимоотношениях старшеклассников, освоение умения разрешать конфликты; воспитание терпимости, взаимопонимания и эмпатийности. Представление студентами проектов в группе и обоснование воспитательных задач позволяет вырабатывать у студентов способность «вычерпывать» максимальный воспитательный потенциал из каждого педагогического средства.

При представлении проектов акцентировалось их внимание на вопросе: Как помочь воспитаннику принять «индивидуально верное» решение в различных затруднительных жизненных ситуациях, поскольку это и есть одна из главных задач нравственного воспитания человека. «Мультипликационный фильм Г. Бардина «Конфликт» имеет следующий сюжет: герои фильма – обыкновенные спички. Ссора, вспыхнувшая из-за пустяка, перешла в настоящее сражение, в котором сгорели обе враждовавшие стороны. Заключительная сцена аллегорически показывает последствия атомной войны. Данный сюжет становится поводом, «отправной точкой» для уточнения сути понятий «толерантность», «взаимопонимание», написания эссе на тему: «Отношения в моей семье», «К чему ведет конфликт?», «Мои взаимоотношения с друзьями и сверстниками», главными понятиями в котором будут толерантность и взаимопонимание, а также для продолжения фразы: «После просмотра фильма я впервые задумался о...», «Чтобы избежать конфликтную ситуацию, нужно...» и т.д.

Студенты, в соответствии с нашим заданием, предприняли попытку спроектировать ситуацию развития личности в образовательном процессе, где, следуя технологии ее построения [4, с. 99], они должны были описать следующие действия педагога: 1) организовывать и поддерживать диалогические отношения с воспитанниками; 2) понимать воспитанников, входить в их проблемы, строить образовательный процесс в контексте этих проблем; 3) побуждать воспитанников к поступку, «усилию над собой», самопреодолению; 4) стимулировать проявление личностных функций – нахождения смысла жизни, рефлексии своих

достоинств и недостатков, принятия ответственности за себя и других, волевой саморегуляции, принятия другого человека как ценности, стремления к творческому выполнению любого дела, сохранению своей индивидуальности, внутренней свободы, самостоятельности и независимости от внешних обстоятельств; 5) поддерживать все жизненно творческие проявления воспитанников. Анализ студенческих проектов показал, что значительной части свойственен формально-наивный подход к проектированию педагогического воздействия, который в данном случае проявлялся в необоснованной вере и надежде на то, что всякое применяемое педагогическое средство непременно обеспечивает позитивный результат: поговорили на классном часе, посмотрев мультфильм «Тяп-ляп-маляры» о трудовом образе жизни – автоматически возникло уважение к людям труда; привели младшие школьники с нарушениями речи после просмотра «Летучего корабля» примеры справедливых, добрых, честных поступков и их противоположностей – и с завтрашнего дня только им и будут следовать т.п.

В заключение отметим, что анализ содержания выполненных студентами проектов позволяет ожидать, что их реализация может стать для воспитанников событием при условии, если педагогу удастся создать ситуацию личностной значимости совместного просмотра и обсуждения анимационного фильма.

### Библиографический список

1. Володина Л.О. Духовно-нравственные ценности воспитания в русской семье // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 41–50.
2. Проект «Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2015года». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.edu.ru/files/discussion/v14\\_01\\_15.doc](http://www.edu.ru/files/discussion/v14_01_15.doc).
3. Сафронова Е.М. Анимационные средства воспитания толерантности во внеурочной деятельности в рамках ФГОС // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани Познания». – 2013. – № 4 (24). – С. 88–93. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.Grani.vspu.ru>.
4. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе. – М.: Логос, 2013. – 364 с.
5. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru>
7. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? – М.: Просвещение, 2014. – 175 с.

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА  
СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

*В статье раскрываются потенциалы средств театральной педагогики по формированию субъектной позиции студентов вуза. Описываются результаты опытно-экспериментальной работы, в ходе которой была разработана и апробирована авторская методика диагностики изменений, произошедших со студентами после участия в различных театральных фестивалях, форумах. Показано, что благодаря участию в деятельности творческого объединения у его участников появляется возможность изменять свою позицию в процессе осуществляемой деятельности «наблюдатель – участник – организатор – разработчик собственных проектов (программ)», что способствует формированию его субъектной позиции.*

**Ключевые слова:** формирование, формирование субъектной позиции, студент, театральная педагогика.

**П**рофессиональная подготовка будущих специалистов предусматривает решение комплекса задач, среди которых важное место отводится формированию его социального опыта, социально-значимых качеств, развитию индивидуальности студента. Без этого невозможно обеспечить творческий рост, сформировать у него индивидуальный стиль профессиональной деятельности.

Внутренним содержанием процесса формирования специалиста-профессионала, своего рода механизмом его становления является специфическая самоорганизация им своего личностного, образовательно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект своего профессионального становления и развития, происходит освоение и принятие им содержания и технологий современного образования, выработка индивидуально-творческого профессионального почерка, авторской системы [5].

Решение данной задачи предполагает создание условий для проявления и развития субъектной позиции студентов, которая характеризуется: осознанием и принятием целей деятельности; адекватностью самооценки своих возможностей и способностей, критичностью по отношению к себе и окружающим, потребностью в самоконтроле; способностью действовать целенаправленно и самостоятельно; готовностью принимать самостоятельные решения и нести ответственность за их реализацию; активностью и заинтересованностью студента в организации деятельности, в достижении положительного результата, инициативностью; потребностью в самоопределении и самореализации; способностью анализировать деятельность, рефлексивно относиться к своим действиям и окружающему миру [1].

Субъектная позиция проявляется и формируется в деятельности, при обсуждении событий, решении проблем. Формирование субъектной позиции студента – это поэтапный, управляемый процесс, который в значительной степени зависит от изменения позиции и роли. Степень субъектности студента, по мнению Т.Б. Гребенюк, может быть ус-

ловно представлена следующим образом: сначала студент должен приобрести некоторый опыт организации деятельности под руководством педагога или старших студентов, затем он самостоятельно организует свою деятельность, принимая самостоятельные решения, делая обоснованный выбор своих действий. На последних этапах профессиональной подготовки важно, чтобы студент приобрел опыт организации деятельности других людей, то есть однокурсников или младших студентов.

Проявление и развитие субъектной позиции студента зависит от многих факторов и прежде всего от его личностных качеств, социального опыта, содержания, сложности и новизны деятельности, от состава участников групповой деятельности и их взаимоотношений.

Важнейшими условиями формирования субъектной позиции в любом виде деятельности являются [1]: разъяснение важности и значимости предстоящей деятельности для студента, возможностей личного развития, обеспечивающее заинтересованность студентов в планируемой деятельности; обретение студентами способами самотестирования и самодиагностики, объективной самооценки собственных возможностей и способностей; включение студентов в процесс целеполагания и планирования различных видов деятельности на всех уровнях (коллектива факультета, курса, группы, объединения по интересам, своей индивидуальной деятельности, в учебной и внеучебной работе, на практике и в исследовательской деятельности); овладение студентами способами проектирования собственной деятельности; предоставление возможности студентам принимать самостоятельные решения по вопросам, которые затрагивают их интересы; ориентация педагогов вуза при организации образовательного процесса на интересы и потребности студентов, учет уровня подготовленности студентов к предстоящей деятельности, обеспечение им возможности добиться положительных результатов, успеха в работе; создание ситуаций выбора и самоопределения, социальных и профессиональных проб; привлечение студентов к анализу собственной и коллективной деятельно-

сти, организация рефлексии; использование индивидуальных и коллективных способов стимулирования творчества и активности студентов.

От решения проблемы взаимодействия педагогов и студентов зависит развитие студенческого самоуправления, которое способствует формированию субъектной позиции будущих педагогов. Необходимо, чтобы студенты стали организаторами своих собственных дел. Субъектная позиция студента проявляется и формируется в ситуациях выбора и принятия самостоятельных решений. Следует стимулировать и одобрять проявление студентами независимых суждений, самостоятельных решений, творческих инициатив.

Использование средств театральной педагогики способствует формированию у студента навыков восприятия, понимания и истолкования действий, из которых складываются нравственные основы, представления, поступки, а также навыков взаимного общения, коллективной работы, которые изучает театральная педагогика.

На наш взгляд, процесс формирования субъектной позиции студента может быть основан на формах и средствах театральной педагогики. Являясь основоположником театрального творчества, К.С. Станиславский создал систему, основанную на принципах театральной педагогики, таких как гуманизации, эстетизации естественного творчества, охватывающую совокупность взглядов по вопросам теории театра, творческого метода, приемов актерской и режиссерской техники [4].

Театральная педагогика является частью отрасли теории воспитания в педагогике, включающей систему методов, приемов, обеспечивающих самовыражение личности студента в творческо-продуктивной театрализованной деятельности, осуществляемое в результате актерского воздействия на него педагога.

Театральная педагогика на различных этапах своего развития разрабатывала и предлагала определенные средства, приемы воспитательных воздействий, основанные на специфике театрального искусства. Становлению театральной педагогики во многом способствовали философские работы передовых отечественных мыслителей, придававших исключительное значение проблемам формирования творческой личности, исследованию психологических основ творчества (Н.А. Бердяев, В.М. Соловьев и др.).

Формирование субъектной позиции студента является одной из задач современного высшего образования. Вуз, являясь воспитательной организацией, создает условия для целенаправленного развития будущего специалиста.

В Институте педагогики и психологии Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова действуют творческие площадки (творческие объединения студентов, студии), ко-

торые позволяют формировать у студентов социальный опыт. Участник студии имеет возможность осуществлять поиск индивидуального пути самовыражения и самоопределения, рассчитывая на понимание, поддержку и сотрудничество.

По мнению, Т.В. Козыревой модель студии можно охарактеризовать при помощи нескольких компонентов: совместная творческая деятельность участников объединения; создание новых нетрадиционных художественных форм: демонстрация полученных результатов творчества; отношения сотрудничества между педагогом-мастером и воспитанниками; специфическая атмосфера [2]. К таким творческим объединениям можно отнести и театральную студию. В течение нескольких лет на базе Института педагогики и психологии действует творческое объединение «ИРКА».

Театральное мастерство участников данной студии раскрывается в презентации собственных программ, являющихся традиционными мероприятиями в рамках внеаудиторной деятельности. Кроме того, коллектив является организатором межрегионального фестиваля юмора «Ноябрьский фреш», а также участвует в других региональных проектах («Курская аномалия» г. Курск, «Шумный балаган» г. Брянск, «Открытый фестиваль юмора и эстрады» г. Ярославль и др.).

Диагностика развития субъектности студента средствами театральной деятельности на каждом курсе осуществлялась нами с помощью теста смысловых ориентаций, направленного на изучение осмысленности личностью своего жизненного пути, интереса и эмоциональной насыщенности существования, удовлетворение самореализацией. Результаты, полученные в экспериментальной группе, показывают, что показатели методик «Самореализация» и «Я – хозяин жизни» увеличились от первого к пятому курсу в 2 раза. К пятому курсу растет активность, ответственность, самостоятельность студентов, наблюдается рост направленности на себя.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами была разработана и апробирована авторская методика диагностики изменений, произошедших со студентами после участия в различных театральных фестивалях, форумах. Она позволила зафиксировать отношение студентов к будущей профессии и к себе как к профессионалу. В контрольной группе 33% студентам было трудно принять новую профессиональную позицию, включиться в новые социальные отношения. Студенты, входящие в экспериментальную группу, к пятому курсу стали более уверенными в себе, самостоятельными в выборе профессиональных действий, легко адаптировались к новым социальным ролям и предлагаемым формам участия в деятельности.

Благодаря участию в деятельности в творческом объединении «ИРКА» у его участников по-



является возможность изменять свою позицию в процессе осуществляемой деятельности «наблюдатель – участник – организатор – разработчик собственных проектов (программ)», что способствует формированию его субъектной позиции.

Таким образом, формирование субъектной позиции студентов средствами театральной педагогики может осуществляться в деятельности студийных объединений, которые позволяют студентам приобретать опыт организации собственной деятельности, формировать собственную позицию по отношению к деятельности, транслировать полученный социальный опыт.

#### Библиографический список

1. *Байбородова Л.В.* Формирование субъектной позиции студентов в образовательном процессе педагогического вуза [Электронный ресурс]. – Ре-

жим доступа: <http://kafedra-forum.narod2.ru>. (дата обращения: 01.09.2014).

2. *Козырева Т.В.* Педагогические условия организации социального творчества студентов вуза во внеаудиторной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2006. – 26 с.

3. *Копосова М.В.* Развитие творческого потенциала детей средствами театрального искусства: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 272 с.

4. *Симонов П.В.* Метод К.С. Станиславского и физиология эмоций. – М., 1964. – 86 с.

5. *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. – С. 55–58.

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 373.3

**Анохин Дмитрий Геннадьевич,  
Ильинская Ирина Петровна**  
кандидат педагогических наук, доцент  
Белгородский государственный университет  
ilirpe@rambler.ru

## ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ИСКУССТВА

*Статья посвящена изучению вопросов поликультурного образования младших школьников в контексте ценностей национальной системы образования. Особое значение автор придает взаимосвязи поликультурного образования в России с нравственным воспитанием и воспитанием патриотизма, как основой поликультурного образования в начальной школе. Рассматривая возможности народного искусства как средства поликультурного образования младших школьников автор предлагает использовать фольклор, декоративно-прикладное искусство и другие виды художественной культуры разных народов в приобщении ребенка к национальным, а затем и к общечеловеческим ценностям. Интерес представляет описанная авторская образовательная программа, иллюстрирующая возможность реализации декларируемых идей в образовательной практике.*

**Ключевые слова:** поликультурное образование, патриотизм, нравственное воспитание, национальная идентичность, народная художественная культура, фольклор, младший школьник.

Тенденции общественного развития – глобализации, интеграции и дифференциации культур – актуализируют вопросы поликультурного образования подрастающего поколения во всем мире. Каждая национальная образовательная система конкретного государства по-своему осуществляет поликультурное образование школьников, в зависимости от существующих средовых условий и социальных факторов влияния на личность. В связи с этим отмечаются различные подходы к пониманию и разработке проблем поликультурного образования школьников в сфере социальных наук, в сфере гуманитарного научного знания. Возникновение идей поликультурного образования во многом обусловлено иммиграционными процессами. Резкий приток иммигрантов в ту или иную страну, как правило, вызывает конфликтные ситуации, осложняющие процесс адаптации иммигрантов, ведет к торможению социального и экономического роста. Такие проблемы возникли в России после распада СССР. Поликультурное образование направлено на решение вопросов взаимодействия и взаимовлияния представителей различных культур, рас, этносов, верований в образовательной среде, на подготовку детей и молодежи к мирному плодотворному сосуществованию и сотрудничеству в условиях культурного и национального плюрализма.

А.Н. Джуринский в своих исследованиях отмечает, что концептуальное оформление идей поликультурного воспитания состоялось в мировой педагогической мысли в 70-е годы XX века. «Австралийские, канадские и американские педагоги – пионеры разработки проблем этно- и поликультурного воспитания» [10]. Основателем теоретической мысли в области поликультурного образования США считается Джеймс Бэнкс. Как отмечает И.С. Бессарабова, на сегодняшний день

поликультурное образование «возведено в ранг образовательной политики США» [4, с. 6], оформилось в область научного педагогического знания и образовательной практики, основанных на философских идеях Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Гердера и И. Канта о расовом и культурном равенстве; положениях «теории диалога культур о человеке как уникальном микрокосме культуры, взаимодействующем с другими культурами, творящем себя в процессе этого взаимодействия» [4, с. 43]. Идеи политики мультикультурализма в Западной Европе предусматривают формирование гражданина Европы на основе диалога и сотрудничества участников интеграционных процессов. Западноевропейцы «должны осознавать себя не только отдельными этносами, но прежде всего европейцами, которых связывают исторические и культурные корни одной цивилизации» [10, с. 75].

В России актуализация идей поликультурного образования обусловлена с одной стороны политическими изменениями (распад СССР), с другой стороны интеграцией в европейское образовательное пространство. В образовательном пространстве Российской Федерации поликультурное образование признано одним из ценностно-целевых ориентиров в рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов. В соответствии с основополагающими документами (Конституцией Российской Федерации, законом «Об образовании в Российской Федерации», «Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» и др.) определен современный национальный воспитательный идеал – это «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных ценностях

традициях многонационального народа Российской Федерации» [8, с. 11]. Россия всегда была многонациональным государством, в котором воспитание нравственности, патриотизма и интернационализма являлись приоритетами. Эти понятия и сегодня выступают в качестве базиса, ценностной основы системы образования и включаются в понимание сущности поликультурного образования школьников с самой первой школьной ступени начального общего образования. В этом заключается специфика и своеобразие понимания сущности поликультурного образования в нашей стране. Подтверждение этому можно найти в трудах отечественных ученых. Так, И.Е. Булатников писал: «Важнейшей сущностной характеристикой результатов деятельности системы образования выступает ценностно-мотивационное ядро человека культуры, гражданина, патриота, субстанция которого в духовности, что предполагает бескорыстие, жертвенность, ответственность, преданность в служении своему Отечеству, своей Родине, своему народу, – именно эти качества человека и гражданина являлись во все времена российской истории главными ориентирами-регуляторами социальной деятельности личности, ее общественного служения, ее самореализации, самого смысла и предназначения человеческой судьбы конкретной личности, ее отношения к собственной миссии в жизни» [7, с. 18].

Оценивая состояние поликультурного воспитания в Российской Федерации, следует признать, что оно не в полной мере является приоритетом образования и педагогики. В политических декларациях и педагогических трудах содержатся призывы к воспитанию в духе поликультурности, однако, не всегда и не везде они внедряются в практику. Ученые-педагоги, школьные учителя нередко замалчивают такие «неудобные вопросы», как межэтнические конфликты, культурные предрассудки, национализм. Между тем, поликультурность человека отнюдь не генетического происхождения. Она социально детерминирована и должна быть воспитана [1, с. 155].

В настоящее время в условиях экономической и политической интеграции все большее значение придается сохранению в воспитании национальной специфики. Поликультурное воспитание призвано поддерживать многообразие больших и малых наций в условиях глобализации современного мира. Поликультурное воспитание становится средством сохранения и развития этнических культур, включения их ценностей в практику воспитания и обучения и, тем самым, решения актуальных проблем педагогики.

Без разрешения проблемы поликультурного образования и воспитания невозможно в полной мере ставить и решать задачи улучшения системы образования, духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Российской

Федерации, подготовки подрастающего поколения к межкультурному взаимодействию в условиях сложных общественных отношений современного общества. Это положение обуславливает разработку теоретических основ, а также поиск путей практических возможностей и педагогических технологий решения проблем поликультурного образования младших школьников.

В России разработкой проблем поликультурного образования, занимались такие ученые как В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк, А.Н. Джуринский, И.В. Колинко, И.В. Колоколова, А.М. Кондаков, Л.С. Мовсесян, Л.Л. Супрунова, В.А. Тишков и др. Эти и другие ученые занимались изучением вопросов поликультурного образования подростков и молодежи, путей и средств их поликультурного воспитания. Однако, в научно-педагогической литературе остаются мало разработанными вопросы поликультурного образования младших школьников, вопросы построения образовательной среды, способствующей формированию поликультурной личности, механизмов и средств поликультурного образования обучающихся первой ступени общего образования. Вместе с тем, поликультурное образование в младшем школьном возрасте имеет свои специфические особенности, основанные на усвоении нравственных императивов и национальной идентификации. Этнические представления у детей складываются достаточно рано. Согласно исследованиям Ж. Пиаже существует три этапа в формировании этнической идентичности: в 6–7 лет ребенок приобретает первые знания о своей этнической принадлежности, в 8–9 лет уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания идентификации – национальность родителей, место проживания, родной язык, в нем просыпаются национальные чувства, в 10–11 лет у ребенка формируется идентичность в полном объеме, в качестве особенностей разных народов ребенок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры [3, с. 109].

Поликультурное образование младших школьников должно осуществляться на основе усвоения ценностей, при этом необходимо соблюдать принцип «от близкого к далекому» [12, с. 21], то есть приобщение в начале к национальным, а затем уже к общечеловеческим ценностям. Поэтому нам представляется особенно важной взаимосвязь поликультурного и патриотического воспитания личности российского школьника.

По определению толкового словаря патриотизм – «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [14, с. 426]. Патриотическое воспитание – это формирование у учащихся любви к Отчизне, к своей малой родине, интереса к истории России, родным традициям, родному языку,

литературе, искусству и культуре в целом. Огромную роль в патриотическом становлении человека играет школа. Школа должна быть учреждением, зарождающим в молодом поколении чувство державности, закладываям ростки гордости за Отечество, за поступки предков. Воспитание патриота и гражданина должно пронизывать всю систему образования. Нельзя любить свою Родину, не зная и не уважая ее культурно-историческое наследие. Вместе с тем, как отмечает А.В. Репринцев, понятие патриотизма должно быть привязано к сознанию отдельного человека, к «степени реального освоения им заложенного в этом понятии содержания». В своих исследованиях он делает акцент на том, что патриотизм деятелен, «проявлением любви к родине, критерием ее истинности служит реальная деятельность по приумножению блага для родины, социально значимые деяния, приносящие пользу всему народу» [15, с. 8].

Взаимосвязь патриотического и поликультурного воспитания не единственная особенность осуществления поликультурного образования в России. Не менее значимую особенность можно выделить на основе анализа отечественных концепций поликультурного воспитания. Так, О.В. Гукаленко подчеркивает важность осознания нравственности, духовно-нравственного воспитания как основы формирования поликультурной личности. «В условиях поликультурного общества фундаментальной задачей системы образования становится воспитание гражданина России, способного к возрождению, сохранению и приумножению славы своего Отечества, ценностей отечественной культуры и нравственности. Для этого необходимо... сформировать нравственные основы и выработать умения, необходимые для воспроизводства различных элементов русской культуры в жизнедеятельности учащихся (в школе, семье и т.д.)», – пишет О.В. Гукаленко. Человек не обладающий высоким уровнем нравственной культуры не сможет овладеть в должной степени навыками межкультурного взаимодействия [8, с. 149].

Изучая историю родного края, отечественные педагоги приходят к мысли, что уходят безвозвратно древние памятники. Но еще большую тревогу вызывает то, что уходят они из умов и сердец не только взрослых, а главное подрастающего поколения. Остаются огромные провалы в исторической памяти человечества, тревога в душе, отделяя поколения от своих корней, чистых источников русского народа.

Работая с детьми, педагоги замечают, как не хватает их в цепочке бытия как связующего важного звена. Вне памяти, вне традиции истории и культуры нет личности, «память формирует духовную крепость человечества» [2, с. 5]. Даже от малого соприкосновения со своими народными корнями возрастает мотивация, желание познавать, вспыхи-

вает пылкий огонек в глазах учеников. Осмысленность многовековых традиций народного труда и быта, опыт людей которые жили прежде, помогают современникам создавать будущее. Необходимо, чтобы история родного края со всеми обычаями и традициями, во всей своей красе и многогранности была включена в современный урок, когда ребенок готов воспринимать, думать, творить, ведь очень не много нужно для того, чтобы он изменил направление своего духовного развития. Вот почему так важно, чтобы учащиеся как можно раньше соприкоснулись с тем добрым наследием, что оставили нам предыдущие поколения, веками отбирая и сохраняя все лучшее.

Сегодня, когда покачнулись житейские устои и критерии нравственности, люди вновь и вновь обращаются к мудрости народного искусства. Стараются сохранить то прекрасное, разумное, доброе вечное, что несет человечество через века. Несмотря на то, что во многих образовательных учреждениях ведется разнообразная работа по изучению фольклора, возрождению народных художественных ремесел, к сожалению, этот процесс часто ведется стихийно, без опоры на данные педагогической науки. Необходима система эстетического, этнохудожественного образования и воспитания в каждой школе.

В поликультурном пространстве в процессе взаимодействия различных культур особенно важным становится сохранение культурных традиций, присущих тому или иному сообществу. Для русского этноса такие традиции во многом заключены в национальном самосознании, в православной культуре, в народных художественных традициях, в этнопедагогике, в красоте и богатстве русского языка.

Фольклор – неписаная литература, устное народное творчество, уходящее корнями в историю народа. Фольклор включает в себя произведения, передающие основные важнейшие представления народа о главных жизненных ценностях: труде, семье, любви, общественном долге, родине. На этих произведениях воспитываются наши дети и сейчас. Знание фольклора помогает получить учащимся представления о родном крае, народе, и в конечном итоге о самом себе. Использование на уроках примеров из исторических песен или легенд, пословиц и загадок расширяет кругозор учащихся, воспитывает их патриотические чувства, пробуждает интерес к истории, литературе, развивает речь, делая ее меткой, богатой и выразительной. Проблема использования фольклора в поликультурном воспитании подрастающего поколения для каждого народа имеет огромное теоретическое и практическое значение, заслуживает глубокого и всестороннего исследования.

Одним из сензитивных средств приобщения младшего школьника к гуманистическим культурным традициям своего и других народов являет



сказка. Сказки – самые древние творения человеческого духа. Сказка – один из популярных и любимых жанров в фольклоре и литературе. Исключительная роль сказки определяется в формировании представлений о нравственных идеалах, о добре и зле, воплощенных в образах положительных и отрицательных героев. Победа добра над злом создает для ребенка положительный жизненный фон, формирует оптимистичное восприятие мира. Сказка знакомит ребенка со сложной и противоречивой жизнью, раскрывает существенные явления и закономерности действительности, обогащает социальный опыт, воспитывает гуманное отношение к природе, к человеку, эстетическое отношение к труду и творчеству. Гуманистическая эффективность сказки определяется тем, что она воздействует на чувства ребенка, эмоционально окрашивая назидательное содержание. Сказки помогают разобраться в живущих в каждой развивающейся личности ребенка противоречиях и добродетельных способах их разрешения. Сказка – это школа воображения, удивительный тренажер фантазии, психологический театр живых образов, взаимодействующих в пространстве свободного творчества. Важнейшая особенность восприятия сказочного героя и сюжета заключается в механизмах самоидентификации ребенка, в чем и проявляется мудрость гуманизма и нравственной зрелости [1, с. 158].

Использование сказочного фольклора на учебных занятиях направлено на повышение эффективности деятельности учащихся. Драматизация сказок способствуют созданию психологического комфорта на уроке. Они помогают разгрузить сознание учащихся, снять негативные эмоции, создать благоприятную дружественную атмосферу общения на уроке, которая так необходима и учителю, и обучающемуся. Сказочный фольклор также является одним из важных средств нравственного воспитания личности. Именно сказка является наиболее понятным и действенным средством для достижения целей поликультурного воспитания в связи с возрастными особенностями младших школьников. Опираясь на знакомые детям с детства сказки легко проводить аналогии, ведь содержание русских сказок и сказок других народов часто очень похожи [см. подробнее: 1; 13; 15; 16]: повторяются и сюжетные ситуации, и действия героев сказок. Но вместе с тем у каждого народа сказки особенные, отражающие дух народа, хранящие его этническую сущность.

Фольклор, декоративно-прикладное творчество, как и народная художественная культура, народное искусство в целом представляет собой совокупность духовно-нравственных, эстетических ценностей, постижение которых младшими школьниками – один из педагогических путей их духовного воспитания, один из путей установления позитивного межкультурного диалога. Эстети-

ческие идеалы, отношения, воззрения этноса ярче, чем где-либо еще запечатлены в символической образной форме именно в народной художественной культуре, обладающей мощным нравственно-эстетическим потенциалом. С одной стороны народное искусство всегда национально, с другой стороны – искусство это та область, которая не вызывает политических споров, конфликтов, оно принадлежит не только нации, этносу, но имеет свою ценность во всем мире. Достаточным подтверждением этих слов является тот факт, что их можно отнести к искусству любой нации, любого этноса как части искусства в целом. Современный русский школьник может с удовольствием общаться с народным искусством разных этносов, например, любоваться русскими вышивками не меньше, чем украинскими, белорусскими или вышивками северных народов (чукчи, эвенки, ненцы); восхищаться бисерным плетением русских мастериц, так же как и мастериц стран Балтии; в равной степени наслаждаться лоскутной мозаикой русского и английского народов; приобщаться к русскому искусству плетения из лозы с не меньшим желанием, чем к японскому искусству конструирования из бумаги (оригами) – искусство наднационально, оно почитаемо, любимо и необходимо человеку не зависимо от его национальной принадлежности.

Формирование эстетической культуры личности младшего школьника средствами народной художественной культуры, воспитание нравственности, толерантности, веротерпимости, способности идентифицировать себя по этническому признаку осуществляется в практике современной школы разными путями. Один из них отражен в примерной программе для учащихся начальных классов «Эстетические традиции разных народов» [см. подробнее: 12; 13; 15; 16], которая может выступать как в качестве образовательной или культурно-воспитательной программы, так и быть представлена в виде факультатива. Цель программы – развитие духовного, нравственного и эстетического потенциала личности младшего школьника; формирование эстетической компетентности младшего школьника в поликультурной образовательной среде. Задачами программы выступают: повышение интеллектуального уровня развития младших школьников посредством расширения и углубления знаний о народной художественной культуре разных народов; формирование эстетической культуры младших школьников во всем многообразии ее компонентов средствами художественной культуры разных народов; воспитание толерантного отношения к инокультурным проявлениям в окружающей среде; развитие способности младших школьников идентифицировать себя по этническим и конфессиональным признакам на основе любви, уважения и бережного отношения к национальной культуре; развитие творческих способностей младших

школьников в эстетической деятельности, направленной на постижение, присвоение и преобразование (создание) народной художественной культуры разных народов; формирование потребностно-мотивационной сферы младшего школьника посредством народных художественно-эстетических стимулов на основе сензитивности.

Художественное творчество школьников на основе народного искусства способствует постижению основ народной художественной культуры не только своего, но и других народов. Народная художественная культура, являясь отражением этнического сознания всегда определяла нормы поведения в социуме, регулировала и моделировала взаимоотношения разных поколений, помогала формировать ценности и идеалы личности. Без опоры на народную художественную культуру, на фундаментальные ценности отечественной культуры не может быть успешного развития любой сферы нашей жизни.

Таким образом, народное искусство может служить основой для формирования патриотизма, нравственно-эстетической культуры и национального сознания личности в начальный период обучения, как элементов духовно-нравственной культуры в целом, поскольку, во-первых, оно утилитарно, понятно, доступно детям, нравственно и эстетически насыщено, имеет связь со всеми видами культуры – материальной, социальной, духовной, имеет выход на все сферы человеческой деятельности; во-вторых, оно национально по своему характеру. Поликультурная многонациональная среда страны, региона, в которой признается равноценность и равноправие всех этнических и социальных групп, недопустимость дискриминации людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста, должна помочь личности осознать свои корни и тем самым определить то место, которое она занимает в мире, а также привить ей уважение к другим культурам, сформировать более многогранную картину мира и обеспечить быструю адаптацию в изменяющихся условиях существования. Одним из наиболее эффективных путей поликультурного образования в младшем школьном возрасте является изучение народного искусства, что созвучно эмоциональному миру ребенка, его возрастным особенностям.

#### Библиографический список

1. Анохин Д.Г. Подготовка будущих педагогов к поликультурному образованию школьников средствами фольклора // Слово и образ в фольклоре и литературе: Юдинские чтения – 2014: материалы междунар. науч.-практ. конф. Курск, Курский гос. ун-т, 10–11 декабря 2014 года / редкол.: С.Б. Каменецкая (отв. ред.), М.А. Лукина, Л.В. Алехина, С.В. Супряга (отв. секр.). – Курск: Курск. гос. ун-т, 2015. – С. 155–160.

2. Бабушкины уроки: Народное искусство Русского Севера / под ред. Т.Я. Шпикаловой. – М.: Владос, 2001. – 224 с.

3. Бадмаева С.В. Формирование толерантной личности в поликультурном образовательном пространстве // Начальная школа. – 2006. – № 6. – С. 109–110.

4. Бессарабова И.С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. – 364 с.

5. Булатников И.Е. Диалектика Добра и Красоты в философско-педагогическом наследии В.А. Разумного // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 42–53.

6. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и русское образование: социально-нравственные основы сохранения и воспроизводства русского мира // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е.П. Белозерцева / под ред. И.Е. Булатникова, А.В. Репринцева. – М.: Изд-во «АИРО-XXI», 2015. – 256 с.

7. Булатников И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К.Д. Ушинского // Известия Российской академии образования. – 2014. – № 3 (31). – С. 14–34.

8. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.

9. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.

10. Джуринский А.Н. Педагогика в многонациональном мире. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 240 с.

11. Дистервег Ф. Руководство к образованию немецких учителей. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 21.

12. Ильинская И.П. Воспитание в поликультурной среде средствами народных сказок // Начальная школа. – № 5. – 2008. – С. 118–124.

13. Ильинская И.П. Эстетическое воспитание младших школьников средствами художественной культуры разных народов. – Белгород: ИД «Белгород»; НИУ «БелГУ», 2014. – 232 с.

14. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1984. – 797 с.

15. Репринцев А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 6–17.

16. Репринцев А.В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса. Предисловие ко второму изданию книги // Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. Изд. 2-е. – Курск: Мечта, 2013. – С. 5–19.

## ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

*Статья посвящена исследованию различий в преподавании музыки по традиционной системе и с помощью информационно-коммуникативных технологий. На основе проведенного исследования сделаны выводы о том, что применение компьютерных технологий в музыкальном обучении является перспективным направлением музыкального развития школьников. Компьютерные технологии, по сравнению с традиционными методами обучения, являются наиболее продуктивными и мобильными. Внедрение компьютерных технологий в учебный процесс позволяет значительно повысить качество знаний школьников в области музыкального искусства, а эффективность применения информационно-коммуникативных технологий в учебно-воспитательном процессе зависит от разработки, апробации и применения на практике широкого спектра новых музыкальных программ, научного обоснования теоретико-художественного и технически-информационного аспектов в процессе музыкального обучения и воспитания школьников.*

**Ключевые слова:** информационно-коммуникативные технологии, психология, педагогика, творческое педагогическое общение.

Начало XXI века характеризует общество как информационное, в котором осуществляется информатизация всех отраслей науки и образования. Информатизация общества связана, прежде всего, с развитием компьютерной техники, разнообразного программного обеспечения, глобальной сети Интернет, мультимедийных технологий.

Целью нашего исследования стало определение уровня различия усвоения теоретического и практического материала на уроках музыки по традиционной методике и с применением информационно-коммуникативных технологий.

Сотни ученых и педагогов исследуют пути повышения эффективности современного урока. В поисках путей перевода обучения на новый качественный уровень главным следует признать необходимость создания условий включения школьников в активный, творческий процесс формирования знаний и обобщенных способов деятельности, что позволит преобразовать школьника из объекта обучения в субъект деятельности [4, с. 57]. Так каким должен быть урок XXI века? На сегодняшний день уже трудно представить современный урок без информационно-коммуникативных технологий. Учителя музыкального искусства, вооруженные современными компьютерными технологиями, учат учащихся решать определенную задачу путем исследовательских, поисковых, проблемных методов, самостоятельных действий учащихся с обязательной последующей демонстрацией полученных результатов [2].

На своих уроках мы используем несколько приемов, которые помогают изучать и знакомиться с миром музыки интересно и эффективно.

Практический опыт показывает, что использование тестовых и творческих заданий является весьма эффективным видом оценки качества знаний школьников в области музыкального искус-

ства и повышает мотивацию к учебной деятельности на уроке.

Самое главное, о чем не следует забывать: положительные свойства новых информационных технологий обучения могут проявляться только тогда, когда они органично сочетаются с традиционными средствами, органично вписываются в существующие организационные формы обучения, дополняя систему средств обучения [5].

С помощью музыкальных энциклопедий «Шедевры музыки» школьники знакомятся с лучшими образцами классической музыки. Энциклопедия включает в себя: интерактивные рассказы о 80 шедеврах классической музыки, озвученные лекции, рассказывающие об эпохах и музыкальных жанрах, подробные биографические статьи о 40 композиторах, более 2000 статей, биографические справки о композиторах, музыкальных деятелях, исполнителях и дирижерах, словарь музыкальных терминов, образцы звучания музыкальных инструментов симфонического оркестра, более 1000 уникальных иллюстраций, около 10 часов звукового сопровождения, около 10 минут видеофрагментов оперных и балетных спектаклей.

В энциклопедии «Музыкальные инструменты» содержатся шедевры мастеров со всего мира, начиная с древних времен и до нашего времени.

Энциклопедия «Классическая музыка» насчитывает около 1100 статей и более 200 изображений, 21 видео- и 170 аудиофрагментов общей продолжительностью около 5 часов, а также 11 тематических экскурсий. Энциклопедия включает четыре главы: «Статьи», «Экскурсии», «Хронология», «Викторина».

Также в профессиональной деятельности можно использовать различные видеоуроки, в частности «Академия занимательных искусств. Музыка», которая содержит более 70 уроков о музыкальном искусстве, музыкальных инструментах, происхож-

дении музыки, музыкальной грамоте, о творчестве некоторых композиторов и т. д.

Каждый урок музыки предполагает знакомство с музыкальными произведениями классической музыки, поэтому при изучении тем программы «Музыка» школьникам предлагается посмотреть видео, познакомиться со статьями о музыке, прослушать лекции, прослушать музыкальные номера, после чего они должны ответить на вопросы теста, и сделать краткое описание того или иного музыкального произведения, а также выразить свое отношение к этой музыке.

Исследование и изучение влияния информационно-коммуникационных технологий на развитие творческого мышления школьников, и методика их использования была апробирована и проверена во время преподавания уроков музыки в МБОУ СОШ № 12.

Задачей исследования была проверка правильности утверждения того, что использование на уроках информационно-коммуникативных технологий позволяют сделать учебно-воспитательный процесс более эффективным.

Поскольку недостатком традиционного обучения является низкая динамика и частичное отсутствие элементов интерактивности и наглядности, мы предположили, что современные информаци-

онные технологии позволят нейтрализовать все эти недостатки. Кроме того, дидактические возможности информационно-коммуникативных технологий помогут учителю более полно осветить материал темы урока, а в школьниках раскрыть творческий потенциал и развить творческое мышление [1].

В ходе работы мы предположили, что применение информационно-коммуникационных технологий в процессе профессиональной подготовки обучающихся будут эффективным средством достижения учебно-воспитательной цели.

Предлагаем свой взгляд на применение информационных технологий на разных этапах урока (табл. 1).

В исследовании приняли участие 325 школьников 7-14 лет. Было проведено 10 уроков музыки с использованием информационно-коммуникативных технологий, и 10 уроков по традиционной методике (табл. 2).

Полученные результаты уровня знаний представлены в таблице 3.

Для выявления различий в уровне знаний преподавания по традиционной системе и с использованием информационно-коммуникативных технологий использовался статистический t-критерий Стьюдента.

Таблица 1

Применение информационных технологий на разных этапах урока

Этап проверки домашнего задания	Этап изучения нового материала	Этап закрепления знаний
Тестирование учащихся по теме	Просмотр нового материала на электронном носителе	Создание тестовых заданий и их выполнения
Создание учениками кроссвордов, их показ и решения на уроке другими учениками	Просмотр электронной наглядности и обсуждение	Тестирование по теме на электронном носителе. Выявление ошибок и их устранение
Презентация материала, обработанного самостоятельно отдельными учащимися дома	Просмотр и обсуждение мультимедийных презентаций, подготовленных учителем или учениками. Работа с модулями.	Презентация результатов деятельности (индивидуальной или групповой)

Таблица 2

Различия в уроках с использованием традиционных методов и информационно-коммуникативных технологий

Традиционные методы	Материал излагался с применением ИКТ
Для объяснения нового материала были использованы следующие средства:	
Тетрадь, учебник, фотографии композиторов и другие иллюстрации, фортепиано	Компьютер, проектор, мультимедийная доска.
В ходе преподавания было замечено:	
Низкая заинтересованность изучения музыки по традиционной методике	ИКТ явно заинтересовали и побудили своей новизной обучения и усвоения знаний у учащихся
Результаты исследования подтвердили предположение, и были довольно предсказуемыми. При контрольном опросе изученного материала, и во время практической работы ученики, в которых обучение проходило	
По традиционной методике, с большими трудностями вспоминали тематику прошлого урока, и в основном только с помощью конспекта и ранее приобретенных в жизненном опыте знаний смогли справиться с поставленными вопросами.	С помощью ИКТ не только положительно влияют на процесс усвоения учебного материала, но и способствуют заинтересованности учащихся не только к предмету, и к обучению в целом. Дети быстро ориентировались в теме прошлого урока, и смогли ответить на вопросы учителя.



Результаты уровня знаний (в %)

	Традиционные методы	Материал излагался с применением ИКТ
Уровень теоретических знаний	70,56	91,20
Уровень усвоения материала по слушанию музыки	71,12	92,16
Уровень певческих навыков	69,38	89,60
Написание музыкальной викторины	77,56	93,12
Проверочные работы	79,95	92,00
Средний % успеваемости	73,71	91,62

В результате было доказано, что применение компьютерных технологий в музыкальном обучении является перспективным направлением художественно-творческого развития школьников, а внедрение компьютерных технологий в учебный процесс позволит значительно повысить качество музыкально-художественных знаний на основе индивидуально-дифференцированного подхода. Эффективность же функционирования компьютерных технологий в системе музыкального образования зависит от разработки, апробации и применения на практике широкого спектра новых музыкальных программ, научного обоснования теоретико-художественного и технически информационного аспектов в процессе музыкального обучения и воспитания школьников. Результаты показали, что использование информационно-коммуникационных технологий не только оказывает положительное влияние на процесс усвоения учебного материала, но побуждают интерес у учащихся к предмету и обучения в целом [3].

Таким образом, использование в учебном процессе информационно-коммуникативных технологий создает благоприятные условия для развития познавательного интереса учащихся, повышения

качества знаний, разнообразия и насыщения процесса обучения, существенно повышает мотивацию, помогает раскрыть творческие способности учащихся.

#### Библиографический список

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – 192 с.
2. Гузеев В.В. и др. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 96 с.
3. Селевко В.Г. Современные информационно-технические средства в школе. – М.: Народное образование, 2002. – 48 с.
4. Шиян Н.В. Педагогические возможности совершенствования физического образования на современном этапе развития российского общества. – Мурманск: МГГУ, 2012. – 163.
5. Якимов В.Г. Исследование уровня сформированности компетенции полипрофессионального ориентирования школьников // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013 – Т. 19. – № 1. – С. 3–6.

## ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЕМЫХ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

*Цель статьи заключается в анализе межпредметных связей, которые влияют на организацию познавательных процессов обучаемых профильных гуманитарных и негуманитарных классов общеобразовательных школ при овладении иностранным языком. Работа с тематическим иноязычным материалом способствует формированию специфических и обобщенных умений у обучаемых профильных классов.*

*Когнитивный аспект цели обучения иностранному языку связан с формированием у учащихся широкого представления о достижениях национальной культуры. Овладение иностранным языком и приобщение обучаемых к иной культуре способно изменить характер познавательной деятельности и оказать влияние на формирование языкового сознания.*

**Ключевые слова:** межпредметные связи, гуманитарный профиль, негуманитарный профиль, предметное содержание речи, приемы мыслительной деятельности, языковой опыт, когнитивные процессы.

**В** настоящее время одной из актуальных проблем современной школы в обучении иностранному языку, является подготовка выпускника способного вести беседу в разных сферах деятельности.

Федеральный компонент общеобразовательного государственного стандарта по иностранному языку позволяет успешно реализовать межпредметные связи с другими учебными предметами, чему способствует специфика иностранного языка как учебного предмета: предметное содержание речи может затрагивать любые области знания (гуманитарные, естественнонаучные, прикладные), а иноязычная речь может быть использована в любых сферах деятельности [4].

Возможностей получения дополнительных знаний по иностранному языку в школе стало больше. Так, в «Центре образования №13 им. Н.А. Кузнецова», г. Тамбова работают несколько кружков для учащихся, желающих повысить свой уровень знаний. Кроме учителей английского языка, с обучающимися занимается студент университета им. Г.Р. Державина, представитель Индии. Обучающиеся гуманитарного и негуманитарного профилей также охотно посещают элективные курсы по английскому языку.

Усвоение иностранного языка является одним из важных условий и результатов обучения, выступая одним из критериев образованности человека.

С точки зрения когнитивной науки язык рассматривается как определенный когнитивный процесс, заключающийся именно в переработке информации любого речевого материала.

Язык является инструментом общения, с одной стороны, и инструментом познания с другой. Эти две стороны обучения языку – получение знаний о языке и получение знаний непосредственно самого языка, сегодня в методике иностранных языков воспринимаются, как равнозначные важные про-

цессы и служат формированию адекватного представления о лингвистическом явлении, о развитии умений использовать это явление в реальной коммуникации.

И.А. Зимняя считает, что специфика овладения иностранным языком, изучаемым в школе, отличается от овладения родным языком [2, с. 29]. Соглашаясь с Л.С. Выготским, она отмечает разные направления, пути овладения родным и иностранным языками. Согласно Л.С. Выготскому, ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намерения. Путь овладения для родного языка он определяет, как «снизу – вверх», тогда как для иностранного языка характерен путь «сверху – вниз» [1, с. 265].

Когнитивность (лат. *cognitio*, «познание», изучение, осознание) обозначает способность к умственному восприятию и переработке человеком внешней информации. Процесс познания, осуществление мыслительной деятельности, можно рассматривать как некое состояние человеческого сознания, когда услышанная или увиденная информация обретает форму знания. Относительно школьного образования – это знание декларативного характера. Обучаемые негуманитарного профиля заинтересованы прежде всего в получении предметных знаний выбранного профиля: биологии, химии, физики, географии, математики. Будущие врачи, фармацевты, инженеры, экономисты, техники, биологи, биофизики и т.д. считают, что данная категория знаний, академические знания, имеют важное значение для осуществления речевого общения. Другими словами, эта категория знаний уже на школьном этапе обретает форму социального опыта, которую обучаемые прогнозируют использовать в своей будущей профессии.

Иностранный язык – предмет специфический, так как затрагивает разные сферы общения. Если в пятом классе акцент делается на изучении таких

тем как «Погода», «Животный мир», «Растительный мир», «Еда. Продукты питания», то в старшей школе эта тематика значительно расширяется: «Изучение иностранного языка», «Наука», «Живопись», «Юриспруденция», «Экология», «Компьютеры». Таким образом, уже в школе, определившись с выбором профессии, обучающиеся имеют возможность обогатить тематический словарный запас.

Привлечение в учебный процесс по иностранному языку текстов профессиональной направленности, с одной стороны пополняет багаж знаний профильных предметов обучающихся, а с другой стороны несет в себе развивающий аспект обучения, так как способствует формированию языковых/речевых способностей обучающихся.

Известно, что любая способность существует в динамике. Языковые способности обучающихся формируются в зависимости от условий их практической и теоретической деятельности.

Основным компонентом структуры языковой способности является степень развития мыслительных операций, т.е. насколько обучаемые способны самостоятельно прогнозировать изученный материал, насколько развита у них контекстуальная и речевая догадка. Каждый индивид обладает, особой группой индивидуально-психологических способностей, присущих только ему одному. Степень их развития либо препятствует овладению знаниями и умениями в области иностранного языка, либо способствует успешной их реализации в практической речевой деятельности.

Основными показателями способностей обучающихся к языку следует рассматривать объем оперативной памяти, высокий уровень мышления, умение прогнозировать, а также степень развития речевых умений, сформированных на материале родного языка.

Итак, когнитивный аспект обучения иностранным языкам включает в себя владение такими категориями, как знания, мышление и процессы понимания. В процессе мышления любая, полученная извне, информация подвергается когнитивной обработке. Впоследствии, каждое наше слово, фраза, предложение обретает форму только тогда, когда мыслительный процесс завершен, и намерение сформировано.

Практика обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе показывает, что степень развития языковых способностей у обучающихся различная. Успешность развития языковых способностей зависит от того, насколько последовательно учитель учитывает ведущие и вспомогательные компоненты способностей обучающихся, начиная с начальной школы. Процесс овладения коммуникативной компетенцией, будет зависеть также от того, насколько полно учитель ведет учет свойств и особенностей личности обучающихся.

Для обучаемых негуманитарного профиля, обладающих аналитическим складом мышления, привыкшим к конкретным и точным определениям и понятиям, развитие языковых способностей способствует выработке индивидуального стиля учебной деятельности. У них формируется способность организовывать свою коммуникативную деятельность с учетом предметного содержания (биология, химия, физика, география, математика), они учатся планировать свое высказывание, формулировать мысли, с помощью ограниченного выбора языковых средств, учатся использовать жесты и мимику при изложении устного материала. Считается, что для обучающихся математических классов характерно критическое мышление, такие ученики имеют хорошую подготовку по профильным предметам, интеллектуально развиты, готовы к самостоятельному поиску знаний.

Так как личность каждого ученика обладает своими индивидуальными особенностями психического развития, от которых зависит формирование речемыслительной деятельности необходимо развивать способности обучающихся к иностранному языку. Сильными катализаторами процесса развития способностей являются цели, эмоции, а также личные потребности в учебной деятельности. Для обучаемых важным оказывается как результат учебной деятельности, так и процесс, т.е. характер ее реализации. Поскольку любые способности развиваются в деятельности, то необходимо придавать большое значение личностным факторам, стимулирующим психические возможности человека и организующим его на преодоление трудностей учебной деятельности. В формировании иноязычных способностей у обучаемых важно отметить работу учителя над развитием интеллектуальных качеств учащихся, так как они способствуют более быстрому достижению успеха в учебной деятельности.

Мы считаем, что для продуктивного усвоения знаний и для интеллектуального развития средствами иностранного языка, а также и средствами развития других школьных предметов чрезвычайно важно устанавливать широкие связи как между разделами изучаемых курсов, так и между разными предметами в целом. Представляют ценность связи не только с родственными по содержанию предметами, но и межцикловые связи. Так, для обучаемых гуманитарного профиля, на уроках иностранного языка важно обращать внимание на тематику экологии, на знание географического материала, что закрепляет знания обучающихся, полученных на уроках географии о нашей стране (флора и фауна). А такая тема как «Здоровый образ жизни», которую проходят на уроках иностранного языка, проверяет усвоение материала по биологии.

Подобная работа на уроках иностранного языка, и в рамках элективного курса по иностранному

языку, способствует активизации у обучающихся процессов, связанных с логическим обобщением, рассуждением, у них развивается дедуктивное мышление, они учатся классифицировать, систематизировать материал, искать закономерности.

Для обучаемых негуманитарного профиля такой предмет, как иностранный язык способствует получению новых знаний по профильным предметам. Благодаря иноязычным источникам, обучаемые могут найти нужный для себя материал по математике, физике, химии, географии, биологии и использовать его как в учебном процессе, а также при подготовке к олимпиадам и научно-исследовательским конференциям. Усвоение знаний по профильным предметам средствами иностранного языка важно и для представителей негуманитарного профиля. Оно развивает образное мышление, характерное для обучающихся гуманитарного профиля. Образ, как известно, имеет основополагающее значение в развитии понятийного мышления, способности к восприятию, обобщению, и настраивает учащихся на выполнение творческих заданий, развивает лингвистический интеллект, согласно исследованиям Ховарда Гарднера [5].

Учебный материал по предметам усложняется от класса к классу и для успешного выполнения той или иной деятельности необходимо формировать у обучаемых навыки и умения. Работа с тематическим иноязычным материалом у обучаемых профильных классов способствует формированию специфических и обобщающих умений.

На уроках математики, у обучаемых формируются и проявляются такие умения как: внимательно читать условие задачи, анализировать данные, удерживать вопрос задачи в памяти на протяжении всего ее решения, варьировать способы решения этой задачи. На уроках литературы обучаемые формируют умения давать характеристику героям, отвечать на вопросы по прочитанному материалу, определять стилистические явления, разделять текст на смысловые части и так далее. Поэтому, важно уже на школьном этапе обучения иностранному языку научить учащихся таким приемам мыслительной деятельности как анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация. Усвоив эти приемы, обучаемые смогут получать продукты мыслительной деятельности – понятия, суждения, умозаключения. Овладение приемами мыслительной деятельности обеспечивает автоматизм выполнения конкретных действий в учебной деятельности.

Когнитивный аспект цели обучения иностранному языку также связан с формированием у учащихся широкого представления о достижениях

национальной культуры. Начиная с начальной школы, происходит приобщение учащихся к культуре, традициям, реалиям стран изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся на разных этапах обучения, формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения.

Развитие знания образов мира культуры в процессе изучения иностранного языка формирует знание образов культуры народа, развивает когнитивные способности обучающихся, творчество.

Овладение иностранным языком и приобщение обучаемых к иной культуре способно изменить характер их познавательной деятельности и оказать влияние на формирование языкового сознания.

Для обучаемых негуманитарного профиля важно понять тот или иной социолингвокультурный феномен, развивать в себе способность гибко использовать различного рода информацию, умение конструировать ментальное представление, даже тогда, когда информация представлена неполно. Важное значение играет степень сформированности образного мышления у обучаемых. Дж. Лакофф писал об этом: «Все эти соображения подтверждают точку зрения, согласно которой, наша концептуальная система зависит от нашего физического и культурного опыта и непосредственно связана с ним» [3, с. 48].

В заключение отметим, что посредством воспитательного потенциала иностранного языка происходит развитие личности учащихся. Это означает, что необходимо формировать у обучаемых потребность в изучении иностранных языков и овладение ими как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации в поликультурном мире.

#### Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: в 6-ти т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982.
2. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.
3. *Лакофф Дж.* Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингводидактике. – М., 1998. – Вып. XXIII.
4. Методические рекомендации по преподаванию иностранных языков в условиях перевода на обучение по ФГОС Российской Федерации в 2014 – 2015 учебном году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [ipo.smuh.edu.ua...inostrannyye\\_yaziki/Metodicheskie...](http://ipo.smuh.edu.ua...inostrannyye_yaziki/Metodicheskie...)
5. *Gardner H.* Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligence. – New York: BasicBooks, 1983.



**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье дается обоснование авторской структурно-функциональной модели подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности. Подробно характеризуются компоненты модели, позволяющие вести процесс подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности на системной основе.*

**Ключевые слова:** структурно-функциональная модель, игровая компетентность, игровые технологии, профессиональная деятельность, будущие учителя иностранного языка, подготовка будущих учителей иностранного языка.

**В** связи с востребованностью обществом личности, способной к свободному иноязычному общению, возникает необходимость в формировании более широкой профессиональной компетентности у будущих учителей иностранного языка, что позволит им вести творческую педагогическую деятельность. Широкие возможности для этого представляет использование игровых технологий в процессе профессиональной подготовки в вузе и формирование у будущих учителей иностранного языка игровой компетентности. В связи с этим возникает необходимость смоделировать данный процесс и разработать модель подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности.

Проблема подготовки высококвалифицированного учителя остается актуальной на протяжении всего существования педагогики как науки. Многочисленные исследования последних десятилетий свидетельствуют о необходимости создания некой универсальной модели учителя как ценностного критерия его профессионализма. В этом контексте можно отметить разработки А. Абдулина, В. Бондаря, С. Коваль, М. Костенко, О. Пометун, А. Савченко, Н. Талызиной, И. Шапошниковой и др. Однако проведенный анализ показал, что единого подхода к созданию модели учителя, и в частности учителя иностранных языков, не существует. Малоисследованной является проблема использования игровых технологий как в профессиональной деятельности учителя иностранных языков, так и в процессе его подготовки, что обуславливает необходимость разработки модели подготовки будущих учителей к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности.

Начиная нашу экспериментальную работу, мы учитывали, что подобная модель создаст основу для совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в высшем учебном заведении. Предпосылкой создания модели стал анализ работ ученых по проблемам моделирования педагогических процессов и объектов (В. Бондарь, Г. Ельникова, Л. Калинина,

Н. Кузьмина, В. Маслов, В. Олийник, С. Сысоева и др.).

Также мы опирались на разработки по моделированию процесса формирования компетентности учителя иностранных языков. В этом контексте значимы для нас результаты исследований С. Кара «Формирование профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов в процессе педагогической практики» [8]; В. Баркаси «Формирование профессиональной компетентности у будущих учителей иностранных языков» [1]; И. Закирьяновой «Формирование социокультурной компетентности у будущих учителей иностранного языка в процессе профессиональной подготовки» [6]; А. Волощук «Формирование методической компетентности будущих учителей гуманитарного профиля в процессе педагогической практики» [3]; Т. Несвирской «Формирование общекультурной компетентности будущих учителей иностранного языка в процессе профессиональной подготовки» [10] и др.

Опираясь на существующие подходы ученых к разработке моделей будущего специалиста, в частности моделей будущего учителя, с учетом принципов построения таких моделей на компетентностной основе, нами были выделены системные блоки модели подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности, а именно: **целевой, методологический, содержательно-деятельностный, результативный.**

Наличие **целевого** модуля модели предусматривает четкое определение целей и задач деятельности преподавателей ВУЗа по подготовке будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий; а также предварительный анализ уровня формирования у студентов игровой компетентности.

Целью модели является подготовка будущих учителей иностранного языка к эффективному применению игровых технологий в профессиональной деятельности и поэтапное формирование у студентов игровой компетентности.

В соответствии с этим возникают следующие задачи, которые позволят достичь поставленной цели:

- *сформировать* у студентов ценностное отношение к игровым технологиям и мотивы овладения ими; систему знаний об игре, игровой деятельности, различных игровых технологиях;

- *способствовать* становлению умений и навыков организации игры при изучении иностранного языка и приобретения опыта организации игры в процессе профессиональной подготовки;

- *развить* стремление к творческому саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию; способности к рефлексии и самокоррекции в сфере игровой деятельности;

- *обогащать* личностный опыт студентов обучения иностранному языку при помощи игровых технологий.

При разработке модели подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности мы исходили из того, что этот процесс должен соответствовать принципам. В нашем случае – это требования к подготовке будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности, которые были выделены нами в результате изучения исследований ученых О. Бигыч [2], П. Загоруйко [5], Е. Пассов [9] и др. Считаем, что к принципам, которые обеспечат эффективную готовность будущего учителя иностранного языка к использованию игровых технологий следует отнести принцип паритетности, принцип деятельностной активности, принцип связи теории с практикой, принцип рефлексивности, принцип системности, принцип профессиональной направленности.

Важным элементом целевой составляющей части нашей модели является предварительная диагностика сформированности игровой компетентности у студентов – будущих учителей иностранных языков, которая совпадает с констатирующей частью педагогического эксперимента. При проведении предварительной диагностики были использованы специальные методики, что позволило установить средний уровень сформированности у студентов как каждого из компонентов игровой компетентности, так и исследуемого феномена в целом. Более того, были выявлены факторы, негативно влияющие на эффективность процесса формирования игровой компетентности.

На основании подходов ученых, практики формирования компетентности учителя и творческого развития его личности, результатов проведенного исследования считаем, что методологическую основу профессиональной подготовки будущего учителя иностранных языков к использованию игровых технологий составляют личностно-ориентированный, компетентностный, аксиологический и системный подходы.

Считаем, что эффективность подготовки учителей иностранного языка и их возможность ис-

пользовать игровые технологии предусматривает применение **личностно-ориентированного подхода**, поскольку главной целью обучения является развитие личности студента, его способности к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и самореализации с учетом его предыдущего опыта, индивидуальных особенностей, специфики учебного материала в конкретной образовательной среде [7; 11].

При создании модели, мы также исходили из того, что целью процесса подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности является игровая компетентность. Поэтому мы считаем целесообразным применение **компетентностного подхода**, как ведущего в нашем исследовании.

Применение **аксиологического подхода** связано с необходимостью ориентировать будущего учителя на общечеловеческие и профессиональные ценности. Поскольку к одним из таких ценностей мы относим и игровые технологии, позволяющие эффективно обучать учеников иностранному языку и развивать их личность, то основные положения аксиологического подхода обеспечат нам психолого-педагогическую поддержку в управлении и корректировании системой ценностных отношений будущих учителей иностранного языка, ценностную направленность профессиональной подготовки. При изучении иностранного языка человек невольно попадает в ситуации, когда необходимо давать мировоззренческую, этическую, эстетическую оценку. В игре также важна готовность учителя к анализу ситуаций, оценки игрового поведения, ролей и правил. В этом контексте основные принципы реализации аксиологического подхода и игровых технологий совпадают.

Несомненным является тот факт, что объединяет в единое целое все методологические подходы и обеспечивает целостность формирования игровой компетентности будущего учителя иностранных языков **системный подход**.

Указанное выше позволяет утверждать, что личностно-ориентированный, аксиологический, компетентностный и системный подходы благодаря комплексному применению обеспечат эффективное целостное формирование игровой компетентности.

Третий блок модели – **содержательно-деятельностный** – предусматривает корректировку целостного педагогического процесса с целью формирования игровой компетентности у будущих учителей иностранного языка. Суть этого модуля заключается в нахождении существенно новой информации, которую должны усвоить студенты, обогащении форм и методов их обучения с целью повышения уровня сформированности игровой компетентности.

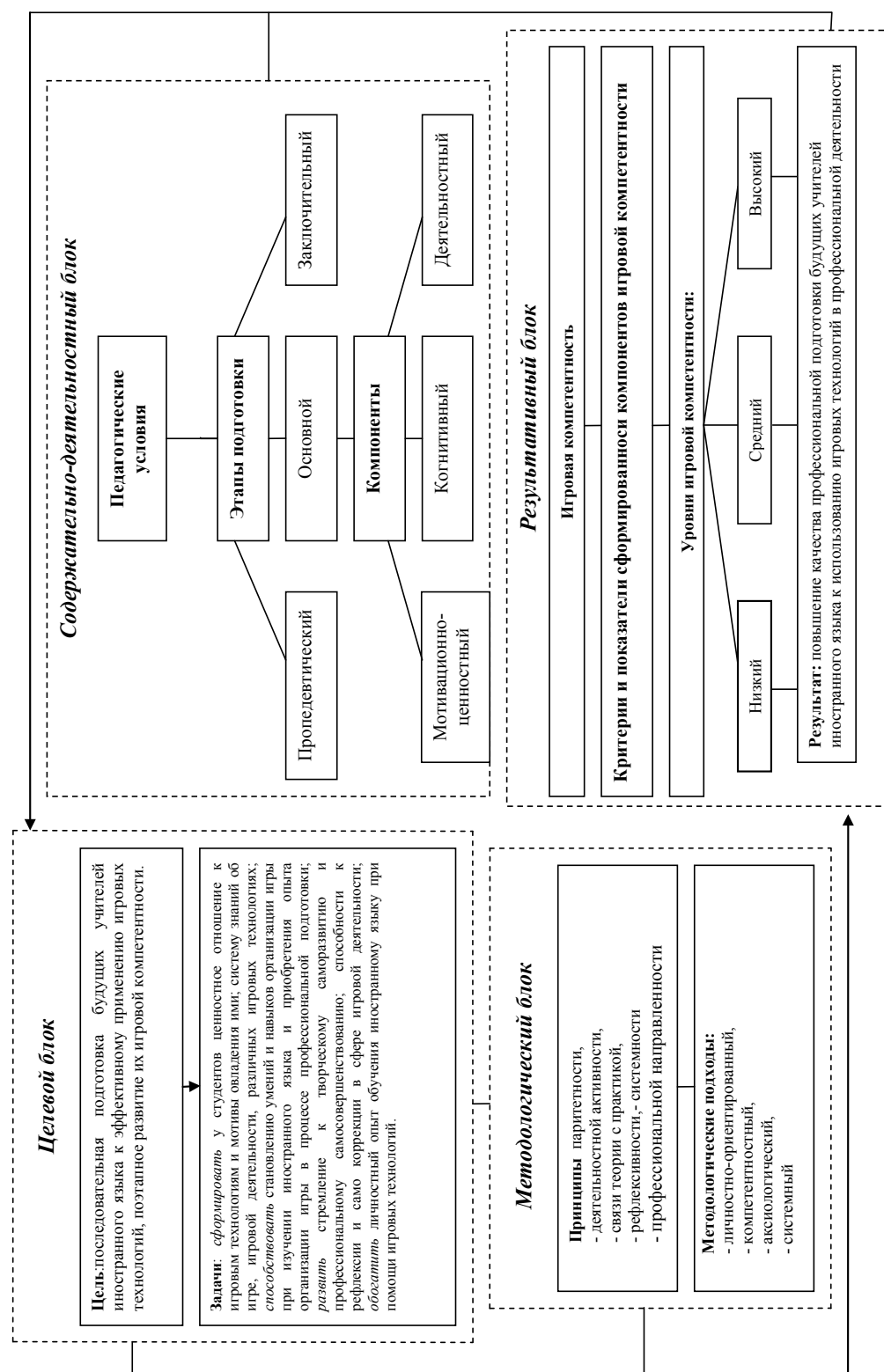


Рис. 1. Модель подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности

Исходя из результатов предварительной диагностики, существующий учебный процесс не обеспечивает формирование исследуемого нами феномена на протяжении всех лет обучения, что указывает на необходимость осуществить соответствующие коррективы на некоторых этапах учебного процесса, содержания профессиональной подготовки учителя иностранных языков, выбрать наиболее эффективные для этого формы и методы.

Содержательно вся наша деятельность будет направлена на то, чтобы ознакомить студентов в процессе профессиональной подготовки с основными видами игровых технологий; осветить возможности использования игровых технологий в четырех видах речевой деятельности, развить навыки подготовки и проведения игр в профессионально-педагогической деятельности; ознакомить студентов с особенностями и спецификой формирования игровой компетентности.

Процесс подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности включает: пропедевтический, основной, интегрирующий этапы. На каждом этапе была выделена определенная целевая доминанта, которая определяла специфику задач, которые предлагаются студентам.

I этап – **пропедевтический** – реализуется на I курсе обучения и направлен, прежде всего, на создание мотивационно-ценностного отношения к игровым технологиям и их овладению. На этом этапе также частично происходит формирование когнитивного и деятельностного компонентов игровой компетентности.

II этап – **основной** – реализуется на II – III курсах обучения. Этап направлен на наполнение когнитивного компонента, стабилизацию мотивационно-ценностного компонента игровой компетентности, частичное формирование деятельностного компонента.

III этап – **интегрирующий** – реализуется на IV–V курсах обучения. Этап предполагает максимальное развитие деятельностного компонента игровой компетентности и окончательное формирование ее когнитивного и мотивационно-ценностного компонентов.

Проведенный анализ существующей практики формирования игровой компетентности будущих учителей иностранного языка и основных задач каждого из этапов их подготовки к использованию игровых технологий выявил необходимость с целью обеспечения эффективности указанного процесса внедрить следующие *педагогические условия*, а именно:

1) обеспечение мотивации студентов к овладению игровыми технологиями, осознание их ценности в эффективной педагогической деятельности и своем профессиональном росте;

2) интеграция и усовершенствование содержания дисциплин профессиональной подготовки, как основы формирования у студентов знаний в области игровых технологий;

3) обеспечение практико-ориентированного обучения как основы формирования у студентов навыков и опыта использования игровых технологий в профессиональной деятельности.

Реализация этих условий имеет особую значимость при подготовке студентов к использованию игровых технологий. Игра – свободная деятельность, которую невозможно осуществлять по приказу учителя, поскольку любая авторитарность разрушает игровую атмосферу. Поэтому важно развить у студентов мотивационно-ценностное отношение к использованию игровых технологий во время будущей профессиональной деятельности.

Определение результативности модели подготовки будущих учителей к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности происходит благодаря введению **результативного** блока. Он включает поэтапную диагностику сформированности игровой компетентности и оценку подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий. Главной целью результативного блока является своевременное фиксирование недостатков или ошибок в процессе формирования игровой компетентности у будущих учителей иностранного языка, определение путей и средств их устранения, выявление наиболее эффективных направлений, методов и форм деятельности преподавателей при реализации этого процесса и распространении опыта.

Вышеуказанное дает нам возможность предложить графическую интерпретацию модели подготовки будущих учителей к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности (см. рис. 1.).

Реализация разработанной нами модели предусматривает корректировку процесса подготовки будущих учителей иностранного языка с целью обеспечения непрерывности и оптимальности процесса формирования их игровой компетентности на каждом из этапов профессиональной подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка.

Также для эффективного функционирования представленной модели установлена необходимость разработки и внедрения комплекса педагогических условий подготовки будущего учителя к профессиональной подготовке, что становится основой для наших дальнейших исследований.

#### Библиографический список

1. Баркасі В.В. Педагогічний менеджмент як компонент моделі професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. – Миколаїв, 2001. – Вип. 1. – С. 75–79.



2. Бігич О.Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. – Київ: Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с.

3. Волощук А.М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Житомир, 2012. – 20 с.

4. Єфремова О.І. Ігрова компетентність як сучасна наукова проблема // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2012. – Вип. № 22 (257). – С. 85–92.

5. Загоруйко Л.П. Структура і принципи організації системи освіти Австрії // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 5. – С. 190–199.

6. Закірянова І.А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Київ, 2006. – 22 с.

7. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

8. Кара С.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Житомир, 2012. – 20 с.

9. Мастерство и личность учителя: на примере деятельности учителя иностр. яз. / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, Н.Е. Кузовлева, В.Б. Царькова. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 237 с.

10. Несвірська Т.В. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Житомир, 2012. – 20 с.

11. Шахматова О.Н. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития педагогов профессиональной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2000. – 22 с.

УДК 378:81

**Смирнова Светлана Алексеевна**

кандидат культурологии, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
fak\_inyaz@ksu.edu.ru

## УСИЛЕНИЕ РОЛИ И ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

*В статье рассматривается вопрос о важности правильной организации и контроля самостоятельной работы студентов в связи с сокращением аудиторных часов в высших учебных заведениях. Выделены виды самостоятельной работы и этапы ее организации, формы и методы контроля. Показаны возможности использования компьютерных технологий для организации самостоятельной деятельности студентов на примере виртуальной обучающей среды Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Утверждается, что активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Самый сильный мотивирующий фактор – подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, учебный процесс, реформа высшего образования, изучение иностранного языка.

Реализация федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения приводит к необходимости изменения не только учебно-методического содержания подготовки студентов, но и поиска новых форм организации учебного процесса, в которых делается акцент на усилении роли и оптимизации самостоятельной работы студентов.

Одной из особенностей модернизации высшего образования является реализация нового типа обучения – обучение в течение всей жизни, а также создание условий для развития автономии личности в образовательном пространстве. Происходящая в настоящее время реформа высшего образования связана с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования. В этом плане самостоятельная работа студентов является не просто важ-

ной формой образовательного процесса, а становится его основой.

Современное общество требует от системы высшего образования перехода на принципиально иную – компетентностную парадигму образования. В ее основе лежит задача формирования современного специалиста, способного к самостоятельному решению проблем профессиональной деятельности. Выпускник высшей школы должен быть готов к регулярной самостоятельной профессиональной и образовательной, перенаправленности – освоению новых технологий, новых систем знаний, к самостоятельному проектированию и внедрению новшеств. Способность к самообразованию, к постановке собственных образовательных целей и задач, к выработке собственных образовательных привычек, к самооценке своего

образовательного результата, к наращиванию своего образовательного капитала – вот неотъемлемые качества современного профессионала.

Переход на двухуровневую систему образования предполагает значительное увеличение доли самостоятельной работы студента. Это требует новых подходов к организации разнообразной самостоятельной деятельности, внедрения нетрадиционных педагогических технологий.

В учебном процессе высшего учебного заведения различают два вида самостоятельной работы: аудиторная и внеаудиторная. Аудиторная самостоятельная работа выполняется на занятиях по заданию преподавателя, в его присутствии и при его непосредственном участии. Внеаудиторная самостоятельная работа выполняется студентом также по заданию преподавателя, но без его непосредственного руководства. Именно организации внеаудиторной самостоятельной работы следует уделять особое внимание.

Самостоятельная работа может выполняться как индивидуально, так и в группе, причем решение поставленных задач именно в группе очень важно, так как учит студента работать в коллективе, способствует его социализации и во время учебы и после завершения обучения.

Самостоятельная работа может включать в себя следующие этапы:

- входной контроль знаний, умений и навыков в начале изучения дисциплины;
- составление поэтапного плана самостоятельной работы, с указанием конкретных дат предоставления результатов и доведение его до сведения студента;
- разработка и выдача заданий для самостоятельной работы;
- организация регулярных консультаций по выполнению заданий;
- самоконтроль и самооценка, осуществляемые студентом в процессе изучения дисциплины при подготовке к контрольным мероприятиям;
- итоговый контроль по дисциплине в форме зачета или экзамена;
- контроль остаточных знаний и умений.

Крайне важной является проработка форм и методов контроля выполнения самостоятельной работы. Контроль может проходить в устной и письменной формах, с использованием современных компьютерных технологий. Это могут быть практические и семинарские занятия, включение изучаемого вопроса в перечень вопросов для самоконтроля, зачетных и экзаменационных билетов; тестовый контроль; защита рефератов, контрольных работ, творческих проектов; индивидуальная рейтинговая система контроля; выступление на практическом занятии, конференции; участие в олимпиаде, специализированных чтениях, деловой игре.

Управлению самостоятельной работой студентов следует уделить особое внимание. Управлять процессом необходимо через различные формы контроля и обучения. Именно при контроле выполнения поэтапных заданий студент полнее сможет осмыслить задание и полученную информацию, а преподаватель определить степень усвоения и понимания темы студентом. Обязательные регулярные консультации, на которых студент должен предъявлять результаты работы по выполнению определенного этапа, позволят преподавателю оказать необходимую помощь или, если нужно, указать на недостатки и достоинства проделанной работы, поправить и направить студента. Осуществление контроля и управление процессом самостоятельной работы можно проводить на практических занятиях в форме собеседования, устного опроса, контрольных работ, тестов, дискуссий, фронтальных опросов.

В зависимости от содержания и формулировки заданий, а также степени участия в ней преподавателя самостоятельная работа студентов носит различный характер. Задания можно разделить на четыре группы:

- 1) обучающие, когда преподаватель показывает путь и характер выполнения задачи;
- 2) тренировочные, когда путь, показанный преподавателем, повторяется студентом по образцу;
- 3) поисковые, когда выполнение задания целиком возлагается на студентов;
- 4) творческие, включающие самостоятельный поиск, выбор, оценку и проекцию информации, её трансформацию с целью написания реферата, доклада на конференцию, эссе или презентации.

Выполнение различного рода самостоятельных работ имеет и воспитательное значение. Самостоятельная работа развивает наблюдательность, воспитывает внимание, увеличивает интерес студентов к изучаемому предмету. При выполнении самостоятельных заданий у студентов появляется уверенность в своих силах, воспитывается воля и характер, умение упорно работать, добиваться поставленной цели.

В процессе обучения такому предмету как иностранный язык автономность рассматривается как самостоятельная учебно-познавательная деятельность, направленная на овладение знаниями и формирование умений и навыков в различных видах речевой деятельности, способность применить их на практике и нести ответственность за результаты проделанной работы. Такая деятельность является неотъемлемым условием развития познавательной самостоятельности, как личностного качества будущего специалиста, который должен обладать следующими умениями: поиск и обработка информации, переработка текста, умения планирования, контроля и оценки процесса обучения, способность к рефлексии и другие.

Задания для самостоятельной работы могут быть направлены на изучение лексических и грамматических явлений, на самостоятельное понимание неизученных грамматических конструкций и на углубление знаний и совершенствование лексических навыков (в частности, на самостоятельное раскрытие значения неизученных лексических единиц с использованием языковой догадки), а также на работу со справочниками, словарями и интерактивными обучающими программами, ресурсами Internet.

Регулярная самостоятельная работа над заданиями такого рода дает студенту глубокие и прочные знания, учит применять полученные знания на практике.

В ходе работы над чтением текстов и выполнением системы упражнений у студентов развиваются интеллектуально- познавательные умения: поисковые, лингвистические, информационно-аналитические, креативные, рефлексивные.

Можно предложить следующие виды заданий, развивающих совокупность данных умений:

- определить общую тематическую направленность текста;
- выбрать текст по нужной теме среди данных;
- найти в тексте конкретную информацию по тому или иному вопросу;
- понять основное содержание, выделить главную мысль текста;
- сократить объем информации текста путем передачи его основного содержания, выявить главную идею текста;
- обобщить извлеченную из текста информацию в виде аннотации;
- критически оценить содержание прочитанного.

В качестве объектов итогового контроля сформированности умения читать иноязычный текст выступают следующие:

- осознать цель чтения конкретного текста и выбрать стратегию чтения, соответствующую этой цели, варьировать темп чтения;
- распределять внимание между содержанием и формой текста (в частности, его языковым материалом);
- находить в тексте ранее изученные языковые единицы;
- самостоятельно семантизировать незнакомые слова при наличии соответствующих опор;
- осуществлять смысловой анализ текста, выделять в нем главное, новое, достоверное, неверное, полезное;
- перерабатывать извлеченную из текста информацию с целью ее использования в дальнейшей деятельности.

Заключительным этапом в развитии совокупности умений учебной автономии студента является развитие креативных умений, необходимых будущему специалисту:

- осуществлять самостоятельный поиск информации для научных исследований;
- отбирать материал для написания курсовых, творческих работ;
- делать реферативные переводы;
- составлять тексты выступления на студенческих научных конференциях и круглых столах;
- проводить реферативный обзор материалов в процессе самостоятельного чтения газет, журналов: «Moscow News», «Financial Times», «Economy», найденных на Интернет-сайтах и других.

Таким образом, самостоятельная работа, способствует развитию следующих профессионально значимых качеств у будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки:

- самосознание: осознание себя профессиональной личностью, целостное представление о себе как, о специалисте;
- самооценка, предполагающая ценностное отношение к собственным профессиональным качествам и обеспечивающая развитие у студентов навыков самоконтроля и рефлексии собственного профессионального поведения;
- самоорганизация, определяющая стиль поведения будущего специалиста;
- самоуправление как способность принимать компетентные решения и нести за них ответственность, автономно действовать в профессиональной сфере.

Следует отметить, что дисциплина «Иностранный язык» занимает особое место в подготовке высококвалифицированных специалистов вузов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности. Одним из путей, повышения эффективности языковой подготовки будущих специалистов неязыковых специальностей, является организация именно самостоятельной работы студентов.

В настоящее время стремительными темпами развиваются новые компьютерные технологии и Интернет, а вместе с ними всё чаще встаёт вопрос об использовании компьютерных технологий для организации самостоятельной деятельности студентов. Одной из таких технологий является виртуальная обучающая среда Moodle. Виртуальная обучающая среда Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – это система управления содержимым сайта, специально разработанная для создания онлайн-курсов преподавателями. Эта система ориентирована на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками и подходит для организации самостоятельной работы студентов. Богатый набор модулей-составляющих для курсов в виде чатов, опросов, форумов, глоссариев, рабочей тетради, уроков, тестов, анкет, семинаров, ресурсов, которые акцентируют внимание обучаемых на отдельных фрагментах

(элементах) излагаемого содержания, позволяют закрепить предлагаемое содержание, информируют студента о трудностях в освоении материала, контролируют усвояемость учебного материала. Учебный материал сопровождается заданиями, упражнениями и опросами, которые дают возможность избежать однообразного изложения материала активными действиями, задавать вопросы на понимание, помогают закреплению изученного.

Обучающиеся получают обратную связь о результатах своих действий. Это помогает им понять, насколько успешно они работают, что именно им стоит делать по-другому. Большое количество разнообразных заданий, предлагаемых для самостоятельной работы, и разные шкалы их оценивания позволяют студенту следить за своими успехами, и при желании у него всегда имеется возможность улучшить свое место в рейтинге студентов. Таким образом, использование виртуальной обучающей среды Moodle для организации самостоятельной работы студентов предоставляет ряд преимуществ перед традиционными методами и формами организации, а именно: возможность реализации принципа индивидуализации деятельности; наличие быстрой обратной связи; большие возможности наглядного предъявления материала; вариативный характер самостоятельной работы; активность, самостоятельность. Эта обучающая среда позволяет организовать активную познавательную самостоятельную деятельность студентов, оптимизировать ее, увеличить объем информации, сообщаемой на занятии, повысить интерес к обучению. Все вышeperечисленное помогает получить более высокие результаты при обучении студентов иностранному языку по сравнению с традиционной вузовской системой обучения.

Активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Самый сильный мотивирующий фактор – подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности.

Рассмотрим внутренние факторы, способствующие активизации самостоятельной работы. Среди них можно выделить следующие:

1. Полезность выполняемой работы. Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в изучаемом курсе, в методическом пособии, при подготовке публикации или иным образом, то отношение к выполнению задания существенно меняется в лучшую сторону, и качество выполняемой работы возрастает. При этом важно психологически настроить студента, показать ему, как необходима выполняемая им работа.

2. Участие студентов в творческой деятельности. Это может быть участие в научно-иссле-

тельской или методической работе, проводимой на той или иной кафедре.

3. Важным мотивационным фактором является интенсивная педагогика. Она предполагает введение в учебный процесс активных методов, прежде всего игрового тренинга, в основе которого лежат инновационные и организационно-деятельностные игры.

4. Участие в олимпиадах, конкурсах и викторинах.

5. Использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры). Эти факторы при определенных условиях могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента.

6. Поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности (стипендии, премирование, поощрительные баллы) и санкции за плохую учебу. Например, за работу, сданную раньше срока, можно проставлять повышенную оценку, а в противном случае ее снижать.

7. Мотивационным фактором в интенсивной учебной работе и, в первую очередь, самостоятельной является личность преподавателя. Преподаватель может быть примером для студента как профессионал, как творческая личность. Преподаватель может и должен помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы его внутреннего роста.

Самостоятельная работа может быть эффективной только тогда, когда она будет для студента привлекательной. Привлекательность работы можно создать определенными поощрениями в виде освобождения от зачёта или экзамена.

### Библиографический список

1. *Вавилина А.В.* Компетентностный подход в образовании // Новые образовательные стандарты высшей школы: традиции и инновации: Сб. науч. ст. Всерос. (с межд. участием) науч.-практ. конф. – Саратов, 2012. – С. 24–27.
2. *Полуянов В.Б., Перминова Н.Б.* Процессный подход к управлению внеаудиторной самостоятельной работой студентов // Вестник Учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург, 2006. – № 1. – С. 112–125.
3. *Сидакова Н.В.* Характерные черты модернизированного содержания обучения иностранному языку // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Кострома. – 2014. – Т. 20. – № 1. – С. 201–204.



**Трофимова Галина Сергеевна***доктор педагогических наук, профессор  
Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования  
Удмуртской Республики, г. Ижевск***Степанова Мария Михайловна***кандидат педагогических наук  
Санкт-Петербургский государственный политехнический университет  
kpin@ipkpro.ru, info@terralinguistica.ru*

## ТЕХНОЛОГИЯ МИКРОПРЕПОДАВАНИЯ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МАГИСТРАТУРЕ МНОГОПРОФИЛЬНОГО ВУЗА

*Рассмотрена методическая подготовка студентов, будущих преподавателей иностранного языка. Обозначены некоторые приемы организации учебных занятий. Подробно описан такой прием как микропреподавание. Показаны основные принципы организации и проведения «микрозанятий» как способа подготовки к педагогической практике студентов. Приведены результаты тестирования, доказывающие наличие мотивационной функции у технологии микропреподавания на основе профессионально-ориентированных игр.*

**Ключевые слова:** профессиональное обучение, методическая подготовка, профессиональная компетентность, педагогическая практика, микропреподавание, многопрофильный вуз.

Подготовка преподавателя иностранного языка традиционно проводится на факультетах педагогических вузов и университетов. В связи с гуманитаризацией высшего технического образования в Российской Федерации в структуру ряда технических вузов были включены подразделения, обеспечивающие гуманитарное образование студентов, будущих инженеров. Под гуманитарным образованием понимается приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, направленное на формирование личностной зрелости обучающихся [2, с. 32]. Одной из составляющих содержания гуманитарного образования является обучение иностранным языкам. Занятия по иностранному языку в техническом вузе ориентируют студента на овладение иноязычной коммуникативной компетенцией в рамках специализации. Это – так называемая «непрофильная» подготовка студентов технического вуза.

Вместе с тем в ряде вузов Российской Федерации нефилологического профиля имеется достаточно длительный опыт организации «профильного» обучения студентов иностранному языку. Иными словами, в технических вузах, которые в настоящее время являются уже многопрофильными, были открыты отделения, выпускающие бакалавров и магистров по лингвистическому профилю. Результатом обучения в этом случае является присвоение выпускнику квалификации «Лингвист», «Преподаватель иностранного языка», «Переводчик».

Для студентов педагогических отделений такого рода гуманитарного института (факультета) объектом изучения в числе других профильных дисциплин становится теория и методика преподавания иностранных языков и культур. Студенты изучают общегуманитарные, общепрофессиональные и специальные дисциплины. Методологиче-

ской основой современного высшего образования является компетентностный подход. В соответствии с ним выпускник «профильного» отделения должен овладеть тремя группами компетенций: общими или ключевыми, базовыми для педагогического профиля и предметными (специальными). Также как и в большинстве вузов Российской Федерации, в такого рода «профильных» структурах принята двухуровневая модель подготовки преподавателя иностранного языка: бакалавриат (четыре года обучения) и магистратура (два года обучения). У выпускников бакалавриата и магистратуры набор компетенций, которыми они должны овладеть, общий, но степень их сформированности различна. Отличие заключается в степени углубленности освоения программы; в методах, приемах, формах, средствах обучения; в степени «дистанцированности от преподавателя» – автономности и уровня сформированности способности решать творческие задачи, выполнять проблемные задания, применять знания, умения и навыки в профессиональной или квазипрофессиональной деятельности.

Целью данной статьи является рассмотрение одного из аспектов подготовки выпускников магистратуры по направлению «Лингвистика» к профессиональной деятельности, а именно – методической подготовки магистрантов. Подготовка понимается как процесс реализации программы обучения, направленный на создание условий для овладения обучающимися необходимым набором компетенций, результатом которого является перевод студентов на более высокий уровень профессиональной компетентности. Мы рассматриваем особенности организации обучения магистрантов-лингвистов в многопрофильном вузе, примером которого служит Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, объединяющий студентов не только гуманитарных, но и технических направлений подготовки [5].

В содержание процесса подготовки магистрантов представляется необходимым включить изучение их учебных мотивов. Традиционно выделяют следующие мотивы учебной деятельности:

1. Профессионально-познавательные, основу которых составляют когнитивные потребности, интерес к знаниям, необходимые для будущей профессии;

2. Мотивы получения ученой степени магистра (наличие определенного статуса);

3. Мотивы межличностного общения (необходимость и желание общения с людьми, имеющими сходные или близкие профессиональные интересы) [8, с. 73].

На этапе обучения в магистратуре у студентов появляются новые мотивы, связанные с профессиональной деятельностью и обусловленные стремлением к профессиональному и личностному росту. По нашим данным, 82% магистрантов совмещают учебу с работой [8, с. 72], поэтому идея карьерного роста для данного контингента более чем оправдана. В связи с этим одним из наиболее важных аспектов обучения будущего преподавателя иностранного языка является подготовка к практической деятельности.

Методическая подготовка студентов, будущих преподавателей иностранного языка предполагает овладение методикой как совокупностью форм, методов, приемов работы, которые в реальном педагогическом процессе обеспечат усвоение содержания преподаваемого предмета. Практика обучения магистрантов по направлению «Лингвистика» в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете свидетельствует о том, что большинство из них владеет иностранными языками на высоком уровне, а также имеет прочные знания в области изучаемых теоретических дисциплин, однако преподавательские навыки и умения у них сформированы на недостаточном уровне. Такая несформированность практических навыков и умений преподавателя приводит к возникновению у магистрантов трудностей во время педагогической практики и самостоятельной работы, к неудачам, даже к разочарованию в будущей профессии и дальнейшему нежеланию выпускников магистратуры работать по полученной специальности. Для предотвращения подобных негативных последствий мы считаем необходимым вести работу по формированию у магистрантов педагогических и методических навыков уже с первых семинарских и практических занятий по таким учебным дисциплинам, как «Методика обучения иностранным языкам» и «Педагогика и психология высшей школы».

Вышесказанное обуславливает наш интерес к разнообразию методов, форм и средств подготовки преподавателей иностранного языка в системе многопрофильного вуза, реализуемой в цикле за-

нятий по методике преподавания иностранного языка и теории обучения иностранному языку, а также при подготовке и организации педагогической практики студентов.

Одним из общепринятых методов, используемых на лекциях, является метод проблемного обучения. В педагогических исследованиях прошлых лет представлена классификация методов проблемного обучения, которая включает:

1. Общие методы как способы организации проблемного обучения: монологический, диалогический, эвристический, исследовательский.

2. Бинарные методы как способы управления учебно-познавательной деятельностью. Модификациями бинарных методов являются: сообщающий, инструктивный, объяснительно-побуждающий методы.

3. Конкретные приемы преподавания и учения как способы реализации бинарных методов [3].

Некоторые исследователи, в частности, Ю.С. Остроумова [4, с. 8], подчеркивают, что в рамках лекционных курсов представляется целесообразным наряду с самой проблемной лекцией включение предшествующего ей этапа, на котором студенты самостоятельно анализируют необходимую информацию, осмысливают ключевые задачи, определяют подходы к их решению. На следующем за лекцией этапе, в ходе поддерживающих ее практических занятий, студенты могут опытным путем убедиться в правомерности принятых решений.

Такого рода связка – проблемная лекция с последующим циклом специально организованных практических занятий по методике преподавания иностранного языка подтвердила свою эффективность в процессе педагогической практики студентов. Использование методов проблемного обучения закономерно требует изменения содержания и формы практических занятий по методическим дисциплинам, введения новых технологий. Такой технологией, стимулирующей повышение учебной мотивации студентов по отношению к овладению общепрофессиональными и специальными компетенциями, является «микропреподавание».

Микропреподавание – это специальным образом организованная деятельность студентов на занятиях по специальности, имитирующая реальный педагогический процесс, сочетающий в себе как учебные, так и игровые элементы [7, с. 49]. Микропреподавание применяется в ходе обучения магистрантов дисциплинам психолого-педагогического и методического циклов и является не просто ролевой, а деловой игрой. Деловая (или имитационная) игра представляет собой вариант коммуникативного тренинга. Под коммуникативным тренингом мы понимаем разновидность интерактивного обучения, реализующую личностно-деятельностный подход к обучению, воспроизводящую ситуации социального взаимодействия, реальной коммуни-

кации и предполагающую активное воздействие на обучаемого [6, с. 193].

Микропреподавание, как было указано, базируется на принципах ролевой игры, под которой традиционно понимается такая форма организации коллективной учебной деятельности, которая имеет своей целью формирование и развитие навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения [1, с. 68]. По своей структуре ролевая, а в данном случае – деловая игра воспроизводит ситуации из будущей профессиональной деятельности ее участников, которые вступают в отношения социального взаимодействия (Преподаватель – Студент; Ученик – Учитель, Преподаватель – Администрация, Учитель – Родитель и др.). Таким образом, деловая игра носит профессионально-ориентированный характер. Характерной чертой деловой игры является моделирование реальной профессиональной деятельности людей или проектирование, побуждающее игроков к действию. Деловая игра, как правило, не имеет жесткого сценария, четких правил. Для нее характерна коллективная выработка решений в рамках выбранных ролей, многоальтернативность решений [1, с. 68].

Микропреподавание отвечает всем критериям деловой игры, используемой при подготовке будущих преподавателей. Известны такие формы микропреподавания, как вузовское микрозанятие (один из студентов на протяжении 5–10 минут выполняет функции преподавателя, остальные играют привычные роли студентов) и школьный микроурок (один из студентов на протяжении 5–10 минут выступает как школьный учитель, остальные студенты на это время «превращаются в учеников»). Школьный микроурок закреплен за дисциплинами психолого-педагогического цикла, а вузовское микрозанятие может быть использовано в преподавании любой дисциплины.

Микропреподавание строится на следующих принципах:

1. Проблемности;
2. Профессионально-игрового взаимодействия;
3. Диалогического общения обучающихся;
4. Двуплановости игры.

В структуре микрозанятия должна быть запрограммирована конфликтная ситуация, обеспечивающая его развитие и активизирующая познавательную активность студентов («борьба мнений», разногласие).

Взаимоотношения обучающихся реализуются в форме таких видов речевой деятельности, как диалог, монолог, полилог, оформленных при помощи языковых средств («Лексика ведения урока»), что способствует их активизации. Предпочтение должно отдаваться диалогу как форме реализации субъект-субъектной модели взаимодействия, обеспечивающей партнерские взаимоотношения в классе.

Принцип «двуплановости» означает формирование профессиональных навыков на игровой основе. Через игровые средства в итоге мы должны добиться «предметных» результатов. Иными словами, моделируя в игре профессионально-педагогическую деятельность, студенты овладевают набором базовых и предметных компетенций.

В 2013–2014 учебном году было проведено исследование привлекательности педагогической профессии у магистрантов-лингвистов первого года обучения Санкт-Петербургского государственного политехнического университета до внедрения методики микропреподавания и после. В исследовании участвовало 20 студентов первого курса магистратуры Института прикладной лингвистики (ныне – Гуманитарного института).

Общеизвестно, что успеваемость студентов зависит от развития учебной мотивации и способностей самих студентов. Однако наиболее успешные студенты отличаются от своих коллег не наличием больших способностей или усиленной учебной мотивацией, а высокой степенью развитости профессиональной мотивации. Было сделано предположение, что использование технологии микропреподавания в форме профессионально-ориентированной деловой игры несет мотивирующую функцию, то есть способствует увеличению привлекательности выбранной профессии. Для подтверждения данного высказывания был проведен тест на привлекательность профессии на констатирующем этапе исследования, а затем по окончании формирующего этапа.

Удовлетворенность профессией представляет собой интегративный показатель, который отражает отношение субъекта к избранной профессии. Низкая удовлетворенность профессией – причина текучести кадров, отрицательных экономических последствий для организации и стресса для личности. Высокая удовлетворенность обуславливает и психическое здоровье человека, и высокий уровень его профессионализма (фактор преодоления психологического стресса).

В.А. Ядовым разработана методика определения удовлетворенности профессией. При обработке анкет используется специальная формула, с помощью которой вычисляется индекс удовлетворенности профессией, который может колебаться в пределах от -1,0 до +1,0. Значения индекса, близкие к -1,0, демонстрируют неудовлетворенность профессией. Значения индекса близкие к +1,0 свидетельствуют об удовлетворенности профессией. Для исследования была выбрана система, разработанная В.А. Ядовым и модифицированная Н.В. Кузьминой и А.А. Реан [7].

Испытуемым было предложено выбрать из каждой строки положительный или отрицательный фактор, касающийся данной профессии (табл. 1).

Таблица 1

## Анкета для определения удовлетворенности профессией

А	Б
1. Профессия – одна из важнейших в обществе	1. Мало оценивается важность труда
2. Работа с людьми	2. Не умею работать с людьми
3. Работа требует постоянного творчества	3. Нет условий для творчества
4. Работа, не вызывает переутомления	4. Работа вызывает переутомление
5. Большая зарплата	5. Небольшая зарплата
6. Возможность самосовершенствования	6. Невозможность самосовершенствования
7. Работа соответствует моим способностям	7. Работа не соответствует моим способностям
8. Работа соответствует моему характеру	8. Работа не соответствует моему характеру
9. Небольшой рабочий день	9. Большой рабочий день
10. Отсутствие частого контакта с людьми	10. Частый контакт с людьми
11. Возможность достичь социального признания, уважения	11. Невозможность достичь социального признания, уважения

Результаты тестирования на констатирующем этапе исследования показали, что наиболее положительными факторами для данной профессии являются факторы под номерами 2, 3, 9 и 11. К отрицательным факторам были отнесены 4, 5 и 10 факторы. В целом магистранты оценили профессию преподавателя как достаточно привлекательную (коэффициент привлекательности 0,15). Такой результат может быть обусловлен спецификой выбранной аудитории, так как тестирование проходили магистранты, сознательно выбравшие профессию после окончания бакалавриата, т.е. изначально имеющие довольно высокую степень мотивации.

В конце учебного года, после использования на занятиях с магистрантами технологии микропреподавания, было проведено повторное тестирование магистрантов, обучающихся по направлению «Лингвистика». Результатом такого тестирования явилось то, что коэффициент привлекательности профессии преподавателя после участия в профессионально-ориентированных ролевых играх повысился со значения 0,15 до 0,23. Данные результаты доказывают наличие мотивационной функции у технологии микропреподавания на основе профессионально-ориентированных игр.

Моделируя в ходе микропреподавания реальную профессионально-педагогическую деятельность, магистранты овладевают набором базовых и предметных компетенций, формирующих их профессиональную компетентность. Опыт включения микропреподавания в подготовку магистрантов по направлению «Лингвистика» в Санкт-Петербургском политехническом университете доказывает эффективность данной технологии.

## Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Коджастирова Г.М., Коджастирова А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
3. Максимова В.Н. Проблемный подход к обучению в школе. – Ленинград: Изд-во ЛГПИ, 1973. – 81 с.
4. Остроумова Ю.С. Подготовка студентов – будущих учителей в области современных наукоемких технологий в контексте инновационного развития педагогического образования // Вестник Северо-Западного отделения РАО. – 2013. – № 1. – С. 6–10.
5. Попова Н.В. Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2011. – 585 с.
6. Степанова М.М., Беленкова Н.М. Технологии коммуникативного тренинга в обучении иностранному языку магистрантов нелингвистических направлений // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 2. – С. 193–195.
7. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: методологический аспект. – Ижевск: «Купол», 2000. – 90 с.
8. Трофимова Г.С., Горохова Н.Э. К вопросу о средствах обеспечения автономности магистрантов в образовательном процессе: (на материале преподавания иностранного языка) // Вестник Удмуртского университета. – 2013. – № 1. – С. 72–76.



## МОДЕЛИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В данной статье рассматривается вопрос о необходимости моделирования ситуаций профессиональной деятельности при обучении иноязычной диалогической речевой деятельности. В процессе обучения иноязычному диалогическому общению происходит моделирование как учебных, так и реальных форм взаимодействия субъектов-участников процесса, т.е. проецируются типичные ситуации диалогического взаимодействия.*

*В статье рассматриваются простые и сложные модели как основа каждого упражнения в иноязычной речевой деятельности диалога с учетом объектов моделирования. Речевое смысловое диалогическое единство как столкновение-встреча смыслов по М.М. Бахтину принимается в качестве единицы диалогической речевой деятельности и может быть представлено в виде простой элементарной модели диалога двух субъектов. Простой моделью диалогической речевой деятельности в исследовании принимается модель из двух смысловых речевых диалогических единств.*

**Ключевые слова:** моделирование ситуаций профессиональной деятельности, иноязычная диалогическая речевая деятельность, диалогическое единство, простые и сложные модели.

Моделирование ситуаций профессиональной деятельности в образовательном процессе является неотъемлемым элементом учебной деятельности и, следовательно, находится в сфере внимания педагогической науки, в частности, методики преподавания иностранного языка.

В процессе обучения иноязычному диалогическому общению происходит моделирование учебных и реальных форм взаимодействия субъектов-участников процесса, т.е. проецируются типичные ситуации диалогического взаимодействия.

Создавая учебные ситуации, в которых студенты могли бы реально оказаться, выполняя свои профессиональные обязанности, мы побуждаем их к профессионально-ориентированной речевой деятельности и использованию при этом необходимого иноязычного учебного материала.

В психологии модель определяется как «такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, изображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [7, с. 36].

В дидактике моделирование рассматривается как процесс создания моделей, воспринимаемых как система символов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства объектов, процесса обучения, поведения субъектов иноязычного общения, иноязычной речевой деятельности.

Многие исследователи (Т.С. Серова, С.Г. Улитина, Л.П. Раскопина, М.А. Мосина, Т.А. Горева, В.М. Томилова, М.А. Дубровина, О.А. Галанова и др.) разрабатывают дидактические модели, которые становятся основой комплекса упражнений при обучении чтению, используются в коммуникативно-речевом взаимодействии в ситуациях иноязычного общения, в устной речевой деятельности. Данные модели созданы, на основе теорети-

ческих положений (Э.В. Штульман, В.А. Штофф, И.В. Рахманов, А.А. Леонтьев и др.) посредством использования системы знаков, обозначающих характер ситуативно-обусловленного взаимодействия, включения словесного описания субъектов, их ролей, места, времени.

М.А. Дубровина рассматривает процесс моделирования, используя систему знаков, обозначающих характер ситуативно-обусловленного взаимодействия факторов побудительно-мотивационной фазы иноязычного профессионально-ориентированного информативного чтения [4]. Примером такой модели является следующая: условия → потребность → предмет → цель-результат индивидуальный → цель-результат коллективный → мотив. Автором разработаны девять моделей сочетания компонентов побудительно-мотивационной фазы, которые являются основанием для формулирования, вербализации инструкции в коммуникативно-познавательных задачах упражнений в информативном чтении, а также позволяют осуществить эвристический, полужесткий и жесткий типы и виды упражнений.

Изучение стратегии гибкого профессионально-ориентированного чтения в условиях решения коммуникативно-познавательных задач Л.П. Раскопиной, С.Г. Улитиной, М.С. Гришиной [9; 12; 3] позволило смоделировать ситуации гибкого профессионально-ориентированного чтения. В ситуациях представлены символы-знаки и описаны словесно субъекты и их роли профессионально-ориентированного чтения как речевые тактики, последовательность видов чтения, цели-задачи и цели-результаты, предмет деятельности гибкого чтения. Под дидактической моделью гибкого профессионально-ориентированного чтения понимается система объектов и специальных знаков, процессуально воспроизводящих на основе частичного подобия ряд существенных структурно-

композиционных и ситуативно-содержательных характеристик реального варианта комбинации тактик чтения, например, модель «Поисково-референтное чтение → оценивающее-информативное чтение → присваивающее-информативное чтение».

М.А. Мосина выделила дидактические модели диалогичности информативного иноязычного чтения как субъект-субъектного взаимодействия в процессе вербального письменного общения на основе анализа лингвистических моделей диалогичности научных текстов [8]. В исследовании предлагаются три простых и восемь сложных дидактических моделей чтения текстов научно-методического характера, где Я (чит.) – это основной читающий субъект, ОН (авт.) – автор научного текста, ОНИ (иссл.) – представленное в тексте мнение других исследователей по проблеме, Я (чит.) с НИМ (авт.) – читающий субъект, принимающий точку зрения автора, ОНИ (чит.) – другие читающие субъекты, с которыми взаимодействует основной читающий субъект.

Модель, предложенная М.А. Мосиной, представляет сложную систему диалогического взаимодействия-обмена на информационном уровне нескольких субъектов и может быть трансформирована в условиях обучения иноязычной диалогической речевой деятельности на основе страноведческих текстов. Такие модели могут быть представлены как часть более сложной модели.

О.А. Галанова, Т.А. Горева, В.М. Томилова [1; 2; 11], исследуя проблему дидактического моделирования, расширяют в предлагаемых моделях круг объектов и их моделируемых признаков. В.М. Томилова разработала модель профессионально-ориентированного ролевого взаимодействия в иноязычном общении-диалоге двух субъектов, построенную на основе коммуникативно-функционального подхода.

Модель основывается на трех опорах:

- а) алгоритм, включающий в себя функции;
- б) индивидуальные модели, обслуживающие его профессиональные функции;
- в) предметный план.

В данной модели взаимосвязь  $a \leftrightarrow b$  показывает соответствие выполняемой функции ее языковому оформлению. А взаимосвязи  $a \leftrightarrow a_1$ ,  $b \leftrightarrow b_1$  отражают взаимодействие субъектов [11, с. 13].

О.А. Галанова предлагает посредством заменяющих знаков-символов воссоздать существенные свойства системы взаимодействия субъектов в ситуации научной дискуссии.

Т.А. Горева говорит о структурных характеристиках взаимодействия субъектов диалога, их функциях, ролях, статусе и характере участия в предикатном развертывании дискурса как диалогического единства. Учет таких характеристик в дидактическом моделировании диалогов обу-

словливается принципами ситуативности, информативности, функциональной обусловленности и коммуникативной целостности.

На основании данных характеристик, А.Г. Канцур выделяет семь дидактических моделей диалогов, которые могут стать основанием для выделения типов упражнений, используемых в обучении иноязычной диалогической речевой деятельности [6].

Под дидактической моделью обучения иноязычной диалогической речевой деятельности будущих специалистов в исследовании понимается система объектов и специальных знаков, процессуально воспроизводящих ряд обязательных компонентов коммуникативно-речевой ситуации, аналогичной реальной профессиональной ситуации деятельности.

Все эти компоненты как объекты моделирования связаны со спецификой диалогической речевой деятельности будущего специалиста. Это не может быть искусственным диалогом в виде вопросов и ответов без развертывания мысли перед вопросом и особенно в ответе.

В процессе обучения иноязычному диалогическому общению происходит моделирование учебных и реальных форм взаимодействия субъектов-участников процесса, т.е. проецируются типичные ситуации диалогического взаимодействия.

Моделирование типичных типов диалогов в образовательном процессе является составным элементом учебной деятельности и, следовательно, находится в сфере внимания педагогической науки.

Дидактическая модель профессионально-ориентированного иноязычного диалогического говорения строится на основе личностно-деятельностного подхода.

Для решения вопросов моделирования диалогов основное теоретическое и практическое значение имеет смена речевых ролей слушающего и говорящего. На первом этапе работы для участия в диалоге партнеры по диалогу вступают во взаимодействие-обмен информацией, прежде всего, с автором звучащего или печатного текста.

На втором этапе иноязычной диалогической речевой деятельности партнеры диалога вслед за речевой деятельностью чтения или аудирования включаются в процесс порождения микромонолога, где они реализуют свои коммуникативные намерения, развивая общий замысел диалогического дискурса как их совместного продукта, последовательно выстраивая ряд предикатов (по Н.И. Жинкину), то есть осуществляют предикативное или тема-рематическое развитие дискурса [5]. Это должно быть также представлено символами-знаками в модели как объект моделирования.

Динамика информационного обмена, речевого взаимодействия и порождения диалогического дискурса всегда связана с такими единицами структуры, как речевое смысловое диалогическое

единство, которое включает тактики речевого общения-диалога, рассматриваемые как диалогические речевые действия [1, с. 12].

Для нашего исследования представляют интерес такие тактики диалога, которые будут важны с точки зрения выделения диалога смыслов. Они проявляются в:

- выражении своих мыслей, своей информации в виде сообщения;
- формулировании дополнения, уточнения информации партнера;
- выражении точки зрения, мнения другого;
- формулировании рассуждения-доказательства (опровержения) в ответ на сообщение и запрос со стороны партнера;
- выражении одобрения, согласия, принятия и, наоборот, с воспроизведением информации партнера и других подобных тактик.

Речевое смысловое диалогическое единство рассматривается как фрагмент дискурса, порождаемого двумя субъектами, как обязательная единица диалога первого и второго субъекта, в котором каждый из субъектов оказывается и в роли говорящего, и в роли аудирующего. Речевое смысловое диалогическое единство предусматривает встречу двух диалогизированных микромонологов с основным функциональным типом речи рассуждение-доказательство/опровержение относительно главной мысли высказывания, подтвержденной приводимыми аргументами, фактами.

Для того чтобы раскрыть характер и последовательность развертывания диалога, мы берем за основу модель диалога Т.С. Серовой [10, с. 4-5] в рецептивных видах речевой деятельности чтения и аудирования, в процессе актуализации которой предполагается, что слушающий или читающий как второй субъект обращается к микромонологу, фрагменту высказывания первого субъекта, например:

**Student 1:** *It is difficult to get into university nowadays. There are many candidates for one place. The chaos in the summer, choosing a university, the failures and successes, all this is brought about by differences in living standards and varying standards in the schools. Do think our system is simply unfair?*

**Первый студент:** *Сейчас очень сложно поступить в университет. Очень много кандидатов на одно место. Летняя суета, выбор университета, успехи и неудачи, все это вызвано различиями в уровне жизни и переменными стандартами в школах. Не думаете ли вы, что наша система просто несправедлива?*

В первую очередь он осмысливает и понимает тему «*Entering University: Difficulties*» («*Поступление в университет: трудности*»), то есть о чем этот фрагмент устного или письменного микровысказывания, а именно речь идет о том, что при поступлении абитуриент сталкивается со

множеством трудностей, которые связаны не только с уровнем подготовленности, но и различиями в социальной и образовательной сферах, а затем понимает полностью или частично то, что сообщает первый субъект по этой теме. Иначе говоря, какие смыслы, какое смысловое содержание он направляет второму субъекту. В приводимом примере следующие информационные единицы необходимы для развития смыслов обоим партнерам диалога:

- 1) *to get into university*
- 2) *chaos*
- 3) *to choose a university*
- 4) *to bring (brought)*
- 5) *differences*
- 6) *living standards*
- 7) *varying standards*
- 8) *unfair*
- 1) *поступить в институт*
- 2) *хаос, суматоха*
- 3) *выбрать университет*
- 4) *приносить, вызывать*
- 5) *различия*
- 6) *уровень жизни*
- 7) *различия в уровне жизни*
- 8) *несправедливый*

Далее второй субъект диалога сопоставляет понятия мысли со своими уже имеющимися в опыте, например, успешность поступления зависит от способности абитуриента участвовать в конкурентной борьбе, проявить стрессоустойчивость в напряженной ситуации, и отмечает совсем новую информацию по отношению к теме «*Entering University: Difficulties*» («*Поступление в университет: трудности*»). Только после этого второй субъект диалога сопоставляет полученную новую информацию с подготовленными, данными преподавателем, выписанными из других источников факты и порождает в ответ диалогизированный микромонолог, направленный первому субъекту в устной диалогической речевой деятельности или микротекст-высказывание в письменной речевой деятельности.

В результате этого завершается речевое смысловое диалогическое единство как столкновение-встреча смыслов по М.М. Бахтину с дидактической целью обозначаемое как единица диалогической речевой деятельности.

Такая единица диалогической речевой деятельности может быть представлена в виде простой элементарной модели диалога двух субъектов, в которой первому субъекту в устной диалогической речевой деятельности предлагается принятие функции начать диалог, употребляя соответствующие речевые клише, выражения, фразы, а именно *Morning/ Good morning! Afternoon/ Good afternoon! (Доброе утро! Добрый день!); Excuse my asking ... (Простите, я хотел бы спросить...)*, не несущие

смысловой информационной нагрузки, и закончить диалог после микромонолога второго субъекта, употребив тоже соответствующие выражения, речевые клише такие, как *I believe all opinions deserve...* (*Я полагаю, что все мнения заслуживают...*), *in actual fact* (*в действительности*) и др.

В нашем исследовании в качестве обязательных компонентов как объектов моделирования диалога принимаются:

- 1) осуществление аудирования и говорения;
- 2) сочетаемость типов речи в диалогизированном микромонологе;
- 3) количество информационных единиц как тематических единств в микромонологе;
- 4) количество совершаемых микромонологов;
- 5) тип диалога смыслов, порождаемых двумя субъектами: полное или частичное согласие в доказательстве; частичное или полное опровержение; дополнение смыслов; выдвижение совершенно новых;
- 6) моно- или политемность развития смыслов;
- 7) опора на информационную основу разных видов;
- 8) количество формируемых умений [13, с. 6].

Для обучения иноязычной диалогической речевой деятельности были разработаны и предложены простые и сложные модели как основа каждого упражнения в иноязычной речевой деятельности диалога с учетом объектов моделирования.

Простой моделью диалогической речевой деятельности в исследовании принимается модель из двух смысловых речевых диалогических единств (см. рис. 1).

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  $S_1$  (первый субъект) как говорящий посылает запрос, обращение к  $S_2$  (второму субъекту), 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. 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, заключению, дополняя, уточняя друг друга, соблюдая необходимые сообразно коммуникативно-речевой ситуации речевые этикетные формулы.

В нашем исследовании в рамках простой модели микродиалога, включающей два речевых смысловых диалогических единства, выделяем микромонолог как важный компонент в диалогической речевой деятельности каждого субъекта и принимаем структуру микромонолога как рамочную трехчастную структуру, в которой в начале – во вступлении – происходит формулирование сути запроса, если это первый субъект, начинающий микродиалог, либо повторение сути запроса, высказанное другим партнером. В основной части порождается ответное высказывание субъекта как реакция на услышанное высказывание. И наконец, в заключении формируется запрос-обращение к другому партнеру (к первому субъекту) с получением новой информации, уточнением и т.д.

Модель становится сложной в результате:

- 1) увеличения количества диалогических единств и соответственно микромонологов в диалоге;
- 2) функционального типа речи в микромонологе: только рассуждение и рассуждение в сочетании с описанием или повествованием;
- 3) раскрытия темы вглубь по уровням подтем: монотемность;
- 4) раскрытия темы вширь: политемность;

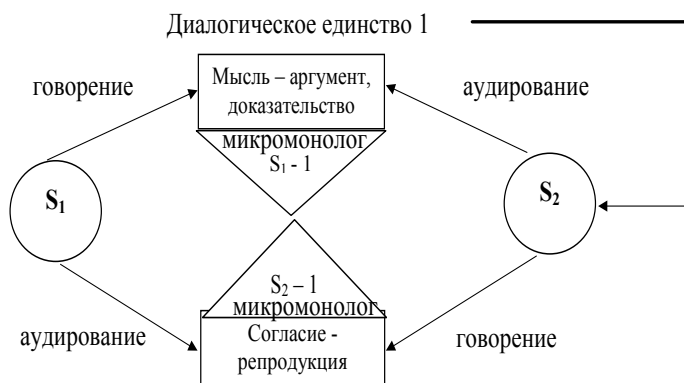


Рис. 1. Речевое смысловое диалогическое единство



- 5) увеличение количества информационных единиц в микромонологах (3–7 единиц);
- 6) количества простых условно-речевых умений;
- 7) характера и типа ситуации;
- 8) сложного развития диалога смыслов.

Так, в любой профессионально-ориентированной ситуации основополагающей формой общения будущего специалиста будет диалог, а именно, способность участвовать в информационном обмене, порождая диалогизированные микромонологи.

Под дидактической моделью мы принимаем систему знаков-символов воспроизводящих существенные структурно-композиционные, ситуативно-обусловленные, коммуникативно-речевые свойства иноязычной диалогической речевой деятельности в профессионально-ориентированных ситуациях.

В зависимости от профессионально-ориентированной ситуации, в которой происходит общение, предложены простые и сложные модели как основа каждого упражнения в иноязычной речевой деятельности диалога с учетом выделенных объектов моделирования.

#### Библиографический список

1. Галанова О.А. Обучение стратегиям научной дискуссии на иностранном языке в неязыковом вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2003. – 193 с.
2. Горева Т.А. Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению: Дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2002. – 200 с.
3. Гришина М.С. Обучение гибкому профессионально-ориентированному иноязычному чтению в сети интернет (на основе комплекса компьютерных программ): Дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2003. – 166 с.
4. Дубровина М.А. Дидактические основы формирования мотивации при обучении иноязычному профессионально-ориентированному информативному чтению (на материале нем. яз.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1985. – 26 с.
5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 160 с.
6. Канцур А.Г. Обучение иноязычной диалогической речевой деятельности будущих учителей на основе страноведческой информации: Дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2004. – 190 с.
7. Леонтьев А.А. Лингвистическое моделирование речевой деятельности // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 36–63.
8. Мосина М.А. Обучение профессионально-ориентированному чтению-диалогу англоязычных научно-методических текстов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2001. – 22 с.
9. Раскопина Л.П. Обучение гибкому профессионально-ориентированному иноязычному чтению в процессе профессиональной подготовки переводчика: Дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2005. – 191 с.
10. Серова Т.С. Коммуникативность и проблемность в современных технологиях обучения в вузе // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: межвуз. сб. науч. тр. – Пермь, 1994. – С. 3–10.
11. Томилова В.М. Содержание и организация обучения профессионально-ориентированному общению в ролевом взаимодействии (начальный этап обучения ИЯ): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 181 с.
12. Улитина С.Г. Формирование структурно-композиционных навыков иноязычного профессионально-ориентированного чтения переводчиков в условиях деловой коммуникации (деловой англ. яз.): Дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1999. – 253 с.
13. Фролова Т.П. Формирование умений иноязычной диалогической речевой деятельности будущих юристов: Автореф. дис. ... канд. педаг. наук. – Екатеринбург, 2014. – 23 с.

**Щербатых Людмила Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

**Ерёмин Юрий Владимирович**

доктор педагогических наук, профессор  
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург  
shcherlyd@mail.ru, eremin37@mail.ru

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В данной статье авторами подчеркивается тот факт, что учитель иностранного языка в своей работе с лингвистически одарёнными школьниками должен обеспечить культурологическую направленность учебных заданий, различных материалов, включать в процесс обучения иностранного языка специально подобранные тексты, которые отражают гуманистические ценности нашего общества. Подобные учебные материалы могут быть использованы учителями на уроках иностранного языка, а также при организации внеклассных мероприятий, при проведении элективных курсов на старшей ступени обучения. Объём и подборка вышеупомянутых материалов во многом зависит от учебного времени, которое отводится на преподавание иностранного языка в той или иной средней школе, от языкового уровня лингвистически одарённых школьников, от контингента учащихся, возможностей школы проводить встречи с носителями языка, от используемых коммуникативно-информационных технологий в конкретных образовательных учреждениях, а также от уровня профессионализма, мастерства самого учителя.*

**Ключевые слова:** лингвистически одарённые школьники, иноязычная подготовка, дополнительное образование, гуманистические ценности, инокультурное восприятие.

На сегодняшний день в системе образования перед педагогами возник ряд проблем, связанных с обучением и воспитанием одарённых и талантливых детей. Такие школьники нуждаются в психолого-педагогической поддержке, для них необходимо разработать интегрированные программы обучения, направленные на развитие их способностей.

Работая с данной категорией учащихся, учителя школы постоянно сталкиваются с психологическими и педагогическими трудностями, возникающими из-за разнообразия видов одарённости, вариативности образования на современном этапе, противоречивости теоретических моделей и методов работы с одарёнными детьми, а также из-за нехватки специалистов, которые подготовлены работать с такими учащимися. При этом возникает необходимость учёта специфики обучения и развития одарённых школьников в дошкольном, школьном (в школах, гимназиях, лицеях) государственном и негосударственном, а также дополнительном образовании.

За последние несколько лет у учёных, педагогов, психологов интерес к проблемам дополнительного образования школьников (ДОШ) сильно возрастает. С новых позиций, точек зрения переосмысливаются цели, задачи, функции, назначение, содержание деятельности ДОШ, его основные принципы.

О ценностях ДОШ, его перспективах развития писали и пишут многие учёные педагоги, психологи, которые заново в своих исследованиях и работах переосмысливают значение и важность ДОШ. К ним относятся такие известные деятели, как: А.К. Бруднов, О.С. Газман, В.А. Горский, А.Я. Журкина, Н.Ф. Родионова и др. ДОШ как бы выполняет роль приемника системы внешколь-

ного образования и воспитания, здесь создаются определённые условия, способствующие тому, что у каждого учащегося формируются собственные представления о себе самом и окружающем мире. Именно система ДОШ способна создать те условия, в которых можно формировать и развивать языковые способности одарённых (лингвистически одарённых) школьников.

Специфика ситуации в ДО заключается в том, что здесь не предполагаются типовые программы. Каждым педагогом разрабатывается своя образовательная программа (одна или несколько). Вместе с тем им разрабатывается концепция его педагогической деятельности, определяются и обосновываются цели и задачи, методологическая база, главные принципы для её реализации. Педагог вправе самостоятельно выбирать содержание (на основе социокультурного аспекта), основные методы и формы, направленные на его реализацию, разрабатывать диагностико-аналитический блок.

Проанализировав современные исследования упомянутых выше учёных, мы постарались определить специфику ДОШ в качестве образовательной структуры:

- процесс обучения в системе дополнительного образования (ДО) удовлетворяет познавательным интересам каждого учащегося в отличие от школы, где, в первую очередь, выполняется государственный заказ, предполагающий, что школьники должны усвоить какой-то объём знаний, у них соответственно формируется определённый тип личности, в результате чего познавательный интерес, который присущ учащимся с рождения, в большей части притормаживается из-за содержания обязательных программ обучения;

- в общеобразовательной школе педагог регулирует процессы индивидуализации и дифферен-

циации образования, а в системе ДО эту функцию выполняют сами учащиеся (школьник выбирает то творческое объединение, студию, секцию и т.д., в которой ему интересно);

- в ДО педагогический процесс имеет более неформальный характер по сравнению со школой, приближаясь, тем самым, к природным особенностям развития личности. Здесь приветствуется не информационный способ обучения, а партнёрское взаимодействие, общение, передача имеющегося опыта;

- в условиях ДО непосредственное, неформальное общение с педагогом оказывает большее влияние на развитие учащихся по сравнению со школой, в связи с чем выдвигаются высокие требования к профессионально-личностным качествам педагога;

- из-за отсутствия обязательных образовательных стандартов педагоги в системе ДО не акцентируются на результативно-оценочной стороне обучения, они стараются развивать учащихся, следуя природе естественного познавательного интереса;

- ДО даёт возможность учащимся самоопределиваться, адаптироваться к жизни в быстро развивающемся мире, приобщаясь к культуре зарубежных стран;

- деятельность учащихся проходит в поливозрастных объединениях в зависимости от их интересов (клубы, студии, группы, секции и т.п.);

- занятия проводятся в соответствии с программами, имеющими какую-то одну тематическую направленность (комплексная, интегрированная);

- педагогами проводятся различные формы занятий: групповые, индивидуальные; в них может участвовать также весь состав детского объединения.

Из общепедагогической и личной практики известно, что в работе с лингвистически одарёнными школьниками необходимо правильно организовать, отобрать и систематизировать учебный материал. Содержание учебных материалов должно соответствовать целям обучения иностранному языку, которые выражены в настоящий момент как государственные требования, изложенные в законе РФ «Об образовании».

Содержание школьного иноязычного образования лингвистически одарённых школьников полностью будет отвечать вышеупомянутым требованиям, в том случае, если учитель иностранного языка обеспечивает культурологическую направленность учебных заданий, различных материалов, которые используются в учебной работе с учащимися данной категории. Учителям, работающим с таким школьниками, необходимо включать в процесс обучения иностранному языку специально подобранные тексты, которые отражают гуманистические ценности нашего общества, что в содержании образования являлось бы главным фактором, кото-

рый влиял бы на формирование гуманистической культуры лингвистически одарённых школьников.

Из психологии известно, что в основе одарённости лежат три взаимосвязанных параметра: особые способы к познанию окружающей действительности, опережающее психическое развитие и особые физиологические данные. Одарённые учащиеся способны выполнять несколько видов деятельности одновременно, имеют хорошую кратковременную и долговременную память, способны быстро оформить свои мысли вербально. В сфере психического и социального развития такие школьники характеризуются обострённым чувством справедливости, высокими требованиями к себе и окружающим людям, хорошим развитым чувством юмора. Так, одарённые школьники отличаются высоким энергетическим уровнем, стремлением доводить начатые дела до конца. Кроме многих положительных качеств, одарённые учащиеся наделены честолюбием, зазнайством, стремлением учиться и выступать «напоказ», они часто пренебрегают мнением своих ровесников. А в процессе обучения иностранного языка все эти черты проявляются ещё в большей степени.

Как показывает опыт, при изучении иностранного языка лингвистически одарённые дети способны достаточно быстро схватывать прослушанный материал, понимать главное содержание аутентичного текста, общаться с носителями языка. Лингвистически одарённые школьники могут быстро оформить свои мысли с помощью средств иноязычной речи, без каких-либо лексических и грамматических ошибок. У них всегда достаточно много идей, они стараются вводить новые элементы в собственную иноязычную речь по аналогии с уже известным. Они с повышенной мотивацией читают литературу на изучаемом языке, стараются перевести и понять содержание прочитанного без помощи словаря.

Многие методисты, учителя отмечают, что лингвистически одарённые школьники любят писать на иностранном языке, часто увлекаются изучением других языков. Такие учащиеся характеризуются положительной интерференцией со стороны родного языка, потому что они хорошо «начитаны» и грамотны.

Мы считаем, что значительный вклад в формирование гуманитарной культуры у лингвистически одарённых школьников сможет внести не сколько уже хорошо известная «гуманистическая» фразеология, которая часто используется в традиционных учебных материалах по иностранному языку, а в большей степени – ознакомление учащихся с иноязычной культурой. На уроках и на дополнительных занятиях школьники стараются понять, осознать её, у них формируется терпимое отношение к иноязычной культуре. Достигнуть поставленной цели, мы считаем, возможно при по-

мощи разработки и использования инновационных учебных материалов по предмету «Иностранный язык».

С нашей точки зрения, учитель, работающий с лингвистически одарёнными школьниками, должен выработать главные виды учебных материалов, которые бы помогали ему приобщить учащихся данной категории к культуре страны изучаемого языка:

1. Аутентичные тексты, а также философские и публицистические статьи и произведения зарубежных ученых, писателей, экспертов в различных областях науки, которые бы достаточно полно отражали культуру страны изучаемого языка.

2. Зарубежная художественная литература на изучаемых языках (классические и современные авторы).

3. Исторические и культурологические тексты.

4. Интересные статьи о каких-либо специальных социальных, экономических, политических или других исследованиях, которые были выполнены крупными учёными страны изучаемого языка. Это могут быть работы прошлых лет или уже современные авторы.

Некоторые педагоги и методисты, такие как М.А. Кириллова и С.М. Кулаева отмечали в своих работах, что в отборе учебных материалов необходимо апеллировать лингвострановедческими подходами, так как именно они помогают развить у лингвистически одарённых школьников такое качество, как «эмпатия» [1; 2].

С нашей точки зрения, применение так называемой «американской версии лингвострановедения», которая ориентировала бы лингвистически одарённых школьников на усвоение «средних категорий культуры» страны изучаемого языка не может быть использована в средних школах. Учителю иностранного языка в школе следует обратить внимание своих учащихся на «фоновые знания» иноязычной культуры, благодаря которым лингвистические особенности быстро усваиваются школьниками, но это тоже не дает полных представлений о культуре страны изучаемого языка так необходимых для учащихся, чтобы сформировать уважительное отношение и к самому языку, и к иноязычной культуре.

Долгое время использование художественной литературы на изучаемом языке как учебные пособия для изучающих иностранные языки активно применялось в школьной методике обучения иностранного языка. Подобные учебные материалы в формировании гуманитарной культуры у лингвистически одарённых школьников выполняют различные функции.

Во-первых, чтение иноязычной художественной литературы представляет собой основной способ, помогающий ознакомиться с культурой страны изучаемого языка. Подобная литература

как учебный материал играет большую роль в том случае, если учитель иностранного языка способен правильно организовать преподавание иностранных языков.

Во-вторых, для одарённых школьников, которые уже обладают определённой информацией о культуре страны изучаемого языка, изучение иноязычной художественной литературы поможет раскрыть другие сведения о культуре народа, познакомиться с биографиями иностранных писателей, их мышлением, с реалиями зарубежной культуры и т.д.

В-третьих, для лингвистически одарённых учащихся, не имеющих достаточно полных знаний о культуре страны изучаемого языка, чтение зарубежной художественной литературы может представлять собой основной источник, который позволяет узнать им о культурной жизни народа.

Очень часто перед учителем иностранного языка стоит вопрос о выборе данной художественной литературы, но многие методисты указывают, что она может быть разнообразных жанров.

Некоторые отечественные авторы, методисты школьных учебников считают необходимым использовать песенный фольклор (современный или в форме популярных молодежных иноязычных песен). М.А. Кирилловой указывалось, что ознакомление с содержанием текстов таких песен позволит лингвистически одарённым школьникам познакомиться с культурой страны изучаемого языка, их народным творчеством, с современной и классической музыкой [1].

Другими методистами (такими, как Н.Э. Рiske) подчёркивалось, что иноязычные поэтические тексты играют очень важную роль в формировании гуманитарной культуры школьников. Им отмечалось, что «через специально отобранные тексты такого рода можно получить богатейшее представление о культуре и языке страны изучаемого языка» [3, с. 174].

Учитель иностранного языка в обучении лингвистически одарённых школьников может использовать отрывки как из политических, так и прозаических произведений, написанных классическими и современными авторами. Для учителя здесь очень важно правильно подобрать иноязычные художественные тексты, которые отражали бы основные реалии культуры страны изучаемого языка, исторические события этой страны, а также современное мировосприятие иноязычного социума и т.д. Такие же критерии отбора предъявляются к выбору видео и аудио материалов, которые учитель использует практически на каждом уроке. Художественные произведения помогают лингвистически одарённым школьникам приобщиться не только к иноязычной культуре, но также к отдельным специфическим образным выражениям, таким как идиомы и метафоры, разговорные клише,



которые традиционно встречаются в литературе данного жанра. В таком контексте школьники усваивают и запоминают их намного быстрее и легче, чем если бы они были представлены отдельно.

Тексты (работы), имеющие историческое или культурологическое содержание, помогают школьникам довольно быстро осваивать всё «просто-странство» иноязычной культуры. *Инокультурное восприятие* другого народа у лингвистически одарённых школьников складывается из «фоновых знаний», усвоенных из рассказов учителя иностранного языка об исторических событиях, биографических сведениях известных личностей страны изучаемого языка. Являясь представителями иной культуры, школьники как бы трансформируют полученную информацию в конкретные символы их историко-культурного развития и мировосприятия в целом.

Приведём некоторые примеры, которые очень символичны для англоязычных стран и, которые могут быть использованы учителями иностранного языка в формировании гуманитарной культуры школьников. Это в первую очередь для США: День Благодарения, название корабля «Майский цветок», Хэллоуин, светильник Джека, президент Линкольн, статуя свободы и др. Для Англии: Биг Бен, Трафальгарская площадь, Пикадилли-Сёркус, королева Елизавета II, Дом Парламента, сжигание чучела Гая Фокса и др.

Если школьник не знает исторический и смысловой контекст перечисленных, а также других знаменательных событий из истории культуры страны изучаемого языка, то ему будут непонятны многие её культурные обычаи и традиции. Подобные учебные материалы могут быть использованы учителями на уроках иностранного языка, а также при организации внеклассных мероприятий, при проведении элективных курсов на старшей ступени обучения иностранному языку. Конечно же объём и подборка вышеупомянутых материалов во многом зависит от времени (часов), которое отво-

дится на преподавание иностранного языка в той или иной средней школе, от языкового уровня лингвистически одарённых школьников, от контингента учащихся (в целом), возможностей школы проводить встречи с носителями языка, от используемых коммуникативно-информационных технологий в конкретных образовательных учреждениях, а также от уровня профессионализма, мастерства и гуманитарной культуры самого учителя иностранного языка.

Подводя итог вышесказанному, авторы исследования пришли к следующему выводу, что если учитель иностранного языка активно использует иноязычную литературу культурологической направленности в качестве учебных материалов в процессе обучения лингвистически одарённых школьников, то он активно формирует гуманитарную культуру школьников. Данная работа направлена на постижение иноязычной культуры и формирование положительного отношения к ней, на основе чего развиваются коммуникативные и иные качества, толерантность, гуманизм, являющиеся неотъемлемой частью иноязычной подготовки лингвистически одарённых школьников.

#### Библиографический список

1. Кириллова М.А. Формирование профессионально-педагогических умений у студентов в процессе обучения иностранному языку: (На материалах англоязычной песенной культуры): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Мурманск, 2000. – 22 с.
2. Кулаева С.М. Формирование лингвострановедческих ориентаций школьника: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2000. – 21 с.
3. Рiske И.Э. К вопросу формирования социокультурной компетенции на уроках иностранного языка в рамках нового стандарта обучения // Свобода выбора в условиях реализации идей педагогики ненасилия: материалы XVII Всерос. науч.-практ. конф. по педагогике ненасилия. – СПб., 1998. – С. 173–176.

**Логвина Светлана Андреевна**

кандидат педагогических наук

Медицинская академия им. С.И. Георгиевского

Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского г. Симферополь

office@csmu.strace.net

**Ягенич Лариса Викторовна**

кандидат педагогических наук

Институт иностранной филологии

Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского г. Симферополь

yagenich@mail.ru

**Сахно Екатерина Михайловна**

Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского г. Симферополь

yekaterina-s@ya.ru

## РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО СЛОВАРЯ

В статье обоснована целесообразность проведения ретроспективного анализа методов формирования потенциального словаря в разные периоды обучения иностранным языкам, как основоположные, так и современные, который в дальнейшем предопределяет требования ко всем компонентам обучения и определяет структуру основных положений организации процесса обучения потенциально возможной лексики.

**Ключевые слова:** ретроспективный анализ, иноязычный потенциальный словарь, научный подход, методика формирования, компоненты обучения, лексический запас, цели обучения, компоненты содержания обучения.

Одним из основных противоречий современной методики обучения иностранным языкам является несоответствие между реальными потребностями студентов общаться на иностранном языке и использовать его как средство повышения профессиональной компетенции и лингвистическими возможностями реализации этих потребностей. Считаем, что компенсировать недостаток лексического запаса для совершенствования качества иностранных речевых умений может специально созданный потенциальный словарный запас.

Прежде чем определять методику формирования потенциального словаря для совершенствования иноязычных коммуникативных умений вообще необходимо провести анализ целей, содержания и методов формирования потенциального словаря у учащихся и студентов в различные периоды обучения иностранным языкам в нашем государстве.

Актуальность проблемы обусловлена существующей разноплановостью в трактовке, как самого понятия «потенциальный словарь», методики его формирования так и значимости его применения, что в свою очередь приводит к недостаточной эффективности в расширении лексической стороны иностранного языка студентов.

Проблемой формирования потенциального словаря занимались многие отечественные и зарубежные ученые. В настоящее время положения о значимости и анализ специфических особенностей потенциального словаря мы находим в исследованиях Б.М. Гинзбург, А.Б. Тарнопольского, Р.Ю. Мартыновой, Н.Г. Мокреевой, Е.Т. Рыжковой, И.И. Колесника, А.Н. Шапкина, К.И. Крупника, С.К. Фоломкиной, Р.К. Миньяр-Белоручева.

Рассмотрим, как же формировался потенциальный словарь в зависимости от целей и компонен-

тов содержания обучения на разных этапах развития методики преподавания иностранных языков.

Так, в 1950-е годы целью изучения иностранных языков в школах было развитие умения читать и переводить иностранные тексты. Что касается овладения устной речью, то оно сводилось к развитию умения задавать вопросы и отвечать на них. Однако к концу 1950-х годов ситуация в стране начинает меняться, когда наступает так называемая «оттепель»: растет обмен делегациями, увеличиваются непосредственные связи с иностранцами; проводится Международный фестиваль молодежи и студентов в Москве в 1957 году. Все это впервые указало на необходимость изучения устной иностранной речи широкими массами.

Исходя из целей обучения, основными компонентами содержания обучения были знания, навыки и умения в чтении, переводе, рецептивной грамматике, говорении на основании определенной тематики.

В соответствии с этим, методика формирования потенциального словаря была нацелена на расширение границ его состава, который по новым меркам должен был охватывать лексику не только для чтения художественных произведений, но и для безпереводного восприятия этих текстов, а также для обеспечения возможности устного общения, в рамках изучаемых тем. Новая лексика записывалась в дополнительные словари или предъявлялась со сноской, при первичном появлении в тексте.

Так, методические подходы в шестидесятые годы формировались под влиянием психологической теории деятельности и психолингвистики – молодой научной дисциплины, возникшей на стыке психологии и лингвистики. Психологическое обоснование предоставила И.А. Зимняя, в котором речевая деятельность провозглашалась главным

объектом в обучении языку, что означало переход от овладения языком как системой, которая сложилась ранее, к овладению речевой деятельностью в ее основных разновидностях: слушании, говорении, чтении, письме и письменной речи [3].

В методике обучения немецкому языку, решением данной проблемы занимался Б.М. Гинзбург. Основная часть его исследования посвящена обучению понимания неизученных слов на основании словообразования. В своей работе он приходит к выводу, что потенциальный словарь в значительной степени зависит от индивидуума, от способности человеческого мозга к «воспроизведению воображения», «закладыванию вперед» [2].

При отборе лексического минимума, по мнению Б.М. Гинзбурга в основу закладываются различные словообразовательные модели. При их отборе учитываются явления словообразовательной полисемии, то есть наличие различных оттенков или значений слов внутри одной словообразовательной формы. Как средство выделения определенной системы связей и отношений для изучения конкретного слова и для понимания на его основе аналогичных неизученных слов, где модель является не только выражением структурной организации языкового материала, но и средством обучения языку. Учебные конструкции являются образцовыми по своим структурно-семантическим качествам, охватывают большие лексические группы слов в учебниках и в книгах для художественного чтения, выступают организующим ядром цельного словообразовательного ряда и объединяют отдельные группы слов в большие понятийные или лексические разряды.

По мнению Б.М. Гинзбурга, формирование потенциального словарного запаса происходит не только на основе конкретных изученных моделей-образцов, а путем переноса опыта на основе приобретенного опыта в раскрытии значения слов, что способствует развитию таких способностей как: «воспроизводящее воображение» и «вероятностное прогнозирование» [2].

Также как и Б.М. Гинзбург, М.Л. Безденежных формирует содержание потенциального словарного запаса на основании словообразования. Ею были выделены три уровня словообразовательного моделирования, характеризующихся разной степенью словообразовательной абстракции, а именно: структурное, структурно-семантическое и семантическое. А также был проведен отбор лексического минимума для словотворчества на немецком языке. Применительно к существительному – это модель безаффиксной основы, модель определенного словосложения, модель суффиксальной основы. Применительно к глаголу – это модель безаффиксно-производной основы, модель атрибутивного словосложения, модель префиксальной основы. Применительно к прилагательному – это модель атрибутивного словосложе-

ния, модель префиксальной основы, модель суффиксальной основы [1].

Методическая и научная ценность исследования М.Л. Безденежных очевидна, однако, на наш взгляд, автор недооценивает значимость грамматических знаний и навыков видоизменения слов, для получения их новых значений и употребления в нестандартном лингвистическом окружении.

Как отмечает А.Н. Щукин, для методики 1970-х годов характерен перенос акцентов в работе со средствами языка, в виде речевых единиц, на то, как такими единицами пользоваться, то есть на речевую деятельность, предметом которой является мнение, средством осуществления – язык, а способом выражения мыслей с помощью языка – речь (внутренняя и внешняя) [7, с. 263].

Основными компонентами обучения были не только те, что перечислены выше, а так же знания, навыки и умения в овладении монологической устной речью, чтение вслух и про себя. Рамки потенциального словаря в этот период значительно расширились, поскольку предметом речевой деятельности была мысль, то возросло значение языковой догадки, расширение вокабуляра за счет словообразования. Проблема обучения лексической стороны речи и формирования лексического запаса студентов всегда была одной из центральных и, вместе с тем, наиболее сложных проблем методики обучения иностранным языкам. В связи с этим, формировались различные принципы комплексного отбора лексики, а также изучались способы ее усвоения.

Ученый и методист С.Ф. Шатилов занимался поиском таких средств обучения, которые наиболее эффективно способствовали усвоению и сохранению лексических единиц в памяти учеников в течение длительного времени и создавали потенциальные возможности для вызова необходимых лексических единиц в соответствии с языковой задачей, стратегией и тактикой говорящего. По его мнению, содержание потенциального словаря составляют: а) производные слова, значение которых учащиеся могут понять на основе знания составляющих частей; б) интернациональные слова, имеющие сходный графический и звуковой образ в родном и иностранном языках, а также общую семантику; в) отдельные значения многозначных слов, при условии, что их второстепенные значения совпадают в родном и иностранном языках. В интересах эффективности обучения лексике ученый рекомендует следующие этапы работы: 1) оценить трудности, которые подлежат усвоению лексических единиц и свести их в группы, более или менее однородные; 2) предусмотреть ввод лексики, которая применяется к каждой группе; 3) введение и объяснение ориентировать на те стороны лексических единиц, которые вызывают трудности, и искать пути их преодоления.

Однако, несмотря на значительный научно-педагогический вклад автора в процесс формирования лексического запаса учащихся, на наш взгляд, недостаточное внимание уделено догадке, как способ семантизации сложных слов. Семантизацию же сложных слов ученый видит в их изоляции, исключает работу с контекстом в целом и с аутентичным материалом в частности.

В восьмидесятые годы получили обоснование и развитие различные направления методики, которые ориентировали преподавателя на коммуникативное обучение речевому общению. Это период углубленного изучения и внедрения в практику обучения концептуальных положений из смежных с методикой дисциплин: языкознания, дидактики, психологии, психолингвистики. Поэтому, большое внимание уделяется влиянию этих наук на процесс овладения лексикой потенциального словаря.

Согласно целям этого периода, к основным компонентам содержания обучения, кроме перечисленных выше, можно отнести знания, навыки и умения в коммуникативном языковом общении, в самостоятельной классной и внеклассной работе. Наряду с представленными выше приемами, для расширения границ потенциального словаря используется многозначность, большое внимание уделяется критериям отбора слов в лексические минимумы.

Так, А.Н. Шапкина строит обучение пониманию неизученных слов на основе различных лексико-семантических концептов многозначных слов. В семантическую структуру слова входит множество вариантов его перевода. При рассмотрении типов значений исследователь учитывает семантический аспект в его синхронном плане и все лексико-семантические варианты делит на главные и не главные. Одним из существенных признаков главного лексико-семантического варианта является его способность служить основой для образования других, производных от него [6].

По мнению А.Н. Мокреевой выбор приема обучения зависит от характера лексических единиц и особенностей их выводимости и направлен на формирование умений семантизировать значение слова [4].

Расширение потенциального словарного запаса автор предлагает осуществлять на основании:

1) аффиксации с помощью: а) суффикса, который присоединяется к основанию (суффиксация), б) с помощью префикса, который присоединяется к слову (префиксация), в) с помощью суффикса и префикса, которые присоединяются к основанию (парасинтетические образования); 2) конверсии; 3) интернациональных слов; 4) многозначности и 5) фразеологических единиц.

Уделяя большое внимание расширению границ потенциального словаря, автор не формирует логическую систему усвоения его слов, так как они

используются эпизодически, с недостаточным количеством их повторения. Кроме того, она не программирует их использование в аутентичной речи, в которой рассматриваемые лексические явления занимают значительное место.

В девяностые годы цель обучения иностранным языкам сосредотачивается на развитии коммуникативной профессионально-ориентированной деятельности, которая предусматривает усовершенствование содержания потенциального словаря. Она должна стать социально, профессионально и познавательно ориентированной. Поэтому в ее состав должны входить слова, обеспечивающих понимание художественных произведений, СМИ сообщений, аутентичной научной и образовательной литературы.

Именно поэтому, в эти годы внимание ученых концентрируется не только на совершенствовании содержательного аспекта потенциального словаря, но и на методах его усвоения. Значительный вклад в формирование потенциального словаря и методику его усвоения внесли исследования О.Б. Тарнопольского. Их суть заключается в: систематизации незнакомой лексики по ее грамматическим международным и контекстуальным признакам. Согласно первому признаку для языковой догадки предлагаются незнакомые слова, отличающиеся от знакомых приставками, суффиксами, окончаниями; или образованными с помощью конверсии и словосложения. Согласно второму признаку появляется необходимость развивать догадку путем приобретения знаний интернациональной лексики. Однако, при этом следует обращать внимание студентов на то, что далеко не все созвучные с их родным языком слова – интернационализмы, отвечают им по значению. Согласно третьему признаку, ученый рекомендует употреблять рядом со всеми знакомыми словами в предложении одно незнакомое слово, которое не сложно понять из контекста. Он приводит такой пример: «...you can easily comprehend the meaning of many unknown words in the text if the context makes the meaning clear...» [5, с. 75–76]. В таком случае слово «comprehend» определяется действительно легко.

Проанализированные нами способы формирования и усвоения потенциального словаря показали далеко неисчерпываемые возможности исследуемого вида деятельности. Ретроспективный анализ показал, что предложенные технологии по формированию у студентов словарного запаса направлены на развитие у них практических навыков словообразовательной абстракции на основании моделей-образцов, учебных конструкций, которые были образцовыми по своим структурно-семантическим свойствам. При этом доминанта внимания исследователей концентрируется на семантизации новых слов за счет языковой или контекстуальной догадки, толкования или контекста, но ни один из



исследователей не рассматривает динамическую и внутреннюю наглядность, как прием семантизации и не включает в потенциальный словарь слова, значение которых может быть определено путем перевода, что в значительной степени лимитирует возможности учащихся самостоятельно вводить в свой словарный запас абсолютно незнакомую, но мотивационно-обусловленную и тем самым необходимую им для реального языкового общения лексику.

#### Библиографический список

1. Безденежных М.А. Потенциальный словарный запас учащихся средней школы и его расширение при обучении чтению на немецком языке: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1968. – 33 с.
2. Гинзбург Б.М. Потенциальный словарный запас учащихся восьмилетней школы для чтения текстов и пути его формирования: Автореф. дис. ...

канд. пед. наук. – М., 1968. – 17 с.

3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

4. Мокреева Н.Г. Обучение пониманию неизученных слов при чтении на французском языке (в старших классах средней школы): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1970. – 212 с.

5. Тарнопольский О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому навчальному закладі освіти. – Київ: Фірма «Інкос», 2006. – 248 с.

6. Шапкина А.Н. Расширение потенциального словарного запаса на основе многозначности для чтения текстов на французском языке: (старший этап средней школы): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1980. – 22 с.

7. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

УДК 373.5

**Юсупова Татьяна Геннадьевна**

кандидат педагогических наук, доцент

Московский государственный областной гуманитарный институт  
justatiana@rambler.ru

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*В работе представлена разработка модели социально-личностного развития младших подростков в коммуникативно-образовательной среде на уроке иностранного языка. Данная модель подтверждает положительный потенциал когнитивно-коммуникативного подхода при изучении иностранного языка как средства социально-личностного развития обучаемых.*

**Ключевые слова:** социально-личностное развитие, когнитивно-коммуникативный подход, иноязычная образовательная среда.

Современные социально-образовательные изменения обуславливают необходимость совершенствования школьного учебного занятия по французскому языку в контексте основных приоритетов модернизации образования, напрямую связанных с его целевым и содержательным компонентами. В этой связи особое значение приобретает педагогическое проектирование учебного занятия в рамках определенной школьной ступени, среды и предмета, создающее условия становления и развития обучаемого в социуме как подлинного субъекта собственной жизни и деятельности: в частности, обучения – как освоения общих способов деятельности. Для разработки модели социально-личностного развития школьников в коммуникативной образовательной среде на уроке иностранного языка лучше выбрать подход к учебному занятию как социально-педагогической системе, что определяет аспекты проектирования и успешного синтеза его составляющих.

Учебное занятие по французскому языку мы рассматриваем, в противовес традиционной стан-

дартизации, как подвижную, вариативную, социально и личностно-развивающую, совершенствующуюся процессуальную систему, которая может результативно существовать только за счет личностного развития обучаемых, межличностного взаимодействия учителя с учащимися и учащихся друг с другом. Она может успешно функционировать не столько на основе передачи учебной информации ученикам от учителя, формировании предметных знаний и умений, сколько на основе организации учителем деятельности учащихся по усвоению этой информации за счет грамотного проектирования элементов занятия и использования инновационных технологий обучения.

В этой связи, используя математико-статистические принципы социального проектирования, учебную деятельность на уроке по французскому языку можно рассматривать как многопараметрическую систему, функционирование которой зависит от ряда интегральных по своей природе факторов и взаимозависимых компонентов, различные комбинации которых создают вариативную, соци-

ально и личностно-развивающую коммуникативную образовательную среду. Последняя, в свою очередь, может принять самые разнообразные формы в зависимости от целей, задач, а также от методов, технологий и форм организации познавательной деятельности, используемых учителем в процессе работы на отдельном учебном занятии [2, с. 41].

В качестве основных элементов учебного занятия по французскому языку, подвергающегося процедуре социального проектирования, надо рассматривать его субъектов (в первую очередь, ученика и учителя), играющих определяющую роль в осуществлении процесса обучения иностранному языку в целеполагающем, организационном, функциональном, социально-развивающем плане, в вариации различных элементов системы. При этом в контексте взаимодействия ученика и преподавателя на уроке французского языка в современных условиях ключевой для проектирования структуры учебного занятия выступает целевая компонента, в рамках которой функционирование социально-педагогической системы урока французского языка связано с такими процессами как целеполагание, целесообразность, целеосуществление (трансформация внутренней цели в практическую деятельность), целеустремленность (планомерное теоретико-практическое движение к поставленной цели).

Проектирование целевой компоненты социально-развивающего учебного занятия находит свое отражение в триединой цели урока (ТЦУ) – сложном, заранее запрограммированном учителем четко определенном результате, который должен быть достигнут им и учащимся в конце учебного занятия по французскому языку при комплексной реализации в процессе учебной деятельности познавательного, воспитательного, обучающего и социально и личностно-развивающего компонентов. ТЦУ представляет собой тот системообразующий стержень, без которого урок никогда не превратится в целостную стратегически направленную систему, в какой-то степени это «пусковой механизм» урока [2, с. 51].

Необходимо подчеркнуть, что ТЦУ при проведении урока французского языка в средней школе на средней ступени обучения не может быть достигнута сама по себе. Это обуславливается синергетическим свойством системного подхода к рассмотрению учебного занятия: связи между всеми компонентами учебного занятия должны быть прочными или восстанавливающимися, так как любое их нарушение, разрыв ведет к дисгармонии и препятствует достижению качества учебной деятельности на ее текущем и финальном этапах [3, с. 63]. Проектируя модель коммуникативной образовательной среды, исходя из убеждения в том, что если с позиций математизации процесса проекти-

рования учебного занятия по французскому языку различать его реальный процесс, регистрируемый процесс и виртуальный процесс (модель), то, на взгляд ряда исследователей [4, с. 67], свойства всех трех будут находиться в прямой корреляции с зависящими от конкретных условий свойствами положенных в их основу взаимосвязанных элементов, в сумме охватывающих все стороны обучения и социально-личностного развития учащихся.

Таким образом, если ТЦУ выступает доминантой проектного механизма учебного занятия по французскому языку с использованием когнитивно-коммуникативного подхода, то технологии проектирования – средствами ее практического достижения в процессе взаимодействия учителя и учеников.

В контексте обоснования стратегической ТЦУ модели социально-личностного развития школьников в коммуникативной образовательной среде на уроке французского языка, мы рассматриваем в ее качестве формирование языковой личности обучаемых, наделенной определенным уровнем для данной возрастной и образовательной ступени коммуникативной иноязычной компетенцией и социально-личностными компетенциями. При этом под языковой личностью в контексте когнитивно-коммуникативного подхода к обучению, формируемой средствами французского языка и культуры в средней школе, понимается личность обучаемого, способная и готовая успешно продуцировать тексты, воспринимать и выполнять иноязычные виды деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо) определенной степени.

Текст в рамках обоснованной нами целевой компоненты проектируемой модели рассматривается не только как единица коммуникации (обмена информацией) или одна из форм фиксации речи, но и в качестве формы общения, в качестве объекта исследования, в котором опредмечен и замещён весь процесс общения [1, с. 26]. На разнообразных текстах формируются и развиваются лексические, фонетические и грамматические навыки и умения речевой деятельности, различные компетенции (коммуникативная, лингвосоциокультурная, социально-личностная и т. д.). Работа над специально отобранными в содержание обучения французскому языку как предмету текстами позволяет формировать и соответствующие языковые и фоновые знания, речевые навыки и умения, входящие в состав различных компетенций [6, с. 33].

В качестве одной из определяющих характеристик личности учащихся при изучении французского языка с использованием когнитивно-коммуникативного подхода надо рассматривать определенный уровень владения иноязычной коммуникативной компетенцией [7, с. 6].

Под иноязычной коммуникативной компетенцией понимается способность и готовность осу-

ществлять обучаемыми иноязычное межличностное и межкультурное социальное общение в заданных стандартом/ программой пределах [5, с. 6].

Практическое владение французским языком как иностранным проявляется в способности обучаемых к осуществлению межкультурного социального общения. В широком смысле, такое владение обеспечивает социально-личностное развитие обучаемого в прогрессе и представляет собой конгломерат коммуникативной компетенции (обеспечивающей передачу информации на вербальном и невербальном уровнях, т.е. с помощью лингвистических и паралингвистических средств); интерактивной компетенции, связанной с организацией и осуществлением общения как самостоятельной деятельности, и как деятельности, входящей в состав других деятельностей (учебной, бытовой и т.д.); перцептивной компетенции, создающей фоновый контекст общения, обеспечивающей эффективность его осуществления, лингвокультурной компетенции и социально-личностной компетенции, связанной с опытом выявления, означивания социально-культурных, универсальных ценностей человеческих отношений, а также с развитием способности субъектов обучения осуществлять ценностно-детерминированный выбор, реализовывать свои личностные и общеучебные задачи в согласии с внутренне принятыми аксиологическими универсалиями человеческой жизни.

#### Библиографический список

1. Андронкина Н.М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2009. – 482 с.
2. Дьяченко В.К. Новая педагогическая технология и ее звенья. – Красноярск: Изд-во Красноярского ун-та, 2004. – 182 с.
3. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М.: Педагогика, 2009. – 160 с.
4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2005. – 208 с.
5. Рузавин Г.И. Математизация научного знания. – М.: Мысль, 2004. – 207 с.
6. Трофимова А.Ю., Манджиева Е.В. Формирование навыков языковой компетентности младших школьников на уроках английского языка // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 4. – С. 32–35.
7. Юсупова Т.Г. Социально-личностное развитие младших подростков в условиях иноязычной образовательной среды: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 23 с.

## ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ ВО ВЗГЛЯДАХ А.С. МАКАРЕНКО И В.А. СУХОМЛИНСКОГО ПО ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У ЮНОШЕСТВА

*В статье изложены взгляды известных отечественных педагогов А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского по вопросам гражданского воспитания юношества в различных социокультурных условиях. В этой связи охарактеризованы содержание, формы, методы, средства, которые использовались каждым автором для становления и развития гражданской позиции у воспитанников исправительного и общеобразовательного учреждения в довоенный период и в семидесятые годы минувшего века в условиях зарождения и расцвета теории и практики коммунистического воспитания, показаны потенциалы отдельных приемов педагогической деятельности.*

**Ключевые слова:** воспитание, гражданское воспитание, гражданственность, содержание, формы, методы, средства, приемы воспитания гражданской позиции.

**П**роблема успешной социализации российской молодежи в условиях социально-экономических преобразований становится по мнению отечественного педагогического сообщества одной из приоритетных. Для ее решения требуется глубокий анализ возрастных задач развития на всех ступенях взросления, особенностей социокультурной ситуации, в контексте которой происходит становление личности, детального осмысления опыта прошлых десятилетий, позволяющего выделить продуктивные формы и методы достижения целей воспитания.

Изменение внешней среды, этических и эстетических эталонов, наполнение жизненного пространства несовершеннолетних новым ценностным содержанием вносят существенные коррективы в специфику каждого возрастного этапа, социализационные задачи, пути и средства их решения, ставят перед необходимостью их уточнения и конкретизации.

В этом плане несомненный интерес для теоретиков и практиков представляет юношеский возраст, как период интенсивного самоопределения в отношении к себе, значимым другим, сообществу, государству, миру, переориентации в образе жизни, ценностных установках (И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, С.Д. Поляков, Х. Ремшмидт, В.С. Собкин и другие). Поэтому наряду с обеспечением эмоциональной независимости, подготовкой к профессиональной карьере, браку и семейной жизни, важным признается формирование социально-ответственного поведения, готовности к участию в деятельности на пользу общества, приобретение, расширение и обогащение опыта социального партнерства, выстраивания отношений с государством, властью, политическими структурами [6, с. 148]. Таким образом, одной из важнейших возрастных задач в юношестве является воспитание гражданственности как нравственного качества личности, определяющего сознательное и активное выполнение гражданских

обязанностей и долга перед государством, обществом; разумное использование своих гражданских прав, точное соблюдение и уважение законов страны [8, с. 63], сознание ответственности за безопасность, процветание Родины, ее продвижение по пути прогресса [7, с. 55].

Большой интерес в этой связи представляет анализ идей и опыта организации педагогической деятельности А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского, которые в разных социокультурных условиях создали системы воспитания у детей и молодежи идеалов долга, служения на благо страны и народа, чувства любви к Родине и уважения к ее культурным традициям.

Анализ творческого наследия первого из них позволяет говорить, что идеи гражданского воспитания нашли свое отражение в его художественно-педагогических произведениях разных лет: «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Марш 30 года», в статьях и материалах публичных выступлений: «Очерк работы Полтавской колонии им. М. Горького», «О коммунистической этике», «Цель воспитания», «Опыт методики работы детской трудовой колонии», «Методы воспитания», «Педагогика индивидуального действия», «Некоторые выводы из моего педагогического опыта» и ряде других.

Касаясь современного его периода общества, А.С. Макаренко писал, что в области воспитания перед всеми стоят две важнейшие задачи: во-первых, «мы обязаны воспитывать такого человека, который нашему обществу нужен», «живого гражданина нашей страны, для которого амплитуда колебаний поступка очень велика: от радостного, сознательного, творческого труда в полном единстве с трудом других людей, с одной стороны, до полнокровного, жизненного счастья, не отравленного никакой обособленностью, никакими муками совести, – с другой». [2, с. 37–38]. Продолжая эту мысль, он подчеркивает, что такой человек в содержании своей личности должен иметь



внутреннюю убежденность, должен быть смелым, мужественным, честным, трудолюбивым, патриотом [3, с. 56]. «Мы должны выпускать из наших школ энергичных и идейных членов социалистического общества, способных без колебания, всегда, в каждый момент своей жизни найти правильный критерий для личного поступка, способных в то же время требовать от других правильного поведения. Наш воспитанник, кто бы он не был, никогда не может выступать в жизни как носитель личного совершенства, только как добрый или честный человек. Он всегда должен прежде всего выступать как член своего коллектива, как член общества, отвечающий за поступки не только свои, но и своих товарищей» [3, с. 54]. Таким образом, эти идеи советского педагога времени становления системы коммунистического воспитания в новых социокультурных условиях указывают на его четкое понимание сути такого воспитания – воспитание человека – гражданина своей страны, достойного члена общества, дисциплинированного, с уважением и доверием относящегося к окружающим людям, государственной власти, способным выполнять свои обязанности, сочетающим в себе патриотические чувства, национальную гордость.

Как показывают результаты исследований макаренковедов (Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова, Р.Г. Гурова, С.С. Невская, А.А. Фролов и другие) реализовать эти идеи (поднять молодого человека, лишенного социального начала до степени гражданственности) ему удалось. Например, проведенное Р.Г. Гуровой в 1992 году анкетирование его воспитанников, показало, что бывших коммунаров отличает ярко выраженная общественная активность, они принимают деятельное участие в жизни своего трудового коллектива, страны в целом [6, с. 21].

Использование в современных условиях биографического метода подтвердило этот вывод. Выброшенные на социальное дно войной и революцией дети, отвергнутые обществом, стали достойными гражданами своей страны, получили профессию, образование, приобрели культурные навыки, создали полноценные семьи, воспитали хороших с гражданской позиции детей, пользовались уважением и признанием в своей профессиональной среде [1, с. 5]. Особенно значимо, что высокие гражданские качества они проявляли не только в мирное время, но и в период социальных потрясений. Так большинство выпускников – участников Великой Отечественной войны – продемонстрировали свои нравственные качества (долг, служение, преданность идеалам, мужество) на полях самых трудных сражений.

Во-вторых, о чем свидетельствует анализ теории и практики воспитательной системы А.С. Макаренко, он прекрасно понимал сам и предупреждал других педагогов о том, что каждому времени

свойственен свой идеал гражданского воспитания. Для этого, с одной стороны, мы должны хорошо понять положение нового человека в новом обществе, с другой стороны – осознавать, что нет ничего вечного и абсолютного. «Требования общества действительны только для эпохи, величина которой более или менее ограничена. Мы можем быть совершенно уверены в том, что к следующему поколению будут предъявлены несколько измененные требования, причем изменения будут вноситься постепенно, по мере роста и совершенствования всей общественной жизни. Поэтому мы всегда должны быть в высшей степени внимательны и обладать хорошей чуткостью, в особенности еще и потому, что эволюция в требовании общества может совершаться в области малозначительных и малых деталей» [3, с. 50].

Эта установка А.С. Макаренко остается актуальной и в наше время быстрых трансформаций в российском обществе, ориентируя нас на учет динамики приоритетов при создании воспитательных программ, определении их целевой составляющей, актуализации ценностей, выстраивании их иерархии, при трактовке смысла отдельных нравственных качеств, расстановке акцентов при формировании у детей и юношества отношения к миру и явлениям общественной жизни, понимании своей личной ответственности за сохранение экономического, экологического, духовного потенциалов страны. В этом контексте значимыми в современных условиях, наряду с вечными, будут ценности социального партнерства, взаимной ответственности, свободы, толерантности, самодисциплины, способности к самоопределению в социуме, личной инициативности.

В результате размышлений над этими задачами А.С. Макаренко приходит к выводу, что «достойной нашей эпохи и нашей революции организационной задачей может быть только создание метода, который, будучи общим и единым в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять свою индивидуальность» [3, с. 51].

Изучение работ А.С. Макаренко позволяет нам предположить, что он в известной мере метод и методику понимал, как способ достижения определенной цели, решения какой-либо задачи, как совокупность приемов и операций практического основания или преобразования действительности. Поэтому, касаясь конкретных методов воспитания гражданственности, к ним он относил:

1) *опыт*. Он писал: «Ничто так человека не учит как опыт» [3, с. 54]. Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество, – все рано в чем, – в сдержанности, в прямом активном слове, в некотором лишении, в терпеливости и смелости» [3, с. 60]. Прежде всего, это в его пред-

ставлении должен быть ответ коллективной жизни «... не только опыт соседства с другими людьми, это сложный опыт целесообразных коллективных движений, среди которых самое видное место занимают принципы распоряжения, обсуждения, подчинения большинству, подчинения товарища товарищу, ответственности, согласованности» [3, с. 53].

2) *упражнения*, которые позволяли научить человека поступать правильно. При этом А.С. Макаренко предлагал логику усложнения: начинать следует с формирования умения делать это в присутствии воспитателя, затем демонстрировать свою позицию, обосновывать и отстаивать ее в присутствии коллектива и делать выбор, претворять его в жизнь наедине с собой.

3) *требование*, как побуждение, привлечение, проявление доверия и уважения, которые с одной стороны, подкрепляют правильную позицию ребенка, с другой, – открывают перспективы для его личностного роста, реализации устремлений, накопления опыта и разумного расходования различных ресурсов [5].

А.С. Макаренко, признавая дело воспитания достойного гражданина сложным и ответственным в разных статьях обосновывает те педагогические условия, которые, по его мнению, могут обеспечить желаемый результат: достичь того, что каждый выпускник – это «образованный, знающий, умеющий мастер – коммунар, сознательный «хозяин» Советской страны, ...организатор и командир, умеющий бороться и строить, умеющий жить и любить жизнь...» [3, с. 78]. К таким условиям он относил: а) «воспитание коммунаров достигается не путем чьей-нибудь проповеди и нравоучений, а исключительно из жизни, работы...» [3, с. 78]; б) воспитание предусматривает не разрозненные дела, а наличие хорошо продуманной системы, в которой есть место многообразию средств и форм воспитания, предполагается их сочетание; в) воспитание учитывает «что все люди в известной степени представляют собой очень разносторонний материал, ...общие и индивидуальные черты личности в отдельных живых явлениях, образуют бесконечно замкнутые узлы, которые... требуют осторожности», когда не следует втискивать человека в стандартный шаблон, в узкую серию человеческих типов [2, с. 50-51], а ориентируют на индивидуальный подход.

Таким образом, анализ взглядов и многолетнего педагогического опыта А.С. Макаренко свидетельствует о его актуальности для современной теории и практики воспитания юношества, а кратко охарактеризованная методика, вполне применима в новых условиях, так как ее ценность и жизнеспособность подтверждена временем.

В отличие от А.С. Макаренко В.А. Сухомлинский дает свое определение гражданственности –

«это страсть человеческого сердца» [10, с. 33], «высшая человеческая красота и доблесть» [10, с. 34], «моральная ценность нашего народа и всего человечества» [10, с. 32], «чувство принадлежности к советскому народу, к его величию, героической истории, преданность интересам общества» [10, с. 35], на этом основании полагает, что воспитание гражданственности требует, во-первых, сложной, кропотливой многолетней работы, в том числе образовательного учреждения и взрослого сообщества; во – вторых, опоры не только на особые воспитательные мероприятия, но и на простое искреннее слово воспитателя. Исходя из этого, Василий Александрович большое внимание уделяет рассказам о гражданстве. Он пишет: «их я называю беседами – не случайно: хотя и говорит только воспитатель, а воспитанники, затаив дыхание, слушают, но познание гражданской красоты и доблести моими воспитанниками является нашей беседой...; я прошу их задуматься над собственной жизненной судьбой – и они задумываются; я веду их тернистым путем, пройденным героем до вершины подвига, – они идут вместе со мной, удивляются и благоговеют, возмущаются, смотрят впервые на сложные явления жизни широко открытыми глазами... [10, с. 33], благодаря чему «в их сознании утверждается первое понятие о самом высоком человеческом долге – долге перед Родиной» [10, с. 35].

В его практике в Павлышской средней школе реализовывалась целостная программа воспитания гражданственности на всех школьных ступенях образования через серию бесед, которые имели своей целью развитие в молодом человеке гармонии мысли и поведения, побуждение их к самопознанию и самовыражению, к глубокому проникновению в суть гражданского служения народу.

Придерживаясь точки зрения, что юность – это возраст становления гражданской зрелости, утверждения убеждений и личностных жизненных планов, В.А. Сухомлинский предлагал посвящать разговоры с молодыми людьми в этот период подвигам участников Великой Отечественной войны, трудовой жизни окружающих людей, творцам и наследникам культурных богатств, тем, кто следует своим убеждениям, готов их отстаивать в самых разных ситуациях. В дальнейшем автор приходит к выводу, что воспитание гражданственности «...складывается из множества отдельных маленьких элементов: из слова, действия, бездействия, из отношения к действительности и словам других», что дает каждому юноше возможность «твердо знать, что можно, что нельзя, как нужно поступать...» [9, с. 212–213].

Главными методами воспитания гражданственности на этапе юношеского возраста Василий Александрович называет разговоры, беседы, диспуты и упражнения, обеспечивающие формирова-

ние опыта гражданского поведения, а проблемами для размышления: человек и общество, свобода и угнетение, счастье и горе, социальный прогресс и сила реакции [9, с. 249], ответственность каждого за то, что происходит вокруг нас. Наряду с ними В.А. Сухомлинский указывал на значимость метода наблюдения за тем, что окружает человека. Он писал, что «...обстановка должна его к чему-то призывать, чему-то учить, ...пробуждать у него мысли о самом себе, о товарищах [12, с. 65].

Объектом наблюдения может стать местность, на которой расположено образовательное учреждение, природа, возможность послушать, посмотреть, почувствовать ее красоту, в чем как раз и воплощается образ Родины.

Таким образом, в подходах А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского, несмотря на отличия в социокультурной ситуации, одинаково признается важность воспитания гражданственности в юношеском возрасте, ценность слова, образа и действия в решении этой сложной задачи, сочетания индивидуальных и коллективных форм работы.

В тоже время, если А.С. Макаренко считал, что главным условием эффективности такого воспитания у детей и юношества являются: коллективистическая этика, превалирование потребности общества над потребностями личности, накопление традиций, формирование привычки правильного (признанного обществом, коллективом) поведения [4, с. 49], то В.А. Сухомлинский, не отрицая роли коллектива в воспитании гражданских качеств у юношей, к условиям его эффективности относит: 1) «восхищение, удивление перед героическим... не только тогда, когда дети и подростки находятся в коллективе, но и тогда, когда каждый из них остается наедине со своей совестью» [10, с. 67]; 2) осторожность в прикосновении, пробуждении, утверждении волевых сил человека, побуждений в вере в себя, в развитии чувства собственного достоинства; 3) устремленность к выработке

у каждого собственных взглядов на жизнь, на свою роль в общественной жизни [10, с. 79] через беседы о героическом, активное участие в преобразованиях окружающей действительности.

#### Библиографический список

1. *Беляев В.И.* История социальной педагогики. – Ч. 2. – М.: Изд-во РГСУ, 2006. – 368 с.
2. *Кон И.С.* Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 197 с.
3. *Макаренко А.С.* Коллектив и воспитание личности. – М.: Педагогика, 1972. – 336 с.
4. *Мудрик А.В.* Социализация человека. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624 с.
5. Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегия, практика. – М.: МГПИ, АПК и ППРО, 2011. – 438 с.
6. *Невская С.С.* Воспитание гражданина в педагогике А.С. Макаренко. – М.: Академический Проект: Альма Матер, 2006. – 976 с.
7. *Поляков С.Д.* Опыт психологической характеристики современной юности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – № 4. – С. 47–49.
8. *Ромм Т.А.* История социальной педагогики. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 346 с.
9. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
10. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
11. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижерилов. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
12. *Сухомлинский В.А.* О воспитании. – М.: Политиздат, 1975. – 272 с.
13. *Сухомлинский В.А.* Мудрая власть коллектива. – М.: Молодая гвардия, 1975. – 240 с.

Александрова Елена Владимировна

доцент

Жулябина Марина Львовна

профессор

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

eva.gl@yandex.ru, zulabina@yandex.ru

## ХОРОВОЕ ПЕНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ВОЗРАСТНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ В АСПЕКТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И КОНФЛИКТНОСТИ ПОКОЛЕНИЙ

*Данная статья исследует хоровое пение в срезе проблемы преемственности и конфликтности поколений. Предпринята попытка рассмотреть хоровое пение как субкультуру в процессе социализации, воспитания и развития личности.*

**Ключевые слова:** образование, социализация, социальный опыт, социокультурное воспитание, личность, хоровое пение.

Хоровое пение – одна из самых древних и богатых областей музыкального искусства. На протяжении огромного исторического периода оно более других искусств было широко и непосредственно вплетено в процесс материальной жизни людей. Русское песенно-хоровое искусство имеет многовековые традиции и представляет собой одно из величайших сокровищ национальной культуры. Хоровое пение как исполнительское искусство с его многовековыми традициями, глубоким духовным содержанием, огромным воздействием на эмоциональный, нравственный строй как исполнителей, так и слушателей остается испытанным средством социокультурного воспитания, формирования социального опыта и социально значимых позиций личности.

Хоровое пение – важнейшая сфера музыкальной культуры, исторически составляющая исток музыки, ее фундамент и в то же время доступная абсолютно для всех, поскольку необходимыми для него инструментами от природы обладает каждый человек. Хорошо известно, что пение, особенно хоровое, совместное – это, верный показатель здоровья нации. Народ, воспитанный на одухотворенной песне, благороден и велик. Россия всегда славилась многоголосным хоровым пением. Это было естественным содержанием нашей природы, нашей внутренней потребностью и фундаментом особого феномена русской жизни – соборностью. Сегодня же мы утратили это свое извечное качество, став носителями диссонанса и какофонии, и это одна из основных причин вырождения нашего народа, деградации молодых поколений и страны в целом. Почему же это произошло?

Русский народ пел всегда: в праздники и в будни, в радости и в горе, на работе и на отдыхе. Пели все, от мала до велика. Пели в семьях, в приходских школах, гимназиях и училищах. Многовековые традиции были уничтожены не сразу. В каждом учебном заведении любили и умели петь красиво, на несколько голосов. Огромная роль в музыкальном образовании народа еще с дореволюционных времен принадлежала учителю, который был все-сторонне, в том числе музыкально, образован.

В образовании советского человека в недавние времена значение музыкального воспитания никто не оспаривал. В 30–50-е годы в Советском Союзе наш народ еще пел. Постепенно хоров становилось все меньше и меньше, поскольку система музыкального образования повсеместно работала против хорового пения. Еще были живы известные корифеи хорового искусства П.Г. Чесноков, Г.А. Дмитриевский, А.В. Свешников, В.Г. Соколов, К.Б. Птица и др. когда из программ консерваторий и музыкальных училищ пропал обязательный для всех хоровой класс.

В конце 1950-х годов была уничтожена и экономическая база хорового дела в учебных заведениях и домах культуры, хоровые коллективы поддерживались лишь усилиями энтузиастов. Так высокая музыка постепенно ушла из жизни школы и семьи, из жизни общества. И место высоких образцов народной и классической музыки занял рок, разрушающий психику и нравственную сферу детей, подростков и молодежи. А затем постепенно и уроки музыки в общеобразовательной школе стали повсеместно вытесняться другими «главными» предметами. Речь идет не просто о музыке (хоровом пении) как школьном предмете, а об одной из самых важных составных частей воспитания и духовного возвышения человека. Именно хоровое пение в семье, детских садах и школах, основанное на народных традициях и классической музыке, создающее вокруг детей гармонично звучащее жизненное пространство, способно преодолеть тот хаос, который сегодня захватывает души детей с самого раннего возраста и блокирует развертывание и реализацию их генетических человеческих программ, их социализации. Согласно А.В. Мудрику социализация – это «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах [2, с. 9]. Социолог И.П. Салтанович, изучавшая музыку как элемент возрастной субкультуры в аспекте преемственности и конфликтности поколений, отмечает:



«В настоящее время идет резкое усиление коммерциализации и рационализации обыденного сознания, прежде всего молодежи. Гуманитаризация образования, в которой музыка как наиболее «сильнодействующему средству» должно быть уделено особое внимание, призвана сыграть роль противовеса, чтобы предотвратить деформацию духовного мира молодого человека» [4, с. 18]. Активное воздействие на человека музыкальной культуры (в т.ч. хоровой) с самых ранних лет – важнейшее условие становления и развития его личности. Музыка несет в себе не только художественно-эстетическое начало, но и является фундаментальным биогенетическим механизмом, формирующим в человеке его человеческую сущность, социально-значимые качества. Высокая музыка (хоровая) должна всегда находиться рядом при формировании нравственности молодых людей. Музыка и литература, музыка и история, музыка и живопись, музыка и природа, музыка и труд, музыка и физическая культура – именно в таком тесном соединении можно говорить о всестороннем, комплексном воспитании человека с самого младшего, дошкольного, а затем школьного и студенческого возраста. Развитие музыкального и специфически-вокального слуха, чувство ритма и лада, осознание музыкальной формы и средств музыкального выражения, развитие музыкального восприятия и художественного вкуса, овладение умениями пения по нотам и участия в ансамбле – все это воспитывается с ранних лет в процессе полноценно осуществляемого хорового пения, которое является тем зерном, из которого вырастает общая музыкальная культура народа.

Усвоение и развитие в музыкальном творчестве всего прогрессивного из классического наследия должны быть отнесены к области исполнительства, в частности хорового исполнительства. Отметая все косное и реакционное в хоровой культуре прошлого, мы должны использовать все ценное и значительное, что в ней, безусловно, имеется. Сюда относится богатейший опыт органической связи творчества и исполнительства – опыт, взаимно обогащавший композиторов и хоровые коллективы – высокая культура многоголосного пения и пения «а капелла», исполнительское и педагогическое мастерство выдающихся русских хоровых дирижеров. Сюда же относится и ценный опыт хорового обучения, воспитания и просвещения.

Хоровой коллектив должен быть информационной, культурологической и музыкальной основой для современного общества в формировании подхода к оценке и приятию музыкальной культуры. Основными целями и задачами его деятельности является формирование слушательской культуры личности, а также формирование основных базисных понятий, позиций, и умений, ведущих к постижению музыкального содержания произведений, позволяющих открыть эмоционально-образный

смысл звучащей музыкальной речи. Руководитель (хормейстер) и участники хорового коллектива, готовящиеся к осуществлению музыкального образования (просвещения) и воспитания общества (особенно молодого поколения) средствами слушания хоровой музыки, должны владеть определенными музыкально-теоретическими знаниями и исповедовать некое кредо, рассматривая музыку с определенных эстетико-культурологических и социальных позиций.

Принятие участником хорового коллектива социальной роли музыканта-исполнителя связано с социально обусловленным генезисом хоровой деятельности:

1) посредством хоровой деятельности осуществляется художественно-коммуникативный процесс между автором музыкального произведения и слушателем, где исполнитель выполняет социальную функцию посредника-интерпретатора, доносящего до слушателя мысли и чувства автора.

2) в процессе концертно-хоровой деятельности исполнитель создает особый продукт – исполнительскую интерпретацию музыкального произведения, эстетическая ценность которой определяется духовными потребностями данного исторического социума.

3) концертно-исполнительская хоровая деятельность выполняет такие социальные функции как коммуникативная (актуализация творчества композитора в акте общественного достояния), познавательная (познание нового в музыкальном искусстве), общественно-просветительская, воспитательная (развитие музыкального мышления, воспитание культуры эмоций, слушательской культуры и др.), гедонистическая (эстетическое наслаждение) [1, с. 271].

Слушание музыки (аналитическое слушание музыки) как метода массового (социального) музыкального образования и воспитания рассматривался многими социологами, эстетиками, психологами, педагогами, музыкальными теоретиками (Б.Л. Яворским, В.Н. Шатской, Б.Э. Абдуллиным, Б.В. Асафьевым, Л.С. Выготским, Ю.Г. Кон, Л.А. Мазель, В.В. Медушевским, В.И. Петрушиным, Г.М. Ципиным, Л.А. Ежовой и др.).

«Слушание является формой контактно-коммуникативных отношений... «субъект – объект» («слушатель – музыкальное произведение») и «субъект – субъект» («слушатель – автор музыки или ее исполнитель»). Диалогический характер такого взаимодействия заключается в том, что музыка становится для слушателя выражением мироощущения и мировоззрения того «другого», который обращается к слушателю на языке музыки, сообщает ему нечто важное о себе, своей эпохе, делится опытом отношений с миром как личным духовным достоянием. Такой диалог носит личный характер, в результате которого эмоции и чувства автора

музыки или исполнителя передаются слушателю, опосредуются в контексте его личного духовного мира. Накопление слушательского опыта является условием качественного преобразования – способности человека к слушанию, а точнее – слышанию музыки» [3, с. 67].

Исходя из выше изложенного, авторы пришли к заключению, что условиями воспитания слушательской культуры и познавательного интереса к музыкальной культуре средствами хорового коллектива следует считать различные уровни образования слушателя, а также наличие образовательных процессов внутри коллектива, сопровождаемых процессами обучения и воспитания самих участников хора.

Хоровое пение всегда было, есть и будет неотъемлемой частью отечественной и мировой культуры, незаменимым, веками проверенным фактором формирования духовного, творческого потенциала и социального опыта общества. Также хоровое пение это природосообразная (сообразная природе человека) воспитательная технология формирования в человеке гармоничного строя души как способности к восприятию и сопереживанию гармоничной целостности жизни, что является основой строительства в человеке его человеческой сути, его нравственного сознания, его социально значимых качеств, его личности.

Пение является предметом изучения не только специальной педагогики, но и эстетики, методики, психологии, физиологии, акустики, искусствознания, медицины и др. Создание теории и системы хорового воспитания невозможно без творческого содружества различных наук. Например, пение является и мощным средством балансировки нервной системы и психики; становление речи у детей; профилактики заболеваний голосового аппарата и органов дыхания, как для детей, так и для взрослых. Недаром сегодня, изгнанные из общеобразовательных учреждений, музыка и хоровое пение используются для лечения логопедических, душевных и многих других болезней, в том числе и наркозависимости (о чем убедительно свидетельствует опыт современного Китая, о котором было рассказано в репортаже телепрограммы «Время» от 15 мая 2002 года). Также хоровое пение представляет собой природосообразную оздоровительную технологию – необходимое условие физического и психического здоровья человека и общества в целом.

В основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы выдвигает

ся как важнейшая задача значительное улучшение художественного и эстетического воспитания учащихся. Проблема совершенствования теории и методов обучения всегда актуальна. Она постоянно находится в центре внимания педагогов-практиков и исследователей. И в центре внимания должна быть общеобразовательная школа, поскольку через нее проходят все граждане России, далее средние и среднеспециальные учебные заведения, вузы. Поэтому так необходимо поставить и решить задачу объединения общего и музыкального образования в единое целое и таким образом создать целостную музыкальную (в т.ч. хоровую) Среду, в которой все способности детей, подростков, молодежи получают наилучшее развитие.

Развитие хоровой культуры происходит на основе усвоения лучших традиций хоровой исполнительской культуры. Русская хоровая исполнительская культура, в лице своих лучших коллективов и их мастеров – руководителей, показывает органическое сочетание прогрессивных традиций прошлого с чертами нового, рожденного нашей эпохой и на этих лучших образцах должны учиться многочисленные профессиональные и самодеятельные хоры. Поэтому авторы считают, что опыт, накопленный не одним поколением выдающихся деятелей хорового искусства, должен активно использоваться в работе педагогов-хормейстеров в музыкально-педагогическом процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки. К сожалению практика показывает, что изучение и внедрение исторического и социального опыта происходит в форме художественно-литературного изложения. А преподаватели музыки нуждаются в твердом научном обосновании опыта и создании соответствующих условий его изучения и внедрения.

#### Библиографический список

1. Бодина Е.А. Воспитательная функция музыки (эволюция и современные тенденции реализации): Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 693 с.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
3. Одоевский В.Ф. Русская и так называемая общая музыка // Одоевский В.Ф. Русские ночи. – Л.: Наука, 1975. – 319 с.
4. Салтанович И.П. Музыка как элемент возрастной субкультуры (преемственность и конфликт поколений): Автореф. дис. ... канд. социол. Наук. – Минск, 1994, – 48 с.

## К ВОПРОСУ ПОНИМАНИЯ СУЩНОСТИ КАТЕГОРИИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ»

*В статье проведен анализ особенностей педагогического обеспечения в различных аспектах образовательной и воспитательной деятельности. Произведен мониторинг проблемных вопросов в содержании педагогического обеспечения. Проанализированы различия во взглядах исследователей на сущность, содержание и структуру педагогического обеспечения. Представлены подходы к определению педагогического обеспечения.*

**Ключевые слова:** обеспечение, педагогическое обеспечение, педагогические условия, ресурс, управление ресурсами.

**П**роблемы и особенности педагогического обеспечения различных аспектов образовательной и воспитательной деятельности были предметом исследований ученых, начиная со второй половины двадцатого века. Анализ результатов исследований того времени позволяет утверждать, что содержание педагогического обеспечения в основном рассматривалось в дидактике, и понималось как разработка материалов, облегчающих решение конкретных задач обучения, способствующих активизации деятельности учащихся и достижения ими более высоких результатов в образовании. При таком подходе оно было ориентировано на повышение эффективности учебно-воспитательной работы в учреждениях дошкольного воспитания, в общеобразовательной и профессиональной школе.

Н.М. Филипова в своем исследовании указывает, что понятие «педагогическое обеспечение» широко используется в психолого-педагогической литературе, однако, однозначной или общепринятой трактовки оно не получило.

Понятие «обеспечение» имеет несколько значений. Прежде всего, обеспечение трактуется как предоставление кому-нибудь достаточных материальных средств к жизни, снабжение чем-нибудь в необходимых (потребных) размерах. Отсюда значение обеспечения как денег, материальных средств к жизни. Следующее значение связано с действием, гарантирующем что-либо, делающее это верным, несомненным, служащем ручательством, обеспечивающем сохранность, исполнение чего-нибудь.

В целом, под обеспечением можно понимать процесс осуществления чего-либо через создание комплекса специальных мер, средств и способов, помогающих в реализации реальных возможностей социальной системы и нацеленных на ее регулирование, функционирование и дальнейшее развитие.

С развитием интереса к педагогическому обеспечению в педагогической науке и накоплением опыта исследований к концу двадцатого века выделяются несколько видов обеспечения: информационное, методическое, кадровое, материально-техническое, правовое, педагогическое, социально-педагогическое и организационное.

В тот период времени понятия педагогическое, психологическое, социально-педагогическое, психолого-педагогическое виды обеспечения были практически не разделены и часто имели сходные определения, описания сущностных характеристик. К началу девяностых годов, накопленный опыт исследования различных сторон психолого-педагогического обеспечения позволил говорить о различных его моделях: структурных, деятельностных, процессуальных.

Существенную роль в разработке данной проблемы играют концепции педагогической поддержки (Е.А. Александрова, О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин), педагогического и социально-педагогического сопровождения (М.И. Рожков, А.Л. Уманский), социально-педагогического обеспечения (Л.М. Бочкова, И.А. Гусева, А.Ф. Драничников, О.Л. Еремина, А.И. Кивилевич, Т.Е. Коровкина, А.И. Тимонин), отдельные научно-практические разработки педагогического обеспечения в сфере образовательной практики, социальной защиты (Н.Е. Бекетова, И.В. Протасова, М.А. Райкина, Е.В. Сечкарева, С.В. Торохтий, Н.М. Филиппова, Н.Ю. Шепелева).

Анализируя различия во взглядах исследователей на сущность, содержание и структуру педагогического обеспечения выделяются следующие подходы к их определению:

1. Педагогическое обеспечение как совокупность определенных мер (средств, форм, методов).
2. Педагогическое обеспечение как совокупность условий и специфических средств.
3. Педагогическое обеспечение как специфический вид педагогической деятельности.

На современном этапе изучения данного феномена в педагогической науке первый подход, определяющий педагогическое обеспечение как совокупность определенных мер (средств, форм, методов) является наименее актуальным и востребованным.

Ч. Куписевич считает объектом педагогического обеспечения предупреждение и ликвидация неуспеваемости школьников в учебных заведениях различных типов и ступеней. Понятие педагогическое обеспечение – это разработка материалов, облегчающих решение конкретных задач обучения,

способствующих активизации деятельности учащихся и достижения ими более высоких результатов в образовании.

А.В. Коптяева определила педагогическое обеспечение, в самом широком смысле, как принятие, снабжение, предоставление, ограждение, охранение (чего-либо), а также совокупность средств, методов и мероприятий. Создание условий для продвижения в субъектности участников образовательного процесса через педагогическое стимулирование, инициирование активности каждого.

В.С. Торохтий определил понятие педагогического обеспечения как: «...интегративное, многоуровневое междисциплинарное образование, ... которое существует и проявляется одновременно: а) как система имплицитных мер; б) как специфическая деятельность в сфере человеческих отношений; в) как процесс восстановления собственного потенциала», «...своеобразная форма предоставления специалисту научных ценностей, приемов и средств, позволяющих интенсифицировать и повышать эффективность конкретного вида человеческой деятельности...».

Следующий подход, определяющий педагогическое обеспечение как совокупность условий и специфических средств, шире, актуальней и более востребован в исследовательской практике, нежели предыдущий.

Т.Г. Пташко изучает педагогическое обеспечение через анализ конкретных педагогических условий. Таким обеспечением являются программы социализации личности подростка, организация взаимодействия педагогов и подростков, психолого-педагогическое диагностическое обеспечение процесса с учетом специфики детского общественного объединения.

Н.Ю. Шепелева считает, что педагогическое обеспечение – это создание условий для наилучшего использования имеющихся потенциалов, мобилизации ресурсов, описание его модели и обоснование его содержания с педагогических позиций

Е.В. Сечкарева понимает педагогическое обеспечение – как совокупность ресурсов (финансовых, личностных и социальных потенциалов, гуманистической направленности воспитания) и условий (готовности воспитателей к управлению процессом социального становления личности одаренных дошкольников; формировании у них поливариативного стиля деятельности и отношения к действительности; мониторинга содержания деятельности дошкольного учреждения и семьи). Сущность состоит в управлении функционированием и развитием совокупности ресурсов и условий, необходимых для осуществления конкретного процесса, решения задач социального становления определенной категории детей.

Как философская категория, термин «условие» выражает отношение предмета к окружающим его

явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условия – как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. В отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, условие составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются. Люди, познав законы природы, могут создать благоприятные и устранить неблагоприятные условия своей деятельности. Влияя на явления и процессы, условия сами подвергаются их воздействию [3].

В современной науке педагогические условия в обобщенном виде определяются как «внешние обстоятельства, факторы, оказывающие существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированные педагогом, интенционально предполагающие, но не гарантирующие определенный результат процесса» (Н.М. Борытко); «сопутствующие фактору педагогические обстоятельства, которые способствуют (или противодействуют) проявлению педагогических закономерностей, обусловленных действием факторов» (Н.Ю. Посталюк).

Педагогические условия – это совокупность сложившихся переменных, характеризующих состояние системы, последующее значение которых определяется в ходе решения задач; а также совокупность обстоятельств, в которых осуществляется деятельность, и обстоятельств жизнедеятельности ее субъекта; условия – факторы, способствующие или препятствующие успешности данной деятельности.

Специфические средства – это те авторские средства управления, обучения и воспитания, с помощью которых воплощаются и соблюдаются выделенные условия. Большинство представителей данного подхода используют такую научную категорию как ресурсы, которые и выступают в их моделях педагогического обеспечения в качестве специфических средств.

Третий подход, определяющий педагогическое обеспечение как специфический вид педагогической деятельности, на наш взгляд, является наиболее современным и актуальным. Наше понимание педагогического обеспечения основывается именно на его парадигмах. Основаниями для него служат современные научные идеи и концепции междисциплинарного характера.

Традиционно педагогическая деятельность определяется как особый вид социальной деятельности, направленный на передачу от старших поколений к младшим накопленного человечеством культуры и общества, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе [2].

Основанием для данного подхода к определению педагогического обеспечения как специфического вида педагогической деятельности можно



считать понимание воспитания как целенаправленного управления процессом развития личности, предложенное Х.Й. Лийметсом. Разрабатывая эту идею, В.А. Якунин предлагает рассматривать обучение и воспитание с позиций теории управления.

В качестве одного из оснований данного подхода выступает идея управления ресурсами, разрабатываемая в теории менеджмента (Е.Н. Геворкян, Ю.Д. Денисов, А.И. Добрынин, И.В. Еремина, Г.П. Журавлева, Ю.М. Каныгин, С.С. Носова, В.Ф. Сытник), в педагогике и психологии, в теории социальной работы (И.Н. Герчикова, Дж.У. Дункан, И.Г. Зайнышев, Б.В. Куприянов, А.И. Тимонин, А. Файоль, М.В. Фирсов, Г. Форд, Й. Штумпетер, Г. Эмерсон).

Традиционное представление об управлении раскрывается как целенаправленное воздействие субъекта на объект управления, влияние управляющей системы на управляемую, с целью перевода последней в качественно новое «состояние, внедрение элементов Научной организации труда». На современном этапе в управлении происходит переход от «философии воздействия» к «философии взаимодействия», сотрудничеству, рефлексивному управлению.

Одно из определений в рамках данного подхода формулирует А.И. Тимонин. С его точки зрения педагогическое обеспечение – это специфическая педагогическая деятельность по управлению функционированием и развитием системной совокупности ресурсов (личностных, институциональных, средовых), привлекаемых для осуществления процесса формирования личностно-профессиональной позиции индивида, которая предполагает определение функционального назначения каждого ресурса, установления взаимосвязей их функций в определенных организационно-педагогических условиях.

Педагогическое обеспечение, – по мнению М.А. Райкиной, – это управление и развитие системной совокупностью следующих элементов: целеполагания, определения содержания и способов его реализации на разных этапах, организации условий, оптимизирующих формирование социальности как интегративного качества личности, обоснования конкретных способов взаимосвязи, взаимообусловленности и взаимоактуализации

имеющихся ресурсов через структурирование определенным образом времени, пространства, количественного и качественного состава участников и их взаимодействия [1].

Таким образом, подчеркнем, что в целом, проблема педагогического обеспечения привлекала внимание ученых в течение длительного времени, но как научный феномен стала рассматриваться в последние двадцать лет.

Проведенный нами анализ имеющихся работ и научных точек зрения по данному вопросу позволил выделить три подхода к определению содержания педагогического обеспечения: педагогическое обеспечение как совокупность определенных мер (средств, форм, методов); педагогическое обеспечение как совокупность условий и специфических средств; педагогическое обеспечение как специфический вид педагогической деятельности.

С нашей точки зрения, педагогическое обеспечение формирования личности предпочтительнее рассматривать в рамках последнего подхода, то есть как специфический вид педагогической деятельности по управлению функционированием и развитием системной совокупности ресурсов (личностных, институциональных и средовых), предназначенных и используемых для решения задач развития основных характеристик.

#### Библиографический список

1. Райкина М.А. Педагогическое обеспечение преемственности процесса социального воспитания в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2012. – 21 с.
2. Слостенко В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М., 2002. – 576 с.
3. Тимонин А.И. Формирование социально-профессиональной мобильности личности как задача высшей школы // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – Т. II. – С. 216–219.
4. Тимонин А.И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов в высшем учебном заведении // Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Кострома, 28–30 окт. 2009 г.) / под общ. ред. Н.М. Рассадина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – С. 24–26.

## СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ НАСИЛЬСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРАХ ЛИЧНОСТИ

*Цель данной статьи – рассмотреть феномен насильственного поведения и связанную с ним проблему психологического насилия, а также выявить их специфические проявления в профессиональной сфере жизнедеятельности человека, равно как и обосновать необходимость поиска решения рассматриваемой проблемы. Проблема рассматривается в ключе профессиональной и социальной сфер личности.*

*Насильственное поведение в профессиональной сфере личности проявляется, в том числе, и в виде насильственных типов общения или коммуникации. Насильственный тип коммуникации представляет собой тип общения, направленный на достижение определенных целей от собеседника, а так же с целью формирования у партнера по коммуникации определенных установок и позиций помимо воли последнего.*

*Наиболее ярко насильственная коммуникация в профессиональной сфере личности проявляется в виде так называемых монологических типов коммуникации – императивного и манипулятивного общения, а также моббинга.*

*Психологическое насилие проявляется во многих сферах жизнедеятельности человека – его профессиональной, личной, семейной жизни и т.п. и является причиной множества проблем и конфликтов. Применение вышеуказанных типов коммуникации наносит вред и самому предприятию, снижая эффективность его работы и вызывая чрезмерную ротацию персонала. Следовательно, поиск решения данной проблемы является весьма необходимым.*

**Ключевые слова:** психологическое насилие, насильственный тип общения, императивное общение, манипулятивное общение, моббинг, боссинг, буллинг.

Одной из актуальных проблем современной психологии является психологическое насилие, поскольку оно затрагивает практически все сферы жизнедеятельности человека – личную, профессиональную, семейную и др. Психологическое насилие, принимая различные формы, может включать в себя множество компонентов, в том числе манипуляции собеседником, игнорирование свободы, человеческого достоинства и прав собеседника, результатом чего может стать появление различных деформаций и нарушений психического развития личности [3, с. 152].

В профессиональной сфере жизнедеятельности человека психологическое насилие весьма ярко проявляется, с одной стороны, в виде насильственного, так называемого монологического типа общения, включающего в себя императивное и манипулятивное общение.

Императивное общение представляет собой коммуникацию с целью установления контроля над поведением и внутренней позицией собеседника, принуждения его к выполнению определенных действий или принятию «нужных» решений. В данном случае собеседник воспринимается как объект воздействия, выступает в пассивной роли. Особенность императивной коммуникации в том, что итоговая цель общения, то есть принуждение собеседника, не является скрытой. Средствами установления влияния, как правило, выступают приказы, указания, предписания, а так же требования.

При этом следует отметить, что императивное общение не всегда характеризуется негативной нагрузкой и коннотацией. Например, существуют определенные виды деятельности, а также целые организации, где использование императивного общения является оправданным как с позиций достижения цели, так и с морально-этической точки

зрения. Императивный вид коммуникации является распространенным в рамках военных уставных отношений, а также в экстремальных ситуациях, равно как и при работе в чрезвычайных обстоятельствах. Однако следует отметить, что в организациях образовательного характера, императивный тип общения является неприемлемым при построении отношений типа «взрослый – ребенок», «учитель – ученик» [8].

Следующим проявлением насильственного типа общения является так называемое манипулятивное общение.

Манипулятивное общение – это распространенная, в том числе и на предприятиях, форма коммуникации, использующая воздействие на собеседника с целью достижения скрытых намерений. Как и императив, манипулятивное общение предполагает рассмотрение партнера по общению в качестве объекта, который используется манипулятором для достижения необходимых целей. Кроме того, общим в императивном и манипулятивном общении является факт, что цель манипулятивного общения состоит в установлении контроля над поведением и мыслями другого человека. Основное отличие этого вида коммуникации состоит в том, что собеседник не получает информации о целях общения; они либо утаиваются от него, либо подменяются другими.

В манипулятивном процессе манипулятор рассматривает партнера не в качестве целостной уникальной личности, а как носителя лишь строго определенных, «необходимых» манипулятору свойств и качеств личности.

Следует обратить внимание на тот факт, что человек, использующий именно этот тип коммуникации как основной, в итоге сам страдает, поскольку собственную личность он также начинает со

временем воспринимать фрагментарно, используя на стереотипные формы поведения, руководствуясь ложными мотивами и целями. Как следствие, использование манипулятивного типа общения со временем сможет стать причиной разрушения близких, доверительных отношений между людьми [2, с. 247–255].

Манипулятивный тип общения считается «непродуктивным» [1, с. 107–116], поскольку, проявляясь в виде стремления подавить активность собеседника и включая в себя различные способы воздействия на него (требования; запреты, сравнение собеседника с другими; критика и наказания; нотации; насильственное вторжение в межличностное пространство сотрудника и т.п.), оказывает двусторонне-негативное влияние как на манипулятора, так и на манипулируемого. При этом негативный эффект от использования манипулятивного типа общения заключается для манипулятора в возможной деформации, а также задержке личностного роста, в то время как манипулируемый замыкается в своем внутреннем пространстве, вызывая тем самым внутриличностный, а иногда и межличностный конфликт [6, с. 217–220].

С другой стороны, психологическое насилие в профессиональной сфере жизнедеятельности может заключаться в моббинге, то есть дискриминации сотрудника со стороны коллектива, а также систематического проявления враждебности по отношению к нему и разнообразные издевательства, носящие целенаправленный и регулярный характер.

Как правило, типичными случаями проявления моббинга на предприятии являются психологические притеснения работника, имеющие место в течение длительного времени, которые, в свою очередь, включают в себя:

- негативные высказывания,
- необоснованная критика в адрес работника,
- социальная изоляция сотрудника,
- распространение о сотруднике заведомо ложной информации [5, с. 81–82].

Современная психологическая наука выделяет два вида моббинга:

1) вертикальный – «боссинг» (bossing, от англ. boss – начальник, шеф), когда психологический террор в отношении сотрудника исходит от его начальника;

2) горизонтальный, то есть психологическое давление со стороны других сотрудников-коллег. Данный вид моббинга известен как «буллинг» (от англ. bullying – запугивание, издевательство). Следует отметить, что вертикальный моббинг, направленный на одного из работников, ведет за собой создание группировок в организации, а также подключение к психологическому давлению на сотрудников и других членов организации, то есть вертикальный моббинг вполне может стать при-

чиной горизонтального [7]. Кроме того, в российской действительности наиболее часто встречается именно вертикальный моббинг, в то время как в странах Западной Европы более распространен горизонтальный. При этом в обоих случаях основной причиной и главным мотивом начала травли сотрудника является желание его увольнения при отсутствии достаточных юридических оснований.

Российская практика показывает, что, помимо вертикального и горизонтального моббинга, существует и так называемый институциональный моббинг, который представляет собой моральное преследование работников с привлечением таких инструментов, как аттестация персонала, квалификационные испытания, рассмотрение служебных споров [7].

Помимо этого, известны следующие виды моббинга: «реальный» – поощрение начальством притеснения сотрудника со стороны коллектива, «тактический» – создание некомфортных условий труда для сотрудника и его «выживание» вследствие невозможности уволить последнего, и «мнимый» – мнимая уверенность сотрудника в издевательствах над ним.

Многочисленны и предполагаемые последствия для объектов, или жертв, моббинга. Это могут быть различного рода нервные срывы, психические травмы, а также соматические заболевания вследствие длительного стресса. Возможно также снижение самооценки, развитие комплекса неполноценности.

Естественно, что моббинг оказывает влияние и на поведение объекта психологического давления. При этом возможны два варианта развития событий, а именно возникновение и развитие активных и пассивных форм измененного поведения жертвы. К активным формам поведения традиционно относятся гнев, ярость, раздражение. К пассивным формам измененного поведения объекта моббинга относятся тревожность и депрессивное настроение. При этом выделяются нарушения в когнитивной сфере, например, нарушение концентрации внимания [4].

Кроме того, существует и косвенное объективное влияние моббинга, связанное с ухудшением психического и психосоматического состояния жертвы. Ухудшение психологического состояния проявляется в виде снижения самооценки, чувства удовлетворенности жизнью, а также в виде возникновения депрессии и ослабления снижения эмоционального состояния. На психосоматическом уровне отрицательного влияния моббинга выделены ухудшение здоровья и возникновение телесных заболеваний.

Из-за возникновения моббинговой ситуации (включая созданную руководителем) проблемы предприятия не решаются, а, наоборот, усугубляются и расширяются. Как следствие, не только у объекта

моббинга, но и у его инициаторов возникает состояние стресса, депрессии, ухудшение здоровья, поскольку для нападения также необходимо расходовать немало психической и физической энергии.

Таким образом, негативные последствия моббинга – появление как психических, так и физических расстройств у жертвы вплоть до суицида – весьма очевидны. Кроме того, данное явление, ухудшая социально-психологический климат на предприятии и вызывая «текучку» кадров, отрицательно сказывается и на функционировании организации в целом [5, с. 78–80].

Соответственно, представляется возможным сделать вывод, что проблема психологического насилия в профессиональной жизни человека, проявляясь в виде различных явлений: императивного общения, манипулятивного общения и моббинга, имеет комплексный характер и, в основном, негативно влияет на профессиональную сферу жизнедеятельности человека. В ряде случаев использование насильственного типа общения, а именно императивного, может быть полезным, но оправданность и целесообразность выбора такой стратегии коммуникаций ограничена относительно низким числом специфических организаций, либо же ситуаций. В других случаях проявления психологического насилия на предприятии способствуют снижению эффективности работы сотрудников и самой организации в целом, вызывая различного рода психические и психосоматические расстройства у сотрудников, снижение концентрации их внимания и работоспособности, ухудшая организационный «климат», вызывая преждевременную ротацию кадров. Соответственно, назревает необходимость в поисках пути преодоления психологического насилия в рассматриваемой сфере жизнедеятельности как индивидуума, так и общества в целом.

#### Библиографический список

1. *Березуцкая Ю.П.* Психология делового общения. – Барнаул, 2002 – 248 с.
2. Деловая психология. – СПб.: Издательство Союз, 2000. – 576 с.
3. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – СПб.: Речь, 2003. – 304 с.
4. *Дружилов С.А.* Психологический террор (моббинг) на кафедре вуза как форма профессиональных деструкций // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 3 (17) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 22.01.2015).
5. *Поликанова О.Ю., Вразнова М.Н.* Исследование моббинг-процессов в системе межличностных конфликтов среди работников организации // Молодой ученый. – 2011. – № 4. – Т. 3. – С. 78–83.
6. *Севастьянов П.С.* Структурно-психологические особенности психологического насилия в профессиональных коммуникациях // Психология гармоничного развития личности и общества / отв. ред., сост. Н.П. Фетискин, Т.И. Миронова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – 246 с.
7. *Соловьев А.В.* Моббинг: психологический террор на рабочем месте // Kadrovik.ru: электрон. журн. – 2009. – 21 сентября [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kadrovik.ru/> (дата обращения 17.01.2015).
8. Типы и виды общения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyznaiyka.net> (дата обращения: 26.01.2015).



## ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ПРЕДШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*В статье анализируются особенности личностного развития в предшкольном и младшем школьном возрасте. Исследование особенностей личностного развития детей, описываемое в статье, показало, что большинство дошкольников нуждаются в своевременной психолого-педагогической поддержке, направленной на снижение уровня тревожности и устранение объектных страхов. В случае невыполнения данного условия, личностные проблемы, испытываемые детьми предшкольного возраста, грозят усугублением в младшем школьном возрасте. Представляется важным проводить активную психолого-педагогическую работу, ориентированную, прежде всего, на сферу формирования и развития конструктивных способов, как взаимодействия со сверстниками и педагогами, так и на развитие жизненных компетенций, необходимых в повседневной деятельности, воспитание чувства уверенности в себе и собственных силах, на повышение активности и самоценности детей предшкольного и младшего школьного возраста, на снятие эмоционального и физического напряжения.*

**Ключевые слова:** жизненные компетенции, личностное развитие, онтогенез, конфликтность, замкнутость, неуверенность в себе, предшкольный и младший школьный возраст.

В дошкольном и младшем школьном возрасте по исследованиям Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, Б.В. Зейгарник, Г.М. Красневской, Е.А. Серебряковой о формировании уровня притязаний показано, что отсутствие успеха в деятельности, порождая объективное неблагополучие в коллективе, препятствует удовлетворению потребностей в полноценном общении со сверстниками. Возникающее препятствие (на пути к удовлетворению потребностей) способствует проявлению у детей с операциональными трудностями отрицательного эмоционального самочувствия в коллективе, сопровождаемого аффективными переживаниями, которое не только способствует формированию нежелательных качеств личности, но и тормозит дальнейшее овладение деятельностью.

Д.И. Фельдштейн считает, что целостный по своему содержанию и характеру, перспективно направленный процесс становления личности в онтогенезе, совершающийся по особым внутренним закономерностям, выступает как специфическая форма социального движения, социального развития, субстратом которого является интегрированная социальная сущность индивида. С 10 лет, когда подросток стремится утвердить свое «Я» в системе общественных отношений. Этот этап социализации отличается не только наиболее выраженной индивидуализацией, но и самодетерминацией, самоуправлением растущего человека, не просто ставшего субъектом, но и осознающего себя им [5, с. 157–158].

Согласно Б.Г. Ананьеву, фазы жизненного пути датируются историческими событиями, сменой способов воспитания, изменениями в образе жизни и системе отношений, сумме ценностей и жизненной программе – целях и смысле жизни, которыми данная личность владеет. Фазы жизненного пути накладываются на возрастные стадии онтогенеза,

причем в такой степени, что в настоящее время некоторые возрастные стадии обозначаются именно как фазы жизненного пути: преддошкольное, дошкольное и школьное детство. Данные ступени составляющие совокупность подготовительных фаз жизненного пути, формирования личности, стали определяющими характеристиками периодов роста в созревании индивида [1, с. 67].

Позиция «Я и общество», корни которой уходят в ориентацию ребенка на социальные контакты, наиболее активно формируется в дошкольном (до 6 лет) и подростковом (с 10 до 15 лет) возрастах, когда особенно интенсивно усваиваются нормы человеческих взаимоотношений. Промежуточный рубеж развития – итог накопления элементов социализации-индивидуализации – относится к переходу ребенка из одного периода онтогенеза в другой. В социальной позиции, складывающейся на промежуточном рубеже развития («Я в обществе»), реализуется потребность развивающейся личности в приобщении себя к обществу – от рассмотрения себя среди других, стремления быть как другие, до утверждения себя среди других, самореализации [5, с. 158–159].

Исследование процесса особенностей личностного развития детей, показывают многосторонность и сложность данного аспекта, когда уже в дошкольном детстве закладываются основы индивидуального стиля социализации, который представляет собой комплекс индивидуальных способов вхождения ребенка в мир взрослых и сверстников.

И.П. Шкуратова, Е.А. Анненкова выделяют следующие группы личностных ресурсов: интерес к миру; системы навыков, умений и знаний; энергетический ресурс, включающий физическое и психическое здоровье, выносливость человека; свойства личности, направленные на противостояние разрушительным воздействиям (жизнестойкость, целеустремленность, оптимизм и т.п.) [6].

В ходе исследования особенностей личностного развития в период дошкольного и младшего школьного возраста, когда формируется социальная позиция, реализуется потребность растущего человека в определении своего места в обществе, в общественном признании было выявлено следующее.

Для определения особенностей развития и выявления сфер социализации, в которых у ребенка дошкольного возраста наблюдаются трудности, была использована методика «Наблюдение и оценка социального развития ребенка в группе детского сада» (Г.Б. Степанова) [7]. Результаты, полученные при проведении исследования по «Схеме наблюдений и оценки социального развития ребенка в группе детского сада» показали следующее.

Педагоги отметили, что у детей экспериментальной группы низкий уровень наблюдается по следующим показателям социального развития.

Действует сообща: 40% – организованная деятельность, 46% – совместная деятельность педагога с детьми и 46% – самостоятельная деятельность. Устанавливает дружеские отношения: 26% – организованная деятельность, 46% – совместная деятельность педагога с детьми и 53% – самостоятельная деятельность. Действует самостоятельно: 46% – организованная деятельность, 40% – совместная деятельность педагога с детьми и 53% – самостоятельная деятельность. Проявляет инициативу: 53% – организованная деятельность, 46% – игровая совместно с педагогом и 53% – самостоятельная деятельность. Признает правила: 26% – организованная деятельность, 40% – совместная деятельность педагога с детьми и 40% – самостоятельная деятельность. Подчиняет свои интересы интересам другого: 33% – организованная деятельность; 40% – совместная деятельность педагога с детьми и 46% – самостоятельная деятельность. Контролирует свое поведение: 26% – организованная деятельность; 40% – совместная деятельность педагога с детьми и 40% – самостоятельная деятельность. Таким образом, результаты

исследования показали, что социальное развитие детей дошкольного возраста экспериментальной группы преимущественно находится на низком уровне.

Для определения степени выраженности проявлений у детей поведенческих расстройств, оказывающих влияние на развитие навыков коммуникативного взаимодействия в процессе сюжетно-ролевой игры, была использована методика «Анализ проявлений у ребенка нарушений в общении». Результаты, полученные при проведении исследования по методике «Анализ проявлений у ребенка нарушений в общении», показали следующее. У детей экспериментальной группы замкнутость и тревожность никогда не наблюдаются у 35% детей, агрессивность – 30%, конфликтность – 25%, гиперактивность – 15%, неуверенность не проявляется лишь у 5% детей (табл. 1).

Гиперактивность иногда проявляется у 55% старших дошкольников экспериментальной группы, неуверенность – 40%, агрессивность и замкнутость – 35%, конфликтность – 30%, тревожность – 20%. Конфликтность часто проявляется у 35% детей экспериментальной группы, агрессивность, тревожность и неуверенность – 30%, замкнутость – 25%, гиперактивность – 20%.

Агрессивность и замкнутость проявляются почти всегда у 5% детей экспериментальной группы, конфликтность и гиперактивность – 10% детей, тревожность – 15%, неуверенность – 20%. Также неуверенность наблюдается непрерывно у 5% детей данной группы.

Среди детей экспериментальной группы не выявлены дошкольники, у которых какие-либо из выше перечисленных поведенческих расстройств наблюдаются непрерывно.

У детей контрольной группы агрессивность и конфликтность никогда не наблюдаются у 45% детей, гиперактивность не проявляется у 20% дошкольников, замкнутость и тревожность не выявлена у 40%, неуверенность – 5%.

Таблица 1

**Показатели степени выраженности проявлений у детей поведенческих расстройств, оказывающих влияние на развитие навыков коммуникативного взаимодействия в процессе сюжетно-ролевой игры, %**

Нарушение поведения	Агрессивность		Конфликтность		Замкнутость		Гиперактивность		Тревожность		Неуверенность	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Никогда не наблюдается	30	45	25	45	35	40	15	20	35	40	5	5
Наблюдается иногда	35	30	30	30	35	10	55	60	20	20	40	50
Часто проявляется	30	15	35	20	25	20	20	15	30	30	30	25
Проявляется почти всегда	5	10	10	5	5	0	10	5	15	10	20	20
Наблюдается непрерывно	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0

В контрольной группе у 20% детей данной группы часто проявляются замкнутость, неуверенность 25%, 20% – конфликтность, 15% – агрессивность и гиперактивность. У 20% детей почти всегда проявляется неуверенность.

Среди детей контрольной и экспериментальной групп не выявлены дети, у которых какие-либо из выше перечисленных поведенческих расстройств наблюдаются непрерывно.

Данные, приведенные в таблице, свидетельствуют о характере проявлений поведенческих расстройств (агрессивность, конфликтность, замкнутость, гиперактивность, тревожность, неуверенность) о высокой степени выраженности проявлений данных расстройств у детей старшего дошкольного возраста. Это свидетельствует о снижении уровня развития коммуникативных компетенций в экспериментальной группе, поскольку можно говорить о наличии обратной зависимости уровня коммуникативного взаимодействия и представленных поведенческих расстройств (высокая частота проявлений нарушений обуславливает снижение уровня развития коммуникативного взаимодействия).

Для выявления уровня тревожности нами использовался тест ТДА [3], данные, представленные в таблице, показывают, что у учащихся, выявлен преимущественно высокий уровень тревожности.

Высокая тревожность у младших школьников экспериментальной группы обусловлена их недостаточной эмоциональной приспособленностью, адаптированностью к жизненным ситуациям.

Отметим, что в процентном отношении показатели высокой тревожности у мальчиков и девочек практически совпадают, соответственно 86% и 83% (табл. 2).

Качественный анализ тех жизненных ситуаций, с которыми связаны проявления высокой тревожности у обследованных детей показал, что это, прежде всего: игры с детьми, которые старше или младше по возрасту; ситуации, в которых взрослый человек играет с малышом, а старший ребенок остается в одиночестве; угроза со стороны сверстника, и необходимость спастись бегством.

Следует отметить, что по поводу вышеназванных жизненных ситуаций высокую тревожность испытывает больший процент мальчиков (79%), чем девочек (64%).

В то же время, тревожность, порождаемая необходимостью вступать во взаимоотношения, контакты со взрослыми, несколько чаще выражена у девочек (71%), чем у мальчиков (63%).

Примерами ситуаций, вызывающих высокую тревожность, являются следующие: мать везет коляску с младенцем, а ребенок идет рядом; сверстник отбирает игрушку у ребенка; двое сверстников убегают от ребенка, оставляя его одного.

У 31% обследованных учащихся экспериментальной группы выявлен средний индекс тревожности. Из них 14% мальчиков и 17% девочек характеризуются тревожностью, которая проявляется в неопределенной ситуации, когда ребенок не показывает своего волнения, но его душевное состояние при этом напряжено.

В ходе диагностического исследования по тесту «Шкала явной тревожности СМАС» (Дж. Тейлор) [4], получены следующие результаты. Из полученных данных можно сделать вывод, о том, что учащиеся экспериментальной группы имеют более высокий уровень тревожности (табл. 3).

Из полученных данных можно сделать вывод, о том, что учащиеся с экспериментальной и кон-

Таблица 2

Показатели тревожности у младших школьников экспериментальной и контрольной группы (по тесту ТДА)

Ситуации, вызывающие тревогу	ЭГ, (%)		КГ, (%)	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
Жизненные ситуации	79	64	75	62
Взаимоотношения с взрослыми и детьми	63	71	58	66
<i>Уровень тревожности</i>				
Высокая тревожность	86	83	83	79
Средняя тревожность	14	17	17	21
Низкая тревожность	-	-	-	-

Таблица 3

Результаты методики «Шкала явной тревожности СМАС», %

Показатели тревожности	ЭГ	КГ
Очень высокий показатель тревожности	5	-
Высокий показатель тревожности	60	55
Средний с тенденцией к высокому показатель тревожности	30	25
Средний с тенденцией к низкому показатель тревожности	5	15
Низкий уровень тревожности	-	5

трольной групп имеют высокий уровень тревожности. У 55% младших школьников контрольной группы выявлен высокий уровень тревожности, 5% испытуемых – низкий; тогда как 60% испытуемых с экспериментальной группы имеют высокий и 5% очень высокий уровень тревожности, и 0% – низкий.

Для выявления школьной тревожности у младших школьников контрольной и экспериментальной групп была использована методика «Тест школьной тревожности Филлипса».

Большинство младших школьников (50%) экспериментальной группы имеют средний уровень школьной тревожности, 40% повышенный и 10% высокий уровень школьной тревожности.

Среди учеников экспериментальной группы не выявлены испытуемые с низким уровнем школьной тревожности. Результаты данной методики показывают, что как по методике выявления явной тревожности, уровень школьной тревожности выше у учащихся экспериментальной группы.

Результаты методики «Метод неоконченных предложений» (Р.В. Овчарова) [3] показали, что все учащиеся экспериментальной группы с повышенной и высокой школьной тревожностью испытывают страх получения плохих оценок (100% испытуемых). 50% испытуемых боятся ситуации проверки знаний в форме контрольных работ, а 10% – в форме ответа у доски. Тест подтвердил и то, что значительное количество учащихся (50%) испытывают страх при общении с учителем.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что для учащихся с экспериментальной группы характерен более высокий уровень как личностной, так и школьной тревожности. Можно констатировать, что повышенный и высокий уровень школьной тревожности младших школьников экспериментальной группы обусловлен негативным переживанием ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, демонстрации своих возможностей (страх самовыражения); ситуаций проверки (особенно публичной) знаний; тревогой по поводу оценок; негативным эмоциональным фоном в отношениях с учителями; нарушением в системе взаимодействия «ребенок-ребенок».

Таким образом, результаты исследования особенностей личностного развития детей показали, что дошкольники и младшие школьники экспериментальных групп, нуждаются в своевременной психолого-педагогической поддержке, направленной на снижение уровня тревожности и устранение объектных страхов. Кроме того, работа должна быть направлена и на развитие конструктивных способов взаимодействия со сверстниками и педагогами, на развитие жизненных компетенций, формирование уверенности в собственных силах, на повышение активности и самооценности ребенка, на снятие эмоционального и физического напряжения. Психолого-педагогическая поддержка должна также включать обучение ребенка умению управлять собой в наиболее волнующих его ситуациях. Речь идет не только о коррекции страхов и тревожности, но и о расширении активно используемого коммуникативного инструментария детьми экспериментальных групп.

#### Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: в 2-х т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 2000. – 232 с.
2. *Ильин Е.П.* Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2011. – 701 с.
3. *Овчарова Р.В.* Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.
4. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
5. *Семенюк Л.М.* Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Ин-т практ. психологии, 1996. – 304 с.
6. *Шкуратова И.П., Анненкова Е.А.* Личностные ресурсы как фактор совладания с кризисными ситуациями // Психология кризиса и кризисных состояний: междисциплинарный ежегодник. – 2007. – № 4. – С. 17–23.
7. *Юдина Е.Г., Степанова Г.Б., Денисова Е.Н.* Педагогическая диагностика в детском саду. – М.: Просвещение, 2006. – 144 с.



Смолонская Анна Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент

Смолонский Сергей Игоревич

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

sergiusav@mail.ru, jiwpansbeypasa@mail.ru

## МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ В АСПЕКТАХ ПОЗНАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье рассматривается методическое обеспечение преемственности формирования жизненных компетенций у детей в аспектах познания окружающей действительности в рамках проектной деятельности. В начальной школе следует учитывать знания и опыт, накопленные на предыдущем возрастном этапе развития, когда формируется комплексное представление о традициях, культуре, истории, особенностях жизни и быта людей родного края через знакомство с произведениями народного прикладного искусства. Данные возрастные этапы отличаются началом становления качеств личности, которые связывают ребенка с обществом, народом, страной. Источниками данного процесса являются родной язык, народная культура (музыка, различные артефакты) и народные традиции, природа малой родины.*

**Ключевые слова:** жизненные компетенции, младший школьный возраст, окружающая действительность, познавательные компетенции, предшкольный возраст, преемственность, формирование.

В период предшкольного и младшего школьного возраста развиваются высокие социальные мотивы и благородные чувства. От того, как они будут сформированы в первые годы жизни ребенка, во многом зависит все его последующее развитие. В этот период начинают развиваться те чувства, черты характера, которые незримо уже связывают его со своим народом, своей страной. Корни подобного влияния заключаются в языке народа, который усваивает ребенок, в народных песнях, музыке, играх, игрушках, впечатлениях о природе родного края, о труде, быте, нравах и обычаях людей, среди которых он живет.

Различные подходы приобщения детей к истории, культуре и природе родного края рассматриваются в педагогических исследованиях З.Н. Ажермачевой, Н.В. Алешинной, Е.Ю. Александровой, Н.В. Виноградовой, Г.В. Власовой, Р.И. Жуковской, Н.Г. Зеленовой, С.А. Козловой, Н.Г. Комратовой, М.Д. Маханевой, М.Ю. Новицкой, Н.Н. Поддъякова, Е.В. Соловьевой, В.А. Сухомлинского и других.

Обращение к отеческому наследию прививает уважение к земле, у ребенка появляется чувство гордости за нее, когда знание истории своего народа, родной культуры поможет в дальнейшем с большим вниманием, уважением и интересом относиться к истории и культуре других народов.

Большое значение сегодня приобретает поиск и разработка инновационных подходов к патриотическому воспитанию, реализация которых способствовала бы созданию качественно новых подходов в организации этой деятельности с подрастающим поколением. Цель патриотического воспитания заключается в том, чтобы привить любовь к Отечеству, гордость за его культуру [1, с. 7–8].

Ознакомление с родным краем детей входит в образовательный процесс, выстроенный на основе доминирующих целей программ обучения

и воспитания детей предшкольного и младшего школьного возраста, в которые гармонично вписывается краеведческий материал, содержание которого необходимо осуществлять с учетом принципа постепенного перехода от более близкого ребенку, лично значимого (дом, семья) к менее близкому – культурным и историческим фактам и событиям. При этом, дети сами должны выбирать деятельность, в которой они хотели бы активно участвовать, чтобы отразить свои чувства и представления об увиденном и услышанном (творческая игра, составление рассказов, художественное творчество и т.п.). В то же время, чем разнообразнее способы, формы и приемы познания ребенком окружающего мира и его отражения, тем выше уровень не только информированности, но и любознательности, увлеченности.

Приобщение ребенка к ценностям мировой художественной культуры важно осуществлять через наиболее близкое ему искусство – искусство малой Родины. Данный факт объясняется тем, что личностное становление детей обусловлено социокультурным пространством, формируемым историей и культурой своего народа.

Зачастую, взрослый выступает посредником между ребенком и окружающим его миром, он направляет, регулирует его восприятие окружающего. У детей еще очень мал жизненный опыт, и в силу своей способности к подражанию, и из доверия к взрослым, дети перенимают у них оценки событий: что говорят дома родители о предстоящем субботнике, как готовятся к празднику и т.д. – во всем проявляется их отношение к жизни, которое постепенно воспитывает чувства ребенка [4, с. 51].

Формирование мировосприятия зарождается на раннем этапе развития. Исходным пунктом данного процесса является ознакомление с историко-культурными и национальными традициями, а также географическими и природными особен-

Таблица 1

**Уровни сформированности познавательных компетенций у детей  
экспериментальной и контрольной групп, %**

Уровни	Когнитивный				Мотивационный				Действенно-практический			
	Дошколь-ники		Младшие школьники		Дошколь-ники		Младшие школьники		Дошколь-ники		Младшие школьники	
	ЭГ*	КГ**	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	9,5	16,0	11,0	15,0	10,7	16,1	11,8	19,5	10,6	22,1	11,6	16,4
Средний	36,9	45,3	43,0	55,0	41,0	44,1	41,5	43,6	47,4	46,9	41,7	48,5
Низкий	53,6	38,7	46,0	30,0	48,3	39,8	46,7	36,9	42,0	31,0	47,7	35,1

ностями региона. Данные факторы наводят нас на мысль целесообразности более пристального внимания к развитию жизненных компетенций, в рамках взаимодействия с социальной средой.

Таким образом, в своем исследовании мы постарались охарактеризовать взаимосвязь особенностей сформированности познавательных компетенций детей и необходимости формирования представлений о культуре той региональной среды, в которой они непосредственно живут и которая обеспечивает эстетическое становление личности.

Исследование сформированности познавательных компетенций показало, что высокий когнитивный уровень выявлен лишь у 9,5% детей дошкольного возраста экспериментальной группы, средний уровень составил 36,9%, низкий уровень знаний о городе (поселке), родной стране и ее культуре составил 53,6%. Высокий уровень мотивационной сферы проявляется у 10,7% детей дошкольного возраста, средний 41%, низкий составил 48,3%. Действенно-практический проявился преимущественно на среднем и низком уровнях (табл. 1).

В младшем школьном возрасте высокий когнитивный уровень выявлен лишь у 11% детей экспериментальной группы (дети знают название столицы Российской Федерации; значение цветов государственного флага; имена знаменитых людей, прославивших нашу страну и родной край; могут привести пример пословиц и поговорок; узнать символику Костромы из нескольких вариантов; знакомы с традиционными особенностями народных праздников; образцами народно-прикладного искусства; знакомы с творчеством Е.В. Честнякова и такими произведениями как: «Чудесное яблоко», «Иванушко», «Щедрое яблоко», «Город Всеобщего Благоденствия»), средний уровень составил 43%, низкий уровень знаний о родной стране и ее культуре составил 46%. Высокий уровень мотива-

ционной сферы проявляется у 11,8% детей дошкольного возраста, средний 41,5%, низкий составил 46,7%. Действенно-практический проявился преимущественно на среднем (41,7%) и низком уровнях (47,7%).

Педагоги экспериментальной группы (45%) понятие «краеведение» трактуют, как ознакомление детей с достопримечательностями города, не принимая во внимание знакомство с историческим прошлым родного края, его природой, народно-прикладным искусством костромичей. Педагоги контрольной группы знакомили детей с костромским краем, его природой, достопримечательностями, образцами народно-прикладного искусства, однако признавали, что в этом нет системности, занятия, беседы, рассматривания альбомов приводятся от случая к случаю, накануне событий и исторических дат.

Родители, воспитывающие детей экспериментальной (52%) и контрольной (49%) групп, считают, что изучению истории и культуры родного края должны уделять внимание преимущественно в образовательных учреждениях, 15% экспериментальной и 21% контрольной групп все же стараются поддерживать интерес детей к достопримечательностям города, посещают музеи, театры, парки культуры и отдыха. Все это, несомненно, способствует формированию познавательных компетенций о родном крае. Родители поддерживают желание ребенка узнать что-то о своей малой Родине. В тоже время, были ответы родителей 33% экспериментальной и 30% контрольной групп, которые утверждали, что их ребенок проявляет крайне редко интерес к истории города и его достопримечательностям, поэтому они не считают нужным знакомить его с городом, давая лишь краткие необходимые сведения: домашний адрес, название города (поселка) и близлежащих улиц. Прогулки в городе проводят в основном в парках, для развле-

чений (катание на каруселях, прогулки на свежем воздухе).

Полученные результаты позволили предположить, что дети дошкольного и младшего школьного возраста имеют преимущественно средний и низкий уровень познавательных компетенций о родном крае, его истории, достопримечательностях. Кроме того, ответы детей свидетельствуют о недостаточной сформированности познавательных компетенций у детей.

Это позволило разработать и реализовать проект, целью которого стало формирование познавательных компетенций у детей.

Задачами проекта выступили:

- Формировать начальные знания о себе, о предметном, природном, социальном и культурном мире, в котором ребенок живет.
- Развивать культурно-исторические представления посредством организации разнообразных видов и форм совместной деятельности детей со сверстниками и взрослыми.
- Развивать все виды детского творчества: художественно-речевое, музыкально-игровое, танцевальное, сценическое.
- Приобщать к общечеловеческим нравственным и культурным ценностям.
- Воспитывать любовь к родному краю, интерес к его прошлому и настоящему.
- Формировать способность к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных сферах действительности.
- Приобщать к музейной культуре.
- Формировать эстетическое восприятие.

Принципы построения проекта:

- Принцип культуросообразности, основывается на определенных педагогических положениях, исторических данных, художественно-публицистическом материале.
- Принцип адаптивности содержания образовательно-воспитательных программ к уровням и особенностям развития и подготовки дошкольников и младших школьников.
- Принцип комплексности и последовательности, целостности.
- Принцип гуманизации, интеграции различных средств и видов деятельности.
- Принцип цивилизованности и созидательности.
- Принцип ориентации на ценности и ценные отношения.
- Принцип цивилизованности и созидательности, сочетания общечеловеческих и национальных интересов.

Различные направления работы с детьми предполагали беседы, музыкальные, театрализованные игры, праздники и развлечения, показ спектаклей и сказок, продуктивные виды детской деятельности, выставки творческих работ детей и родителей, посещение выставок, музеев.

Проект формирования познавательных компетенций у детей представлен следующим тематическим планированием: Художник сказочных чудес; Глинянки; Сказка «Чудесное яблоко»; «Пришла коляда накануне Рождества»; Дети в картинах Е.В. Честнякова; Сказка «Иванушко»; Сказка «Сергийушко»; Город Всеобщего Благоденствия; Край родной.

В дошкольном возрасте в соответствии с возрастными особенностями происходит формирование начальных представлений о социальном и культурном мире, в котором ребенок живет, посредством организации разнообразных видов и форм (художественно-эстетическое развитие, сюжетно-ролевые, игры-драматизации, чтение художественной литературы и т.д.) совместной деятельности детей со сверстниками и взрослыми. В дошкольный период это происходит, например, через знакомство с творческим наследием Е.В. Честнякова («глинянкой» художника, ее художественными особенностями; с материалами и оборудованием, которыми пользовался мастер; воспитание интереса и уважение к умельцу родного края, его деятельности; сказочными сюжетами «Иванушко» и др.).

В младшем школьном возрасте с учетом знаний и опыта, полученных на предшествующем этапе развития, дается обобщенное представление о промыслах родного края, их истории, особенностях, значении в жизни людей, знакомство с произведениями народного прикладного искусства; стимулируется интерес к быту прошлых времен, к изделиям народных умельцев и одновременно продолжается развитие интереса у детей к творчеству Е.В. Честнякова (сказочника и живописца костромского края).

Педагогические условия воспитания детей младшего школьного возраста находят свое отражение в создании необходимых факторов, воздействующих на ребенка с целью привития ему качеств, необходимых для выработки ценностного отношения, прежде всего, к родному краю и его природе, путем личного примера и межкультурного взаимодействия [6, с. 119].

Обогащение и расширение компетенций о родном городе происходит через знакомство с картой Костромской области, иллюстративным материалом о родном крае. При этом педагог помогает воспитанникам узнавать, чем славится город (памятными местами, красивыми парками и т.д.), обращает их внимание на благоустройство улиц; расположение и назначение зданий, памятные места и другое.

Итак, преемственность формирования познавательных компетенций образует целостный процесс усиления социализирующих возможностей взаимодействия, предполагает постепенное становление жизненных умений, необходимых особых культурных практик ребенка.

Кроме того, психолого-педагогическая подготовка педагогов и родителей, повышающая их психолого-педагогическую и жизненную компетентность, создает благоприятные предпосылки для выработки общей стратегии воспитания и применения средств педагогического воздействия.

В рамках проекта были созданы творческие группы педагогов и специалистов, которые осуществляли: подбор, обобщение материала о родном городе и крае; жизни и творчестве Е.В. Честнякова, наглядного и дидактического материала; проведение консультаций и семинаров с организацией презентации репродукций картин Е.В. Честнякова, педагогических советов по теме: «Художественно-эстетическое воспитание детей на основе творческого наследия Ефима Васильевича Честнякова»; создание мини-музея, посвященного творчеству писателя, художника Е.В. Честнякова в образовательной организации.

Взаимодействие образовательной организации и семьи с использованием разнообразных форм работы обеспечило организацию оптимальных условий, как для развития личности ребенка, так и его ближайшего окружения: проведение консультаций: «Роль родителей в воспитании у детей любви к родному краю», «Воспитание любви к родному краю на основе творческого наследия Е.В. Честнякова», «Рождественские колядки – веселый праздник глубокой старины», буклет «О Ефиме Честнякове»; привлечение родителей к подбору краеведческого материала для пополнения экспозиции группового уголка «Чудесный мир Ефима Честнякова»; участие родителей в реализации проектов: «Пришла коляда накануне Рождества»; создание педагогической гостиной «Щедрое яблоко»; привлечение к совместному посещению музея; создание театральной гостиной «Ефимушкины сказки» (показ спектаклей детьми по мотивам сказок); организация выставки детских и родитель-

ских работ: «Город мечты», «Родной край» и другие; создание литературно-музыкальной гостиной «Родной край»; оформление тематических фотовыставок: «Наши экскурсии», «Пришла коляда накануне Рождества», «Иванушко».

Таким образом, полагаем, что проект в рамках методического обеспечения преемственности формирования жизненных компетенций у детей в аспектах познания окружающей действительности позволил обеспечить системность в работе, направленной на формирование познавательных компетенций о социальной среде, а также способствовал налаживанию эффективного взаимодействия педагогов с родителями воспитанников.

### Библиографический список

1. *Александрова Е.Ю.* Система патриотического воспитания в ДОУ: планирование, педагогические проекты, разработки тематических занятий и сценарии мероприятий. – Волгоград: Учитель, 2007. – 203 с.
2. *Игнатъев В.Я.* Ефим Васильевич Честняков. – Изд-во «Теза», 1995. – 127 с.
3. *Комратова Н.Г., Грибова Л.Ф.* Патриотическое воспитание детей 4–6 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 224 с.
4. *Козлова С.А.* Я – человек: Программа приобщения ребенка к социальному миру. – М.: Владос, 2001. – 94 с.
5. Пути в избях: Триптих о шавловском праведнике, художнике Ефиме Честнякове / сост. Р.Е. Обухов. – М.: МЦР; Мастер-Банк, 2008. – 440 с.
6. *Смолонский С.И.* Педагогические условия духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 2. – 2014. С. 117–119.



## ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Внедрение новых государственных стандартов в ВУЗе требует сформированности у студентов различных личностных и профессиональных качеств. Значительными потенциалами в решении этой проблемы обладает социально-педагогическое сопровождение досуговой деятельности студентов. В статье осмысливается опыт работы специалистов социально-педагогической службы института педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова: задачи решаемые службой, основные направления и формы досуговой деятельности студентов, ее результаты.*

**Ключевые слова:** социально-педагогическое сопровождение студентов, организация досуговой деятельности, профессиональные организации высшего образования.

В связи с трансформацией системы образования, изменением федерального законодательства, переходом на многоуровневую систему, на сегодняшний день, изменяются и модернизируются формы и методы организации внеучебной деятельности студентов на различных этапах их профессионального обучения и становления. Внедрение новых государственных стандартов в ВУЗе требует сформированности у студентов различных профессиональных компетенций, получаемых через участие в образовательной, научной и внеаудиторной деятельности. Отсюда, становятся всё более актуальными и значимыми такие виды социально-педагогического сопровождения бакалавров, как сопровождение в сфере научной деятельности, в процессе профессионального самоопределения, профессионального становления, а также поддержка их творческой самореализации.

Проанализировав основные законодательные документы в области образования, определено, что одними из значимых направлений воспитания студентов являются:

- развитие творческого потенциала участников образовательного процесса.
- социально-педагогическая и психологическая поддержка студентов в личностном, профессиональном и социальном развитии.

Помимо качественной профессиональной подготовки в рамках выбранной специальности, актуальной проблемой является конструктивное времяпровождение студенческой молодёжи, организация их свободного времени, формирование культуры досуга, поддержка в решении затруднений студенческой молодёжи в самостоятельно-организуемой и личностно-значимой досуговой деятельности.

В силу ряда вышеизложенных предложений, нами рассматриваются и анализируются вопросы социально-педагогического сопровождения досуговой деятельности студентов.

Соглашаясь с М.И. Рожковым, под социально-педагогическим сопровождением мы понимаем процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, ори-

ентирующих учащегося на понимание жизненных ситуаций, обеспечивая его саморазвитие на основе рефлексии [4].

Участвуя в разнообразных формах досуговой деятельности, студент вступает во взаимодействие с окружающими людьми, проявляет свои способности, реализует творческий потенциал, саморазвивается.

В данном случае, под социально-педагогическим сопровождением досуговой деятельности мы понимаем процесс, имеющий в себе комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, ориентирующих студентов на развитие коммуникативности, активизацию творческого потенциала, благополучие эмоциональной сферы, обеспечивая личностный рост студенческой молодёжи.

Специалисты социально-педагогической службы Института педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова, сопровождая досуговую деятельность, решают следующие задачи:

- способствуют включенности студентов в разнообразные виды деятельности и в первую очередь в творческую деятельность;
- помогают студентам приобрести необходимые для личностного совершенствования и роста знания;
- помогают учащимся планировать организацию своего свободного времени [1].

Исходя из результатов опроса студентов 1 курса, нами отмечаются ряд трудностей, с которыми часто студенты сталкиваются при организации своего свободного времени:

- недостаточные умения и навыки в интересующих их видах досуговой деятельности;
- недостаточная уверенность в собственных способностях к саморазвитию.

В связи с чем, специалисты социально-педагогической службы реализуют ряд направлений обеспечивающих сопровождение досуговой деятельности студентов на протяжении всего периода обучения в ВУЗе.

Для студентов первокурсников, очень важно создать условия для успешного включения в про-

цесс обучения и жизнедеятельности в институте, в связи с чем, в течение учебного года, организуются ряд творческих мероприятий, такие как выездной адаптационный сбор, мастер-классы, творческие встречи с интересными людьми и т.д.

Студенты 2–3 курсов пробуют свои силы в качестве участников и организаторов комплексной программы «Палитра Фестивалей», реализуя себя как участники и организаторы в различных видах культурно-досуговой, физкультурно-оздоровительной, волонтерской деятельности.

Студенты 4 курса, являясь выпускниками, участвуют во внеаудиторной деятельности, способствующей их самовыражению и профессиональной самореализации. Эти ребята становятся членами методического объединения Института, организуя с ребятами младших курсов различные виды досуговой деятельности.

Через социально-педагогическое сопровождение студенты приобретают колоссальную возможность для саморазвития в различных сферах профессиональной деятельности, приобретают опыт построения взаимоотношений с людьми различных социальных статусов, возрастов, профессий.

Осуществление социально-педагогического сопровождения в ВУЗе – залог качественной подготовки конкурентоспособного специалиста, компетентного во многих областях смежных с его профессиональной деятельностью.

Сопровождение досуговой деятельности студентов ВУЗа осуществляется посредством организации совместной творческой деятельности различных учебных групп, курсов, профилей подготовки. Для студентов создаются условия для творческой самопрезентации и самовыражения, стимулируется их участие в студенческих творческих объединениях. В рамках данного направления обеспечивается трансляция норм, образцов сценической и изобразительной культуры, принятой в Институте, формируя профессионально-важные качества будущих профессионалов не только в учебной, но и во внеаудиторной деятельности.

Практика организации социально-педагогического сопровождения в институте педагогики и психологии представлена комплексной программой «Палитра Фестивалей». Ее основными задачами являются: обеспечение возможностей самореализации и творчества в разнообразных сферах жизни через включение студентов в социально-значимую деятельность; организацию различных направлений внеаудиторной деятельности; создание условий для работы общественных объединений студенческой молодежи, в том числе объединений, способствующих развитию профессионализма и дальнейшего карьерного роста. Программа реализуется в рамках деятельности социально-педагогической службы, которая осуществляет

организацию внеаудиторной досуговой работы со студентами; педагогическое сопровождение органов студенческого самоуправления [1].

За 13 лет работы института педагогики и психологии как крупнейшего структурного подразделения КГУ им. Н.А. Некрасова сложилась целостная система органов студенческого самоуправления, куда входят объединение культторгов, профторгов, старост, методическое объединение, объединение организаторов Фестивалей; объединение кураторов «Школы профессионального вожака», объединение кураторов 1 курса, пресс – центр, интерактивно-развлекательное кафе «ИРКА». Студенческие объединения являются «проводником» инициатив служб Института среди студентов и сами могут инициировать и при поддержке преподавателей кафедр и служб организовывать и проводить мероприятия.

Социально-педагогическое сопровождение досуговой деятельности направлено на улучшение, оптимизацию определенных компонентов окружающей студента действительности. При этом, студент или группа студентов получают поддержку со стороны кураторов, преподавателей, администрации Института, старшекурсников или студентов, имеющих опыт работы в избранном направлении внеаудиторной деятельности.

Таким образом, в Институте педагогики и психологии студенту предоставляется множество возможностей для саморазвития и личностного становления: учебная, научная, внеаудиторная, волонтерская и другие виды деятельности, в рамках которых осуществляется социально-педагогическое сопровождение студентов всех курсов.

### Библиографический список

1. *Грушецкая И.Н.* Организация социально-педагогической помощи студентам в условиях вуза // Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления личности в условиях многоуровневого образования в ВУЗе: Материалы Всерос науч.-практ. конф., посвящённой 10-летию юбилею ИПП КГУ им. Н.А. Некрасова. 27 октября 2011 г. / сост. А.В. Воронцова; науч. ред. А.И. Тимонин. – Кострома КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. – С. 133–136.
2. *Петрова М.С.* Информационное обеспечение социального воспитания студентов вуза // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная Работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1. – Ч. 2. – С. 13–15.
3. *Рожков М.И., Байбородова Л.В.* Теория и методика воспитания. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 384 с.
4. *Рожков М.И.* Ювенология: Педагогическое обеспечение работы с молодежью. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2007. – 312 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ  
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ У СТУДЕНТОВ

*В статье, исходя из заданий формирования готовности к материнству у студентов, доведена необходимость педагогического моделирования с целью определения тех характеристик учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения, которые позволяют эффективно сформировать исследуемый феномен у студенческой молодежи. Автором теоретически обоснована структурно-функциональная модель формирования готовности к материнству у студентов, которая концептуально опирается на ведущие положения аксиологического, личностно ориентированного, деятельностного и системного методологических подходов и является взаимодействием ориентирующе-целевого, содержательно-деятельностного и контрольно-оценочного блоков. Выявлены направления, которые послужат основой обоснования педагогических условий эффективного формирования готовности к материнству у студенческой молодежи в процессе их профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.*

**Ключевые слова:** формирование готовности к материнству, модель, педагогическое моделирование.

Материнство является одной из ведущих ценностей человечества, которая в условиях перестройки современного общества и изменения иерархии системы ценностей требует научно обоснованного формирования в системе высшего образования. При этом, формирование готовности к материнству, как сложного интегрированного образования личности, может быть эффективным при условии целенаправленной деятельности всего педагогического коллектива ВУЗа, особого подбора форм, методов и средств обучения и воспитания, интегрированных в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов. Это обуславливает использование методов педагогического моделирования, что позволит процесс формирования готовности к материнству сделать целостным и системным.

Использование метода моделирования в педагогике и педагогических исследованиях способствует повышению теоретического уровня науки, о чем свидетельствуют работы С. Архангельского, Ю. Бабанского, О. Дахина, В. Загвязинского, Н. Кузьминой, И. Липского и многих других [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Важнейшей задачей и свойством педагогической модели является снятие противоречия между эмпирическим и теоретическим материалом и представлениями о содержании явления и целенаправленном воплощении его в объективной реальности. Поскольку процесс формирования готовности к материнству преимущественно осуществляется или в системе среднего образования, или возложен на различные школы и курсы молодых матерей, то его реализация в процессе подготовки студентов в высшей школе является весьма проблематичным. Сам процесс профессиональной подготовки всегда специфичен, что связано с особенностями будущей профессиональной деятельности. Все это приводит к возникновению массы противоречий, разрешить которые и призвана разработка модели формирования готовности к материнству у студенческой молодежи.

Исходя из специфики и задач нашего исследования, мы будем разрабатывать структурно-функциональную модель, которая с одной стороны, максимально полно отображает структурные компоненты процесса формирования готовности к материнству у студентов и условия, которые будут обеспечивать эффективность этого процесса, с другой, – выявляет специфику и механизмы взаимосвязей этих компонентов в учебно-воспитательном процессе ВУЗа.

Мы считаем, что структурно-функциональная модель формирования готовности к материнству у студентов будет состоять из трех взаимосвязанных блоков: **ориентирующе-целевого, содержательно-деятельностного и контрольно-оценочного.**

Первый блок модели – **ориентирующе-целевой** – предусматривает четкое определение целей и задач деятельности профессорско-преподавательского состава в отношении формирования готовности к материнству у студентов, методологических основ этого процесса, а также проведения предварительной диагностики уровня формирования готовности к материнству у студентов.

Цель деятельности преподавателей ВУЗа является целью этой модели, которая предусматривает создание в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения оптимальных педагогических условий для реализации процесса формирования готовности к материнству.

Реализации указанной цели должно способствовать решение ряда задач, а именно: *сформировать* у студентов четкое представление о сущности феномена «материнство», мотивы для адекватного восприятия роли матери и дальнейшей реализации себя в материнстве; *способствовать* позитивному настроению на получение необходимых для этого знаний, умений и навыков; *обеспечить*, благодаря выбранным методам, формам и средствам, максимальное овладение будущими студентами специфическими знаниями, умениями и навыками, которые будут способствовать формированию готовности к материнству; *научить* студентов самостоятельно

решать в будущем жизненные ситуации, связанные с проблемами материнства и детства.

Все указанные задачи подчинены одной общей цели – сформировать у студенческой молодежи высокий уровень готовности к будущему материнству.

При разработке модели формирования готовности к материнству мы учитывали тот факт, что этот процесс должен соответствовать **принципам** обучения – определенным требованиям, соблюдение которых обеспечивает эффективность обучения. Мы также рассматриваем принципы как требования, которые выдвигаются образовательной средой к указанному феномену и очерчивают сферу его функционирования.

При определении принципов формирования готовности к материнству у студентов мы опирались на подходы Ю. Бабанского, И. Исаева, Б. Райского, М. Скаткина, В. Сластенина, А. Хуторского, Е. Шиянова и других ученых к решению этой проблемы, с учетом определенных факторов [7; 8; 9; 10; 11]. Прежде всего, процесс формирования готовности к материнству у студентов должен гармонизировать с учебно-воспитательным процессом в ВУЗе и направлениями его реализации и усовершенствования в Луганском университете имени Тараса Шевченко, процессами гуманизации системы высшего образования и ее интеграции в мировое образовательное пространство, а также спецификой подготовки по выбранной специальности. Кроме того, мы считаем, что выбранные формы, методы и средства формирования готовности к материнству у студентов не должны противоречить общим результатам их профессиональной подготовки в ВУЗе. Наряду с этим, определенные инструменты реализации модели формирования готовности к материнству должны обеспечивать четкий, логический и последовательный подход к организации деятельности преподавателей и студентов для достижения установленной цели.

Поскольку готовность к материнству рассматривается нами как особым образом организованная личностная сфера женщины, то ее формирование может быть эффективным при условии переориентации учебного процесса на личность студента, учета его возможностей, способностей, общего развития и имеющейся системы ценностей. Это дает возможность преподавателю наиболее эффективно построить субъект-субъектное взаимодействие со студентами, стимулировать мотивацию их учебно-познавательной деятельности, создать условия для формирования у них готовности к материнству.

Вышеуказанное позволяет констатировать, что кроме основных дидактических принципов, модель формирования готовности к материнству у студентов в высшем учебном заведении должна базироваться на принципах: *социального соответствия, гуманизации учебно-воспитательного*

*процесса, междисциплинарности, комплексности, эмоциональной открытости, иерархичности.*

Важно чтобы процесс формирования готовности к материнству опирался на соответствующую методологию. Опираясь на подходы ученых к формированию личности, развитию ее ценностной основы, осознанию личностью самооценности и индивидуальности, необходимости деятельного, осознанного и системного развития и саморазвития личности, а также исходя из сущности самого феномена «готовность к материнству» считаем целесообразным для решения задач нашего исследования использовать *аксиологический, личностно ориентированный, деятельностный и системный* методологические подходы. Комплексное применение указанных методологических подходов ориентирующе-целевого блока обеспечит нам создание концептуальных основ эффективной реализации модели формирования готовности к материнству у студентов в высшем учебном заведении, а именно:

- аксиологический подход как ведущий при формировании всех компонентов готовности к материнству позволит урегулировать мотивационно-ценностную сферу личности;

- личностно ориентированный подход будет способствовать возникновению в сознании студентов в процессе учебно-познавательной деятельности мотивов, интересов, планов в отношении будущего материнства;

- деятельностный подход создаст условия мотивированного обретения студентами знаний и навыков о материнстве и детстве, а также перевода материнства в высшую иерархию системы ценностей личности;

- системный подход обеспечит интеграцию в единое целое всех составляющих и аспектов процесса формирования готовности к материнству у студентов.

Важным элементом ориентирующе-целевого блока нашей структурно-функциональной модели является **предварительная диагностика** готовности к материнству у студентов. Диагностика является одним из важнейших звеньев какой-либо педагогической технологии, неотъемлемой частью дидактического процесса, средством анализа образовательного процесса и определения его результатов с целью их усовершенствования. Фактически предварительная диагностика позволяет выявить противоречия процесса формирования готовности к материнству и найти пути и инструменты его усовершенствования, что и было подтверждено в процессе нашего исследования.

Вторая составляющая нашей модели – **содержательно-деятельностный блок** – предусматривает выбор основных направлений усовершенствования учебно-воспитательного процесса, который будет обеспечивать формирование готовности



к материнству у студентов. Фактически речь идет о нахождении существенно новых смыслов, идей, идеалов, мотивов, которые обогатят ценностно-смысловую сферу личности молодежи; новой информации, которую должны усвоить студенты; обогащении форм и методов их обучения и воспитания с целью повышения уровня готовности к материнству.

Прежде всего, содержание деятельности студентов должно быть направлено на формирование четких представлений о сущности материнства и материнских функций, способствовать возникновению и развитию у студенток мотивации для реализации себя как матери, а юношей стимулировать на осуществление поддержки своих любимых и обретение знаний о материнстве и детстве. К сожалению, содержание дисциплин, которые преподаются студентам, лишь фрагментарно связано с материнством и детством и преимущественно направлено на формирование фундаментальных специальных знаний, умений и навыков. Изучая основы педагогики и психологии, студенты получают первичные представления о научных основах воспитания ребенка, поскольку указанные дисциплины преимущественно сосредоточены на передаче знаний об особенностях обучения, воспитания и личностного развития детей школьного возраста.

Формирование готовности к материнству это процесс обогащения общей культуры личности студента, для чего необходимо использовать возможности дисциплин как социально-гуманитарного блока, так и дисциплин профессиональной подготовки. Однако мы понимаем, что этот процесс не должен в значительной степени изменять содержание и формы организации учебного процесса. Это, безусловно, будет ограничивать полноценное формирование у студентов готовности к материнству. Эффективным путем при этом становится соответствующая направленность содержания воспитательного процесса, выбора оптимальных форм и методов его реализации. В этом контексте значительную роль играют: воспитательные мероприятия просветительского характера (лекции-беседы, дискуссии, тематические вечера и т.д.) с привлечением не только студенческой молодежи, а и профессорско-преподавательского состава; конкурсы стенгазет, праздничные концерты ко Дню Матери и ко дню Восьмого Марта; просмотр фильмов определенной тематики с дальнейшим обсуждением и прочее. Благодаря тому, что информация, которая будет подаваться во время учебного процесса, найдет свое продолжение и развитие в рамках воспитательного процесса, произойдет гармоническое объединение возможностей учебного и воспитательного процесса.

В качестве другого направления мы выбрали усовершенствование профессиональной подготовки, которое целесообразно осуществить за счет

обогащения содержания профессиональных дисциплин, а также введения дополнительных учебных курсов в планы профессиональной подготовки студентов.

Усовершенствование содержания профессиональных дисциплин предусматривает введение в него дополнительной тематики, что обеспечит развитие интереса студентов к проблеме материнства и детства, мотивированного обретения студентами комплекса знаний о материнстве и детстве. Во время преподавания этого тематического материала важно кроме произведений художественной литературы использовать средства изобразительного искусства, музыки, которые обладают большой силой влияния на чувства и способствуют формированию широты взглядов, мировоззрения, морально-этических, эстетических ценностей, образованности и позитивному развитию личности. Акцентирование внимания студентов на образе матери в произведениях украинской, русской и зарубежной литературы позволит постепенно влиять на моральное сознание и воспитание чувств к матери, понимания ее значения в жизни каждого человека. Это будет способствовать формированию у студенческой молодежи ценностного отношения к материнству, интеллектуально-духовной наполненности их личности.

Важным направлением усовершенствования профессиональной подготовки является разработка спецкурсов (элективных курсов) как вариативной части профессиональной подготовки. Спецкурсы выступают в роли механизма актуализации, развития и индивидуализации учебно-воспитательного процесса. При помощи спецкурсов каждый студент может получить образование с определенным желаемым уклоном в ту или иную сферу знаний. Целесообразность внедрения спецкурсов по подготовке к материнству в учебно-воспитательный процесс заключается в том, что студенты сознательно могут не только выбирать направление своего общекультурного образования, но и создавать основу для гармонического развития личной жизни.

Важной составляющей усовершенствования содержания профессиональной подготовки в контексте формирования у студентов готовности к материнству является эффективная организация самостоятельной работы студентов, интересов и мотивов к овладению знаниями в сфере материнства и детства. Самостоятельная работа должна быть творческой, понятной и связанной с общими и профессиональными интересами студента, как будущего специалиста и педагога. Содержательно самостоятельная работа, организованная с целью развития культуры речи студента и расширения сферы общения, должна также способствовать получению знаний о сущности материнства, его ценностной роли в обществе, формированию у студентов определенных воображаемых (мни-

мых) моделей об идеале матери и материнском поведении. Вместе с этим, такая самостоятельная работа обеспечит сознательный выбор ценностных ориентиров будущих педагогов, позволит им осуществлять воспитание учащихся, опираясь на собственные духовно-моральные начала, и, благодаря этому, формировать достойных граждан.

Считаем, что эффективными инструментами объединения и использования возможностей учебного и воспитательного процессов, реализации в процессе обучения в ВУЗе усовершенствованного содержания профессиональной подготовки становятся активные методы обучения и воспитания. Они позволяют максимально стимулировать студента на активное умственное и практическое участие в образовательном процессе, что в свою очередь делает его более результативным. Преимущество активных методов перед традиционными очевидно, поскольку, именно активные методы обучения улучшают запоминание материала, способствуют его идентификации и целенаправленной практической реализации. Поэтому, рациональное использование именно таких методов при организации подготовки студенческой молодежи является наиболее оправданным. Среди значительного количества активных методов обучения и воспитания для эффективного формирования у студенческой молодежи готовности к материнству мы выделяем дискуссионные, игровые, тренинговые и проектные.

Внесение изменений в организацию и содержание профессиональной подготовки, будет позитивно влиять на формирование готовности к материнству у студентов, как в экспериментальных, так и контрольных группах. Однако, только создание определенных педагогических условий, которые наполнят деятельность преподавателей и студентов экспериментальной группы соответствующим смыслом, и будут ей способствовать благодаря выбранным методам и формам обучения и воспитания, позволят достичь лучших результатов формирования готовности к материнству у студентов.

Мы считаем, что эффективная реализация педагогических условий становится возможной только благодаря направленной деятельности преподавателей на формирование у студентов четких представлений о сущности материнства как высшей ценности и функций матери, созданию и поддержке благоприятной атмосферы для овладения студентами необходимыми знаниями, выстраиванию субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов. Важно обеспечить разноплановый характер работы по формированию у студентов готовности к материнству, стимулировать их учебно-познавательную и социально-гуманитарную деятельность, интегрировать в единое целое все обретенные студенческой молодежью знания по проблемам материнства и детства.

Определение результативности реализации модели по формированию готовности к материнству у студентов в высшем учебном заведении происходит благодаря введению в модель **контрольно-оценочного** блока. Этот блок предусматривает осуществление контроля, анализа и коррекции экспериментальной работы и полученных результатов. Однако главной целью контрольно-оценочного блока является своевременное фиксирование недостатков или ошибок в процессе формирования готовности к материнству у студентов, определение путей и средств их устранения, выявление наиболее эффективных направлений, методов и форм деятельности преподавателей во время реализации этого процесса и расширения опыта.

Наиболее важным считаем зафиксировать определенную последовательность изменений уровня готовности студентов к будущему материнству на каждом из этапов учебно-воспитательного процесса, определить особенности формирования каждого из компонентов исследуемого нами феномена, установить взаимосвязь между составляющими готовности к материнству и этапами профессиональной подготовки.

Контрольно-оценочную деятельность мы предположительно будем базировать на полученных результатах успешности студентов в процессе овладения теоретико-практическими знаниями, выполнении разноплановых заданий по самостоятельной работе, анализе результатов анкетирования, тестирования, наблюдения, индивидуальных и групповых бесед, которые будут свидетельствовать о качественных изменениях в мотивации овладения студентами специальными знаниями в сфере материнства и детства; на возникновении и развитии у них путей осуществления учебно-познавательной деятельности касательно проблемы материнства, возможности эффективно выстраивать коммуникативные взаимодействия со всеми участниками процесса формирования готовности к материнству, повышении навыков самооценки, самоанализа, коррекции собственных действий связанных с материнством.

Полученные данные мы будем соотносить с критериями, показателями и уровнями формирования каждой из составляющих готовности к материнству. К критериям готовности к материнству мы относим следующие: ценностное отношение к материнству, эмоциональное отношение к материнству, знаниевый и деятельностно-волевой критерии.

Использование системы критериев и показателей уровня формирования готовности к материнству у студентов филологических специальностей позволяет обратиться к начальной части модели – ориентирующе-целевому блоку, который определял цель, задачи и исходные параметры готовности студентов к материнству. Это позволяет отслеживать процесс формирования готовности к материн-

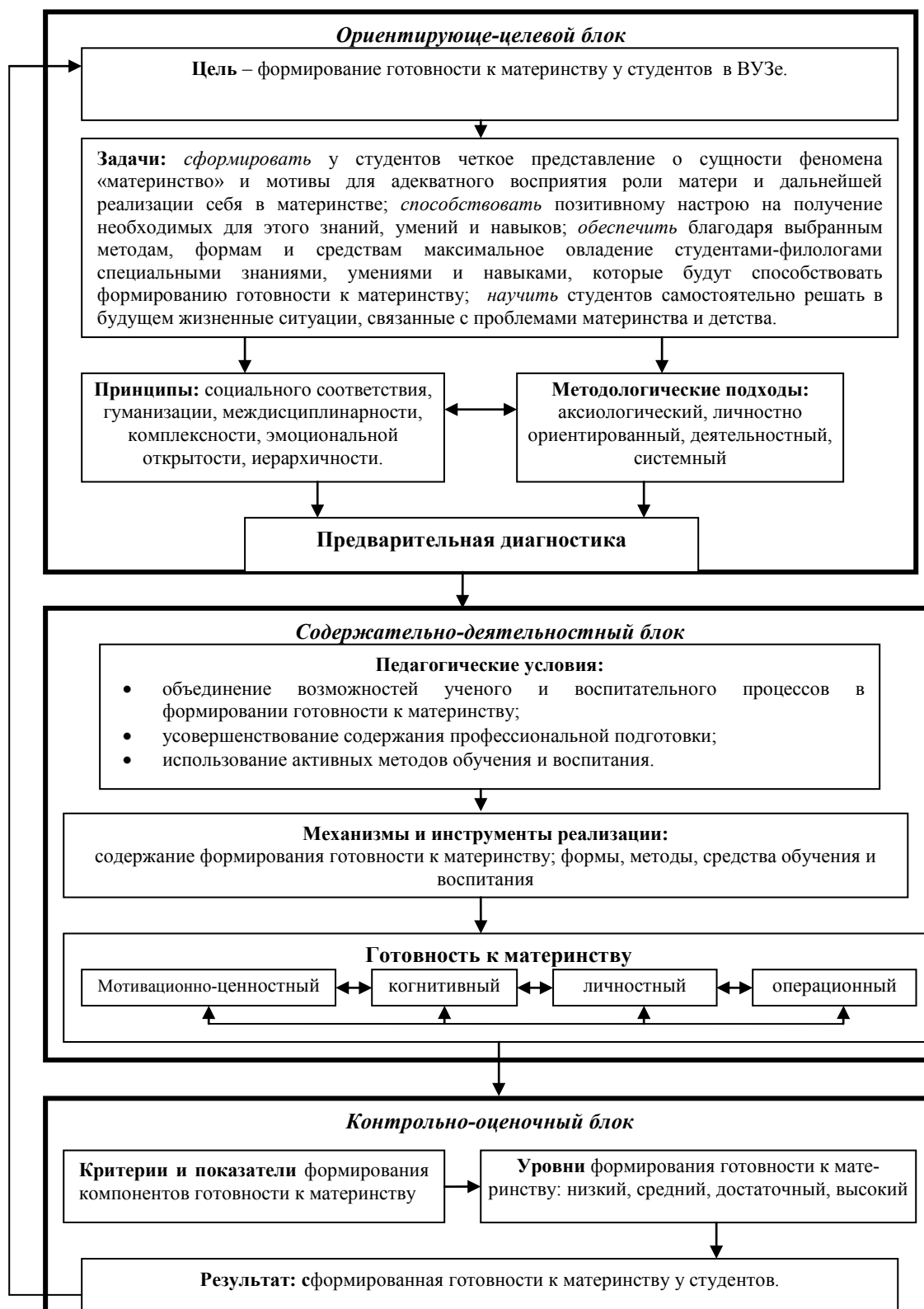


Рис. 1. Модель формирования готовности к материнству у студентов в ВУЗе

ству, влияние на его эффективность внедренных нами педагогических условий, изучить динамику процесса формирования при сравнении цели, ожидаемых результатов с фактическими показателями.

В этой связи необходимо помнить, что только при совокупности показателей можно осуществлять анализ и давать оценку общих результатов нововведений в процесс развития личности студентов, особенно в такой многогранный процесс, как формирование готовности к материнству.

Указанное выше, дает нам возможность предложить графическую интерпретацию модели формирования готовности к материнству у студентов в высшем учебном заведении (см. рис. 1).

Таким образом, нами обоснована структурно-функциональная модель формирования готовности к материнству у студенческой молодежи в системе ВУЗа, внедрение которой позволит органично осуществить в существующем учебно-воспитательном процессе необходимые педагогические влияния, что обеспечит всестороннее развитие личности студентов в сфере материнства. Реализация модели предусматривает гармоническое объединение возможностей учебного и воспитательного процессов, усовершенствование содержания профессиональной подготовки и использование активных методов обучения и воспитания. Выявлены также направления, которые послужат основой обоснования педагогических условий эффективного формирования готовности к материнству у студентов в процессе их профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

#### Библиографический список

1. *Архангельский С.И.* Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: Высш. шк., 1976. – 200 с.
2. Введение в научное исследование по педагогике / Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Розов и др.; под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1998. – 239 с.
3. *Дахин А.Н.* Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
4. *Загвязинский В.И.* Исследовательская деятельность педагога. – М.: Академия, 2006. – 176 с.
5. *Кузьмина Н.В.* Методы исследования педагогической деятельности. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
6. *Липский И.А.* Социальная педагогика: методолог. Анализ. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
7. *Бабанский Ю.К.* Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
8. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
9. *Райский Б.Ф.* О комплексном подходе к формированию у школьников готовности к самообразованию // Самообразование школьников и развитие их личности. – Волгоград, 1978. – С. 3–11.
10. *Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики: воспитание и обучение. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
11. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.



## ТЕХНОЛОГИЯ ЭФФЕКТИВНОГО СЕТЕВОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ИННОВАЦИЯ

*Цель статьи: представить и раскрыть сущностный смысл оригинальной инновации в воспитании – технологии эффективного сетевого воспитательного взаимодействия. Методология представленной темы основана на принципах сетевого взаимодействия: движение от тезиса «воспитательная деятельность как выполнение распоряжений» к тезису «воспитательная деятельность как диалог». Результатами работы является разработка и реализация таких форм как инновационный образовательный альянс и кластеры обогащающего воспитания по практическому применению технологии сетевого воспитательного взаимодействия. Участникам предлагается вместе решать сложные задачи, ориентируясь на социальную направленность взаимодействия в сочетании с ориентацией на развитие одаренности и самостоятельности; интерес воспитанника к участию через реализацию сильных сторон его личности; развитие практического инструментария получения персонализированных жизненно важных компетенций; разнообразие организаторов сетевого воспитательного взаимодействия; взаимодействия между участниками, основанного на разделении труда; ответственность воспитанника за свою творческую и исследовательскую активность; мотивацию таланта, лидерства, изобретательности, предприимчивости, творческой продуктивности, социальной активности.*

**Ключевые слова:** инновация в воспитании, воспитательная технология, технология эффективного сетевого воспитательного взаимодействия.

Наряду с многочисленными проблемами педагогики как области гуманитарно-философского познания можно выделить проблему разработки и реализации инноваций в воспитании в условиях современного образования. На наш взгляд одна из миссий современной педагогической науки состоит в том, чтобы обеспечить интеграцию педагогической практики и классической науки (практикоориентированность). В результате такого альянса науки и практики должны быть найдены оригинальные, инновационные пути и векторы образовательных отношений всех участников воспитательного взаимодействия, позволяющие решать сложные задачи переходного периода в сфере воспитания.

Современное воспитание создает возможности для овладения человеком необходимыми с точки зрения общества социальными, духовными и эмоциональными ценностями [4] (знаниями, убеждениями, умениями, нормами, отношениями, образцами поведения), которые обеспечивают успешную социализированность (А.В. Мудрик, М.М. Плоткин, Т.А. Ромм и др.) [3, с. 5].

Цель статьи представить и раскрыть сущностный смысл на наш взгляд оригинальной инновации в воспитании – технологии эффективного сетевого воспитательного взаимодействия, которая по нашему мнению обеспечивает успешную социализированность личности.

Актуальность разработки данной технологии определялась рядом факторов, в том числе таких как:

– возможность получения качественного образования продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности;

– создание и распространение структурных и технологических инноваций в профессиональном образовании, обеспечивающих высокую мобильность современной экономики [2].

По признанию многих учёных на качество образования влияют следующие факторы:

1. *Концепция образования* (определяет стратегию создания и развития системы обучения).
2. *Организация и содержание образования* (технологии, формы, методы, средства в русле концепции).
3. *Информационно-образовательная среда* (образовательные технологии в контексте концепции).
4. *Профессионализм преподавателя, учителя* (его широкая компетентность, непрерывность его профессионального образования).

Общие тенденции развития российской системы образования имеют следующие проблемы, которые необходимо нам учитывать в стратегическом планировании.

*Проблема первая* – усиление конкуренции в образовательной системе (управление, поддержки инноваций, развития человеческого потенциала).

*Проблема вторая* – ожидаемая новая волна технологических изменений, усиливающая роль инноваций в развитии образования и снижающая влияние многих традиционных факторов.

*Проблема третья* – возрастание роли человеческого капитала как основного фактора развития системы образования.

*Проблема четвертая* – исчерпание потенциала знаковой модели развития системы образования, базирующейся на фокусе ЗУН (знания, умения, навыки) и переход к парадигме деятельностной педагогики – формированию и развитию УУД (универсальные учебные действия) и компетенций.

Предметом нашего исследования являлась разработка и апробация инновации в воспитании: тех-

нологии эффективного сетевого воспитательного взаимодействия (сущность; смысл; результат).

Под воспитанием в действующем законе РФ об образовании понимается «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [1].

Под инновацией в воспитании нами понимается нововведение, которое организуется и проводится самими работниками системы образования.

Феномен «инновации в воспитании» представляет собой *новую (обновленную или улучшенную) социо-культурную долгосрочную инициативу, способствующую процессу приращения и обогащения нравственно-этических, социальных ценностей человеком, как достояние самой личности и развитие на этой основе практических (в том числе творческих) жизненно-ориентированных компетенций через новые способы организации и самоорганизации инновационной деятельности*. Это творчески-социальная среда, пространство по «производству» нового: воспитательного процесса; воспитательной услуги; воспитательного продукта (как индивидуального, так и коллективного); воспитательной технологии.

Под «инновацией в воспитании» в широком смысле мы будем понимать обновление педагогического процесса или воспитательных услуг, воспитательных продуктов на основе внедрения достижений науки, технологии; закономерный, объективный процесс совершенствования образовательного процесса. В узком смысле «инновация в воспитании» есть процесс создания, диффузии и использования новшеств в сфере воспитательной деятельности. По своей природе «инновация в воспитании» есть конечный результат инновационной деятельности, реализованной в виде нового или

усовершенствованного воспитательного процесса, продукта или услуги, используемых в практической педагогической деятельности [5, с. 41].

Разрабатывая технологию эффективного сетевого воспитательного взаимодействия, мы попытались создать её модель (рис. 1), которая представляет комплекс взаимосвязанных компонентов. Представим описание сущности технологии эффективного сетевого воспитательного взаимодействия как инновации.

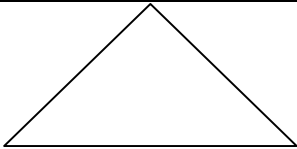
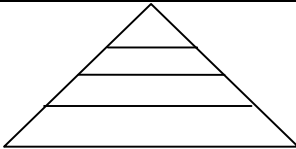
**Эффективное сетевое воспитательное взаимодействие** – это смысловой аспект образовательно-социального общения и диалога. Сетевое воспитательное взаимодействие обслуживает совместную деятельность участников образовательных отношений и предполагает не только обмен информацией, но и достижение некой общности в реализации воспитательной деятельности:

- установление контактов, кооперацию (организацию и осуществление общей деятельности);
- продуктивность и результативность (эффективность);
- процессы межличностного восприятия, включая понимание социального партнера.

**Методология** технологии эффективного сетевого воспитательного взаимодействия как инновации: решение проблем возможно при отказе от иерархического принципа организации воспитательной деятельности участников образовательных отношений; движение от тезиса «воспитательная деятельность как выполнение распоряжений» к тезису «воспитательная деятельность как диалог» (табл. 1).

Сетевое воспитательное взаимодействие, ориентированное на участников образовательных отношений, которое направляется их интересами; развивает их способности, интересы и стили общения в деятельности; позволяет группам детей и взрослых, разделяющим общие интересы, участвовать в совместной активности для дела. В ос-

Таблица 1  
Методология технологии эффективного сетевого воспитательного взаимодействия

СЕТЬ	ИЕРАРХИЯ
Каждый делает чуть-чуть = итоговое ДЕЛО!	Начальник и декорации (люди)
	
<b>Сущность сети:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Объединяющее назначение.</li> <li>– Независимость членов.</li> <li>– Добровольность связей.</li> <li>– Обилие лидеров.</li> <li>– Интегрированность уровней.</li> <li>– Социализированность участников сети.</li> <li>– Эффективность результатов сетевого воспитательного взаимодействия.</li> </ul>	

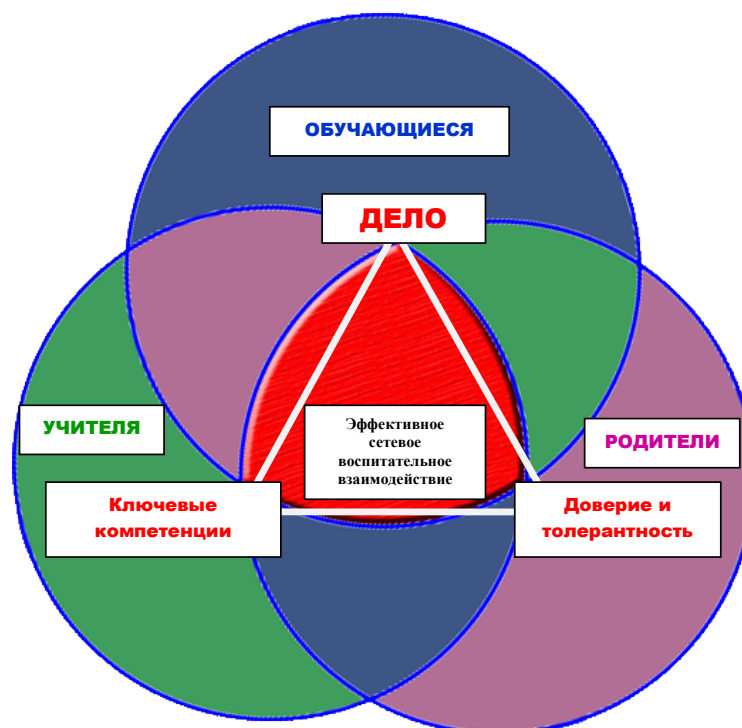


Рис. 1. Модель эффективного сетевого воспитательного взаимодействия

нове такого взаимодействия находятся идеи индуктивного подхода (Джон Дьюи, Мария Монтессори, Джером Брунер), т.е. ориентации взаимодействия на приобретение практических жизненных умений и навыков, а также компетенций через исследовательскую и творческую активность вне форм школьных ситуаций, что отвечает задачам неформального образования как сферы социального воспитания.

Принципы эффективного сетевого воспитательного взаимодействия:

1) *дело* (цель, работа, занятие, деятельность), которое объединяет сообщество участников образовательных отношений и организует его созидательную, активную социально ориентированную деятельность;

2) *компетенции* (круг вопросов, в которых хорошо осведомлен, круг полномочий человека), необходимые для дела, которыми в разной мере обладают разные члены воспитательного сообщества, своеобразие каждого состоит в уникальности его компетенций и их проявлений в деле;

3) *доверие* (инициатива, быстрая обратная связь, терпение, уверенность в добросовестности другого человека, его искренности, правильности дела и основанное на этом отношение к человеку или делу), которое необходимо для развития ответственности членов воспитательного сообщества.

**Технология эффективного сетевого воспитательного взаимодействия** включает следующие основные шаги:

**ШАГ 1: индукция** (создание эмоционального настроя сетевого воспитательного взаимодействия; знакомство, согласование позиций, погру-

жение в деятельность; рассуждения от частного к общему).

**ШАГ 2: самоконструкция** (пробы по самовыражению личности; индивидуальное создание решения).

**ШАГ 3: социоконструкция** (процесс достижения совместного результата; построение элементов взаимодействия группой; совместная продуктивная деятельность).

**ШАГ 4: социализация** (презентация «продукта» творчества, знакомство с результатами творчества других участников, комментарии и обсуждение).

**ШАГ 5: самокоррекция** (совместная доработка и уточнение).

**ШАГ 6: рефлексия** (отражение чувств, ощущений, возникших у участников эффективного сетевого воспитательного взаимодействия; осмысление и осознание реализации и развития социальных связей, умений, навыков и компетенций сетевого воспитательного взаимодействия).

**Организационный блок** технологии эффективного сетевого воспитательного взаимодействия:

– *область сетевого воспитательного взаимодействия* (образование, общество, дружба, природа, здоровье, семья, карьера, хобби, отдых и т.д.);

– *название сетевого воспитательного взаимодействия* (выражает бренд, инноватику, новизну идей воспитательной сети);

– *проблема сетевого воспитательного взаимодействия* (актуальность, необходимость, востребованность воспитанниками);

– *форма реализации сетевого воспитательного взаимодействия* (творческие мастерские; практики; стажировки, социальное наставничество, ис-

следовательские лаборатории, тренинговые группы, мастер-классы, курсы, студии, бизнес-офисы, сервисные агентства, социальные мастерские, гайд-парки и др.);

– *пространство реализации сетевого воспитательного взаимодействия* (время и место проведения).

*Процессуальный блок* технологии эффективного сетевого воспитательного взаимодействия:

а) целевой компонент: цель-задача; цель-результат; цель-продукт; цель-услуга;

б) имиджевый компонент: реклама (создание информации и спроса на услуги); логотип (оригинальное разработанное изображение сущности, бренд);

в) ролевой компонент: модератор воспитательной сети (способствует организации эффективного сетевого воспитательного взаимодействия); профессионал-родитель (организует содержательную часть сети); обучающиеся-воспитанники (активные участники организации и реализации сети совместно со взрослыми);

г) ресурсный компонент: ресурсы необходимые для реализации сети (организационные, материальные, личностные и др.);

д) содержательный компонент: содержание деятельности в сети (дело);

е) результативный компонент: продукт или услуга сети (таблица).

К вопросу *смыслах и целях реализации в практику технологии эффективного сетевого воспитательного взаимодействия*: если люди думают примерно одинаково – это не потопляемая сеть; о доверии: *искать личностные смыслы*; о компетенциях: *самоопределяться*; в сети нет судьи, важна *терпимость*; поиск, гибкость, нет единого мнения; суть сети: однозначность неоднозначности; сеть – это *связи* между людьми и организациями; в сети *не нужно жертвовать*; важны *процессы*, а не функции; в сети нужна *воля к победе*; главное для сети – ДЕЛО!

Воспитательные задачи средствами технологии эффективного сетевого воспитательного взаимодействия прекрасно решаются.

Механизмом реализации в педагогическую практику технологии эффективного сетевого воспитательного взаимодействия могут являться различные формы: инновационный образовательный альянс; кластеры обогащающего воспитания (описаны нами в ряде других научных статей), Технологии, такие как:

**1) технология активного воспитания** (интерактивное воспитание):

- воспитание на основе социальных ситуаций;
- метод проектов;

**2) технология деятельностной педагогики** (технология деятельностного метода воспитания):

- мотивация к совместной деятельности;

– актуализация и фиксирование индивидуального воспитания в пробном действии;

- выявление места и причины затруднения;
- построения проекта выхода из затруднения;
- реализация построенного проекта;
- первичное закрепление с проговариванием;
- самостоятельная работа с самопроверкой по эталону;

– рефлексия деятельности (итог).

*Миссией технологии эффективного сетевого воспитательного взаимодействия*, является следующие:

- *формирование критической массы* эффективного сетевого воспитательного взаимодействия;
- *социальная мобильность* личности и сообщества;

– *внешняя и внутренняя экспертиза* организации процесса достижения качества воспитания на всех его этапах;

– *трансферт* инновационных воспитательных форм, методик, средств и приемов.

Таким образом, технология эффективного сетевого воспитательного взаимодействия – это практико-ориентированная технология, направленная на решение реальных проблем воспитания в приобретении жизненно-социальных компетенций, предполагающая особый тип сетевого взаимодействия воспитанников – «работа как диалог» (дело – компетенции – доверие) в творческих мастерских, модераторских практиках, лабораториях, мастер-классах, переговорных площадках и т.п. специально организованных для создания процесса, продукта или услуги, которые окажутся значимыми для целевой аудитории и социума.

Отличительными чертами технологии эффективного сетевого воспитательного взаимодействия, являются:

– *социальная направленность взаимодействия* в сочетании с ориентацией на развитие самостоятельности его участников;

– *интерес воспитанника к участию в сетевом взаимодействии*, через реализацию сильных сторон его личности (это когда сильные стороны обучающегося усиливаются в ходе сетевого взаимодействия, тем самым повышается мотивация и интерес личности к деятельности, в которой он участвует, это гарантирует его успешную социализацию);

– *разновозрастные группы* участников образовательных отношений;

– *развитие практического инструментария* получения персонализированных жизненных важных компетенций;

– *разнообразие и многообразие организаторов* сетевого воспитательного взаимодействия (обучающиеся, модераторы-учителя, специалисты разных сфер деятельности, работодатели, мастера-профессионалы, волонтеры-родители, общественные волонтеры, студенты, социальные работники);



- *инновационный* образовательный продукт или услуга – дело;
- *взаимодействия между участниками воспитательной сети*, основанное на разделении труда;
- *ответственность* воспитанника за свою творческую и исследовательскую активность;
- *мотивация* таланта, лидерства, изобретательности, предприимчивости, творческой продуктивности, социальной активности.

**Библиографический список**

1. Закон об образовании в РФ. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>. (дата обращения: 05.03.2015).
2. Концепция ФЦП развития образования на 2016–2020 годы. - [Электронный ресурс]. — Режим

доступа: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 15.01.15).

3. Мудрик А.В. Социализация человека. — М.: МПСИ: Воронеж: МОДЭК, 2010. — 624 с.

4. Программа развития воспитательной компоненты. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 12.01.14).

5. Ромм Т.А. Стратегические ориентиры социального воспитания в постиндустриальном обществе // Сибирский педагогический журнал. — 2013. — № 2. — С. 26.

6. Шишарина Н.В. Инновации в воспитании: характеристика критериев, признаков, условий // Сибирский педагогический журнал. — 2014. — № 1. — С. 40–44.

## ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНТЕГРАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ

*В статье рассматривается актуальность формирования компетентности интегративного взаимодействия. Раскрывается сущность понятия, дается характеристика этапов процесса формирования компетентности. Определены критерии и обозначены уровни ее сформированности. Предложен способ реализации содержательных компонентов формирования компетентности интегративного взаимодействия. Также дается описание сущности педагогического сопровождения детей, проживающих в замещающих семьях.*

**Ключевые слова:** компетентность, педагогическое сопровождение; дети, проживающие в замещающих семьях; интегративное взаимодействие, компетентность интегративного взаимодействия.

Постоянно увеличивающееся количество детей, проживающих в замещающих семьях и получающих образование в общеобразовательных школах, предъявляет новые требования к педагогам. Опыт научно-исследовательской деятельности современных отечественных ученых-педагогов подтверждает актуальность вышесказанного и свидетельствует о том, что проблема профессиональной мотивации педагогов является одной из основных и приоритетных проблем государственной политики в области образования. Данное положение подтверждается также рядом нормативно-правовых документов, таких как «Закон об образовании в РФ», государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы, новые федеральные государственные стандарты начального и основного общего образования, профессиональный стандарт педагога и др. [3, т. 20, с. 28]. На сегодняшний день предъявляемые к педагогам требования намного превосходят показатели реальной подготовки большинства работников образовательных учреждений [6]. Под работниками образовательного учреждения мы подразумеваем всех педагогических работников, участвующих в той или иной мере в образовании детей из замещающих семей. К ним относятся, прежде всего, учителя-предметники, классные руководители, школьный психолог, социальный педагог и т.д. (В статье мы называем их также педагогами, педагогическими работниками, работниками школы, учителями).

На сегодняшний день необходимым требованием для работников образовательных учреждений, принимающих участие в образовании детей из замещающих семей (далее в статье мы также будем называть их детьми), является наличие у них особой компетентности, характеризующей педагогов как перспективных и мобильных специалистов, владеющих достаточным объемом информации и высоким уровнем педагогической грамотности для образования детей, а также обладающих способностью к самоопределению и самоанализу при

решении «трудных» педагогических задач. Мы называем данную компетентность компетентностью интегративного взаимодействия. Разумеется, наличие компетентности интегративного взаимодействия не является обязательным требованием, но, по нашему мнению, она является неким «инструментом» для учителей, выполняющих свою профессиональную деятельность в процессе образования детей.

Раскроем сущность содержания понятия «компетентность интегративного взаимодействия», проанализировав каждое слово, входящее в состав этого понятия.

Компетентность, точнее профессиональная компетентность как особая педагогическая категория рассматривается в трудах В.А. Болотова, В.В. Серикова, В.И. Байденко, А.П. Чернявской и др.

В научных трудах В.А. Болотова и В.В. Серикова [1] компетентность представлена как образование, в процессе которого происходит формирование личности специалиста.

А.П. Чернявская [4] выделяет следующие компоненты природы компетентности:

1. Компоненты компетенции;
2. Признаки конкретной ситуации;
3. Параметры эффективности деятельности.

По Дж. Равену, [цит. по 5, с. 98] «компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения определенного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия».

Рассматривая понятие компетентности, мы подразумеваем, такие личностно-профессиональные качества и умения педагога, которые позволяют ему успешно самореализоваться в процессе образования детей. К таким качествам относятся активность, уважение и ответственность. Именно с этих понятий начинается умение ставить перед собой цели и отстаивать свою позицию, умение

принимать решения и делать выбор, умение понимать и уважать себя и других в процессе образования детей из замещающих семей.

На основе анализа литературы представитель ярославской научной школы, занимающейся исследованием специфики взаимодействия субъектов образовательного процесса (М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, А.П. Чернявская, и др.) [2], нами сделан вывод о том, что взаимодействие представляет собой особый вид совместной деятельности, цель которой заключается в обоюдном развитии личностей взаимодействующих сторон и их взаимоотношений. Интегративное взаимодействие (от лат. «интеграция» – объединение) – форма совместной деятельности субъектов, основанная на взаимном понимании и уважении всех сторон. Данная форма совместной деятельности представляет собой конструктивный диалог, в рамках которого всем участникам педагогического сопровождения детей, проживающих в замещающих семьях, дается возможность определить свое положение, а также оценить свои способности для дальнейшего эффективного использования.

Педагогическое сопровождение детей, проживающих в замещающих семьях, выражается в создании условий для проявления у них самостоятельности, развития умений радоваться собственным успехам и достижениям, проявления способности узнать и оценить себя, оценить ближние и дальние жизненные перспективы, определить свои нужды и потребности в жизненном и социальном (личностном и профессиональном) самоопределении. Другими словами, педагогическое сопровождение направлено на создание условий для того, чтобы дети из замещающих семей, обучающиеся в школе, имели возможность для самореализации. Задача учителя в процессе интегративного взаимодействия состоит в объединении субъектов (дети, проживающие в замещающей семье, приемные родители, работники образовательного учреждения) педагогического сопровождения в единую команду и обеспечении поддержки ее членов. Таким образом, интегративное взаимодействие – это объединение субъектов педагогического сопровождения детей, проживающих в замещающих семьях, характеризующееся такими качествами, как сотрудничество и сплоченность. Наличие компетентности интегративного взаимодействия проявляется в готовности и способности учителя решать профессиональные задачи, требующие опыта взаимодействия с замещающей семьей и детьми, проживающими в этой семье, а также в обладании личностно-профессиональными качествами, необходимыми для овладения подобным опытом. Компетентность интегративного взаимодействия – это единство ценностной и смысловой направленности личности педагога на конструктивное и координированное взаимодействие; знаний об особенностях

детей и закономерностях взаимоотношений между членами семьи; умений поиска эффективных решений в «трудных» ситуациях и опыта работы с детьми и их родителями, проявляющегося в способах разрешения возникающих межсубъектных и профессиональных проблем; знаний и умений использовать критерии эффективности взаимодействия с детьми и приемными родителями и умений оценить свои действия на профессиональном уровне. Формирование компетентности интегративного взаимодействия предполагает приобретение педагогом необходимого опыта в процессе обучения посредством имитационного моделирования ситуаций взаимодействия с детьми и членами замещающей семьи.

Для того, чтобы оценить степень сформированности компетентности интегративного взаимодействия педагога, нами была разработана система критериев:

1. Осознание профессиональной и личностной значимости интегративного взаимодействия в процессе педагогического сопровождения детей, осознание и понимание своего соответствия образу работника образовательного учреждения, готового к сотрудничеству с замещающей семьей;

2. Знание и владение «ориентирами» своей профессиональной деятельности при работе с детьми и их родителями, построенной на целостном и представляемом образе результата (продукта) совместной деятельности; понимание педагогом своего места в процессе педагогического сопровождения детей, проживающих в замещающих семьях;

3. Опыт применения способов решения педагогических задач, требующих взаимодействия с детьми и приемными родителями;

4. Психологическая и практическая готовность к взаимодействию в «трудных» ситуациях (при недостаточном количестве информации и времени, ограниченном количестве вариантов решения ситуации, тяжелой общей эмоциональной атмосфере и конфликтах);

5. Самооценка и самоконтроль своих профессиональных действий с использованием критериев эффективности интегративного взаимодействия.

В процессе формирования компетентности интегративного взаимодействия рефлексия учителя и самооценка его профессиональных действий имеет большое значение, так как в моделируемых ситуациях педагог должен самостоятельно определить способы решения каждой задачи. Находясь в рамках конкретной ситуации, работникам школы необходимо каждый раз анализировать, выбирать адекватные методы решения, проектировать и прогнозировать. Таким образом, компетентность интегративного взаимодействия определяется наличием у учителей представлений о профессиональном значении и личностной значимости данной компетентности как источнике развития

Таблица 1

**Реализация содержательных компонентов формирования компетентности  
интегративного взаимодействия**

Этап формирования компетентности	Комплекс мероприятий	Задача проведения мероприятия
1. Теоретический этап	Проблемная лекция «Приемные дети – какие они?»; Лекция с заранее запланированными ошибками «Замещающая семья и дети, в ней проживающие»; Пресс-конференция (лекция) «Формула счастливого ребенка»	Формирование познавательных интересов Развитие теоретического мышления Определение перспектив применения полученных теоретических знаний на практике
2. Практико-ориентированный этап	Деловая игра «Педагогический совет»	Актуализация теоретических знаний
3. Этап профессиональной самоактуализации	Дебаты «Профессионализм педагога – залог успешного развития приемного ребенка»	Формирование профессиональной мотивации

знаний об особенностях педагогического сопровождения детей, проживающих в замещающих семьях, и развития своих профессиональных качеств.

На основе перечисленных выше критериев выделено три уровня сформированности компетентности интегративного взаимодействия: низкий (характеризуется фрагментарным проявлением указанных критериев), средний (характеризуется неуверенными действиями педагога в моделируемых ситуациях), высокий (характеризуется наличием у педагогов определенного опыта разрешения проблемных ситуаций).

Процесс формирования компетентности интегративного взаимодействия включает, по нашему предположению, три этапа, последовательное достижение целей каждого из которых обеспечивает переход учителя с низкого уровня на более высокий уровень сформированности компетентности.

Первый этап – теоретический. На данном этапе у педагогических работников происходит формирование представлений о личной и профессиональной значимости компетентности. Работники образования учатся получать объективную информацию о детях и их взаимоотношениях с родителями. На основе полученных знаний приобретают умения осмысливать профессиональные требования, которые предъявляются им в процессе образования детей, и тем самым определять траекторию своей профессиональной деятельности.

Второй этап – практико-ориентированный. Работа педагогов на этом этапе направлена на формирование умений анализировать и оценивать эффективность способов решения создаваемой проблемной ситуации, а также на развитие организаторских способностей и коммуникативных навыков.

Третий этап – этап профессиональной самоактуализации. На данном этапе создаются условия для целостного проявления у учителей компетентности интегративного взаимодействия. В качестве основной формы создания ситуаций для профессиональной самоактуализации педагогов служат

дебаты. Участие в дебатах позволяет актуализировать субъектную позицию учителей и выработать свою траекторию работы с детьми. На каждом этапе педагогам предлагается комплекс мероприятий, участие в которых способствуют переходу с низкого уровня сформированности компетентности на более высокий уровень (табл. 1).

Успешное продвижение работников образовательного учреждения согласно намеченным этапам является, на наш взгляд, главным показателем формирования компетентности интегративного взаимодействия. Во всяком случае, первые результаты исследования [5] свидетельствуют о целесообразности выбранного нами подхода к формированию данной компетентности.

#### Библиографический список

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.
2. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012.
3. Скударева Г.Н. Профессиональная мотивация педагога: научная теория и инновационная социально-педагогическая практика // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – № 1. – С. 28.
4. Чернявская А.П., Кучеряну М.Г. Особенности оценки профессиональной компетентности будущих педагогов в вузе за рубежом // Психология обучения. – 2009. – № 8. – С. 5–21.
5. Чернявская А.П. Становление партнерской позиции педагога. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007.
6. Экзистенциальный подход к воспитанию и социально-педагогическому сопровождению детей и молодежи: материалы научно-практической заочной интернет-конференции / под науч. ред. М.И. Рожкова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013.



## ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ: АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*В статье представлен анализ современных зарубежных исследований семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в интеллектуальном развитии. Автором выявлены критерии, определяющие функциональность или дисфункциональность семьи данной категории. В соответствии с выделенными критериями охарактеризованы проблемы, типичные для семьи ребенка с особыми нуждами.*

**Ключевые слова:** ребенок с ограниченными возможностями здоровья; семья, воспитывающая ребенка с отклонениями в интеллектуальном развитии; дисфункциональная семья; внутрисемейные подсистемы; сиблинговая подсистема.

Научное осмысление проблемы функционирования семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, имеет сравнительно небольшую историю, поскольку длительное время в качестве субъекта, нуждающегося в психологической помощи, выступал, прежде всего, ребенок-инвалид. Его семье отводилось второстепенное значение, в частности, она рассматривалась как определенная реабилитационная структура, обеспечивающая максимально благоприятные условия для развития и воспитания особого ребенка, поэтому работа с членами семьи проводилась специалистами лишь в контексте помощи ребенку по его реабилитации (С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, Э.И. Леонгард, Н.В. Мазурова, Г.А. Мишина, Л.И. Солнцева, В.В. Ткачева и др.).

На сегодняшний день, очевидно, что не только ребенок с ограниченными возможностями здоровья, но и его семья, характеризующаяся выраженной стрессогенностью и значительными психоэмоциональными перегрузками, нуждается в комплексном психологическом сопровождении. Это особенно актуально для семей, воспитывающих детей с нарушениями интеллектуального развития.

Проблемы семей, воспитывающих ребенка с отклонениями в интеллектуальном развитии, в большей степени освещены в работах зарубежных авторов, поскольку в России длительное время существовала практика воспитания детей с тяжелыми диагнозами в государственных социальных учреждениях. Вместе с тем, в последнее время актуализировалась работа отечественных психологов в области семейного воспитания детей с нарушениями интеллектуального развития (Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина (2003); И.Н. Галасюк (2013) и др.). В современных зарубежных и отечественных исследованиях представлены различные подходы к пониманию проблем данной категории семей, а также выявлены причины их дисфункциональности (М. Dowling, L. Dolan (2001); В. Hemsley, S. Balandin, L. Togher (2006); К. Hemming, J. Hutton,

P. Pharoah (2006); А. Dew, S. Balandin, G. Llewellyn (2008); С. Hatton, Е. Emerson, Н. Graham, J. Blacher, G. Llewellyn (2010) и др.).

Критерии, определяющие функциональность или дисфункциональность семьи ребенка с тяжелыми нарушениями развития в различных теориях и концепциях варьируются. Однако, теоретиками и практиками подчеркивается особая значимость таких критериев, как *социальный статус семьи, характер взаимоотношений членов семьи друг с другом, отношение членов семьи к ребенку-инвалиду и осознание членами семьи необходимости психологической помощи и поддержки*.

*Социальный статус* определяется уровнем материальной обеспеченности семьи, степенью образованности родителей и возможностью работать по специальности; не последнюю роль играют такие структурные характеристики семьи, как ее состав, количество детей, совместное или раздельное проживание со старшим поколением и т.д.

Критерий *взаимоотношения членов семьи друг с другом* характеризует семью с точки зрения возможности открытого обсуждения проблем, искреннего выражения чувств, участия всех членов семьи в решении проблем воспитания, обучения и развития больного ребенка.

*Отношение членов семьи к ребенку-инвалиду* проявляется в эмоциональном принятии личности и диагноза ребенка, адекватном отношении к нему, стиле воспитания, исключающем гиперопеку и развивающем самостоятельность ребенка-инвалида.

*Осознание членами семьи необходимости психологической помощи и поддержки* приходит в процессе понимания взаимосвязанности и взаимообусловленности проблем особого ребенка и психосоматического состояния других членов семьи. Данный критерий проявляет себя в ориентированности семьи на сотрудничество со специалистами-психологами, что влечет за собой открытость семейной системы для ее комплексного психологического сопровождения.

Таким образом, эффективное функционирование семьи ребенка с тяжелыми нарушениями раз-

вития определяется оптимальным использованием внутренних и внешних ресурсов семьи для лечения, обучения и воспитания ребенка-инвалида. Следует отметить, что вокруг выделенных критериев могут возникать так называемые «проблемные поля», которые при неблагоприятном стечении обстоятельств приводят к дисфункциональности семейной системы.

Проблемное поле, связанное с *социальным статусом семьи* ребенка с тяжелыми нарушениями развития, в достаточной степени исследовано зарубежными учеными (Winslow, Wolchik, Sander (2004); Clarke & McKay (2008) и др.), при этом были выявлены следующие тенденции:

- дети с нарушениями в интеллектуальном развитии реже, чем обычные дети, воспитываются в полной семье с обоими биологическими родителями или в той семье, где мать замужем с момента рождения ребенка до 5 лет;
- происходит резкое увеличение числа одиноких родителей с детьми-инвалидами от новорожденного возраста до 2-х лет;
- наблюдается значительное увеличение среднего проживания родителей ребенка с интеллектуальной недостаточностью;
- в последнее время фиксируется значительное увеличение случаев, когда ребенок с нарушениями интеллектуального развития проживает в приемной семье.

Лабильность структуры семьи ребенка с хроническими нарушениями здоровья, как подтверждают проведенные исследования (M. Dowling, L. Dolan (2001); C. Hatton, E. Emerson, H. Graham, J. Blacher, G. Llewellyn (2010) и др.), обусловлена, прежде всего, неблагоприятными социально-экономическими обстоятельствами, определяющими сложность жизни данной категории семей. К таким сложностям относят ограниченные возможности родителей особых детей в построении успешной карьеры, достижении материального благополучия, проведении досуга и, как следствие, высокого качества жизни.

Необходимость осуществлять специальный уход за таким ребенком требует ограничений в удовлетворении как индивидуальных, так и социальных потребностей членов семьи. Вместе с тем, удовлетворение потребности в трудовой деятельности, социально-экономической активности, приобщении к духовной культуре, то есть во всем, что является продуктом общественной жизни, обеспечивает равновесное состояние системы «субъект – среда», значительно снижая семейный стресс. Исследования показывают, что матери детей с тяжелыми нарушениями в развитии гораздо реже имеют возможность работать, чем матери здоровых детей при том, что многие из них хотели бы работать (M. Dowling, L. Dolan (2001)).

Помимо того, что материальное положение семьи с ребенком-инвалидом зависит от возмож-

ности родителей совмещать работу и уход за ним, постоянные материальные затраты на лечение ребенка, отражаются на финансовом положении семьи. Установлена прямая связь между наличием в семье инвалида и уровнем жизни. Бедность, как характеристика такой семьи, особенно актуальна в случае, если больного ребенка воспитывает один родитель [4]. Собрана обширная база данных, свидетельствующая о том, что дети с интеллектуальными дефектами часто проживают в бедных семьях, которые находятся в стесненных социально-экономических условиях (Emerson (2007), Emerson et al (2009), Emerson & Hatton (2009) и др.). Одно из крупнейших исследований, проводившихся в течение трех лет в Великобритании, направленное на изучение людей с инвалидностью, выявило, что три четверти родителей с ребенком-инвалидом не имели достаточных средств для осуществления должной заботы о своих больных детях [3].

*Взаимоотношения членов семьи друг с другом* анализируются на уровне всех семейных подсистем (супружеской, детско-родительской, sibлинговой), которым нередко свойственна незрелость, эмоциональная отчужденность, несогласованность, деспотическое доминирование одного из родителей и др.

Одним из «белых пятен» в изучении взаимоотношений членов семьи особого ребенка является sibлинговая подсистема. Между тем, изучение данной подсистемы представляет несомненный научный интерес и практическую значимость как с точки зрения планирования комплексной психологической помощи семье, так и с точки зрения прогнозирования социальной поддержки инвалидов во взрослом возрасте.

Изучение проблем семьи ребенка с умственной отсталостью на уровне sibлинговой подсистемы имеет свою специфику. Все проведенные исследования основывались на научной методологии, однако, во избежание ошибок при измерении таких показателей как тревожность, агрессивность, склонность к депрессии, представляется необходимым помимо стандартизованных методик разрабатывать и применять специфический диагностический инструментарий с учетом диагноза ребенка.

Кроме того, изучая взаимоотношения sibлингов, целесообразно сочетать имеющиеся стандартизированные методики с опросами и наблюдением, что позволяет глубже понять и объективнее оценить проблемы во взаимоотношениях между братьями и сестрами в семьях данной категории.

Многие выводы о взаимоотношениях sibлингов базируются на результатах опроса матерей. Опросы здоровых sibлингов проводились редко, поэтому сведения о взаимоотношениях sibлингов с точки зрения здорового ребенка крайне скудны. Так, D. Sharpe и L. Rossiter (2002) утверждают, что информация, полученная в процессе опроса мате-

рей свидетельствует о негативном угле зрения при описании отношений сиблингов. В то же время, сами здоровые сиблинги демонстрируют более позитивный взгляд на свои отношения с больными братьями / сестрами, чем их матери [13]. По мнению ученых, это свидетельствует о хроническом стрессе и напряжении матери в связи с инвалидностью ребенка, а также отсутствием у нее достаточного времени и сил для здоровых детей (A. Turnbull, J. Patterson, S. Behr, D. Murphy, J. Marquis, M. Blue-Banning (1993)).

Исследования, проведенные E. Dallas (Dallas et al. 1993 a, b) и Lobato (Lobato et al. 1991) состояли в наблюдении за игрой и взаимодействием детей дошкольного возраста со своими братьями / сестрами. В игре принимали участие также матери. Было обнаружено, что матери всегда занимают более активную роль и руководят взаимоотношениями между сиблингами, если один из них инвалид, по сравнению с контрольной группой, где оба сиблинга были здоровы. Исследования также показали, что младший или старший здоровый сиблинг занимал, как правило, доминантную роль в отношениях с больным братом / сестрой. Как отмечают исследователи, ситуация, когда здоровый ребенок в игре наблюдает за своим больным братом / сестрой, способствует его личностному росту, поскольку здоровый сиблинг получает неоценимую возможность осознавать свои эмоции и чувства по отношению к сиблингу с инвалидностью.

Преобладающее количество исследований выдвигали гипотезу, что отношения между детьми с инвалидностью и их здоровыми братьями / сестрами негативно отражаются на психосоциальном развитии здоровых сиблингов [10]. Ряд ученых, напротив, указывает на наличие позитивного влияния, которое оказывают дети-инвалиды на своих братьев / сестер [1]. Сравнение между группами сиблингов, один из которых является инвалидом, и группами полностью здоровых сиблингов (контрольные группы) позволило ученым сделать вывод о том, что не существует значительной разницы в психологическом влиянии здорового ребенка и ребенка-инвалида на своего сиблинга [2]. Проведенное интервью сорока трех подростков [11] показало, что существование сиблинга с тяжелыми нарушениями развития не является predisposing фактором для появления поведенческих девиаций у здоровых братьев / сестер.

Австралийские ученые A. Dew, S. Balandin, G. Llewellyn в 2008 году проанализировали двадцать одно существующее на тот момент научное исследование в отношении сиблингов, один из которых имеет тяжелый диагноз [2]. Было выявлено, что семнадцать из двадцати одного исследования были сфокусированы на детях от 2-х до 18 лет и только четыре исследования посвящены изучению сиблингов в возрасте от 19 лет и старше.

В этой связи ученые указывают на существенный недостаток информации о динамике взаимоотношений больного и здорового сиблингов с детства до достижения ими взрослости.

Забота о человеке с тяжелой инвалидностью не ограничивается детским возрастом, возникает вопрос, как осуществляется помощь и поддержка инвалида после того, как родители уже не могут физически заботиться о больном и каково участие в этом сиблингов (G. Llewellyn, L. Gething, H. Kendig, R. Cant (2003); B. Hemsley, S. Balandin (2004); P. Raina, M. O'Donnell, P. Rosenbaum, J. Brehaut, S. Walter, D. Russell (2005) и др.). В связи с этим, требует основательного изучения вопрос о том, как сиблинги людей с тяжелой инвалидностью продолжают заботиться о своих больных братьях / сестрах, какова их роль в поддержке и принятии ответственности, каковы этапы перехода заботы о больном от родителей к сиблингам [8]. Осознание потенциала, заложенного во взаимоотношениях сиблингов способствует пониманию того, какую пользу от этих отношений могут иметь обе стороны. Эта информация поможет профессионалам организовать эффективную психологическую поддержку обеих групп сиблингов разного возраста.

*Отношение членов семьи к ребенку с умственной отсталостью* не всегда бывает адекватным, психологами часто констатируется непонимание диагноза и состояния, эмоциональное отвержение ребенка или другая крайность – симбиотические отношения с ним, отсутствие реализма в оценке его возможностей и др. В преодолении указанных проблем большую роль играет сформированная родительская позиция, которая характеризуется адекватностью, гибкостью, прогностичностью. Исследования доказывают, что те родители, которые ощущают личную ответственность за стимулирование социального развития своих детей, обычно воспитывают компетентных, с развитыми социальными навыками сыновей и дочерей, а дети тех, кто мало вовлечен в воспитание и полностью перекладывает ответственность на специалистов, отличаются низкой адаптивностью.

Известно, что дети с нарушением интеллектуального развития имеют высокую степень риска в появлении проблем поведения, что увеличивает стресс для родителей, актуализирует защитные механизмы, такие как отрицание диагноза или искажение реальности, депрессию, дезадаптацию, пассивное отношение к сложившейся тяжелой жизненной ситуации, негативно отражается на супружеских отношениях (совместное исследование Департамента психологии в Университете Калифорнии, Лос Анжелес (Department of Psychology of California, Los Angeles, CA, USA), Школы образования Университета в Калифорнии (School of Education, University of California, Riverside, CA, USA) и Департамента психологии Университета

Гетенбурга, Швеции (Department of Psychology, Goteborg University, Sweden)).

При этом не всегда происходит осознание членами семьи необходимости психологической помощи и поддержки, напротив, психологи часто констатируют у людей, воспитывающих ребенка с интеллектуальными нарушениями, отсутствие внимания к собственному психологическому состоянию, нежелание что-либо менять.

Исследование психологического дистресса матерей детей-инвалидов, проведенное учеными университетов Великобритании, Австралии, США: Lancaster University, Lancaster, UK; University of Sydney, Australia; University of California at Riverside, Riverside, CA USA; University of York, UK (E. Emerson, C. Hatton, G. Llewellyn, J. Blacker & H. Graham) показало существенную разницу по выделенным авторами индикаторам благополучия (ощущение счастья, самоуважение, уверенность в себе) между матерями детей-инвалидов и матерями нормально развивающихся детей. В опросе приняли участие 6954 матери детей до 17 лет, из них 514 матерей, воспитывающих детей-инвалидов, проживающих в Англии. Матери детей с интеллектуальными нарушениями отметили более низкий уровень проявления данных индикаторов, чем матери детей без нарушений. Статистические показатели разницы в социально-экономическом положении, домашних условиях и состоянии здоровья матерей показывают разницу между группами по показателям материнского счастья и насчитывают около 50% повышения риска по самоуважению и самоэффективности.

Учитывая «проблемные поля» семьи ребенка с тяжелыми нарушениями развития, ее комплексное психологическое сопровождение должно быть направлено на осознание родителями специфики воспитания особого ребенка, формирование адекватного отношения к его личности и заболеванию, гармонизацию внутрисемейных отношений, что обеспечит оптимальное функционирование семьи, воспитывающей ребенка-инвалида.

#### Библиографический список

1. Cox A., Marshall E., Mandlco B., & Olsen S. (2003). Coping responses to daily life stressors of children who have a sibling with a disability. *Journal of Family Nursing*, 9(4), с. 397-413.
2. Dew A., Balandin S., Llewellyn G. (2008). The Psychosocial Impact on Siblings of People

with Lifelong Physical Disability: A Review of the Literature *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20, с. 485-507.

3. Dowling, M. and Dolan, L. (2001). 'Families with children with disabilities-inequalities and the social model', *Disability and Society*, 16 (1), с. 23.

4. Fujiura, G.T. and K. Yamaki (2000). 'Trends in demography of childhood poverty and disability', *Ambulatory Child Health*, 6 (4), с. 286.

5. Hatton, C., Emerson, E., Graham, H., Blacher, J., & Llewellyn, G. (2010). Changes in Family Composition and Marital Status in Families with a Young Child with Cognitive Delay. *British Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(1).

6. Hemsley, B., & Balandin, S. (2004). Without AAC: The stories of unpaid carers of adults with cerebral palsy and complex communication needs in hospital. *Augmentative and Alternative Communication*, 20(4).

7. Hemsley, B., Balandin, S., Togher, L. (2006). Older unpaid carers' experiences supporting adults with cerebral palsy and complex communication needs in hospital. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19.

8. Hemming, K., Hutton, J., & Pharoah, P. (2006). Long-term survival for a cohort of adults with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 48, с. 90-95.

9. Llewellyn, G., Gething, L., Kendig, H., & Cant, R. (2003). Invisible carers facing an uncertain future. Sydney: University of Sydney.

10. Opperman, S., & Alant, E. (2003). The coping responses of the adolescent siblings of children with severe disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 25(9), с. 441-454.

11. Pit-Ten Cate, I., & Loots, G. (2000). Experiences of siblings of children with physical disabilities: An empirical investigation. *Disability and Rehabilitation*, 22(9), с. 399-408.

12. Raina, P., O'Donnell, M., Rosenbaum, P., Brehaut, J., Walter, S., Russell, D., et al. (2005). The health and well-being of caregivers of children with cerebral palsy. *Pediatrics*, 115(6), E626-E636.

13. Sharpe, D., Rossiter, L. (2002). Siblings of children with a chronic illness: A meta-analysis. *Journal of Pediatric Psychology*, 27(8), с. 699-710.

14. Trurnbull, A., Patterson, J., Behr, S., Murphy, D., Marquis, J., & Blue-Banning, M. (Eds.). (1993). *Cognitive coping, families & disability*. Baltimore: Brookes.



## ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ В РОССИИ В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НОВОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ (февраль 1917 – начало 90-х гг.)

*В статье проводится ретроспективный анализ положения социального института призрения и помощи семьям в России в XX в. Раскрывается помощь уязвимым категориям семей в период Временного правительства. Характеризуются первые попытки централизации управления социальной сферой в направлении защиты, поддержки материнства и детства. Рассматривается становление системы государственного призрения в вопросах семьи, от момента зарождения данной формы вспомоществования в СССР до постепенной либерализации со стороны власти и передачи части функций социальной помощи в ведение добровольных общественных институтов на современном этапе развития российского общества. Отдельное внимание уделяется опыту деятельности учреждений для несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей, поскольку подходы, использовавшиеся в данных организациях, вновь представляют исключительный интерес в современный период актуализации проблем приемной семьи и защиты детства. Материал, излагаемый в статье, является ценным источником в систематизации и изучении истории социальной работы, истории благотворительности, историографии социальной работы, при составлении образовательных программ будущих бакалавров социальной работы.*

**Ключевые слова:** социальная помощь, семья, материнство и детство, семейные ценности, социальное сопровождение, многодетные семьи, нуждающиеся семьи, кризисная ситуация, социальное служение.

Временное правительство, пришедшее к власти после Февральской буржуазно-демократической революции в России (1917 г.), предприняло усилия по реформации прежней модели социальной помощи нуждающимся. В сложнейших условиях военного времени возникла необходимость объединить дело призрения в масштабах страны. В мае 1917 г. образуется Министерство государственного призрения, что было обусловлено экономической разрухой и резким ухудшением материального положения основной массы населения России, растущим в связи с этим количеством людей, нуждающихся в призрении. Таким образом, была предпринята попытка взять координацию деятельности учреждений и лиц, осуществляющих призрение, в руки государства. В этой связи вводился институт местных уполномоченных Министерства (23 сентября 1917 г.) с широкими полномочиями, что позволяло принимать самостоятельные решения по текущим делам.

К осени 1917 г. в ведение Министерства государственного призрения были переданы организации, ведомства, попечительства, общества, которые занимались социальной помощью. На этом попытка реформирования общественного призрения с сохранением частной благотворительности в России закончилась.

Немало внимания уделяло Временное правительство защите детей. Именно в этот период было проведено Всероссийское совещание по проблеме организации социальной помощи детям, на котором также ставился вопрос о создании специального Министерства социальной помощи.

Следующий этап развития социальной помощи в России связан с событиями Октября 1917 года. Началось формирование политической и социаль-

но-экономической системы нового государства. В изменившихся условиях продолжался поиск модели социальной помощи. Координирующим центром всей этой деятельности стал Наркомат государственного призрения РСФСР. Охрана материнства и младенчества, призрение несовершеннолетних являлись его важнейшими функциональными задачами. В аппарате Наркомата действовали специальные отделы охраны материнства и младенчества и охраны детства.

Новая власть декретом «О гражданском браке, детях и о ведении книг актов гражданского состояния» (18 декабря 1917 г.), утвердила единую процедуру регистрации брака. Для этого достаточно было достижения брачного возраста: для женщин – 16 лет, для мужчин – 18 лет и взаимного согласия будущих супругов.

В апреле 1918 г. прежний Наркомат был переименован в Народный комиссариат социального обеспечения. Все остатки частных благотворительных обществ и учреждений были ликвидированы. 22 октября 1918 г. был принят первый Кодекс законов об актах гражданского состояния, брачном, семейном и опекунском праве. Статья 52 Кодекса закрепила положение о том, что только «гражданский (советский) брак, зарегистрированный в отделе загса, порождает права и обязанности супругов». Брачный возраст оставался прежним: 16 и 18 лет.

В годы гражданской войны (1918-1920 гг.) Советское государство особое внимание уделяло социальному обеспечению красноармейцев и красногвардейцев и членам их семей. Совнарком издал декрет об их пенсионном обеспечении (7 августа 1918 г.). Вскоре его действие было распространено на Военно-Морской флот, пограничную охрану,

продотряды, железнодорожную охрану, на все категории солдат и матросов царской армии и флота.

На основе Положения о социальном обеспечении трудящихся (октябрь 1918 г.) начала складываться советская модель социального обеспечения. Она включала ряд принципиально новых функций. Были определены и основные виды социального обеспечения. Необходимо иметь в виду и то, что в период «военного коммунизма» обеспечение всех категорий нуждающихся в основном выражалось в снабжении людей продовольствием, одеждой и топливом. Предусматривались также пособие по беременности, лечебная помощь, пенсии в связи со смертью кормильца. В апреле 1919 г. законодательство о социальном обеспечении дополнилось Положением «О социальном обеспечении инвалидов-красноармейцев и их семейств». В результате таких мер количество семей красноармейцев, получивших государственные пособия, увеличилось в 1920 г. по сравнению с 1918 г. почти в восемь раз.

Для исключения дублирования действий по оказанию помощи различными наркоматами специальным документом правительства (апрель 1920 г.) были обозначены их основные функции. Например, Наркомату труда вменялось обеспечение безработных и установление общих норм социального обеспечения; Наркомату здравоохранения – установление наличия и степени нетрудоспособности, определение возможности использования труда инвалидов, восстановление нетрудоспособности путем лечения, охрана материнства и младенчества и т.д. Все остальные функции отошли в ведение Наркомата социального обеспечения.

Декрет Совнаркома от 9 декабря 1921 г. гарантировал пенсионное обеспечение членов семей в случае смерти кормильца. В этом же месяце были приняты декреты СНК «О социальном обеспечении при временной нетрудоспособности и материнстве», «О социальном обеспечении при безработице».

В сентябре 1925 г. ВЦИК и Совнарком РСФСР приняли «Положение о крестьянских обществах взаимопомощи», на основе которого осуществлялось обеспечение семей военнослужащих, инвалидов и всех беднейших слоев села. Кроме того, общества помогали государственным органам в содержании больниц, школ, детских домов, яслей и т.д. С созданием колхозов, которые начали работу по социальному обеспечению нетрудоспособных колхозников, крестьянские общества взаимопомощи помогали селянам в случае болезни, утраты трудоспособности, потери кормильца и т.д. Позже они преобразовались в кассы взаимопомощи колхозникам. Им было предоставлено право открывать дома престарелых, дома инвалидов, детские ясли и сады, оказывать финансовую и натуральную помощь при болезни, увечье, беременности.

В 1926 г. был принят Новый Кодекс о браке, семье и опеке. Он заменял раздельное владение иму-

ществом супругами, приводившее к сильной экономической зависимости женщин, особенно с детьми, от мужей, поскольку большинство женщин в 20-х гг. не работали и не имели доходов, его общностью. Теперь супруги, не имевшие самостоятельного дохода, получали права на часть имущества семьи.

Положение о Народном комиссариате социального обеспечения РСФСР (1937 г.) определило такие сферы его деятельности, как государственное обеспечение инвалидов труда и других категорий; организация материально-бытового, культурного, лечебно-оздоровительного и санитарно-курортного обслуживания; руководство целностью социального обеспечения; работа врачебно-трудовой экспертизы (ВТЭК); руководство работой протезных учреждений, сетью касс общественной взаимопомощи; подготовка кадров работников по социальному обеспечению и т.д.

Постановлением ЦИК и СНК от 27 июня 1937 г. была увеличена материальная помощь роженицам, установлена государственная помощь многодетным, расширялась сеть родильных домов, детских яслей и детских садов, усилено наказание за неплатеж алиментов. Этим же постановлением было введено взыскание алиментов на несовершеннолетних детей в долевого отношении к заработку плательщика: 1/4 – на одного ребенка, 1/3 – на двух детей и 1/2 на трех и более детей.

Существенные изменения претерпевают социальная помощь и защита в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). В этот период социальная работа была связана с проблемами помощи семьям фронтовиков, больным и раненым, с трудоустройством инвалидов и другими проблемами военного времени.

В правительственных указах той поры утверждался порядок назначения пенсий и пособий начальствующему составу, определялся порядок установления пенсий семьям фронтовиков в военное время, утверждались льготы для семей погибших и без вести пропавших военнослужащих.

Кроме пособий и пенсий, семьям мобилизованных на фронт предоставлялись льготы по основным видам налогов, плате за жилье, за обучение детей в учебных заведениях или их пребывание в яслях и детских садах. В случае гибели военнослужащего за его семьей сохранялись все предоставленные ей ранее льготы.

В годы войны был увеличен срок после родового отпуска; снижен стаж, необходимый для назначения пособия по беременности и родам, на рождение ребенка; повышен размер пособия на предметы ухода за новорожденным; введена выплата пособия многодетным матерям при рождении третьего и каждого следующего ребенка; было установлено пособие одиноким матерям, предусмотрена выдача дополнительного продуктового пайка беременным женщинам и кормящим матерям.

Указом Президиума Верховного Совета (8 июля 1944 г.) увеличивалась государственная помощь беременным женщинам, многодетным и одиноким матерям. Указ ужесточал процедуру развода, поскольку вводилось обязательное судебное разбирательство при разводе.

В годы Великой Отечественной войны система охраны детства и попечения сирот видоизменяется. Ведется активная работа по созданию новых детских учреждений, проводятся мероприятия по эвакуации в глубь страны воспитанников детских домов. Развивается и такая форма помощи, как участие граждан в воспитании детей (опека и патронаж).

После окончания Великой Отечественной войны страна приступила к восстановлению народного хозяйства. Война принесла огромные, во многом невозместимые потери. Определенные изменения произошли в социальной структуре общества. Во время войны места у станков заняли женщины, многие из которых и после войны продолжали работать.

Закон о пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства СССР на 1946–1950 гг. и Директивы по пятилетнему плану развития СССР на 1951–1955 гг. предусматривали повысить государственные расходы по социальному страхованию и затратам государства на просвещение, здравоохранение, пособия многодетным и одиноким матерям, пособия семьям военнослужащих и инвалидам Великой Отечественной войны. Государство давало гарантию полного обеспечения воспитания в детских домах сирот, потерявших родителей в период войны.

Постановлением СНК СССР (20 сентября 1945 г.) приводилось в систему создание детских домов при промышленных предприятиях. Они создавались для детей-сирот, родители которых работали на данном предприятии и погибли в годы Второй мировой войны, а также для детей из многодетных семей, нуждающихся в материальной помощи.

В основном успешно осуществлялось введенное в 1948/1949 учебном году всеобщее обязательное семилетнее образование. В 1949 г. был принят Указ Президиума Верховного Совета СССР, на основании которого улучшалось положение женщин-матерей. В частности, на половину снижалась плата за содержание в детских садах и яслях детей низко- и среднеоплачиваемых одиноких матерей.

Указом Президиума Верховного Совета СССР в 1955 г. был увеличен отпуск до и после родов. Теперь он составлял 56 дней до- и 56 после родов. Кроме того, вводился оплачиваемый больничный лист по уходу за заболевшим ребенком.

Важной для совершенствования работы дошкольных учреждений была передача части из них из ведения Министерства просвещения и здравоо-

хранения в ведение других министерств и ведомств. Такая мера способствовала укреплению материальной базы учреждений и укомплектованию их квалифицированными кадрами.

Трудно, но постепенно восстанавливаются в рассматриваемый период внешкольные учреждения. В эти годы развивались не только так называемые комплексные внешкольные учреждения (дворцы и дома пионеров, детские дома культуры, детские парки и т.д.), но и специализированные (станции юных техников, туристов и натуралистов, детские библиотеки, детские театры и кинотеатры, стадионы и спортивные школы и т.п.).

Многопрофильная деятельность системы внешкольных учреждений была доступна для всех детей и создавала благоприятные возможности для разумной организации их свободного времени. Также проявлялась забота об организации отдыха школьников в период летних каникул. За десять послевоенных лет в стране было построено 150 стационарных пионерских лагерей. В 1950-е годы ежегодно на летний отдых детей расходовалось свыше миллиарда рублей. Значительно сокращалась доля оплаты путевок за счет родителей.

В начале 1960-х годов значительно расширяются функции Министерства социального обеспечения РСФСР. На это ведомство, в соответствии с постановлением Совета Министров республики, возлагалась выплата пенсий, организация врачебно-трудовой экспертизы, материально-бытовое обслуживание многодетных и одиноких матерей.

Следует отметить, что важным направлением всего социального обслуживания населения являлось материальное обеспечение. Оно включало государственное социальное обеспечение, государственное социальное страхование и социальное обеспечение колхозников. Причем во второй половине 1950-х – первой половине 1960-х годов отмечался рост расходов по всем названным направлениям социального обслуживания.

В целом можно сделать вывод о том, что в рассматриваемый период государство сделало много для социальной поддержки и помощи семьям, развития народного образования и здравоохранения, социально-культурной сферы, сети детских дошкольных и внешкольных учреждений. Именно тогда вводятся пособия матерям и стипендии учащимся.

30 июля 1969 г. был принят новый Кодекс о браке и семье РСФСР. В соответствии с этим документом признавался только зарегистрированный брак. При отсутствии согласия одного из супругов на расторжение брака, а также, если у супругов были несовершеннолетние дети или один из супругов заявил требование о разделе имущества или о взыскании алиментов, спор о расторжении брака решался судом.

Установление отцовства в отношении детей, рожденных вне зарегистрированного брака, про-

изводилось двумя способами. Добровольное установление отцовства проводилось на основании письменного заявления отца и матери ребенка. В случае, если признание отцовства добровольно не производилось, возможно было его установление в судебном порядке.

В начале 70-х годов дальнейшее развитие получила помощь государства малообеспеченным семьям в содержании и воспитании детей. Это нашло выражение в установлении пособия на детей в возрасте до 8 лет в семьях с низким душевым доходом.

В этот же период были расширены льготы для инвалидов войны и семей погибших военнослужащих: предоставлена 50%-ная скидка с оплаты жилой площади и коммунальных услуг инвалидам I и III групп и совместно проживающими с ними членам семьи.

В Конституции СССР, принятой в 1977 г. в статье 53 отмечалось, что государство проявляет заботу о семье путем создания и развития широкой сети детских учреждений, выплаты пособий по случаю рождения ребенка, предоставления пособий и льгот многодетным семьям, а также других видов пособий и помощи семье.

В начале 1980-х годов были проведены значительные мероприятия по оказанию помощи семьям, имеющих детей, и работающим матерям. Для женщин-матерей вводится частично оплачиваемый отпуск по уходу за ребенком до достижения им возраста одного года, увеличивались единовременные пособия по случаю рождения ребенка, повышались нормы расхода на питание в дошкольных учреждениях и школах-интернатах.

В 80-е годы были приняты социально-экономические меры, направленные на повышение уровня жизни к социальной защищенности семьи. Увеличена зарплата, повышены стипендии, а также пособия на детей и детей инвалидов, по уходу за ребенком до полутора лет, на детей военнослужащих срочной службы, опекунов пособие и т.д.

Именно к этому времени относится появление и его применение термина «семейная политика». Под семейной политикой понималась деятельность, имеющая цель развитие семьи, семейного образа жизни, укрепление социальной функции семьи.

Своеобразной программой развития семейной политики 80-х годов стало Постановление ЦК КПСС, СМСССР, ВЦСПС и ЦК ВЛКСМ от 22 января 1981 года № 232 «О мерах по усилению государственной помощи семьям, имеющим детей» (Собрание Постановлений Правительства СССР. – М., 1981. – № 13. Ст. 75.). В нем были намечены меры по развитию детских дошкольных учреждений, родовспоможения, летнего отдыха и лечения детей, государственных интернатных учреждений для детей и т.д.

Можно также отметить, что государственная семейная политика советского периода име-

ла определенное законодательное и нормативное оформление, имела финансовое, кадровое обеспечение [5, с. 33–44].

К концу 80-х годов в России сложилось три направления государственной семейной политики: прямая денежная помощь семье; льготы различным типам семей, имеющим детей; натуральные выплаты на детей.

В целом в основу семейной политики были положены идеи преодоления малообеспеченности семей с детьми путем введения пособий на детей малообеспеченных семей, семьям с детьми-инвалидами, вдовам, не получающим на детей пенсии по случаю потери кормильца, на детей, родители которых уклоняются от уплаты алиментов. Кроме того, были увеличены пособия одиноким матерям [5, с. 40].

В условиях перехода страны к регулируемой рыночной экономике и во исполнения постановления Верховного Совета СССР «О неотложных мерах по улучшению положения женщин и охране материнства и детства, укреплению семьи», совет Министров СССР принял Постановление от 2 августа 1990 г. «О дополнительных мерах по социальной защите семей с детьми в связи с переходом к регулируемой рыночной экономике».

Взамен ранее действовавших единовременных пособий при рождении ребенка и ежемесячных пособий многодетным семьям на четвертого и последующего детей в возрасте до пяти лет устанавливалось единовременное пособие при рождении ребенка в трехкратном размере минимальной заработной платы. Устанавливалось единое ежемесячное пособие на детей в возрасте от 1,5 до 6 лет в размере 50% минимальной заработной платы на каждого ребенка, находящегося на иждивении семьи, если средний совокупный доход на члена семьи не превышал двукратной величины минимальной заработной платы.

Кроме того, увеличивались ежемесячные государственные пособия одиноким матерям, выплачиваемые на каждого ребенка до достижения им возраста 16 лет (учащимся, не получающим стипендию, – 18 лет), разведенным мужчинам и женщинам, не получающим на детей того же возраста алиментов или получающим их в размере 20 и менее рублей в месяц, несовершеннолетним детям, родители которых по определению судов разыскиваются органами внутренних дел в связи с уклонением от уплаты алиментов, – до 50% минимальной заработной платы.

Именно в этот период был увеличен оплачиваемый до- и послеродовой отпуск до 70 дней (вместо 56), введен отпуск по уходу за ребенком с 1,5 до 3 лет без содержания, но с сохранением стажа и места работы.

Можно отметить, что начиная с середины 1980-х гг., в нашей стране сложилась особая по-



литика в отношении к семье, которая развивалась до начала 1990-х гг. Семья понималась как важнейший институт советского общества, а материнство рассматривалось как важная социальная функция женщин. Именно матери несли ответственность за семью и семейный быт, за здоровье и успешную социализацию детей. Однако большую долю ответственности за воспитание, образование, охрану здоровья детей брало на себя государство.

Достижением советской системы социального обеспечения являлось введение полного социального обеспечения трудящихся при всех видах потери трудоспособности, при безработице, при наступлении старости или инвалидности и других предусмотренных законом случаях.

Однако следует помнить, что в условиях административно-командной системы сложилась государственная монополия на социальное страхование. Этот процесс сопровождался ликвидацией оправдавших себя форм благотворительности, лишением общественных организаций советского

периода возможности участия в деле социальной помощи нуждающимся. Общественное призрение, таким образом, свелось к социальному обеспечению. Под давлением сложившейся государственной системы был ликвидирован институт монастырской и церковно-приходской благотворительности.

#### Библиографический список

1. Басов Н.Ф. История социальной работы: Практикум. – М., 2007. – 340 с.
2. Вишневский А.Г. Эволюция семьи в СССР и принципы семейной политики. – М., 1993. – 140 с.
3. Климантова Г.И. Формирование и развитие государственной семейной политики в советский период // Семья: история и современность: Хрестоматия. – М., 2005.
4. О положении семей в Российской Федерации. – М., 1994.
5. Семья: История и современность: Хрестоматия / сост. Г.И. Климантова. – М., 2005. – 324 с.

# ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК. 378:796

**Воронин Сергей Михайлович**  
кандидат биологических наук, профессор

**Воронов Николай Андреевич**  
кандидат биологических наук, доцент

**Шалайкин Леонид Юрьевич**  
доцент

**Игнатова Екатерина Валерьевна**  
доцент

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
vsm@uniyar.ac.ru

## ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

*В статье обосновывается необходимость интегративного подхода к личностно-ориентированной физической подготовке студентов непрофильных вузов. Освещены методы, принципы и используемые средства в процессе физической подготовки, основанной на данном подходе.*

**Ключевые слова:** личностно-ориентированная парадигма образования, физическая подготовка, студенты, интегративный подход.

В практике физической подготовки студентов вузов сложились две основные парадигмы – традиционно-реалистическая и личностно-ориентированная. Традиционно-реалистическая парадигма ориентирована на эффективное усвоение обучающимися знаний, умений и навыков и не ставит учащегося в центр учебного процесса. Личностно-ориентированная парадигма предполагает учет в процессе обучения целостной личности и индивидуального своеобразия каждого обучающегося, его потребностей, интересов. При личностно-ориентированном обучении главный акцент делается на личностное развитие человека, его мотивационную и эмоциональную сферы.

Научная новизна состоит в том, что:

- разработан и обоснован интегративный подход к личностно-ориентированной физической подготовке студентов непрофильных вузов;

- определена сущность личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов;

- определены основные педагогические условия, обеспечивающие эффективность личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов.

Личностно-ориентированная парадигма образования связана с процессом его гуманизации, который предполагает рассмотрение в качестве системообразующего фактора образовательного процесса личность обучающегося [1].

Сущность личностно-ориентированной физической подготовки заключается в последовательном отношении педагога к воспитаннику как к личности, самостоятельному и ответственному субъекту собственного развития и в то же время как к субъекту воспитательного воздействия.

Основное отличие личностно-ориентированной физической подготовки от традиционной заключается в том, что субъект – объектные отношения заменяются на субъект – субъектные.

Личностно-ориентированная физическая подготовка студентов решает интегративный комплекс задач, который обеспечивает достижение единой цели – успешной адаптации выпускника в социальной жизни и профессионально-трудовой деятельности [3].

В связи с тем, что изменившиеся социально-экономические условия требуют нового подхода к специалисту, предлагающему свои услуги на рынке труда, мы, проанализировав массив психолого-педагогической литературы по проблемам, связанным с физической подготовкой молодежи, делаем вывод о новом интегративном уровне физической подготовки студентов непрофильных вузов на примере физической подготовки студентов классического университета им. П.Г. Демидова, которая реализуется на основе разработанного нами интегративного подхода.

Предлагаемый нами подход тесно взаимосвязан с представленным и, на наш взгляд, достаточно разработанным в науке, системным подходом.

Системный подход послужил методологической предпосылкой разрабатываемых нами идей интегративной личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов.

Интегративная трактовка физической культуры в целом и личностно-ориентированной физической подготовки студентов как ее составного компонента в большей степени отвечает современному уровню развития психолого-педагогической науки, нежели классический подход в основе которого ле-

жит идея дифференциации физической подготовки по различным параметрам [5].

Таким образом, системный подход является более общим, применимым в целом к решению проблемы подготовки кадров, по сравнению с предлагаемым нами интегративным подходом на основе которого мы рассматриваем проблему личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов.

В философии под подходом понимается ориентация человека, причем не одна, а несколько ориентаций, которые дополняют друг друга, составляющие в совокупности стратегию освоения и реализации познавательной или преобразующей деятельности. С этих позиций мы и подходим к рассмотрению интегративного подхода к личностно-ориентированной физической подготовке студентов непрофильных вузов.

Анализ научной литературы по философии показал, что подход включает следующие взаимосвязанные компоненты: ведущие идеи и понятия, которые лежат в его основе; закономерности того или иного процесса, как наиболее существенные, устойчивые связи, от познания которых зависит результативность процесса и принципы как основные требования, правила, нормы на которых строится тот или иной процесс; условия эффективности процесса и его результата и критерии, позволяющие оценить данную эффективность.

В основе интегративного подхода к личностно-ориентированной физической подготовке студентов непрофильных вузов лежит: переход от понятий устойчивости и равновесия к понятию изменчивости и мобильности; переход от исследования на уровне «человек – организация», к исследованию на уровне «человек – среда»; переход исследования от уровня закрытой системы к уровню открытой социальной среды; переход от параметров стабильности к параметрам динамичности.

Основные условия, которые учитываются в контексте интегративного подхода: поведение человека является организационно-функциональным параметром; организация процесса формируется как реакция на изменение политических, экономических, социальных и культурных условий; конечная цель ориентирована на динамическое равновесие между успехом личности в социальной и профессиональной сфере с одной стороны и требованиями среды и ее ограничениями – с другой; обязательный учет внутренних характеристик и внешних переменных окружающей социально-экономической среды; ориентация процесса на сбалансированность между расходами деятельности и отдачей от этих расходов [3].

Решая задачу обоснования интегративного подхода к личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов мы вышли на новое научное знание в его понимании:

интегративный подход представляет собой включение всех студентов, в зависимости от имеющихся у них возможностей как общего физического, так и психического уровня, во все компоненты физической культуры на основе интеграции в комплексе задач личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов наряду с задачами образования, воспитания и оздоровления, задач профилактики негативных тенденций в молодежной среде и подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. Интегративный подход предполагает субъектность включения в процесс личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов всех участников педагогического процесса на основе изучения потребностей и интересов студенческой молодежи, в целом существующих явлений и тенденций в молодежной среде и ориентацию на формирование социально-значимой системы ценностных ориентаций и оценку сложившихся ценностных ориентаций средствами физической культуры и спорта. Реализация интегративного подхода к личностно-ориентированной физической подготовке студентов непрофильных вузов конечной целью имеет подготовку будущих специалистов к условиям комфортного самочувствия в социальной жизнедеятельности и адаптации в выбранной профессии, в целом в условиях современного рынка труда.

Решая следующую задачу исследования, мы обосновали все компоненты предлагаемого нами подхода. Основные идеи, на которых базируется интегративный подход к личностно-ориентированной физической подготовке студентов непрофильных вузов: идея интегративной физической подготовки; идея вариативно-субъектной к личностно-ориентированной физической подготовке студентов непрофильных вузов; идея личностно-ориентированной физической подготовки студентов и идея реализации потребности в саморазвитии физического потенциала студентов.

В процесс личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов включаются все студенты. Не пренебрегая ограничениями по здоровью, студенты различных отделений в соответствии с имеющимися у них возможностями включаются во все компоненты физической культуры: спорт, физическое воспитание, профессионально-прикладную физическую подготовку, оздоровительно-реабилитационную и профилактическую деятельность, в фоновые и рекреативные виды физической подготовки. К примеру, студенты специального учебного отделения и те кто полностью освобожден от занятий физической культурой и спортом выполняли роль судей на спортивных мероприятиях, группы поддержки в ходе разнообразных спортивных игр.

В ходе данного процесса для каждого студента разрабатываются индивидуальные траектории ос-

воения вышеуказанных компонентов физической культуры с обязательной ориентацией на самостоятельное включение в физическую подготовку. Самостоятельные занятия способствуют лучшему усвоению учебного материала, позволяют увеличить общее время занятий физическими упражнениями, ускоряют процесс физического совершенствования, являются одним из путей внедрения физической культуры и спорта в быт и отдых студентов.

Методика личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов на основе интегративного подхода, включает в себя методические принципы физической подготовки (принцип сознательности и активности, принцип наглядности, принцип доступности и индивидуализации, принцип систематичности, принцип постепенности повышения требований); методы физической подготовки (строго регламентированного упражнения, соревновательный метод, игровой метод, метод использования слова, метод обеспечения наглядности); методики воспитания силовых качеств, скоростных качеств, воспитания ловкости, выносливости, гибкости.

Все используемые нами средства личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов можно объединить в следующие группы:

- прикладные физические упражнения и отдельные элементы разных видов спорта;
- прикладные виды спорта (их целостное применение);
- оздоровительные силы природы и гигиенические факторы;
- вспомогательные средства, обеспечивающие качество личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов.

На основании выделенных в профиограммах физических качеств, имеющих наибольшее

значение для той или иной профессии, студенты конкретных специальностей занимаются дополнительными видами спорта.

#### Библиографический список

1. *Воронин С.М.* Изучение особенностей студенческой молодёжи как основа практики личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 4 (82). – С. 32–35.
2. *Воронин С.М.* Интегративный подход к личностно ориентированной физической подготовке студентов непрофильных вузов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15. – № 1. – С. 144–148.
3. *Воронин С.М.* Новые подходы к физической подготовке студентов непрофильных вузов // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 3. – С. 54.
4. *Воронин С.М.* Основы реформирования физической культуры и спорта // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2011. – Т. 17. – № 2. – С. 250–253.
5. *Лубышева Л.И.* Концепция формирования физической культуры человека. – М.: ГЦОЛИФК, 1992. – 120 с.
6. *Сериков В.В.* Личностно ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.
7. *Шадриков В.Д.* Философия образования и образовательной политики. – М., 1993. – 181 с.
8. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996. – 96 с.



## ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ НА СУШЕ

*В статье раскрывается эффективность методики плавания на суше на примере пловцов школьного возраста с помощью наглядных пособий и примеров таких как, специальные упражнения на суше, упражнения для освоения водной среды, основные элементы при изучении плавания. Цель статьи – изучить и обосновать оптимальную методику обучения плавания на суше. Благодаря этому улучшается качество плавательной подготовленности юных пловцов на основе тщательного изучения материала и элементов техники, начиная с кроля на спине, кроля на груди, упражнений для изучения техники брасс и баттерфляй. Изучены основы индивидуального обучения плаванию детей. Представлены способы плавания для детей в возрасте 3–7 лет, проанализированы основные теории ведущих специалистов в данной области. В статье автор описывает специфические особенности в методике обучения плаванию детей на глубокой воде, при этом рассматривается вопрос о наилучшем формировании навыков плавания у детей младшего школьного возраста путем включения занятий плаванием в режим группы, создания игровых ситуаций на суше и в воде. Автор показывает, что дети в возрасте 4–5 лет лучше осваивают технику плавания на спине с укороченными гребками без выноса рук. Благодаря эффективной методике обучения основным элементам и движениям в плавании на суше юный пловец имеет возможность успешно развиваться в юношеском спорте и стать перспективным спортсменом.*

**Ключевые слова:** методика обучения, упражнения на суше, дети, плавание, эффективность.

В учебниках по плаванию как для педагогических вузов (В.А. Парфенов, 1978; Б.Н. Никитский, 1981, И. Гончар, 2006), так и для институтов физической культуры и спорта (Н.А. Бутович, 1965; А.К. Дмитриев, 1966; Н.Ж. Булгакова, 1979, 1984, 1996; В. Платонов, 2001; А.Д. Видулов, 2003) значительное внимание уделено методике обучения плаванию, которая начинается с обучения на воде. При этом авторами выделено (Н.Ж. Булгакова, 1984) 3 этапа: формирование представления о технике плавания и ознакомление со свойствами воды; разучивание элементов техники и способа плавания в целом; закрепление и совершенствование техники плавания. Однако в литературе накопилось значительное число эффективных средств, методов и методических приемов, которые с успехом используются многими специалистами. Они в существенной мере дополняют и уточняют общепринятые положения, изложенные в учебниках, которые со временем устаревают. Поэтому нам представляется необходимым дополнить методику обучения плаванию по разным возрастным группам прогрессивности положениями, изложенными в трудах специалистов в области плавания и не нашедшим пока своего достойного места у учебной литературе. Эти сведения будут весьма полезны для тренеров, работающих с начинающими пловцами, а также для студентов. Касаясь необходимости обучения плаванию, классик русской педагогики П.Д. Лесгафт (1952) точно подметил, что ребенок научится этому искусству тем быстрее, чем он более совершенно владеет собой и ловчее в производстве своих действий. Навык плавания намного труднее и дольше осваивается взрослыми, чем детьми или подростками. Этот пространственный навык следует прививать с детства, т.к. он контролируется разными уровнями построения движений (по Н.А. Бернштейну, 1991). Координация движений

осуществляется посредством так называемых сенсорных коррекций, т.е. процессов непрерывного корректирования движения на основе поступающих в центральную нервную систему сигналов от органов чувств. Двигательный опыт, получаемый в разных ситуациях, способствует проявлению находчивости, которая является составной частью ловкости. Ловкость, по Н.А. Бернштейну (1991), есть способность справиться с возникшей двигательной задачей правильно, быстро, находчиво. В какой-то момент умение плавать постигается сразу и не утрачивается больше никогда. Эти секреты навыка плавания заключаются не в каких-нибудь особенных телодвижениях, а в особого рода ощущениях и коррекциях, получаемых человеком в условиях водной среды [1, с. 4]. Но необходимы знания, умения и навыки, освоенные ранее в предшествующем обучении на суше. Замечено, что обучающимися прочно усваивается, прежде всего, то, что актуально для ученика и имеет для него прикладную значимость (М.М. Бюген, 1985). В практической деятельности уточняется терминология, используемая при обучении детей навыкам плавания. Под неумеющими плавать следует понимать тех (О.И. Логунова, 1952), кто не может держаться на воде, а тех, кто умеет держаться на воде, проплывая до 25 м, – считать слабо плавающими. Первоначально навыки плавания рекомендуется уже формировать у детей раньше, чем они начнут ходить в домашних ваннах (В.С. Васильев, 1989; З.П. Фидов, 1982), а затем продолжить обучаться в детском саду и абонементных группах. При этом детям предлагается вначале имитировать простые движения – сгребать песок кистями рук, сметать крошки со стола, сдвигать легкие предметы с ладоней рук и т.д. Начальное обучение плаванию (Вильке Курт, 1991) рекомендуется проводить, используя яйцеобразный поплавков, который закрепляется на поясе ученика до надежного овладения движением

с дыханием и собственным спасением (по Ч. Сильвие). Кроме того, целесообразно использование плавания с помощью надувных пластиковых нарукавников (по Г. Бауэрмейстеру) при глубокой воде на 21 уроке по 45 минут с частотой от 3 до 5 раз в неделю. Существенную помощь в этом может оказать применение ласт (по Г. Гетцу) при обучении плаванию кролем и брассом в течение 10 уроков. [4]

Очень важно в начальный период обучения плаванию сделать акцент на выполнении таких упражнений, которые будут предупреждать (Д.А. Дмитриев, 1985) возможность появления у новичков негативных ощущений и ошибок в технике, связанных с воздействием водной среды, чувства страха, водобоязни [2]. К специфическим особенностям в методике обучения детей плаванию на глубокой воде (Л.В. Геркен, 1971) следует отнести требование, которое характеризуется постепенным переходом от твердой опоры к смешанной, а затем к неустойчивой, подвижной, стабильной и в конце к безопорной со скольжением. На этом этапе обучения возрастает роль использования приемов психологической подготовки для неумеющих плавать, которые способствуют преодолению различных негативных ощущений при нахождении в воде. Необходимо сформировать новый тип рефлекторных нервных связей, которые легче образуются в детстве, благодаря имитационным упражнениям на суше, т.к. еще не упрочен рефлекс противостояния, возникающий при взаимодействии тела с жесткой опорой, и рефлекса, обеспечивающего тонус между вертикальной позой человека [5]. При обучении плаванию происходит перераспределение тонуса мышц на основе изменения характера импульсации от рецепторов двигательного аппарата, вестибулярных и других функций. Поэтому навык плавания – это процесс формирования нового типа взаимодействия нервных центров и мышечных групп в условиях безопорного положения тела (А.А. Семкин, 1992). Исходя из педагогических наблюдений, В.И. Шувалов (1959) отмечает, что применение упражнений на суше в начале обучения ускоряет овладение навыками плавания, что положительно влияет на исправление ошибок при совершенствовании техники движений. Умение регулировать нервно-мышечное напряжение и расслаблять мышцы в плавательных движениях имеет прямую связь с наличием и чувства воды, под которым В.И. Шувалов (1959) подразумевает способность занимающихся различать изменение сопротивления воде. В основе формирования навыка плавания у детей 8–10 лет (В.С. Васильев, 1961) лежит выработка прочного условного рефлекса принятия горизонтального положения в скольжении с дальнейшим согласованием движений и дыхания на суше, причем изучать элементы техники плавания необхо-

димо параллельно, используя упражнения, совмещающие движение и дыхание. Период обучения особенностям адаптации организма детей к водной среде характеризуется (С.В. Коллюгоров, 1973) более выраженными изменениями со стороны дыхательной и сердечно-сосудистой систем. Это надо учитывать в динамике суммарной физической нагрузки занимающихся в течение дня, недели, месяца, что может способствовать сокращению периода обучения. Лучшее формирование навыков плавания у детей младшего школьного возраста возможно путем включения занятий по плаванию в режим группы, создания игровых ситуаций как на суше, так и в воде (В.А. Анкин, 1988; М.С. Дубовис, Ю.О. Корон, 1991). При этом целесообразно нахождение воспитателя в воде (Т.И. Осокина, 1985, 2002) для оказания детям поддержки, страховки, помощи в надежном и правильном освоении ими плавательных движений. Однако (Леван Сем, 1978) в процессе изучения навыков плавания, возникновение отрицательных эмоций у детей мешает их овладению, в то время как положительное соперничество содействует более успешному их формированию. Поэтому в методике начального обучения плаванию довольно значительное место отводится изучению игр и развлечений на суше (В.С. Васильев, 1963). Непосредственная помощь взрослых по обучению детей плаванию в детских садах приведена Б.И. Оттоприенко (1969) с учетом морфофункциональных и гидродинамических показателей, что имеет важное значение для их лучшего формирования и развития. Дети в возрасте 8–10 лет по своим двигательным возможностям (В.С. Васильев, 1963) вполне готовы к освоению сложных плавательных движений, которые по мере овладения должны постепенно усложняться и детализироваться. Обоснована преемственность обучения двигательным действиям на суше до формирования навыков плавания в воде при изучении техники обычными и спортивными способами (Т.С. Козаковцева, 1989). Дифференцировано определена доступность способов плавания для 3–7-летних: кроль без выноса рук, плавание кролем на ногах, с гребком руками брассом, плавание на спине. В 4–5 лет дети лучше осваивают плавание на спине с укороченными гребками без выноса рук, что характерно и для девочек 6–7 лет, хотя мальчики быстрее осваивают способы плавания в 4–6 лет (А.Д. Котляр, 1989).

Детей рекомендуется обучать также с помощью наглядных картинок по следующим разделам: специальные упражнения на суше; упражнения для освоения водной среды; погружение в воду с головой; дыхание с выходами в воду; статистическое (пассивное) плавание в воде; скольжение в воде; движение ногами кролем на груди, на спине; движение руками кролем на груди, на спине; плавание кролем на груди без выноса рук; плавание кролем

на спине без выноса рук; плавание кролем на груди и на спине без выноса рук; спортивные способы плавания: кроль на груди, кроль на спине, брасс (Э.Г. Черняев, В.И. Чепелов, 1987).

Подобным образом раскрыто индивидуальное обучение детей азбуке плавания, рекомендуемое родителям, бабушкам и дедушкам (А.А. Литвинов, 1995). Специалистами разрабатываются методические основы по начальному обучению детей и дальнейшему изучению ими спортивного плавания, которое популярно и доступно изложено в пособиях для начинающих (О.Т. Жукова, 1964). Мы считаем, что начальное обучение плаванию, следует проводить в 2 этапа: на 1 – дети должны приобрести навыки, позволяющие им уверенно держаться, на воде в результате освоения имитационных упражнений и упражнений, связанных с тренировкой дыхания; на 2 этапе разучивается техника спортивных способов плавания кролем на спине и на груди, брассом и дельфином на основе уже сформированных навыков и приобретенных двигательных качеств. Обучение плаванию целесообразно начинать с освоения базовых навыков, а затем параллельно изучать элементы плавания кролем на груди, кролем на спине и брассом по ускоренным мини программам.

Образные выражения, жесты, используемые при обучении детей плаванию, также имеют немаловажное значение в доступном овладении изучаемых упражнений. По педагогической направленности их можно разделить на 3 группы: указание при освоении водной среды, при исправлении общих ошибок в технике плавания, конкретных ошибок в отношении отдельных способов плавания [5]. Это усугубляется тем, что обычная передача звуковых сигналов в бассейне затрудняется, возрастает роль тренера-преподавателя в обучении с помощью жестов. Практический опыт работы показывает целесообразность осуществления начального обучения плаванию на суше, где создаются более благоприятные условия для обеспечения дыхательной функции занимающихся. Кроме того, навыки плавания у школьников значительно быстрее и более прочно формируются за отведенное время при концентрированном обучении, чем при длительном (развернутом) периоде обучения. Разработанное и апробированное нами поурочное содержание занятий с конкретизацией доминирующей направленности их проведения, позволит

изложить его с учетом преимущественности изучения, что соответствует большей доступности, последовательности и постепенному усложнению осваиваемого материала для занимающихся различной подготовленности. В связи с этим предлагается изменить учебно-тренировочные названия и ознакомиться с содержанием таблицы 1.

1. Освоение водной среды и специальных упражнений: изучить общеразвивающие и специальные упражнения юного пловца на суше; освоить водную среду и специальные упражнения в воде. На суше: выполнение общеразвивающих и специальных упражнений; имитация подготовительных упражнений: группировка, поплавок. В воде: передвижение по дну ногами с помощью рук, изменение направления игры: «кто быстрее», игра «прятки», «салки», «невод», приседание с погружением под воду на задержание дыхания, открывание глаз, группировка, поплавок, медуза, сведение и разведение рук и ног, лежание на воде в положении на груди и спине, выдохи, скольжение на груди и на спине с различным положением рук и ног, торпеда, скольжение с работой ног кролем на груди и на спине, веселые дельфины, выпрыгивание из воды, ныряние, доставание предметов со дна, передача мяча или игрушки (любого предмета), салки с мячом. Домашнее задание для юных пловцов: научиться выполнять выдох в воду, вдох под водой.

2. Изучение движения ног в кроле на спине: изучить движение ног кролем на спине. На суше: имитация гребковых движений ногами кролем на спине, изучение наглядного пособия. В воде: скольжение на спине и на груди в обтекаемом положении; скольжение на спине, руки вдоль туловища с работой ногами – 4х12,5 м; скольжение на спине, руки впереди с работой ногами кролем, увеличивая дальность проплыва – 4х12,5 м; скольжение на спине с работой ногами кролем и одновременными гребками рук – 4х12,5 м; скольжение на спине с работой ногами кролем, одна рука вдоль туловища, другая – впереди – 4х12,5 м; скольжение на спине с работой ногами кролем со сменой рук – 4х12,5 м; плавание на ногах кролем на спине, выполняя попеременно движение ногами с доской в руках – 4х12,5 м; плавание на ногах кролем на спине отрезков 4х25 м. Домашнее задание для юных пловцов – имитация движений ногами кролем на спине.

3. Изучение движений ног в кроле на груди: изучить ногами кролем на груди. На суше: ими-

Таблица 1

Учебно-тренировочная сетка часов в группах начальной подготовки первого года обучения

Группа	Общее количество часов, отведенное на обучение элементарным техническим навыкам	Количество часов на суше	Количество часов на воде
Контрольная	40	6	34
Экспериментальная	32	12	20

тация гребковых движений ногами кролем на груди, изучая наглядное пособие и наблюдая пример опытных пловцов-спортсменов. В воде: скольжение на груди и на спине в обтекаемом положении; скольжение на груди с работой ногами кролем – 4х12,5 м; скольжение на груди с работой ногами кролем, совершая гребок руками до бедер одновременно – 4х12,5 м; скольжение с работой ногами кролем – войти в воду, поднять голову вперед, в сторону – сделать вдох, продолжить плавание – 4х12,5 м; скольжение с работой ногами кролем, чередуя вдох и выдох в воду – по 8 раз; плавание на ногах с доской в руках, совершая поочередно вдох и выдох в воду, голова между рук – 2х2,5 м; плавание на ногах кролем на груди с доской в руках – 2х25 м; плавание на ногах кролем на груди, руки впереди – 2х25 м. Домашнее задание: имитация движений ног кролем на груди.

4. Изучение движения рук и дыхание кролем на спине: изучить движение рук и дыхание кролем на спине. На суше: имитация гребковых движений рук кролем на груди, используя наглядное пособие или пример опытного спортсмена-пловца. В воде: скольжение на спине и на груди в обтекаемом положении; плавание на ногах кролем на спине и на груди – 2х25 м; плавание на ногах кролем на спине, руки вдоль туловища, выполняя укороченный гребок руками – 2х25 м; плавание на ногах кролем на спине, совершая гребок двумя руками одновременно – пауза – 2х25 м; плавание на ногах кролем на спине, выполняя руками попеременные гребки руками типа «мельница», без паузы – 2х25 м; плавание на ногах кролем на спине, совершая пронос правой руки, сделать вдох, а при гребке правой – выдох – 2х25 м; согласование движения ногами кролем на спине с гребками рук и произвольным дыханием – 4х25 м. Домашнее задание: имитация гребковых движений рук кролем на спине.

5. Изучение движения рук и дыхание в кроле на груди: изучить движение рук и дыхание кролем на груди. На суше: имитация гребковых движений рук кролем на груди, используя наглядное пособие или наглядный пример опытного спортсмена-пловца. В воде: плавание на ногах кролем на груди с доской в руках – 2х25 м; плавание на ногах кролем на груди, руки впереди, совершая вдох спереди, а выдох в воду – 2х25 м; плавание на ногах кролем на груди, руки впереди, сделать гребок согнутой по 5-образной траектории до бедра, вдох с проносом руки над водой, пауза при задержке дыхания, то же – другой рукой – 2х25 м; плавание на ногах кролем, совершая поочередные гребки руками с паузами и без пауз, согласуя их с дыханием – 2х25 м; плавание кролем на груди с задержкой дыхания – 2х12,5 м; плавание кролем на ногах с гребками рук и дыханием – 2х25 м; плавание кролем на руках с отработкой техники дыхания – 2х25 м; попытка проплыть кролем на груди в координации – 2х25 м.

Домашнее задание: имитация гребковых движений кролем на груди.

6. Согласование движений в кроле на спине: согласовать движение ног, рук с дыханием в кроле на спине. На суше: имитация гребковых движений кролем на спине. В воде: плавание на ногах кролем на спине – 4х25 м; плавание на руках кролем на спине с доской (колобашкой) в ногах – 4х25 м; плавание кролем на спине с акцентом на выдох под гребок правой рукой – 4х25 м; плавание кролем на спине в координации – 4х25 м; подвижные игры (салки с мячом, бой всадников, найти предмет и др.). Домашнее задание: имитация гребковых движений кролем на спине.

7. Согласование движений в кроле на груди: согласовать движение ног, рук с дыханием в кроле на груди. На суше: имитация гребковых движений кролем на груди. В воде: плавание на ногах кролем на груди с доской в руках – 4х25 м; плавание на руках кролем на груди с доской в ногах, дыхание – 4х25 м; плавание в координации кролем на груди с отработкой дыхания в привычную и непривычную сторону – 4х25 м; подвижные игры (мяч капитану, эстафета с ведением мяча или другого предмета). Домашнее задание: имитация гребковых движений кролем на груди.

8. Плавание кролем на спине в координации: улучшить технику плавания кролем на спине. На суше: имитация гребковых движений кролем на спине. В воде: скольжение на спине с определением результата; плавание на ногах кролем на спине – 4х25 м; плавание в координации кролем на спине – 4х25 м; плавание на руках кролем на спине с доской в ногах – 4х25 м; плавание в координации кролем на спине – 4х25 м; подвижные игры мячом или другим плавающим предметом; эстафеты. Домашнее задание: имитация гребковых движений кролем на спине, развитие гибкости и подвижности в суставах.

9. Плавание кролем на груди в координации: улучшить технику плавания кролем на груди. На суше: имитация гребковых движений кролем на груди. В воде: скольжение на груди с определением результата; плавание на ногах кролем на груди с доской (колобашкой) в руках – 4х25 м; плавание в координации кролем на груди – 4х25 м; плавание на руках кролем на груди с доской в ногах – 4х25 м; плавание в координации кролем на груди – 4х25 м; подвижные игры (эстафета с ведением мяча, водное поло и тп.). Домашнее задание для юных пловцов: имитация гребковых движений кролем на груди, развитие гибкости и подвижности в плечевых и голеностопных суставах.

10. Изучение поворотов в плавании кролем на спине: изучить повороты в плавании кролем на спине. На суше: имитация поворотов в кроле на спине. В воде: толчок от поворота, принятие наиболее обтекаемого положения, скольжение, первое



плавательное движение на спине – по 10 раз; стоя спиной к бортику, наклониться назад с толчком ног от дна бассейна, коснуться правой рукой бортика, сделать группировку ног, вращение, и, отталкиваясь рукой, установить ноги на бортик, толчок, скольжение – повторение по 10 раз каждого движения; подплывание к повороту, касание рукой бортика, группировка ног, вращение с толчком рукой, установка ног, толчок, скольжение – 10 раз; плавание кролем на спине с выполнением поворота – 12х25 м. Домашнее задание: развитие гибкости – наклона, прогиба. Выкрута.

11. Изучение поворотов в плавании кролем на груди: изучить повороты в плавании кролем на груди. На суше: имитация поворотов в кроле на груди. В воде: толчок от поворота, принятие обтекаемого положения, скольжение и первое плавательное движение кролем на груди – 10 раз; стоя лицом к бортику, толчком ног от дна бассейна коснуться правой рукой бортика, сделать группировку ног, отталкиваясь рукой, установить ноги на бортик – толчок, скольжение – 10 раз; подплывание к повороту, касание рукой бортика, группировка ног, толчок, скольжение, первое плавательное движение – 10 раз; плавание кролем на груди с выполнением поворота – 12х25 м. Домашнее задание для юных пловцов – развитие гибкости – наклона, прогиба, выкрута.

12. Изучение простых прыжков в воду и старты: изучить простые прыжки в воду и старты. На суше: имитация простых прыжков в воду и старта из воды, прыжки в длину с места, приземляясь на обе ноги в группировке. В воде: стоя на бортике, толчком ног вперед-вверх соскок в воду вниз ногами с различными положениями рук и ног – 10 раз; сидя на бортике, наклоняясь – спад в воду вниз головой – 10 раз; стоя на бортике, согнувшись, наклоняясь вперед, руки вверх – спад в воду вниз головой – 10 раз; выполнение старта кролем на груди с бортика – 10 раз; плавание со старта кролем на спине и кролем на груди – 12х25 м. Домашнее за-

дание: имитация движений кролем на спине и на груди.

13. Сдача норм – плавание 25 м вольным стилем с учетом времени: определить плавательную способность и подготовленность школьников (юных пловцов) 3 класса. На суше: имитация гребковых движений кролем на спине и кролем на груди, включая старты и повороты. В воде: плавание доступными способами кролем на спине и на груди по элементам, в координации – 3х25 м; пассивный отдых до 5 минут, подсчет пульса перед стартом за 10 секунд; плавание со старта из воды кролем на спине и с бортика бассейна или тумбочки – головой вниз, кролем на груди, отрезки до 25 м; плавание одним из доступных способов с учетом времени и восстановления пульса 1,2,3 минуты после финиша; обсуждение результатов заплыва и оценка техники плавания. Домашнее задание: имитация гребковых движений кролем на груди и на спине, развитие гибкости и подвижности в суставах.

#### Библиографический список

1. *Koosechian H., Ehsani M.* Swimming for all // Современный олимпийский спорт и спорт для всех: 7 Междунар. науч. конгр.: Материалы конф., 24–27 мая 2003 г. – М., 2004. – Т. 4. – С. 64.
2. *Гусев А.В., Иванов А.С.* Экспериментальная проверка программы обучения детей плаванию на этапе базовой подготовки // Теория и практика физической культуры. – 2014. – № 9. – С. 60–62.
3. *Назаренко Л.Д.* Оздоровительные основы физических упражнений. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 239 с.
4. Совершенствование техники смены этапа в эстафетном плавании / Мосунов Д.Ф. [и др.] // Адаптивная физическая культура. – 2011. – № 4 (48). – С. 38–40.
5. *Тарабрина И.В.* Основные методы физической подготовки пловцов младшего возраста // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2015. – № 3. – С. 96–103.

## МОЛОДЕЖНАЯ КУЛЬТУРА КАК АЛЬТЕРНАТИВНАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Статья посвящена анализу молодежных субкультурных практик казахстанской молодежи. В ней исследованы ведущие факторы возникновения и развития субкультур и неформальных объединений молодежи, их влияние на молодежное сознание. Эмпирической базой данной статьи являются результаты национального доклада «Молодежь Казахстана – 2014», в разработке которого принимал участие автор и возглавляемый им Центр ювенологических исследований. В социологическом опросе принимало участие 2000 респондентов в возрасте 14–29 лет из разных социальных групп и регионов Казахстана. Автор подчеркивает, что молодежные субкультуры сегодня должны рассматриваться как специфическая форма социального накопления – инвестиции в гуманистический капитал будущего. С учетом социализирующего влияния сверстников и молодежной субкультуры целесообразно стимулировать процессы самоорганизации в молодежной среде, развитие организационных форм любительского и неформального движения, прежде всего в сферах интересующих молодежь.

**Ключевые слова:** молодежь, молодежные субкультуры, альтернативная социализация, культурная социализация, аутсайдерство, культурное отчуждение «Мы – Они», референтные группы, неформальные объединения молодежи, культурные тренды, жизненные стили, свободное время, структура досуга, самореализация.

Молодежь – это экспериментатор в самых разных сферах общественной жизни, в том числе и в культуре. Своеобразие молодежи как социальной группы состоит в том, что она постоянно находится в состоянии перехода от преимущественного свойства быть объектом общественного воздействия к преимущественному свойству быть субъектом социально-преобразующей деятельности. В этом социальный смысл «взросления» молодежи. Достижение молодежью возраста, когда она начинает полностью обладать всей суммой и уровнем социальных связей и отношений, свойственных данному обществу, означает, что она стала полноправным субъектом и объектом общественного движения и тем самым отрицает сама себя как молодежь. В общественном мнении реализация субъектности молодежи обычно связывается с понятием «молодежная субкультура».

В педагогическом плане тема молодежных субкультур исследована фрагментарно. Следует отметить работы российских ученых С. Холодова, В.Я. Суртаева, И.М. Ильинского, П.И. Бабочкина, С.В. Тетерского и др., однако в данных исследованиях феномен молодежных субкультур рассматривается, как правило, в качестве негативного явления, в связи с чем вполне объяснимо обращение данных авторов к девиантологии, пеницитарной педагогике. В западной науке с педагогической точки зрения молодежные субкультуры исследуются в контексте поликультурной педагогики, которая в свою очередь является расширенным вариантом поликультурализма (К. Бене, Дж. Бэнкс, Р. Гарсиа, С. Нието, К. Слитер, К. Грант, М. Гибсон). В казахстанской педагогике к проблематике молодежной субкультуры практически не обращались, если не считать работы автора по проблеме культурной социализации молодежи [7; 8; 12].

Цель данной статьи посредством большого объема социологических данных, полученных автором в ходе работы над национальным докладом «Молодежь – 2015», показать специфику молодежной культуры казахстанской молодежи, ее социально-педагогический потенциал [4].

Субкультура (*subculture*) – система ценностей, установок, способов поведения и жизненных стилей определенной группы, отличающаяся от господствующей в обществе культуры, хотя и являющейся ее прямым генетическим порождением. Некоторые исследователи рассматривают практику субкультур как выражение оппозиции господствующей культуре (М. Брейк, Р. Швендтер). Субкультуры, как «системы значений, способов выражения или жизненных стилей» развивались социальными группами, находившимися в подчиненном положении, «в ответ на доминирующие системы значений: субкультуры отражают попытки таких групп решить структурные противоречия, возникшие в более социетальном контексте» [4, с. 204].

Молодежная субкультура как социокультурная система характеризуется следующими особенностями:

1. Она является частью, или даже подсистемой того общества, к которому принадлежит молодежь (отсюда и приставка *суб-*, указывающая на подчиненность, в слове «субкультура»). Однако она всегда сохраняет относительную автономию и самостоятельность. «Не существует некой единой, целостной, обособленной молодежной культуры. А есть эклектичное смешение порой взаимоисключающих позиций» [11, с. 32]. Отличная точка зрения имеет скрытый стратегический дискриминационный характер: низводит значение молодежной субкультуры до значения локального социокультурного феномена, ограниченного пределами только молодежи как «мировоззренчески незрелой части населения».

2. Молодежная субкультура представляет собой гомеостаз, отличающийся демократизмом и мобильностью. Она включает в себя ряд более или менее ярко выраженных признаков (ценностные ориентации, нормы поведения, жаргон, способы времяпрепровождения и т.п.), каждый из которых обладает относительно устойчивой структурой, адекватно отвечающей меняющимся социокультурным реалиям. Выраженность тех или иных признаков и мера оформления субкультуры в целом зависит от возраста и меры экстремальности условий жизни ее носителей. К середине 1980-х социологи, например, знали, что подавляющее часть фанатов хеви-металл (79%) – это подростки, 59% которых – выходцы из неблагополучных и мало обеспеченных семей. Примерно из этой же молодежной среды рекрутировались поклонники панк-рока. Напротив, близкие к поп-музыке стили рока («Браво» и др.) имели наибольший успех в среде благополучных молодых людей в возрасте 18–30 лет [3, с. 314].

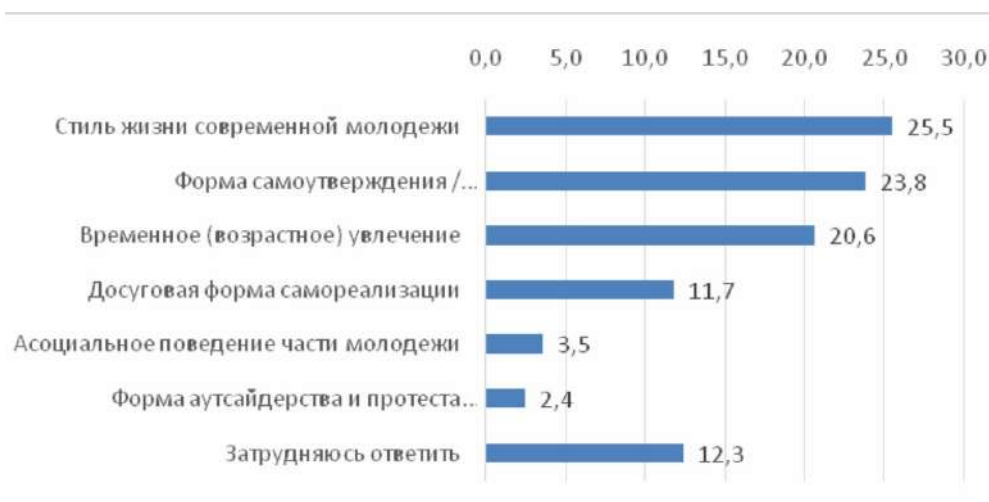
3. Субкультуры молодежи разных стран при кажущейся типичности, обладают своими особенностями. Например, и на Западе, и в бывшем СССР рок-музыка – символ молодежной культуры, однако акценты глубоко национальны: если на Западе стержнем жанра был РИТМ, то в «советском роке» таковым было СЛОВО [5, с. 314].

4. Молодежная субкультура является продуктом неформального (свободного) общения, а основным регулирующим принципом взаимоотношений – групповая или возрастная (поколенческая) солидарность. Социальное взаимодействие в них, как правило, деперсонализировано. Вместе с тем, эти неформальные «тусовки» для молодежи служат средством самоопределения, той референтной группой, причисляя себя к которой, юноша находит свое место в отношениях «Я – МЫ – ОНИ» [10, с. 114].

Автономизация молодежной культуры, выступающая в качестве психологического антонима «Мы – Они», особенно явственно проявляется на уровне собственно культурных (в узком смысле) стереотипов молодого поколения: есть «наша» музыка, «наша» мода, «наше» общение, а есть «папино/мамино», которое предполагается институциональными средствами гуманитарной социализации. И здесь наблюдается культурное отчуждение молодежи, т.е. отрыв молодого поколения от многообразия культурного наследия, как результат осознанного поиска новой идентичности, выстраивания нового стиля.

Не случайно в ходе социологического опроса 25,5% респондентов считают, что молодежная субкультура – это стиль жизни современной молодежи, особая форма самоутверждения и самоидентификации – 23,8%. В тоже время 20,6% рассматривают ее как временное возрастное увлечение или всего лишь досуговой формой самореализации молодежи – 11,7%, тем самым как бы подчеркивая, что молодежное сообщество сегодня не является единой, всеобщей и монолитной частью общества. Более того, поддавшись существующей в нашем обществе «моральным паникам», пусть небольшая, но все же определенная часть молодежи считает молодежную субкультуру формой асоциального поведения (3,5%), аутсайдерства и протеста общественным нормам (2,4%), а 12,3% респондентов вообще затруднились ответить на вопрос: «По Вашему мнению, молодежные культуры – это ...» (рис. 1).

Реально, молодежная субкультура является продуктом неформального (свободного) общения, а основным регулирующим принципом взаимоотношений – групповая или возрастная (поколенческая) солидарность и идентификация в отношениях «Я – МЫ – ОНИ». Субкультуры – результат осознанного поиска новой идентичности, выстраивания ново-



**Рис. 1.** Распределение ответов респондентов на вопрос: «По-вашему, молодежные субкультуры – это...», %

Таблица 1

Распределение ответов респондентов на вопрос:  
«Где Вы чувствуете себя наиболее комфортно?», %

Варианты ответов	Доля респондентов
Дома	55,6
На работе	16,4
Среди единомышленников (сообщество)	15,1
В университете/колледже	4,0
В общежитии	0,4
Затрудняюсь ответить	8,5

Таблица 2

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Кто привел Вас в сообщество?», %

Варианты ответов	Доля респондентов
Родители	30,2
Друг	24,9
Узнал информацию о них в социальных сетях	20,0
Услышал от знакомых	10,7
Сам/сама	2,2
Затрудняюсь ответить	11,6
Покупка атрибутов (мотоцикл)	0,4

го стиля в самых разных сферах социокультурной жизни. Пребывание молодых людей в рамках той или иной субкультуры и реальный интерес к ней длится, как правило, несколько лет, что обуславливает нестабильность ее устройства (табл. 1).

Данные нашего исследования демонстрируют неразвитость неформального молодежного движения в Республике Казахстан: только 11,3% участников опроса заявили о своем участии в молодежных неформальных сообществах, а 88,7% не идентифицируют себя с неформальным движением молодежи. При этом только 15,1% респондентов рассматривает молодежные субкультурные практики как наиболее комфортное пространство, сравнимое с домашней обстановкой (55,6%).

Удивительным на этом фоне выглядят данные ответов на вопрос: «Кто привел Вас в сообщество?», разбивающий стереотипы о мнимой дихотомии «дети – родители». Родительское влияние оказывается доминирующим. 30,2% респондентов заявили, что в сообщество сверстников их привели родители, 24,9% – что их привел друг, и только 2,2% сами сознательно пришли туда (табл. 2).

Социологи утверждают, что решающими факторами активизации процессов группообразования и доминирующими стимулами объединения, вхождения в группу являются:

- боязнь остаться в изоляции;
- потребность в безопасности, понимании, авторитете, нужности («там я впервые почувствовал себя равным, там я нужен»);
- реальная возможность выбора наиболее удобного способа самоутверждения, нередко альтернативного традиционному, общепринятым нормам поведения и т.п.

Отвечая на вопрос «Чем для Вас является участие в неформальном сообществе?», респон-

денты заявили о том, что оно дает им ощущение свободы самовыражения (28,0%), помогает уйти от действительности (20,4%) и найти единомышленников (19,6%), освободиться от повседневной скуки (16,0%) и надоевших общепринятых норм (14,7%). Налицо *синдром аутсайдерства* – то общее, что сближает молодежное субкультурное сообщество и притягивает ее членов друг к другу. Это та социально-психологическая действительность, которая питает образование неформальных групп с асоциальной и антиобщественной ориентацией, а ограничение возможности удовлетворения потребностей и реализации интересов ускоряют превращение субъективной готовности к выбору противоправных способов протеста и самореализации в объективную реальность.

Данные нашего социологического опроса показывают, что молодежные субкультуры в Казахстане находятся в процессе становления и есть основания предполагать, что с ростом благосостояния населения в будущем они привлекут к себе еще большее количество сторонников. Не случайно, на вопрос: «Каким из молодежных субкультур Вы более всего симпатизируете?» – большинство наших респондентов выбрали интеллектуальные и спортивно-экстремальные субкультуры (табл. 3), что позволяет рассматривать их как ценностно-мотивационный ресурс широкой социально-педагогической работы с молодежью, и прежде всего с неформальными молодежными объединениями.

Пока же в казахстанском обществе превалируют «моральные паники» в отношении молодежи и ее культуры. Основными факторами, во многом предопределяющими возникновение и развитие субкультур как альтернативных способов социализации, формирования общественных взаимоотношений являются:



Распределение множественных ответов респондентов на вопрос:  
«Каким из молодежных субкультур Вы более всего симпатизируете? (не более 3-х ответов)», %

Варианты ответов	Процент наблюдений
Интеллектуальным субкультурам	36,3%
Спортивно-экстремальным субкультурам	34,2%
Романтико-эскапистским субкультурам	12,8%
Религиозно-мистическим субкультурам	8,6%
Гедонистическо-развлекательным субкультурам	7,9%
Анархо-нигилистическим субкультурам	3,8%
Криминальными субкультурам	2,3%
Никаким	4,4%
Затрудняюсь ответить	23,9%
Музыкально-танцевальным	0,2%
Любители животных	0,1%

– разрушение общепринятой картины истории и культуры, коллективистских ценностей;  
– неразвитость прагматических установок, сопряженных с индивидуальной ответственностью;  
– деформация и беспомощность традиционных институтов социализации и воспитания;  
– вытеснение молодежи на периферию материального и духовного производства.

Фактически иначе, чем через «МЫ» неформальной общности, молодой человек никак не представлен в своем сознании. Лишь подчиняясь ритуалу неформальной группы, некоторым нормам поведения и общения, заменяющим ему реальный язык жизни, он оказывается способным вычленив себя из временного и пространственного континуума. По сути, каждый из членов группировки существует не как отдельный индивид, а лишь как «маска» общности, как «роль», способ действия, предписанный «маске». Реальное воспроизводство ритуала общения напоминает мифологическое сознание и, по всей видимости, представляет собой его современную разновидность.

Ответы на вопрос «Почему Вы выбрали именно это сообщество» наглядно демонстрирует нацелен-

ность молодых людей на *самость* – самопознание, самоутверждение, самовыражение, самореализацию и т.д. (рис. 2).

Важно, что взрослое сообщество создает для молодого поколения пространство для социального экспериментирования, дает возможность для самостоятельного сознательного выбора – только так можно воспитать социально активное и ответственное поколение. В казахстанском обществе, судя по полученным нами данным, создалась благоприятная ситуация по позитивному восприятию молодежной культуры. Так отрицательный ответ на вопрос: «Кто-нибудь против Вашего членства в данном сообществе?» дали 61,8% опрошенных, а вариант ответа «да, родители» только 14,2% (табл. 4).

Более того, на другой вопрос 51,1% респондентов ответили, что родители поддерживают их в выборе субкультурного сообщества (табл. 5). Это и неудивительно: в своей основной массе родители сами прошли школу альтернативной социализации, отсюда ценности взрослых зачастую совпадают с ценностями их детей из-за общности их происхождения, условий жизни, образования, религии



Рис. 2. Распределение ответов респондентов на вопрос:  
«Почему Вы выбрали именно это сообщество?», %

Таблица 4

Распределение ответов респондентов на вопрос:  
«Кто-нибудь против Вашего членства в данном сообществе?», %

Варианты ответов	Доля респондентов
Нет	61,8
Да, родители	14,2
Да, близкие родственники	7,1
Да, близкие знакомые	5,8
Затрудняюсь ответить	9,8
Учителя / преподаватели	0,9
Одноклассники / одноклассники	0,4

Таблица 5

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Кто Вас поддерживает?», %

Варианты ответов	Доля респондентов
Родители	51,1
Никто	20,4
Коммерческие организации	7,6
Единомышленники	7,1
Государство	3,6
Затрудняюсь ответить	10,2

и т.д. Другими словами, у молодежи с родителями и культурой взрослых больше общего, чем особенного.

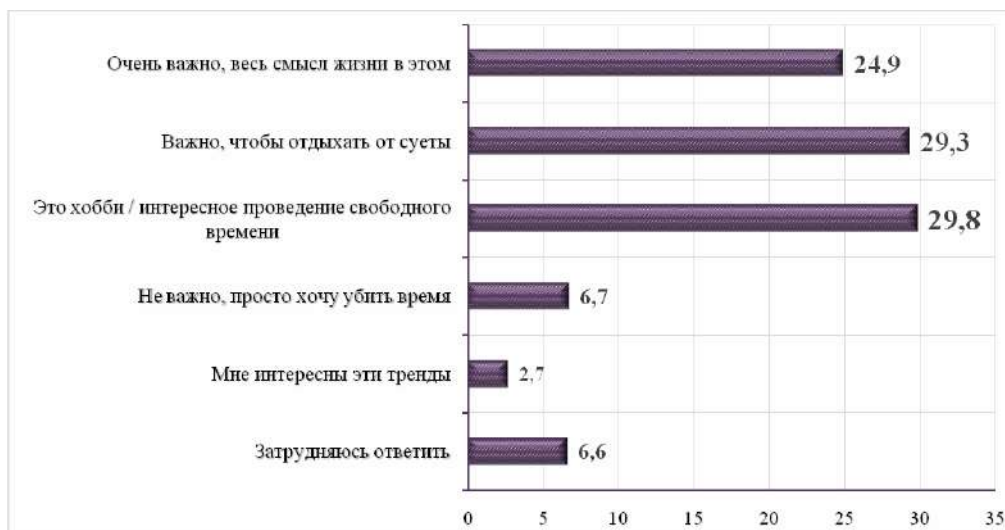
Конечно, поддержка родителей, ближайшего социального окружения важна для молодого человека, но 20,4% респондентов ее не получают. Не менее важна и поддержка государства. Только 3,8% опрошенных юношей и девушек ощущают на себе поддержку государства (табл. 5), хотя в стране действует государственная молодежная политика. Получается неформальная молодежь как бы выключена из ее программ. Стоит ли удивляться тогда таким крайним формам молодежного сознания как *отчуждение*, отход от норм и традиций общества. Однако, было бы неправильно в каждой, даже самой экстравагантной молодежной группе видеть потенциальных преступников, к которым необходимо применять специальные профилактические меры.

Отвечая на вопрос о необходимости государственного контроля над неформальными объединениями молодежи, молодежными организациями и движениями 51,8% опрошенных юношей и девушек дали положительный ответ, 31,2% склоняются к этому же мнению. А между тем синергетика, теория самоорганизации (И. Пригожин, И. Стенгерс) показывает несостоятельность идеи полного и всеохватывающего контроля над социальными процессами [2]. Управляющее воздействие со стороны субъекта лишь включается в процесс социальной самоорганизации. Оно вносит коррективы в этот процесс, но никогда полностью не подчиняет его. Включенность субъекта управления в социальный процесс, его воздействие может внести и дополнительную степень неурегулированности, хаоса. Прямое управленческое воздействие, даже успешное по каким-то параметрам, может увели-

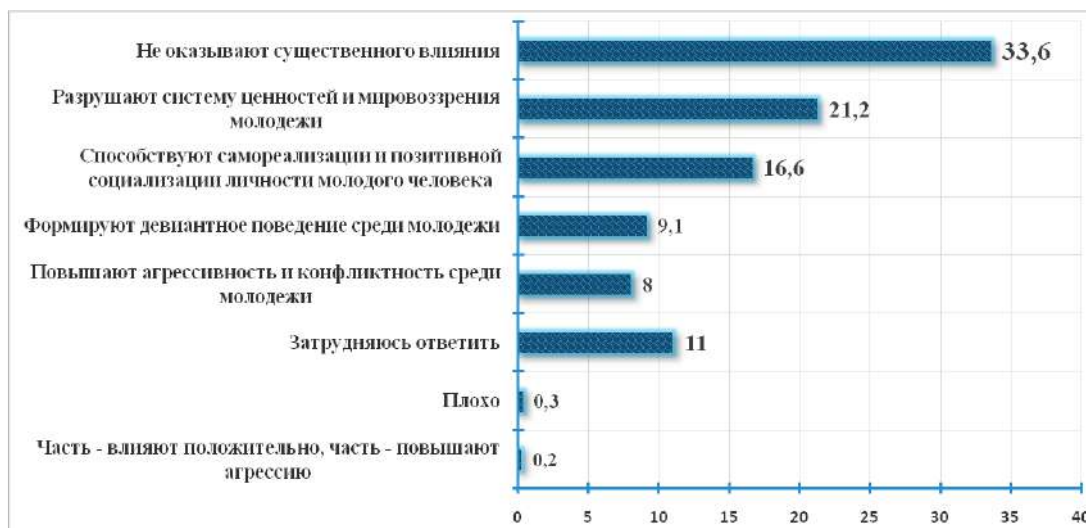
чить степень дезорганизации по другим параметрам. В этих условиях особую роль для общества приобретает социализация и совершенствование взаимодействия между людьми (молодыми, в том числе) и их окружением, процессы организации и самоорганизации [9].

Молодежная культура – зона самореализации и альтернативной социализации молодого поколения. Главным концептуальным конструктом современной теории социализации выделяется *положение о молодежи, как о субъекте (а не только объекте) социальной действительности*. Тем самым радикально трансформируется и цель, и содержание разнообразных процессов социализации и самореализации молодежи (рис. 3). Так, 29,8% наших респондентов считают членство в субкультурном сообществе средством отвлечения от повседневных проблем, а 24,5% – смыслом своей жизни.

При всей эклектичности картины разнообразных молодежных движений и субкультур, следует подчеркнуть, что большинство из них ориентированы либо на проведение досуга (29,8%), либо на передачу и распространение модных трендов (2,7%). Молодые люди практически целиком ориентируются на культурные центры и местной среде не принадлежат. Это продуктивно с точки зрения социальных новаций – возрастает мобильность молодежи, ее готовность осваивать новую территориальную, профессиональную, научно-техническую, культурную среду, что является первостепенно важным в условиях модернизации общества, но создает и ощутимые дисгармонии в воспитании молодежи, в общем процессе ее социализации. *Способность к новациям развивается в ущерб усвоению долговременных социально-культурных норм и ценностей, способность ориентироваться*



**Рис. 3.** Распределение ответов респондентов на вопрос: «Насколько важно для Вас быть членом этого сообщества?», %



**Рис. 4.** Распределение ответов респондентов на вопрос: «Каково влияние неформальных субкультурных сообществ на молодежь?», %

роваться в техногенной среде – в ущерб общекультурной интеграции.

Информация, нормы, правила, все то, что мы называем в быту «модой» не идут от местной среды. СМИ, индустрия развлечений нивелируют досуг жителей разных регионов, придавая ему единое измерение. Престижные модели досуга привносятся в провинциальную среду извне, идут из крупных культурных центров. Мало того, они порождают свой тип социума, альтернативный базовому. Как альтернатива «официальных» институтов социализации, формируются своеобразные «контр-группы» досуга. И если идентификация личности в рамках формальных групп (студенческая группа, производственный коллектив, семья) ослабевает, то идентификация с группами досуга, напротив, усиливается. Хотя степень их влияния на молодежь может быть различна. Так, 33,6% респондентов считают влияние неформальных объединений молодежи не существенными, более того,

21,2% считают вредными, так как они «разрушают систему ценностей и мировоззрения молодежи», и только 16,5% отмечают ее влияние на самореализацию и позитивную социализацию личности молодого человека (рис. 4).

В целом игровая и инфантильная идеология большинства субкультур близка мировосприятию «поколения независимости» и соответствует запросам «общества потребления». Принципы его конструирования – получение удовольствий, свобода не только от профессиональных, но и семейно-бытовых обязанностей, а также ослабление институционального давления на личность, что подтверждается данными о структуре проведения свободного времени молодыми людьми (рис. 5).

При анализе структуры досуга особое значение имеют те виды социальной активности, через которые и реализуются соответствующие потребности и интересы, а основным индикатором для характеристики структурных особенностей досуга высту-

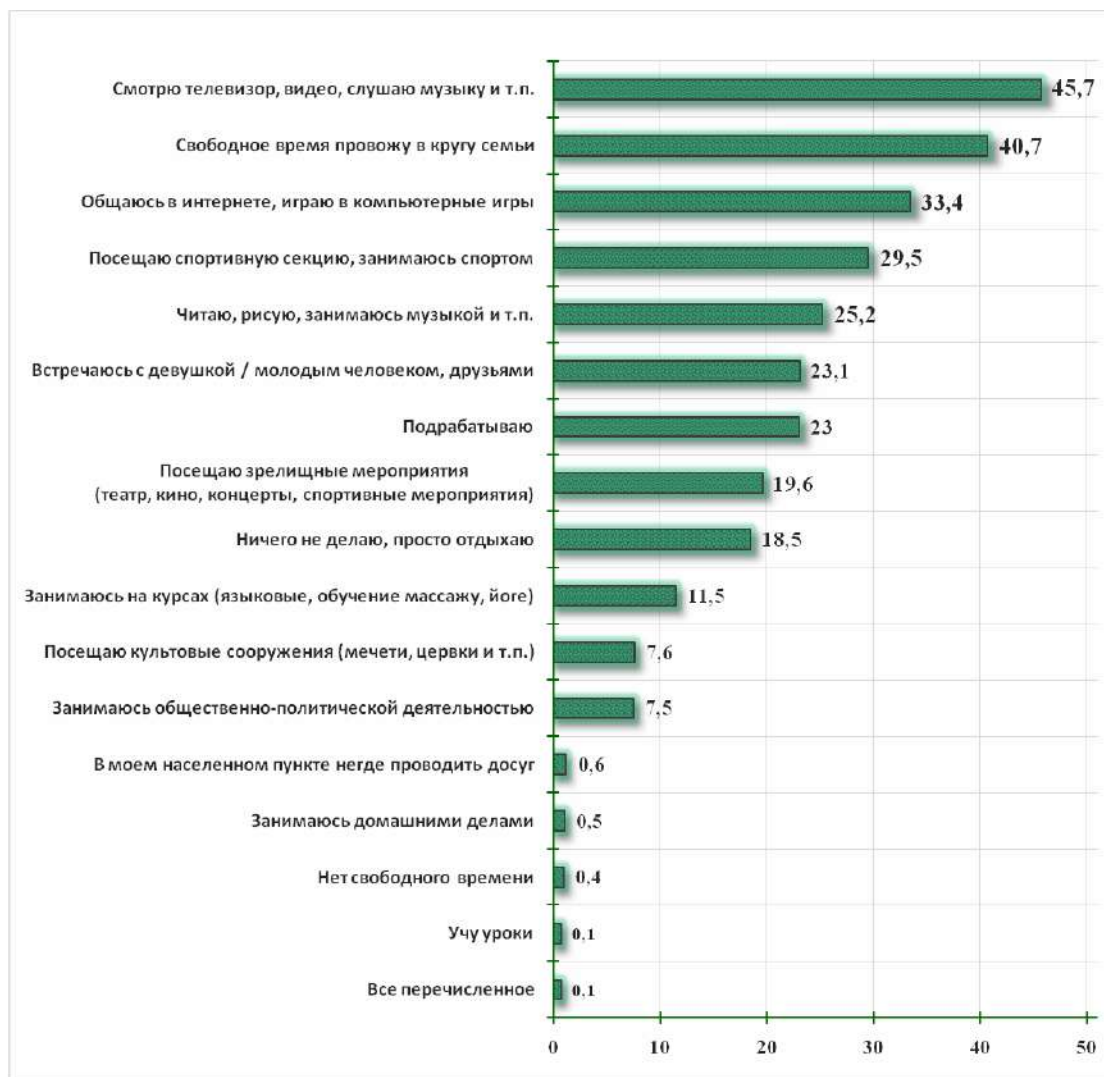


Рис. 5. Структура свободного времени и молодежи, %

пает ценностная значимость (рейтинг, предпочтения) соответствующих видов деятельности. Как видно из диаграммы наиболее значимым видом деятельности в свободное от учебы время является «Смотрю телевизор, видео, слушаю музыку и т.п.» (45,7%). Исследования В.С. Собкина показывают, что в среднем на ежедневные телепросмотры школьники тратят 2,3 часа в будние дни (причем около 60% уделяют им более двух часов в день) [6, с. 213]. Поэтому просмотр телепередач следует рассматривать как важную стилеобразующую компоненту досуга. Вторая и третья позиции («Свободное время провожу в кругу семьи» – 40,7% и «Общаюсь в интернете, играю в компьютерные игры» – 33,4%), так же как и первый, имеют пассивный вектор активности.

В конце 60-х – начале 70-х годов прошлого века, столкнувшись с острыми социально-педагогическими проблемами, западное общество обратилось к феноменологии – вместо утопии светлого будущего, уходящего за пределы сегодняшнего дня, оно предложило утопию досуга, создающую контрсистему гедонизма и действующую

уже сегодня – в конце рабочего дня, рабочей недели, годового цикла. Вместо принципа социальной утилизации досуга (досуг как восстановление сил для труда, средство «всестороннего развития личности» и т.п.) был выдвинут принцип индивидуалистического присвоения досуга личностью, рассматривающей его исключительно как способ социально не контролируемой самореализации (с позиций «самоактуализации» А. Маслоу, «самореализации» Э. Фромма).

Сегодня в нашей стране свобода творчества, ушедшая из официальных институтов социализации, так же компенсируется досугом как временем социокультурного творчества – раскованных личностных импровизаций. Риск социальной детренированности, демобилизации поколений несомненно существовал и существует, но он того же порядка, как риск предпринимательства или научного творчества. Соединение нового гуманитарного знания с раскованным индивидуализмом досуга способно в непредсказуемой форме дать не менее впечатляющие результаты, чем те, что в свое время дало соединение технического, естественнонауч-



ного знания со свободной предпринимательской инициативой.

Молодежная культура является своеобразной формой адаптации к нормам, ценностям, образу жизни общества, также в лице молодежной субкультуры, социокультурной гомогенной среды и в определенной мере контркультуры выступает как источник трансформации культуры общества. Молодежные субкультуры нужно рассматривать как поле инновационных возможностей господствующей в обществе культуры. Если инновация принята большей частью молодежи, то она будет принята всем обществом через какое-то время уже потому, что молодежь, вырастая, становится костяком этого общества, хотя в свое время инновация могла признаваться относительно новой или опасной.

В молодежном сообществе происходят значительные трансформационные процессы, выражаемые в самооценке, поведении, ценностных ориентациях молодежи и росте гедонистических и потребительских настроений. С одной стороны, увеличивается разрыв между растущими запросами молодых казахстанцев и возможностями их удовлетворения, с другой – создаются реальные возможности для актуализации субъектности как результата социально-ответственного поведения личности, прежде всего в сфере досуга.

Анализ субкультурных факторов показывает, что на структуру досуга молодежи оказывают влияние общекультурные тенденции. Молодежная культура оказывается явно чувствительной к техноэволюционным процессам: в досуг современной молодежи стремительно входят информационно-компьютерные технологии, вытесняя такие традиционные формы проведения досуга, как чтение и общение с друзьями. С учетом этого необходимо развивать разнообразные формы молодежной коммуникации на уровне официальных институтов социализации (школы, вузы и т.д.)

Проблема обеспечения качественного досуга для молодежи является острой и определяется как объективными, так и субъективными причинами. Во-первых, пассивностью части молодых людей,

их потребительской установкой, во-вторых, финансовой ограниченностью возможностей, в-третьих, неразвитостью сферы досуга в сельской местности и малых городах. В этой связи необходимо активизировать социально-педагогическую работу по социальной анимации различных слоев молодежи, используя потенциал молодежной культуры.

#### Библиографический список

1. Князева Е., Курдюмов С. Синергетика как новое мировоззрение // Вопросы философии. – 1992. – № 2. – С. 23–16.
2. Левикова С.И. Молодежная субкультура. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 604 с.
3. Мейнерт Н. По воли рока // Музыкальная жизнь. – 1987. – № 11. – С. 30–34.
4. Национальный доклад «Молодежь Казахстана – 2014» / Ж.К. Буканова, Ж.К. Каримова, А.Н. Тесленко и др. – Астана: НИЦ «Молодежь». 2014.
5. Саркитов Н. Социология рок-музыки // Рок-музыка в СССР: опыт популярной энциклопедии. – М.: Книга, 1990. – С. 314–319.
6. Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Подросток: нормы, риски, девиации. Труды по социологии образования. Т. X. Вып. XVII / под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2005.
7. Тесленко А.Н. Культурная социализация молодежи: казахстанская модель. – Саратов; Астана: Изд-во НЦНТИ, 2007.
8. Тесленко А.Н. Молодежные субкультуры: справочник для родителей желающих лучше понять своих детей. – Астана: ЕАГИ, 2013.
9. Тесленко А.Н. Самоорганизация в процессе социализации молодежи. – Томск: Спектр, 2001.
10. Троицкий А.К. Рок в Союзе: 60-е, 70-е, 80-е ... – М.: Искусство, 1991.
11. Brake M. The Sociology of Youth Culture & Youth Subculture in America, Britain and London. – L.: Roulledge & Kegan Paul, 1995.
12. Teslenko A. Youth Socialization in Kazakhstan: Experience of Social & Cultural Research. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011.

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

**Горшкова Марина Абдуловна**

кандидат педагогических наук, доцент

Московский государственный областной гуманитарный институт

marusja.78@mail.ru

## МОДЕЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

*В данной статье проанализированы аспекты семейного воспитания в различные исторические эпохи, представлены народные традиции в воспитании. Проанализирован вклад в развитие педагогической науки выдающихся личностей: Епифания Словинецкого и Симеона Полоцкого, А.Н. Радищева, Песталоцци, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, П.Ф. Лесгафта, Л.Н. Толстого и др.*

**Ключевые слова:** семья, воспитание, дети, традиции семейного воспитания.

Семья — основная ячейка общественной жизни. От того, как она функционирует, зависит не только развитие детей, но и хорошее самочувствие и счастье детей и родителей [6].

Семейное воспитание имеет огромное значение в воспитании, образовании и становлении любого человека. Активнейшее воздействие семья оказывает на развитие духовной культуры, на социальную направленность личности, мотивы поведения. Являясь для ребенка микромоделью общества, семья оказывается важнейшим фактором в выработке системы социальных установок и формирования жизненных планов. Общественные правила впервые осознаются в семье, культурные ценности общества потребляются через семью, познание других людей начинается с семьи. Диапазон воздействия семьи на воспитание детей столь же широк, как и диапазон общественного воздействия. Целью семейного воспитания сегодня должно являться формирование таких качеств в личности, которые помогут достойно преодолеть трудности и преграды, встречающие на жизненном пути.

В начале развития человеческого общества специфической его особенностью являлось групповое, коллективное начало в воспитании. Воспитание проистекало из общественного образа жизни и готовило всех одинаково к повседневному существованию. Зачатки педагогической мысли сводились к практическому воспитанию и проявлялись в традициях и фольклоре.

Как отмечает А.Н. Джуринский, в IX–VIII тысячелетиях до н.э. в ряде регионов мира происходит социальное и имущественное расслоение первобытного общества. Основной социальной ячейкой общества становится семья. Воспитание из всеобщего, равного, контролируемого общиной превращается в сословно-семейное, построенное на подражании детей примеру родителей. Воспитание представителей различных стран — вождей, жрецов, воинов, остальных членов общины — строится в соответствии с сословной принадлежностью и приобретает заметные различия.

В странах античного мира в среде господствующих классов семейное воспитание детей осу-

ществлялось кормилицами, рабынями. Наряду с заботой о сохранении жизни и здоровья ребенка, о его физическом развитии в процессе воспитания использовались издавна сложившиеся и создавались новые сказки, мифы, игры, игрушки. Практика и теория воспитания детей в рабовладельческих государствах, их своеобразие нашли отражение в художественных произведениях, в философских и социально-политических трудах. Так, мысли о воспитании детей представлены в сочинениях древнегреческих философов Платона (427–347 гг. до н.э.) и Аристотеля (384–322 до н.э.), римского оратора и педагога М.Ф. Квинтилиана (35 – ок. 96). По мнению Аристотеля, детей до 7 лет необходимо воспитывать в семье. Именно в семье дети должны получать надлежащее возрасту питание, необходимые для развития движения игры, игрушки; слушать развивающие ум рассказы, а с пяти лет — готовиться к школьным занятиям.

У древних восточных славян в условиях первобытнообщинного строя воспитание детей было общественным и ориентированным на подготовку подрастающего поколения к труду земледельцев, охотников, скотоводов.

Первые идеи семейного воспитания, представления о любви, родителях, детях, предках сложились в народной педагогике на основе многовекового житейского опыта, т.е. эмпирическим путем. Они передавались из века в век, из семьи в семью посредством традиций, национально-этнической обрядности, обычаев, фольклора, произведений декоративно-прикладного искусства, что обеспечивало народу воспроизводство себя, своей духовной культуры, национального характера и психологии в ряду сменяющих друг друга поколений. Можно с полным правом сказать, что в народной педагогике определился свой образ воспитания, своя «система» правил и норм поведения, воплощенных в этическом кодексе, традициях, обрядах, обычаях.

Принципы и правила воспитания и обучения детей нашли свое отражение в произведениях устного народного творчества (сказках, пословицах, поговорках, легендах, песнях). Приобщение детей к истории семьи, сохранение традиций, обычаев

помогало подрастающему поколению осознать свою роль наследников народных ценностей. Непосредственный труд детей совместно со взрослыми, выполнение обрядов, участие в народных играх и празднествах – все это оказывало сильное воспитательное воздействие на детей.

В народной педагогике веками накапливался и отражался в произведениях устного народного творчества опыт домашнего семейного воспитания. Как отмечает Т.А. Куликова, каждому народу были присущи свои идеалы воспитания, представления о его цели и средствах. Данный опыт является незаменимым материалом для современной семейной педагогики, которая при разработке теоретических основ домашнего воспитания опирается на семейную народную культуру и исторически сложившиеся традиции воспитания детей в семье [2].

Таким образом, в семейной педагогике каждого народа отражаются его идеалы, представления о цели и средствах воспитания, реализация которых способствует формированию у детей лучших черт национального характера, готовит к самостоятельной достойной жизни. Естественно, что семейная педагогика как отрасль педагогической науки, разрабатывая теоретические основы домашнего воспитания, опирается на семейную народную культуру, в которой, как в фокусе, собран исторический опыт домашне-семейного воспитания.

Воспитание детей в любви и уважении к родителям, почитании предков – одна из ведущих идей древнерусской педагогики. Другая идея – растить будущего семьянина с малых лет путем привития положительных нравственных качеств (трудолюбия, кротости, терпимости, уступчивости, прилежания, скромности, честности и др.). Так, Владимир Мономах ратовал за упрочение семьи, высоко ставил роль отца в воспитании у мальчика трудолюбия, в подготовке защитника-воина, но главное – в выработке умения рачительно управлять своим домом.

На страницах «Домостроя» (XVI в.) представлена своеобразная «программа» нравственного воспитания детей, семейной подготовки их к жизни, обучения тому, что необходимо в «домашнем обиходе». В этом отношении особый интерес представляют главы «Како дочь воспитати, с наделком замуж выдати», «Како детям отца и матери любить и беречи и повиноватися им, и покоити их во всем».

В XVII в. ценный вклад в развитие семейной педагогики внесли Епифаний Словинецкий и Симеон Полоцкий. Первый написал 164 правила для детей, назвав их «Гражданством обычаев детских». С. Полоцкий создал две книги – «Обет душевный» и «Вечеря душевная», в которых раскрывались основные каноны воспитания почтения к родителям, другим родственникам и т.д. С. Полоцкий – один из первых высказался против применения розг, суровых мер наказания.

Анализ семейного воспитания конца XVIII – начала XIX в. содержится в работах Н.И. Новикова (1744–1818). Автор проводит мысль о том, что домашнее воспитание – нелегкое и сложное дело, выходящее за рамки семьи: дети воспитываются для жизни в обществе. Цель семейного воспитания – растить «счастливых людей и полезных граждан» (Н.И. Новиков) [4], давать начальное запечатливающееся на всю жизнь «образование ума и сердца сынов отечества». Условия такого воспитания – духовное общение в семье, внимание к развитию тела, ума, добрых нравов ребенка, сочетание любви и требовательности.

Одной из главных задач Песталоцци было просвещение крестьянских семей, где, по его убеждению, «зреют семена подлинно национальной культуры». Критикуя существующие в его времена школы для маленьких, Песталоцци идеализировал современную ему семью и надеялся, что матери научатся познавать «вечные и неизменные» законы природы ребенка и уже в семье будут заложены основы развития всех сил и способностей человека.

Мать, по мнению Песталоцци, лучше всех способна постигнуть, что чувствует ее ребенок, к чему он способен, чего желает. Зная это, она может правильно, в соответствии с его природными особенностями, воспитывать малыша с младенчества. «Час рождения ребенка есть первый час его обучения», – говорил Песталоцци [6]. Он определил задачи, содержание, разработал методику первоначального воспитания в семье. Песталоцци полагал, что мать должна с раннего возраста развивать физические силы ребенка, прививать ему трудовые навыки, воспитывать в нем любовь к людям, вести его к познанию окружающего мира. Семейное воспитание должно быть направлено на гармоническое развитие всех природных данных ребенка.

Видя в матери основного воспитателя ребенка, Песталоцци, тем не менее, для детей, которые не могут получить в семье надлежащего воспитания, предлагал организовать при школах специальные классы. Работа в них должна строиться по типу первоначального семейного воспитания и коренным образом отличаться от того словесного обучения, которое господствовало в обычных «школах для малолетних» того времени. Организацией этих классов Песталоцци имел в виду осуществить преемственность между дошкольным и школьным воспитанием.

Таким образом, можно сделать вывод, что Песталоцци отвергал методы воспитания, при которых дети лишались общения с родителями. Он полагал, что необходимыми методами и средствами воспитания должны овладеть все матери, независимо от своего социального статуса и уровня образования. Любая крестьянка, самая простая женщина, согласно учению Песталоцци, способна на это.

Принципиальная новизна педагогических воззрений Песталоцци проявилась в развитии принципа природосообразности в воспитании ребенка. Все его силы должны развиваться естественным путем. Все начинается с любви ребенка к матери, затем любовь переносится на других членов семьи, окружающих людей и, наконец, на все человечество. Развивая эту идею, Песталоцци определил задачи и содержание первоначального воспитания в семье, разработал его методику. Свои идеи о принципах и методах семейного воспитания Песталоцци изложил в специальном пособии «Книга для матерей, или Руководство для матерей, как им научить своих детей наблюдать и говорить», а также в книгах «Как Гертруда учит своих детей» и «Азбука наблюдения».

Проблема семьи и домашнего воспитания привлекала внимание прогрессивной общественности, что отразилось в творчестве В.Г. Белинского (1811–1848), А.И. Герцена (1812–1870), Н.И. Пирогова (1810–1881), Н.А. Добролюбова (1836–1861) и других. В работах указанных авторов современное им семейное воспитание критикуется за присущие ему такие негативные черты, как подавление личности ребенка, пренебрежение его действительной жизнью, игнорирование природных особенностей, раннее обучение «разговорному чужому языку», телесные наказания. Одновременно высказывались предложения к совершенствованию воспитания детей в семье, предполагающие понимание ребенка, обеспечение развития его внешних чувств, формирование привычек нравственного поведения, развитие активности, самостоятельности мысли и действий и т.п.

Для развития русской общественной мысли о семейном воспитании этапными стали работы замечательного русского педагога К.Д. Ушинского. В его трудах впервые ярко зазвучала тема необходимости овладения родителями основами педагогических знаний. Ушинский утверждал, что родители должны изучать педагогическую литературу, сознательно подходить к процессу воспитания, к выбору воспитателя и учителя для ребенка, определению жизненного пути для своих детей.

Исключительно важную роль в семейном воспитании и обучении детей дошкольного и раннего школьного возраста К.Д. Ушинский отводил матери. Мать ближе стоит к детям, проявляет непрестанные заботы о них со дня рождения, лучше понимает их индивидуальные особенности; если она не занята на работе вне дома; то имеет больше возможностей в процессе повседневной жизни влиять на детей в желательном направлении.

Воспитательной деятельности матери К.Д. Ушинский придавал общественное значение. Являясь воспитательницей своих детей, она тем самым становится воспитательницей народа. Из этого, говорил К.Д. Ушинский, «вытекает уже сама

собой необходимость полного всестороннего образования для женщины уже, так сказать, не для одного семейного обихода, но, имея в виду высокую цель – провести в жизнь народа результаты науки, искусства и поэзии».

В условиях царской России, когда элементарных школ было мало, Ушинский хотел видеть в лице матери не только воспитательницу, но и учительницу своих детей. Учебное пособие «Родное слово» (часть I) и «Руководство к преподаванию «Родного слова» он считал возможным использовать в семейном воспитании и обучении детей до 8–10-летнего возраста.

П.Ф. Лесгафт в своей книге «Семейное воспитание ребенка и его значение» сформулировал научные основы семейного воспитания детей, выдвинул перед родителями требование «щадить личность своего ребенка», показал, как важно сочетание известной свободы деятельности детей и разумного руководства, внимания к их нуждам и потребностям со стороны родителей. Особенно важное значение для развития личности ребенка Лесгафт придавал периоду от рождения до семи-восьми лет. Главную задачу родителей в этот период он видел в создании в семье таких условий, которые позволили бы детям с раннего возраста свободно и гармонично развиваться [3].

Отдельные работы Л.Н. Толстого, посвященные нравственным проблемам, раскрывают целостную картину педагогических взглядов писателя, которую не будет преувеличением назвать и теорией развития личности. Поскольку воспитание детей Толстой считал одной из самых важных задач и обязанностей родителей, он уделил особое внимание внутрисемейным отношениям взрослых, определил специфические требования к полноценности их контактов с детьми. Главное условие семейного воспитания Толстой видел в здоровом семейном укладе, согласии родителей, взаимном уважении между ними, в тесном общении родителей с детьми [7].

Главнейшим условием семейного воспитания А.С. Макаренко считал наличие полной семьи, крепкого коллектива, где отец и мать живут дружно между собой и с детьми, где царствуют любовь и взаимное уважение, где имеет место четкий режим и трудовая деятельность. Макаренко дал интересный психолого-педагогический анализ ложных видов родительского авторитета. Им он противопоставлял истинный авторитет, главным основанием которого является жизнь и работа родителей, их гражданское лицо и поведение, требовал, чтобы родители честно и разумно руководили своими детьми, сознавали свою ответственность перед обществом за их воспитание. По его мнению, каждая семья ведет свое хозяйство, ребенок – член семьи и, следовательно, участник всего семейного хозяйства. С ранних лет в семейных условиях ребенок приуча-



ется к будущей своей хозяйственной деятельности в более широких масштабах. Именно здесь, в условиях семейной хозяйственной деятельности, у детей воспитываются коллективизм, честность, заботливость, бережливость, ответственность, способность ориентировки и оперативность [5].

На сегодняшний день современная педагогика располагает несколькими определениями понятия «семья». Семья рассматривается как основанная на браке и (или) кровном родстве малая социальная группа, члены которой объединены совместным проживанием, ведением домашнего хозяйства, эмоциональной связью, взаимными обязанностями по отношению друг к другу.

Семьей называется социальный институт, характеризующийся устойчивой формой взаимоотношений между людьми, в рамках которого осуществляется основная часть повседневной жизни людей: сексуальные отношения, деторождение, первичная социализация детей, значительная часть бытового ухода, образовательного и медицинского обслуживания [1].

Зарубежные социологи рассматривают семью как социальный институт при условии наличия трех основных видов семейных отношений: супружество, родительство, родство. При отсутствии одного из показателей используется понятие «семейная группа».

Семья – социальный институт воспитания, в ней осуществляется преемственность поколений, социализация детей, что включает в себя передачу семейных ценностей и стереотипов поведения. Известный отечественный психолог Л.С. Выготский писал, что семья является важнейшим элементом социальной ситуации развития. В семье социализация происходит наиболее естественно и безболезненно, основной её механизм – воспитание.

Вопросы семейного воспитания всегда считались актуальными, так как семейное воспитание имеет огромное значение в воспитании, образовании и становлении любого человека.

Научные воззрения педагогов прошлого явились теоретическим фундаментом идей современной педагогики, которые указывают на бесспорный приоритет семейного воспитания в развитии личности ребенка. В последние годы педагогика и психология усилили свое внимание к семье как объекту исследования и получили новые данные, позволяющие углубить характеристику этого важнейшего социального института воспитания.

#### Библиографический список

1. Гребенников И.В., Ковинько Л.В. Семейное воспитание: Краткий словарь. – М.: Политиздат, 1990. – С. 95.
2. Куликова Т.А. Семейная педагогика и дошкольное воспитание. – М.: Академия, 1999. – 158 с.
3. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение // Избранные педагогические сочинения. – М., 1951. – С. 215–216.
4. Макаренко А.С. Педагогические соч.: В 8 т. – М., 1984. – Т. 4. – С. 92–93.
5. Новиков Н.И. Из трактата «О воспитании и наставлении детей» // Умом и сердцем. – М., 1989. – С. 203–245.
6. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990.
7. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1981. – Т. 2.
8. Толстой Л.Н. Роль примера и подражания в воспитании // Педагогические соч. – М., 1953. – С. 402–403.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА  
В КОСТРОМСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ УЧИЛИЩЕ (1944–1960 годы)

*В статье впервые подробно рассматривается организация и содержание учебного процесса в Костромском художественном училище в 1944–1960 гг. Основанное Н.П. Шлеиным в 1905 г. как «Художественный класс живописи и рисования», учебное заведение получило статус училища в 1944 г. в связи с преобразованием города Костромы в административный центр области. Училище давало среднее специальное художественно-педагогическое образование, выпускникам присваивалась квалификация «учитель рисования и черчения общеобразовательной школы» до создания на его базе в 1960-м г. художественно-графического факультета (худграф) педагогического института. Автором рассматриваются особенности отбора абитуриентов в училище в послевоенные годы, оснащенность натюрмортного фонда, выставочная деятельность училища, процесс выполнения дипломных работ и их тематика, система трудового распределения выпускников, проводится гендерный анализ состава учащихся. В статье приводятся ранее не опубликованные данные о руководителях и кадровом составе училища.*

**Ключевые слова:** художественное училище, образование, учебный процесс, дисциплины, рисование, студенты, преподаватели, Н.П. Шлеин.

В 1905 г. выпускник Московского училища живописи, ваяния и зодчества и Санкт-Петербургской Академии художеств Николай Павлович Шлеин открыл в своем частном доме «Художественный класс живописи, рисования и лепки». В 1919 г. отдел ИЗО Наркомпроса утвердил единый тип нового Высшего художественного учебного заведения в виде Государственных свободных художественных мастерских (ГСХМ). Поэтому осенью 1919 г. в Костроме на базе художественной школы Н.П. Шлеина были созданы КГСХМ [13, с. 101]. В 1920-х годах ГСХМ в различных городах слились во ВХУТЕМАС, а в Костроме, Ярославле, Нижнем Новгороде и других городах на их базе создавались художественные школы, студии и училища.

В 1944 году Кострома стала административным центром области, и школа Н.П. Шлеина получила статус Костромского художественного училища (КХУ). Поступить в училище можно было, только имея свидетельство об окончании семилетней общеобразовательной школы. Продолжительность обучения составила пять лет. Выпускники получали квалификацию «учитель рисования и черчения общеобразовательной школы» [10].

Абитуриенты сдавали вступительные экзамены: по рисунку и живописи, выполняли несложный натюрморт, по композиции – свободное задание. Благодаря устным свидетельствам Василия Александровича Баракова, который обучался в училище с 1949 по 1954 гг., известно, что в послевоенные годы конкурсов практически не было – брали почти всех, кто подавал документы. Не все поступившие заканчивали училище. В 1949 г. набор составил 20 человек, а диплом из них получили – 14, остальные отсеялись в ходе учебы [3]. Постепенно количество выпускников росло, так в 1960-м г. из училища вышло 26 человек [7]. Студенты КХУ занимались в мастерских дома № 52 на ул. Ленина, построенном Шлеиным в 1910-м г., на

1-м этаже располагались младшие курсы, на 2-м – старшие. В 1950-м г. заведение перевели в здание на ул. Кооперации, д. 8.

В учебном плане КХУ в 1950-х гг. значилось 19 дисциплин, из них в блок специальных дисциплин входили: рисунок, живопись, композиция, пластическая анатомия, черчение, перспектива, история искусств, декоративное оформление. Педагогическую направленность учебного заведения определяли следующие курсы: педагогика, методика преподавания черчения, методика преподавания рисунка и педпрактика. Перечень общеобразовательных предметов был таков: история СССР, новая история, русский язык и литература, немецкий язык, математика, химия, физика [10].

Наибольшее количество часов в учебном плане отводилось специальным дисциплинам, которые начинались с 1-го года обучения. Общеобразовательные предметы преподавались на первых трех курсах, а на 4-м и 5-м – студенты занимались в основном рисунком и живописью, которые стояли в расписании с 9.00 до 15.30 (4 академ. часа рисунка и столько же живописи). Эскизы по композиции студенты выполняли дома, чтобы во время занятий по рисунку и живописи обсудить их с преподавателем [3].

Программа по рисунку была следующая: на 1-м курсе рисовали гипсовые орнаменты и натюрморты из бытовых предметов; на 2-м и 3-ем годах обучения переходили к изучению человека: рисовали гипсы (голову, кисть руки, стопу, части фигуры человека), а также портрет; на 4-м и на 5-м курсах – обнаженную и одетую натуру. О задачах и технике рисунка можно судить по сохранившимся работам студентов училища. Ставились задачи: выполнить реалистичный, объемно-теневой рисунок, передать пространство средствами воздушной перспективы, используя основной технический прием – штрих, положенный по форме. В основном учащиеся выполняли рисунки простым грифельным карандашом.

дашом, иногда использовали мягкие материалы, в частности – угольный карандаш [3].

В программе по живописи гипсовых слепков не было, студенты писали натюрморты, затем – голову и фигуру человека. Живописный портрет начинался с 3-го, фигура – с 4-го курса. На самую длительную постановку – обнаженную натуру могло отводиться 60 часов. Мастерские были не очень просторные. Существовала система распределения мест за мольбертами вокруг натуры по жребью: студенты сворачивали бумажки с номером, кому доставался № 1, тот первый выбирал место, № 2 выбирал вторым и т.д., никаких споров не было. Учащиеся работали масляными красками. На первом этапе работы над постановкой студенты делали рисунок под живопись углем или сразу кистью и краской, на втором – прописывали весь холст жидкой краской, затем прорабатывали формы корпусными мазками [3].

Натюрмортный фон в училище был достаточно большой, все необходимое для учебного процесса закупалось даже в тяжелые послевоенные годы. Об этом свидетельствуют не только устные воспоминания выпускников, но и единственный архивный документ, сохранившийся по КХУ – «Авансовые отчеты об израсходовании средств, написанные Шлеиным». В счете от 1947 г. содержится 23 наименования учебных пособий на сумму 2197 рублей. В тот год были закуплены гипсовые слепки: античный бюст, анатомическая голова, анатомическая рука, кисть руки (2 шт.), стопа ноги, ухо, нос, маски Давида, Антиноя, Люция Вера, льва, гипсовые кронштейны (2 шт.) и орнаменты (6 шт.); а также – синий металлический чайник, 2 кувшина металлических, ассирийский кувшин, медный умывальник, кальян, и 4 чучела – гаги, сороки, вороны и селезня. [6]

На занятиях по пластической анатомии главное задание заключалось в рисовании скелета целиком на большом листе, причем учащиеся должны были прорисовать каждую мельчайшую косточку. На выполнение этого задания отводилось много занятий, на протяжении которых преподаватель рассказывал о строении человеческого тела. Были также задания по рисованию экорше [3]. В 1950-х гг. эту дисциплину в училище вел врач-хирург из Костромского «Красного креста» Марк Сигизмундович Райзанрайнс, назначенный на должность преподавателя приказом № 153 от 16 мая 1948 г. с поурочной оплатой [11].

Кроме рисунка и живописи на старшем курсе преподавалось «Декоративное оформление». Педагогическая практика проходила в общеобразовательных школах, студенты проводили всего 2–3 урока рисования. Методика преподавания давалась довольно сжато [3]. Черчение начиналось со 2-го курса и стояло в расписании каждую неделю. В рамках черчения студенты изучали также азы

архитектуры, в частности античные ордера. Изучалась и такая дисциплина как «Перспектива». Ее вел Аркадий Дмитриевич Жигалов, принятый согласно приказу № 145 в 1947 г. на должность преподавателя черчения и перспективы [11].

При работе над заданиями по дисциплине «Композиция» студент сам выбирал тему, делал эскиз и показывал преподавателю. После утверждения эскиза он выполнял небольшую картину масляными красками. Работы по композиции готовили будущих выпускников к выполнению дипломной работы. Сбор материала к выпускной работе – наброски, эскизы, этюды студенты начинали еще в летние каникулы после 4-го курса и продолжали самостоятельно весь последний год обучения. Заключительный учебный семестр продолжался до мая. В апреле старшекурсники еще писали последнюю постановку – обнаженную модель, параллельно проходил предварительный просмотр дипломных эскизов, кроме того в этот период утверждалась тема дипломной работы [7]. В мае завершались сами выпускные работы, а их защита проходила в первых числах июня [2]. Размер холста не оговаривался, все выбирали разные форматы. Во время защиты работ студенты представляли на суд комиссии саму картину и подготовительный материал, рассказывая о теме и об этапах работы. В комиссии наряду с преподавателями были представители из художественного фонда Костромы: А.И. Яблоков, Н.Ф. Назаров и др.

На основе анализа прессы тех лет и воспоминаний выпускников тематику дипломных работ студентов КХУ, в общем типичную для советской живописи 1940–1950-х гг., можно условно разделить на несколько групп: первая группа – Великая Отечественная война и ее герои (Иван Лебедев «Встреча победителей» 1948 г.) [5]; вторая группа – годы гражданской войны (Л. Тихомиров «Ремонт путей. 1920 год» 1959 г.) [2]; третья группа – знаменитые личности (Георгий Вopilов «Горький в молодости», 1948 г.) [5]. В отдельную группу можно выделить исторические и литературные темы (А. Забагрин «Древнее предание», по мотивам «Песни о вещем Олеге» Пушкина 1957 г.) [12]. Наибольшее количество дипломов, однако, посвящалось окружающей жизни – трудовым будням и праздникам (В. Грачев «Концерт агитбригады», Н. Кашицина «Благоустройство города» 1959 г.) [2], детям и молодежи (Владимир Кутилин «Первый экзамен» 1952 г. [9], Хакимов «Юность, весна» 1957 г.) [12].

Просмотры по дисциплинам «рисунок», «живопись», «композиция» всегда проходили в конце полугодия, работы учащиеся развешивали на стены в аудитории. Затем комиссия, состоявшая из преподавателей училища, выставляла оценки.

В училище была постоянная экспозиция учебных работ – около сотни рисунков, заданий по живописи и композиции, выполненных учащимися

всех пяти курсов [8]. Изредка проходили выставки работ учащихся вне стен заведения, например, в июле 1948 г. в читальне Дома искусств была организована выставка, на которой демонстрировалось 220 работ [5]. В 1956 г. в картинной галерее проходила юбилейная выставка дипломных и учебных работ, посвященная 50-летию учебного заведения. Лучшие работы направлялись в Москву на Всесоюзные выставки картин учащихся художественных училищ [5].

В 1950-х годах в училище среди студентов было больше юношей, чем девушек. Так в группе набора 1949 г. из 20-ти человек было только две девушки: Римма Цветкова и Татьяна Шувалова (до замужества Котрусова), остальные – юноши, из которых четверо – фронтовики. Разница в возрасте между фронтовиками и остальными студентами составляла 7–8 лет. Атмосфера была творческая, студенты воодушевленно работали на занятиях, но за дисциплиной следили строго. Староста каждый день подавал сведения о том, кто отсутствовал на занятиях, за пропуски снимали со стипендии [3].

После окончания училища существовала система распределения на работу (в школу) – выпускники отработывали не менее трех лет на том рабочем месте, куда их направили. До 1948 г. полагалось работать 5 лет. Постановлением Совета Министров СССР от 29 мая 1948 г. № 1840 «Об упорядочении распределения и использования молодых специалистов, оканчивающих высшие и средние специальные учебные заведения» обязательный срок отработки в течение пяти лет был заменен на трехлетний. География мест, куда направлялись выпускники, была широкой. Из газеты «Молодой ленинец» от 7 июня 1959 г. узнаем: «По окончании учебы все выпускники выезжают на педагогическую работу. В Казахстан едут А. Никитин, Т. Щапкова, в Алтайский край – Н. Кашицына, в Коми АССР – Е. Смирнов, в сельские школы нашей области – А. Долматов, В. Зайцева и др.» [2]. Однако, студенты, показавшие лучшие результаты по специальности, получали направление в художественный ВУЗ, в случае поступления в который, они могли не отработывать по распределению. Так, Николай Шувалов в своей книге «Прямая речь» писал: «Мне выдали справку, которая дает право сразу, не отработывая три года после окончания училища, поступать в институт» [14, с. 13]. Многие студенты поступали в КХУ, чтобы стать художниками, а не учителями рисования в школе.

Желание студентов стать художниками естественно вытекало из атмосферы училища, пропитанной искусством, и в этом – главная заслуга Н.П. Шлеина как педагога и художника. Эта особая атмосфера создавалась и поддерживалась Шлеиным в течение почти 30-ти лет до преобразования его школы-студии в училище. К 1944 г. Шлеину – 71 год, в силу возраста и состояния здоровья его педа-

гогическая деятельность была уже не так активна. Он вел занятия на старших курсах, но в аудитории находился недолго, «скупое, выразительно делал замечания», как отмечает Шувалов: «Учил он кратко, как и его учитель В. Серов: «кирпич», «зажарил» – вот замечания, заслушиваемые нами» [14, с. 8]. Большая заслуга Шлеина состоит еще и в том, что, будучи последователем академической школы в искусстве, он готовил и находил достойных приемников, и когда его силы начали угасать рисунок, живопись, композицию вели и его ученики.

Дольше всех работал и много сделал на этом поприще Михаил Сергеевич Колесов. Он сам обучался в школе Шлеина в 1923–1926 гг., что помогло ему поступить на рабфак искусств в Москве, а затем в Ленинградский художественный институт [1, с. 173]. После обучения в столицах Колесов вернулся в Кострому, и согласно приказу № 23 от 10 марта 1938 г. был назначен преподавателем рисования и живописи 2-го курса [11]. Колесов заменял Шлеина, когда тот был в отпуске или командировке. В сентябре 1941 г., когда в связи с войной был распущен почти весь штат школы, Колесов был уволен по сокращению штатов, а 1 сентября 1942 г. приказом № 71 он вновь был назначен преподавателем живописи и рисования [11], и уже работал непрерывно, став в 1960-м г. преподавателем худграфа (вместе с изменением статуса заведения). Методы и приемы преподавания Колесова были сходны с теми, какие использовал в своей работе Шлеин. Ученики уважали Колесова и ценили те знания, которые он давал. Н. Шувалов в своей книге писал: «Учил нас добросовестно, обходил каждого, садился за наши рисунки, исправлял, показывал законы построения» [14, с. 10]. Учитывая, что Шувалов был скуп на положительные отзывы, такая оценка Колесова как педагога много говорит о его заслугах: «Я учился четыре года у М.С. Колесова и благодарен ему. За годы ученья он много дал мне в рисунке, меньше в живописи и еще меньше в художественном мышлении. Мы очень уважали его как художника и как человека» [14, с. 11].

В числе преподавателей, начавших работать в училище почти сразу после войны, следует выделить Ивана Александровича Козлова. После получения диплома КХУ в 1946 г., Козлов как один из лучших выпускников был взят на работу в училище: приказом № 143 от 1 сентября 1947 г. его назначили на должность преподавателя 3 курса [11]. О работе Козлова со студентами сохранились замечания А.И. Бузина, который в тот момент был директором училища: «У него была своя методика проведения занятий: обычно в середине отведенного времени на учебную постановку по живописи он брал тонкую кисть, выдавливал на палитру краплак и обходил всех учеников, исправляя ошибки в рисунке. Следы его исправлений ядовитой просвечивающей краской надолго сохранялись на хол-



стах, даже после новых прописок, и ученики стремились меньше делать ошибок. Козлов не любил засиживаться в учительской, его часто можно было видеть в мастерской, работающим вместе с учащимися» [1, с. 171]. Активным и творческим педагогом была Полина Ивановна Морозова (супруга И.А. Козлова), также выпускница училища. Она была назначена на должность преподавательницы 1 курса училища согласно приказу № 144 от 1 сентября 1947 г. [11]. На первом курсе она преподавала рисунок, живопись и композицию до 1950-го г., позже Морозова вела занятия с детьми в открывшейся при училище в 1946 г. детской художественной школе.

Около 1950-го г. пришли новые педагоги специальных дисциплин: Кирилл Иванович Ильин, закончивший Пензенское художественное училище в 1950-м г., и затем посвятивший преподаванию около 20-ти лет [1, с. 165], а также Александр Васильевич Саврасов, сведений о котором почти не сохранилось, кроме отдельных упоминаний в прессе за 1952 г.: «Картины молодых художников свидетельствуют об умелом использовании традиций лучших мастеров русской живописи. И в этом большая заслуга, преподавателей училища – заслуженного художника РСФСР Н.П. Шлеина, талантливого художника М.С. Колесова, А.В. Саврасова и других» [9].

В 1958 г. в училище начал работать художник-педагог Алексей Павлович Белых. Белых заканчивал Московский художественный институт им. Сурикова, когда директор училища Бузин в 1958 г. «дал запрос в ректорат института с просьбой прислать талантливого выпускника» [1, с. 126]. Белых начал вести занятия на 4-ом курсе и в 1960-м г. выводил эту группу на диплом. Газета «Молодой ленинец» от 10 апреля 1960-го г. писала: «На днях в группе 5 «а» (преподаватель А.П. Белых) состоялся предварительный просмотр и утверждение тем дипломных работ» [7].

Талантливый художник Николай Васильевич Шувалов начал работать в училище в 1954 г. после учебы в ВУЗах Москвы и Петербурга. Он увлекал студентов своим творческим подходом, на занятиях звучала музыка, предлагались необычные задания. Находясь в постоянном поиске новых живописных приемов, Шувалов «советовал ученикам делать цветные локальные подкладки», разрешал студентам более свободно компоновать фигуру и портрет, например «мог срезать половину лба» [3]. Преследуя положительные цели: «научиться компоновать холст, выражать мысль» [14, с. 18], Шувалов, тем не менее, выходил за рамки чисто учебных задач. Такие эксперименты не приветствовались, на него стали оказывать давление, и около 1957–1958 гг. он вынужден был уйти из училища.

Что касается руководства КХУ, Шлеин был его директором с момента основания по 1950 г. Долж-

ность заведующей учебной частью занимала жена Шлеина – Лидия Константиновна. В связи с тяжелым заболеванием Н.П. Шлеина в 1950 году директором был назначен Крошкин (преподаватель истории), который работал в этой должности до 1952 – года смерти Н.П. Шлеина. После ухода Крошкина до 1954 г. этот пост занимал выпускник Рижской Академии художеств, преподаватель рисунка, живописи и композиции Волков. В 1953 г. в Кострому приехала выпускница Ленинградского художественного института им. Репина, искусствовед Елена Николаевна Закатимова. Она сменила Волкова и была директором с 1954 г. по 1955 г., затем вышла замуж за выпускника Елизарова и с ним уехала в Ленинград. В 1956 году директором училища был назначен Александр Иванович Бузин, который с 1954 г. занимал пост завуча. В 1960 г. на базе училища создается художественно-графический факультет педагогического института. А.И. Бузин стал деканом факультета и одновременно завучем училища, так как надо было завершить учебу старшего 5-го курса до 1962 года [4].

Таким образом, Костромское художественное училище, несмотря на то, что оно существовало в таком статусе всего 16 лет (с 1944 по 1960 гг.), заложило основы художественного образования в Костромском крае, выпустило многих профессиональных и талантливых художников-педагогов и стало базой дальнейшего развития художественно-педагогического образования уже в стенах художественно-графического факультета Костромского государственного педагогического института им. Н.А. Некрасова.

#### Библиографический список

1. Бузин А.И. Костромские художники-ветераны войны и труда. – Кострома: Издание Костромской организации художников и администрации Костромской области, 1995. – 296 с.
2. Бузин А. Дипломные эскизы молодых художников // Молодой ленинец. – 1959. – 7 июня.
3. Воспоминания В.А. Баракова записаны на диктофон 8.10.2012 (Личный архив автора).
4. Воспоминания А.И. Бузина (Личный архив А.И. Бузина).
5. Выставка работ художественного училища // Северная правда. – 1948. – 13 июля.
6. ГАКО. – Ф. р.3060. – Оп. 1. – Д. 17. – Л 21.
7. Голубев Е. В Костромском художественном (репортаж) // Молодой ленинец. – 1960. – 10 апреля.
8. Грачев Н. У будущих художников // Северная правда. – 1952. – 1 февраля.
9. Гречнева Л. Молодые художники // Северная правда. – 1952. – 4 июня.
10. Документ об образовании (диплом № 356001, выданный гражданину Баракову Василию Александровичу в том, что он в 1949 г. посту-

пил в КХУ, а в 1954 г. окончил полный курс КХУ по специальности художественно-педагогической) с приложением.

11. Книга приказов по Костромской художественной школе 1935–1949 гг. (Личный архив А.И. Бузина)

12. *Распынов В.* Молодые художники // Северная правда. – 1957. – 30 июля.

13. *Смирнова Н.В.* Художественная интеллигенция и ее участие в культурной и общественно-политической жизни российской провинции в 1917–1920 гг.: На материалах Верхнего Поволжья: Дис. ... канд. ист. наук. – Кострома, 1999. – 220 с.

14. *Шувалов Н.* Прямая речь. – Кострома, 2008. – 82 с.

УДК 378(510)

**Соломатина Мария Николаевна**

Харбинский педагогический университет, г. Харбин, Китай  
maria\_solomatina@mail.ru

## ВОПРОСЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ВУЗАХ КИТАЯ

*В статье рассматриваются особенности управления образовательной деятельностью высших учебных заведений Китая. Являясь сложной интегрированной системой, образовательный процесс требует хорошо организованного управления и слаженной работы всех подразделений. В вузах Китая управление образовательной деятельностью реализуется через структуры партийного управления, административного управления и академического управления. Существование трех ветвей управления вызывает немало противоречий. С одной стороны, влияние государства и развитая система административного управления по-прежнему имеют значительное влияние на принятие решений, с другой стороны, модернизация образования требует развития академических и коллегиальных форм управления. Выбранный Китаем исторический и политический курс развития страны обуславливает наличие партийного или идеологического управления, что накладывает на образовательную деятельность определенные ограничения. В то же время, подчеркивается роль академического управления в структуре управления вузом, как гарантия реализации академических свобод и эффективной организации образовательной деятельности.*

**Ключевые слова:** высшее учебное заведение, Китай, управление вузом, партийное управление, административное управление, академическое управление.

Современные высшие учебные заведения выполняют функции образовательных центров, своей целью ставящих воспитание высококвалифицированных специалистов, и функции научных центров, осуществляющих исследовательскую и поисковую деятельности. Суть образовательного процесса на данный момент заключается не только в получении и увеличении знаний. Являясь динамично развивающейся структурой, высшие учебные заведения находятся в постоянном поиске, порождают информацию, и эту же информацию, с использованием инновационных принципов, адаптируют под передаваемые знания, несут полную ответственность за передачу учащимся собственных научных достижений и результатов собственных исследований. В результате в вузе формируется среда, в которой интегрированы учебный процесс и исследовательская деятельность.

Такому сложному механизму необходимо хорошо организованное управление, с помощью которого можно регулировать работу всех структур, вовремя реагировать на возникающие проблемы, получать высокие результаты работы, а также налаживать те взаимоотношения, которые сложились у вуза с обществом, государством и другими организациями.

Управление высшим учебным заведением является многокомпонентным живым механизмом. В его структуре можно выделить управление учеб-

ной деятельностью, управление воспитательной деятельностью, управление научной деятельностью, управление материально-технической базой, управление экономической деятельностью вуза и т.д.

Однозначно, центральное место занимает управление образовательной деятельностью. Остальные, будучи неразрывно связаны, служат и гарантируют планомерное ее осуществление, так сказать, формируют базу и условия научного и учебного процессов. Управление образовательной деятельностью нацелено на планирование, регулирование и контроль таких видов деятельности как, научно-исследовательская деятельность, воспитательная и учебная деятельности вуза. Именно, управление образовательной деятельностью способно отразить сущность управления высшими учебными заведениями.

В связи с особенностями исторического развития, политических процессов, культуры народов, каждая страна имеет свои особенности, в том числе особенности управления. Так, один из исследователей отмечает, что на управление оказывают влияние система ценностей, учение о нравственности и морали, нормы поведения, традиции и обычаи общества, если привести данную модель управления в иную культуру, то это положит начало формированию совершенно иной культуры управления, другим стилем и манерой управления [6, с. 50].

Целью данной статьи является раскрыть основные положения управления образовательной деятельности вузов Китая, отметить особенности и подчеркнуть назревшие вопросы.

Рассматривая управление образовательной деятельностью высших учебных заведений Китая, можно выделить следующие формы управления: партийное управление, административное управление и академическое управление.

Особенностью управления вузов в Китае является наличие идеологического управления. Ван Даохун подчеркивает, что партийный комитет вуза является «высшим руководящим органом высшего учебного заведения», в то время как ректор – руководителем административной деятельностью и законным юридическим представителем [5]. Партийный комитет выполняет такие функции, как идеологическое управление и организующее управление. Посредством партийного комитета вуза государство проводит политическое и идеологическое воспитание, контролирует направление учебной и научной деятельности и гарантирует реализацию политического курса партии. Возглавляет партийный комитет секретарь. Для успешного выполнения выше изложенных задач в составе партийного управления могут быть созданы следующие подразделения: отдел пропаганды и агитации, комиссия по проверке дисциплины, отдел по безопасности, профсоюзы работников заведения и студентов, а также партийные ячейки на каждом факультете.

Административное управление занимается вопросами организации всех процессов вуза, направленных на реализацию образовательных целей. Главой вуза является ректор. В его подчинении находятся проректоры, которые специализируются на конкретном направлении работы. Административное управление реализуется через такие отделы, как учебная часть, научно-исследовательский отдел, отдел кадров, служба материально-технического обеспечения и т.д.

Стоит отметить что, административное и партийное управление затрагивают общие вопросы организации образовательной деятельности. В законе о высшем образовании от 1998 года в рамках управленческой деятельности установлена «система ответственности ректора под руководством партийного комитета». Можно сказать, такая система является результатом исторического выбора, политического и экономического устройства страны. Су Чжиу выделяет шесть систем, существовавших в истории управления вузом в Китае: система ответственности ректора (1950–1956 гг.), система ответственности педагогического совета под руководством партийного комитета (1956–1961), система ответственности педагогического совета во главе с ректором под руководством партийного комитета (1961–1966), система разделений полномо-

чий ректора под руководством партийного комитета (1978–1985), система ответственности ректора (1985–1989), система ответственности ректора под руководством партийного комитета (с 1989 г.) [4]. На современном этапе функции ректора заключаются, главным образом, в том, чтобы придерживаться линии партийного руководства, исполнять решения партийного комитета, нести полную ответственность за образовательную деятельность, научную деятельность, организацию учебного процесса, подбор талантливых кадров, управление обеспечением правительственными и общественными ресурсами, а также, в осуществлении иных функций административного управления [5, с. 79]. С одной стороны, такая система гарантирует взаимодействие всех структур, избегание возможности единоличного решения и самоуправства, с другой стороны, решения ректора находятся под своеобразным цензом, должны соответствовать принципам и требованиям партийного управления. К тому же, не смотря на то, что формально обязанности ректора и секретаря партийного комитета разграничены, на практике возникают противоречия, часто возникают вопросы о масштабах предоставляемых им полномочий.

Стоит отметить, что роль государства и уровень административного управления достаточно сильны, так как долгое время высшее образование являлось чисто государственной структурой. До сих пор управленческие кадры назначаются свыше, по приказу Министерства образования, Центрального комитета коммунистической партии и их ведомств.

В последние годы все больше внимания уделяется академическому управлению. Академическое управление непосредственно связано с коллективными органами управления вузом. Дискуссии вокруг данной формы управления связаны с необходимостью организации образовательной деятельности на принципах академических свобод и научности; необходимостью ограничения контроля со стороны государства; необходимостью ограничения использования административных методов для решения возникающих вопросов; необходимостью наделяния преподавателей и учащихся определенной властью и возможностью выступать в качестве полноправных организаторов образовательного процесса.

Академические органы управления вуза позволили бы переход от административного управления к более гибкому, свободному и открытому. Коллективные формы управления «качественно повышают уровень принимаемых решений, способствуют улучшению взаимоотношений и сотрудничества между отдельными подразделениями и внутри каждого из них в отдельности» [1, с. 92]. Говоря о содержании академического управления более конкретно, следует отметить управление подготовкой и самим учебным процессом, опреде-

ление направлений научных исследований, организация научно-исследовательской деятельности, управление преподавательскими и научными кадрами, управление набором новых студентов, сотрудничество с другими организациями и т.д. [2].

Основными формами реализации академического управления являются ученый совет вуза, совет по присуждению ученых степеней, совет по присуждению ученого звания, совет по организации и реализации учебной деятельности, совет по контролю учебных планов и программ и т.д.

Например, в Хунаньском университете, с целью создания системы управления, отвечающей принципам научности, эффективности, демократизма, сформирован ученый совет. При ученом совете университета созданы специализированные советы: совет по присуждению ученых степеней; совет, занимающийся вопросами учебного процесса; совет, ответственный за поддержание учебной атмосферы и академической морали; совет по вопросам науки и развития. В связи с необходимостью могут формироваться временные специализированные советы. На каждом факультете и кафедре сформированы свои ученые советы. Срок полномочий членов совета три года. В состав советов могут входить и административные работники, но их количество не должно превышать 20%.

Немало китайских исследователей считают, что современное академическое управление в Китае имеет значительное количество недостатков. Во-первых, в большинстве случаев существующие советы действуют в качестве консультативных органов, а возможность принятия ими решения ограничена. Во-вторых, участие учителей в управлении вузом недостаточно, порой им трудно донести свою точку зрения, повлиять на принятие управленческих решений [3]. В-третьих, наблюдаются недостатки и в организации самих академических органов. От-

сутствуют четко прописанные устав и регламент работы, права и ответственность членов советов. В состав могут входить и административные работники и научные кадры учреждения. Но нередко количество административных сотрудников может превышать количество академических. В-четвертых, между существующими академическими системами плохо налажено взаимодействие.

В заключении, хотелось отметить, что в Китае сформирована достаточно сложная система управления. С одной стороны, она обладает коллегиальностью, позволяющей участие в управлении вузом всем участникам образовательного процесса, с другой стороны прослеживается большое влияние со стороны государства и административных структур. Существует явная необходимость пересмотра распределения функций и полномочий трех ветвей управления, усиления роли академического управления вузом с целью демократизации образования и повышения качества и эффективности управления образовательного процесса.

#### Библиографический список

1. Управление высшим учебным заведением / под ред. С.Д. Резника, В.М. Филиппова. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 416 с.
2. 林波, 柏昌利, 苏陆岭 大学学术管理解析// 创新论坛, 技术与创新管. – 2006. – № 3. – С. 5-7.
3. 缪琦佳 对大学学术管理现状及其对策的思考 // 皖西学院学报. – 2010. – № 2. – С. 33-35.
4. 苏志武等主编 论现代高等学校管理. – 北京: 教育科学出版社, 北京广播学院出版社, 2003. – 405 с.
5. 王道红 高效党委领导下的校长负责制: 内涵、关系及完善 // 思想理论教育. – 2015. – № 1. – С. 78-81.
6. 汪恽 大学管理研究的几点思考 // 黑龙江高教研究. – 2004. – № 4. – С. 48-50.



# SUMMARY

## TOPICAL THEME

**Vladimir A. Mazilov**  
*Demidov Yaroslavl State University*  
[v.mazilov@yspu.org](mailto:v.mazilov@yspu.org)

### **Practical Vs. academic psychologies: perspectives of further collaboration**

The article discusses the issue of the relationship between the academic psychology and psychology practice. It is argued that the mismatch (gap) between the academic psychology and psychology practice is normal and natural. There is rivalry between naturalistic and hermeneutic paradigms in scientific psychology. There is no paradigmatic confrontation between academic and practical psychology: it is disguised as "classic" rivalry between naturalistic and hermeneutic paradigms. It is argued that the effective resolution of the confrontation between paradigms is possible when revising the subject matter of psychology. The treatment of the subject of psychology as a man's inner world is invited.

**Keywords:** academic psychology, applied psychology, paradigms, naturalistic paradigm, hermeneutical (humanitarian) paradigm.

## PEDAGOGY

**Aleksey S. Timoshchuk**  
*Vladimir jurat institute of Russian penitentiary service*  
[human@vui.vladinfo.ru](mailto:human@vui.vladinfo.ru)

### **Education as a determinant of ethnoconfessional stability of the state**

What tools market democracy has to relieve social tensions? What can education do to direct ethnic and religious heterogeneity? How to prevent the escalation of social conflicts? It was expected that conflicts over religion and nationality differences in the consumer society will be dissolved. The good news is that ethnoconfessional identity is stronger than consumer values and its manifestations brought again to the agenda talking over the clash of civilisations. What is Russian sociodynamics in this process? Where are we Russians going, what social order constructing and what is our vision of the future? The author develops the idea why secularism and multiculturalism have not yet exhausted themselves as a social ideal in the education.

**Keywords:** multiculturalism, secularism, desecularisation, social heterogeneity, secular education, ethnoconfessional security, unity in diversity.

**Dmitriy L. Shashaurov**  
*Vologda State University*  
[shashaurov@gmail.com](mailto:shashaurov@gmail.com)

### **The substance of the conception "image of a modern teacher"**

The article considers the main approaches to the interpretation of the concept of pedagogic image. Common mechanisms of image formation in professional activities were revealed, the specificity of image formation in the professional and pedagogic sphere activity and components and factors of image forming of modern teacher were provided. The main approaches

to the image formation from the point of view of psychology, sociology and pedagogy were considered.

**Keywords:** teacher's image, pedagogic imageology, image forming factors.

**Yekaterina S. Kiselyova**  
*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogic University*  
[kiselevaavg@mail.ru](mailto:kiselevaavg@mail.ru)

### **Creation of a regional model of the network of educational organisations social partnership of Nizhny Novgorod Region**

The article investigates the issues of social partnership mechanisms in educational institutions at the regional level. Particular attention was paid to the description of the mechanism of social partnership in practice of regional education. Theoretical basics of networking model of educational organisations of Nizhny Novgorod Region, taking into account the principles of social partnership, have been defined.

**Keywords:** social partnership, networking, education, educational organization, a network model of social partnership.

**Marina A. Skvortsova**  
*Nekrasov Kostroma State University*  
[dobrutmarina@mail.ru](mailto:dobrutmarina@mail.ru)

### **Pedagogic and sociophilosophical aspects of creating a situation of success in the educational environment of a younger schoolchild in the present stage of development of pedagogy**

The article is devoted to the theoretical basis of the problem of creating an environment of success in the educational environment of a young learner. What is considered, is the essence of the phenomenon of the "educational medium" and "situation of success". The attention is paid to the ambiguity of the concept of "success" to its interpretation of as the optimal balance between the expectations of others, of the individual and the results of the operations, as well as the state experiences of joy and satisfaction when matching or exceeding the expected result of the personality. Types of success, which are presented in the modern pedagogic science – anticipated one, stated one and generalising one – have been shown.

**Keywords:** situation of success, creating environment of success, learning medium of primary schoolchild.

**Lyudmila K. Zubtsova**  
*Naberezhnye Chelny Institute of social-pedagogic technologies and resources, City of Naberezhnye Chelny, Tatarstan autonomy, Russia*  
[ludmila.7337@mail.ru](mailto:ludmila.7337@mail.ru)

### **A young foreign language teacher's optimisation for innovative educational activities**

This article aims to find effective ways in practical application of innovative technologies in education on the stage of teacher's professional formation that optimises his or her skills of work; we state the choice of using electronic resources which make foreign language lessons more interesting, various and saturated. Using multimedia aids give schoolchildren an oppor-

tunity for deeper familiarisation with social-cultural peculiarities of a teaching-language country but a young teacher acquires new approaches in schooling and professional important qualities to become a well-qualified specialist.

**Keywords:** interactivity, innovative technologies in foreign language teaching, professionalism of young teacher, communicative competence, active teaching, effectiveness and optimisation in system-activity approach.

## PSYCHOLOGY

**Sergey V. Dukhnovskiy**  
Kurgan State University  
dukhnovskysv@mail.ru

### The crisis and its experience of individual: results of empirical research

The article reveals the notion of crisis experienced by the person as normative-non-normative phenomenon. The experience of the normative crisis (e.g. age) is always associated with its normativity, is implemented in situational reactions and reflect the nature of interpersonal relationships. The experience of crisis due to age characteristics of the examined subjects. Accordingly, along with the age aspect, the experience of crisis event is due to the saturation of the life of the subject. It is shown that the experience of crisis presupposes the existence of psychological protection and coping, which is realised in the situational responses of the individual. In particular, revealed the following relationship: the reaction of emotional imbalance – projection – searching for social support; response disorganisation regression, displacement – avoiding problems; reaction demobilisation – displacement – avoiding problems; pessimistic situational reaction – rationalisation strategy of solving problems. Socio-psychological aspect of the experience of the crisis is presented by the peculiarities of interpersonal relations. It is established that the relationship of subjects in crisis are of disharmonious nature involving the lack (or absence) of trust, understanding, emotional closeness, tension, alienation, conflict and aggression in relationships. In order to prevent the negative consequences of experiencing a psychological crisis for the individual and for others, the development of psychological resilience serving psycho-hygienic factor sano-genic potential of the individual is proposed.

**Keywords:** crisis, grief, overcoming, protection, coping, harmony, disharmony, interpersonal relationships.

**Anastasiya V. Voronova**  
Demidov Yaroslavl State University  
ligea@inbox.ru

**Vladimir A. Mazilov**  
Ushinsky Yaroslavl Pedagogic University  
v.mazilov@yspu.org

### Gender as an object of interdisciplinary analysis

In the article, what has been considered is the history of the appearance of the term “gender”, which has got a wide spreading in science in the recent decades,

we stress the interdisciplinary character of this term, analyse the approaches for its definition in such fields of science as history, sociology, anthropology, we consider the history of forming and development of views on the problem of sex and specifics of gender studies in psychology. We stress the existing tendency to the change of sex-role bounders, social roles of men and women, enhancement of possibilities for personality that, undoubtedly, points at the social aspect in forming sex-role self-identification. We emphasise the contradictoriness and ambiguity of the term “sex”, underline the importance of accentuation of two aspects of it: biological and social (gender), which always influence each other, because a human-being is a complicated socio-biological system. We stress the difficulty connected with perception of the term “gender” which sounds more “foreign” for the Russians than “sex”. The forming of gender is considered as an essential part of socialisation, and gender studies – as necessary for fuller appreciation about personality.

**Keywords:** gender, social sex, sex, gender studies, socialisation, sex-role self-identification, psychological analysis.

**Svetlana V. Druzhinina**

State Academic University for the Humanities, City of Moscow  
svetadruzh@gmail.com

### Mental resources as the basis of creative self-realisation in adolescence

The problem of the creative activity of the person is considered in this article. Regarding different approaches, social-family factors, personality and creativity abilities play the major role in creative self-realisation. The article describes results of empirical research conducted from the perspective of resource approach. The main research method was the method of interviews as the most suitable for the explication of individual experience of the creative personality. The sample consists of teenagers about 13–16 years old (n=72). Personal resources (self-efficacy, cognitive readiness), organisation's features of the conceptual, metacognitive, intentional experience; social and family circumstances (parental support and favourable relations within the family) have been identified during research.

**Keywords:** creative activity, mental resources, self-efficacy, cognitive readiness, conceptual experience, metacognitive experience, intentional experience, method of interview.

**Vladislav V. Klimenko**  
Voronezh State Pedagogic University  
klimenko\_pp@bk.ru

### Game objectivity in the formation and development of operational processes of children's thinking

The subject is game techniques like age (game) active condition of formation of mental operations of the child, his or her development of self-esteem and communication. This has become the natural pacemaker

of the development of separate mental functions and social adaptation of the child.

**Keywords:** child's cognitive development, children's knowledge of child's condition, game as part of development activities, games objectivity as way of thinking, operational processes of child's thinking.

**Ol'ga R. Lagutina**  
Murmansk State Pedagogic University  
mspu@sprint.ru

**Prevention of children's creative work "decay"  
in "crucial" points of age development  
of preschool aged and early school aged children  
as well as of teenagers**

Each period of childhood contributes to the development in children of three-dimensional representations of the object of image on the two-dimensional plane of paper sheet. We have focused on the crucial, "critical" points of age development of preschool aged and early school aged children as well as of teenagers in order to show how one can prevent children's graphic creative work "decay".

**Keywords:** children's creative work, children's "crucial" points of age development, prevention of children's creative work "decay".

**Nataliya S. Kozlova**  
Ivanovo State University  
nat-tycuk@yandex.ru

**Collective subject as medium of manifestation of  
personal vital activity**

The article is caused by the necessity to create and develop a system of notions in order to research individual's subjectivity phenomenon problems, which can occur either in the context of real collective subjects or in a virtual environment, created with the help of modern communication tools. It emphasises the necessity of differentiation between the concepts: "real collective subject", "virtual collective subject", "individual virtual collective subject".

**Keywords:** virtual collective subject, individual virtual collective subject, Internet environment, personality, real collective subject, personality subjectivity.

**Anastasiya N. Yeryomina**  
Nekrasov Kostroma State University  
anastasiya\_8585@mail.ru

**Classmates' group as sociopsychological medium  
of future specialists' subjectivity formation**

Opportunities of training group in the development of future professional person are considered in the article. Particular attention is paid to the formation of moral qualities as the basic characteristics of the person. The role of such subjective qualities of the group as the interrelatedness and interdependence of individuals in the group, the group's ability to show different forms of activity and the group's ability to self-reflection, is analysed. Psycho-pedagogic guidelines for the use of resources, the training group for the

formation of future specialists subjectivity have been presented.

**Keywords:** social psychology, minor group, collective, personality subject nature, educational medium, environmental approach in pedagogy and psychology, vocational training, professional upbringing.

**Ol'ga Yu. Korovina**  
Vologda institute of education development  
olga.vologda.edu@mail.ru

**To the question about the content of the concept  
"organisational culture", its main functions and  
methods of an assessment**

The question about the content of the concept "organisational culture", its main functions and methods of an assessment as necessary categories for understanding of its essence and implementation of research procedures is considered in the article; the internal logical connection of the concepts "culture", "organisational culture" is shown. The author of the article says that during the analytical consideration of the concept "culture" from the point of view of various sciences, it is possible to allocate a number of elements that form the basis of the concept "organisational culture"; there is a similarity between the law of a synergy of the organisation and the organisational culture; «productive» function of the organisational culture (improving the efficiency of the organisation's activity) through the synergistic effect of the organisation is revealed; the basic functions of the organisational culture are those which characterise its activity in such main directions as the adaptation of the organisation to the external environment, the internal team's integration and the development of innovations; there are a lot of assessment methods of the condition of the organisational culture of the organisation which leads to considerable difficulties selecting methodological support of experimental studies according this topic.

**Keywords:** culture, organisational culture, content analysis, functions of organisational culture, assessment methods, development degree, law of a synergy of the organisation.

**Zinaida V. Borisenko**  
Branch of Moscow State University in Sevastopol  
bzypost@gmail.com

**Features of goal-setting and ingroup authority  
in the negotiation process**

The article describes the features of goal-setting of participants of negotiation in the process of solving the problem. As part reflecting the changing objectives in the negotiation process, verbal behaviour is allocated. Another important aspect related to the setting and change of goals is ingroup interaction, namely, the authority of the participants. We have investigated the specificity of the activity of the negotiators and the behaviour associated with success.

**Keywords:** negotiation, goal-setting, authority, successfulness, verbal behaviour.



**Ol'ga S. Posypanova**

*Tsiolkovsky Kaluga State University  
posypanova@rambler.ru*

#### **Self-image of a consumer as new establishment of economic consciousness**

Despite the fact that man exists not only in society, but in the world of goods consumed, this view of the human being is weakly disclosed in psychology. The active development of Russian market economy led to such novation in economic consciousness as consumer self-image. The article introduces the concept of "self-image of the consumer" as a unit of economic consciousness. Consumer self-image is determined in the general structure of the self-concept of the individual as a system of emotive representations of oneself as a consumer in relation to the selected items, with a fluctuating level of consciousness. Following the results of the survey, in-depth interviews and testing vectors of consumer self-image development are identified and described: consumer consciousness, self-knowledge, self-actualisation, self-identity, self-assertion, self-presentation, self-efficacy, personality. Four structural components of consumer self-image are defined: affective, cognitive, conative, motivational-volitional. A number of psychological characteristics consumer self-image was highlighted. Consumer self-image functions are defined: regulatory, bounding, self-determining, antimanipulation, accelerating consumption.

**Keywords:** economic psychology, consumer psychology, consumer behaviour, economic consciousness, self-awareness, self-concept, consumer self-image, self-image.

**Zarema V. Masayeva**

*Chechen State University, City of Grozny,  
Chechnya autonomy, Russia  
masaeva-2009@mail.ru*

**Laura Ts. Kagermazova**

*Berbekov Kabardino-Balkar State University, City of Nalchik,  
Kabardino-Balkaria autonomy, Russia  
laura07@yandex.ru*

**Irina V. Abakumova**

*University of the South of Russian Federation  
abakira@mail.ru*

#### **Psychological characteristics of educational motivation in the student age**

This article deals with the disclosure of educational motivation of university students, it has also considered a positive learning motivation in the student age. We provide psychological advice to help create a positive learning motivation.

**Keywords:** learning motivation, student age, higher education, educational-cognitive activity, student identity, educational motivation sustainability.

**Yelena V. Tikhomirova**

*Nekrasov Kostroma State University*

**Anastasiya A. Mozgolina**

*Nekrasov Kostroma State University*

**Irina A. Umanskaya**

*Nekrasov Kostroma State University  
tikhomirova82@mail.ru*

#### **Value extra-curricular activities of a higher education institution in terms of adaptation to the educational environment**

The article is devoted to extracurricular activities of higher education institutions, aimed at self-

development, self-organisation of each participant in the educational process, helps to actualise their own adaptive capacity. The authors analyse the results of a study comparing first-year students with different degrees of involvement in extra-curricular activities of the University in terms of adaptability and strategies of coping.

**Keywords:** self-organisation, adaptation, resource, coping.

**Yelena A. Domyreva**

*Kursk State University  
domalena2007@yandex.ru*

#### **Resources of overcoming psychological difficulties in professional activity of a pedagogue**

Modern approaches to understanding the phenomenon of psychological difficulties in the professional pedagogic activity in strategies and mechanisms to overcome them have been presented in the article. The author draws attention to the fact that every pedagogue should possess protective mechanisms, which will allow to avoid the psychological difficulties in professional activities, to overcome barriers and predicaments.

**Keywords:** professional activity psychology, pedagogic activity, psychological predicaments, psychological barriers, predicaments overcoming constructive strategy.

**Yekaterina I. Roshchupkina**

*Samara State Academy of Social Sciences and Humanities  
e-iros@yandex.ru*

#### **The relation of children from different confessional groups to key religious concepts**

Psycho-educational social problem which concerns the issues relations formation of in the multi-ethnic conditions of modern secondary school is considered in the article. The attitudes of younger pupils towards the basic religious concepts are revealed, general and specific to the different groups children differentiated on confessional accessory.

**Keywords:** ethnic-psychological features, religion, consciousness, religious consciousness, emotional and semantic reactions, little pupils.

**Ol'ga A. Samylova**

*Shadrinsk State Pedagogic Institute, town of Shadrinsk,  
Kurgan Region  
psy-sha@mail.ru*

#### **Feelings and emotions emotional component**

The article discusses the emotional component of the moral sphere of youth, which is expected to serve as the basis of the emotional life of young people and to become the foundation of emotionality in adulthood. The specificity of this age is emotional sensitivity, which manifests itself in a heightened sensitivity to what is happening around. In teenage boys and girls, there is emotional experience of the subject of feelings, as well as continuation of improvement and formation of generalised feelings that reflect a persistent young people's attitudes to the environment and is the basis of moral personality. This age is charac-



terised by general emotional orientation, by evolution of emotional culture. Emotions play an important role in the formation, consolidation and implementation of moral orientation of young people. In the emotional-motivational component, there are: knowledge about emotions, experiences and feelings; motivational relationship of the individual with their preferences; moral evaluation and self-esteem in diverse emotional states. This is manifested in the mechanisms of identification, reflection, motivation installation, and exists by virtue of the fact that their cognitive component is not perceived by young people indifferently, and awakens their assessment of emotions and feelings, the intensity of which depends on the context and the cognitive content. Young love is expressed in emotional contact, understanding and platonic intimacy.

**Keywords:** emotivity, emotional sphere, feelings, worries, moral feelings.

**Yelena F. Serdyukova**

*Chechen State University, City of Grozny,  
Chechnya autonomy, Russia  
hellin33@mail.ru*

#### **Desensitisation and processing of eye movements as a rapid assistance in dealing with the negative experiences**

This paper describes a method of processing oculomotor consequences of trauma and negative experiences. The value of the method is that it allows you to work with the symptom, not plunging into a deep analysis of the traumatic situation caused it. The author gives a detailed description of the essence of the method, its organisational structure and procedures for use. The article also presents the results of using the method of desensitisation and reprocessing eye movements in the provision of psychological assistance to people who have a negative experience, significantly reducing the level of their personal feelings of psychological well-being. Thus, in her work, the author has attempted to analyse the scientific literature on the subject, to study the nature, mechanisms and causes of the trauma caused by their mental health, particularly the development of post-traumatic stress disorder, consider one of the methods of psychological correction effect on the psychological well-being of the human consequences of the transferred their trauma.

**Keywords:** negative experiences, effects of psychic trauma, REM sleep, processing traumatic information.

#### **COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY**

**Irina O. Kuvayeva,**

**Anastasiya O. Sergeyeva**

*Federal University of the Urals, City of Yekaterinburg  
irina.kuvaeva@urfu.ru*

#### **Resource functions of coping behaviour depending on professional specialisation**

Checking the construct validity of the questionnaire "Adolescent Coping Scale" by Erica Frydenberg and Ramon Lewis (the adapted test "Youth coping scale"), which is intended for the diagnosis of three

styles of coping (productive, social, non-productive) has been held. The factorisation of the data has not confirmed these three styles of coping. A comparative analysis of the structure of strategies of coping in students of psychological and medic specialisation has revealed that the dominant type of emotional response is characteristic for both subgroups. Future psychologists recognise the existence of the problem situation; future physicians deliberately block encountered difficulties and undertake distraction.

**Keywords:** coping strategies, coping styles, complicated situation, student, psychologist, physician.

**Yuliya M. Bosenko**

*The Kuban State University of Physical Education,  
Sport and Tourism, City of Krasnodar  
lavina32@mail.ru*

**Yelena I. Berilova**

*The Kuban State University of Physical Education,  
Sport and Tourism, City of Krasnodar  
berilovanew@mail.ru*

#### **Personality and cognitive factors stress resistance of high-class athletes**

Sport is a kind of professional activity of a person that substantially focuses on the high level of achievements being demonstrated under stressful conditions. The article presents the results of an empirical study of personality and cognitive factors stress tolerance-class athletes. We have analysed the features of severity in athletes personal characteristics such as self-esteem, level of claims, as well as the differentiation and divergence of self-esteem and level of claims, motivation to success, motivation failure avoidance, anxiety, situational anxiety, emotional intelligence. The analysis of the characteristics of strategies for coping with stress depending on the gender of the athletes has been done. Emotional intelligence and personal characteristics of the athletes have been considered by us as stress resistance resources towards preventing the development of symptoms of mental burnout.

**Keywords:** sport, sex differences, coping behaviour, anxiety, self-esteem, level of claims, motivation, mental burnout, emotional intelligence.

#### **PROFESSIONAL EDUCATION**

**Tat'yana V. Ignat'yeva**

*Arzamas Polytechnical Institute, branch of Alexeyev  
Nizhny Novgorod State Technical University  
t.ignatieva@yandex.ru*

#### **Methodical peculiarities of choice of professionally significant content to the plots of mathematical problems, studied in a technical higher educational establishment**

The main elements of professionally significant technical content have been characterised by the author. The criteria of the choice while making up mathematical problems of applied direction, used in technical higher educational establishments, have also been described.

**Keywords:** mathematical problems, applied direction, professionally significant content, technical higher educational establishment.

**Marina A. Alekseyeva**  
Nekrasov Kostroma State University  
k.m.alekseevoi@mail.ru

### **Exploring ways to depict space in the picture as a way to develop students' creative abilities on art-graphic faculty**

This article introduces the contents and methods of organising courses for the study of perspective in drawing and painting. This course allows students of the art-graphic department effectively expressing themselves through creative activities.

**Keywords:** modes, depiction, development, art education, creative thinking.

**Nikolay A. Baranchuk**  
Military Academy of Strategic Missile Forces  
named after Peter the Great  
nikolai\_baranchu@mail.ru

### **Situational tasks as the basis of design technology training officers for the challenges of daily activities**

The paper describes the main issues of the decision of situational tasks and their importance in the design of technology training officers. We have refined concepts: "game", "gaming activities", "game process" and "gaming activities". We have disclosed features of game and group, which include: business games, personality-oriented games.

**Keywords:** officer personnel, training, game, business games, personality-oriented games, game activities, game process and gaming activities, game functions.

**Viktoriya O. Zinchenko**  
Shevchenko Lugansk University  
metelskayvika@mail.ru

### **Monitoring of quality of a production component of educational process in higher education institution**

What is in the article, are modern requirements to a production component of educational process and feature of management by its quality each of subjects of educational process; these are defined. On the basis of the analysis of scientific literature, the monitoring procedure "practical orientation of educational process" is developed. Results of realisation of monitoring procedure and acceptance on their basis of concrete administrative decisions on improvement of the practice-focused orientation of educational process, its compliance to real requirements of production and ensuring practical training of students are stated.

**Keywords:** educational process in higher educational institution, production component of educational process, practical orientation of educational process, monitoring of quality of practical orientation of educational process.

**Svetlana F. Katerzhina**  
Kostroma State Technological University  
svetkaterzhina@mail.ru

**Yuliya A. Sobashko**  
Kostroma State Technological University  
kgu-sobashko-ya@mail.ru

**Tat'yana A. Chebun'kina**  
Kostroma State Technological University  
bunkinata@mail.ru

### **Technological approach in design of educational process in a higher education institution**

This article discusses the question of using educational technologies as bases of innovative educational

process at the higher school. The essence of concept of technology and a technique reveals, operating conditions of technologies in real practical activities of the teacher of the higher school are considered.

**Keywords:** technology, pedagogic technology, technological approach, educative technology.

**Yelena A. Makarova**  
Nekrasov Kostroma State University  
elmak\_777@mail.ru

### **Professional training of students in the use of electronic technologies and learning tools**

The article discusses the main directions in building professional competencies related to the use of ICT in teaching foreign languages in high school.

**Keywords:** informatisation of education, information and communication technologies, foreign language training, e-learning, building professional competencies.

**Yelena V. Batina**  
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
helene02@mail.ru

**Irina A. Kolesnikova**  
Nekrasov Kostroma State University  
maly.s@rambler.ru

### **Developing individual learning activity skills of the students by e-book**

This article discusses the didactic potential of e-learning media for developing professionally significant competencies of future handicraft teachers. The authors argue that electronic informational and educational setting can be considered as a flexible training system from the point of view of the content of the discipline as well as of individual students' learning. The Federal state educational standard for next generation higher education allows a teacher varying the discipline's content depending on the training areas. In a block-modular course and due to the opportunity for choice of certain modules with regard to the students' interests the process of learning will be more efficient and productive. The authors recommend shifting away from the traditional system of lectures and seminars and give the students the right to choose class format; partly, the lectures may be replaced by group consultations which is more efficient in terms of developing competencies the student will need in their future profession. This article presents block-module program for the discipline "Chemistry" in the field of "Pedagogic education", qualification BA, in Russia, 44.03.01. "Pedagogic education", profile "Technology"; this provides future handicraft teachers with all the necessary knowledge in the field of chemical processing of various construction materials, chemical basis for food processing, fundamentals of medical and ecological chemistry. The authors recommend introducing electronic teaching materials into educational process. The structure of the materials is block-modular and is supplied with clear tasks and references. With the help of this teaching material each student will be able to organise and plan his learning process

taking into account his individual demands and the themes for theoretical and practical learning stages.

**Keywords:** students' individual learning activity, e-training, e-book didactic potential, Russian Federal state educational standard for next generation higher education, professional competencies.

**Liliya I. Pereslavl'tseva**

*Belgorod State Institute for Culture and Arts  
trusheva@yandex.ru*

#### **Formation of motives and value inclinations of a future music pedagogue in training and upbringing process**

The author refers to the analysis of information culture of a future pedagogue-musician in the paper from the standpoint of personal-active approach. The author focuses on the communication of information culture to the general culture of the future specialist, the harmonisation of the internal world of the individual educator-musician, to an exchange of socially significant information in the course of professional activities. The priority of universal spiritual values in the social and professional development of the individual teacher-musician is noted apart.

**Keywords:** professional education pedagogy, professional education and upbringing, training pedagogue-musician, personality information culture, spiritual-moral values of pedagogue's personality.

**Yelena M. Safronova**

*Volgograd State Sociopedagogic University  
emsafonova@mail.ru*

#### **Forming the competence of speech pathologist in correction of behaviour and in student's private sphere**

This article stresses the importance of technical training of teachers of all categories towards pedagogic education. The article observes one of educational competence – the ability to model the pedagogic mean (using the project “Animation film as the mean of education by Garri Bardin”). The article proves the practicability of animation while working with students.

**Keywords:** competence, speech pathologist, physically challenged students, strategy of educational development, behaviour management, personality sphere, personal achievements, scientific project, method of projects, educational mean, event-driven approach.

**Grigoriy V. Smirnov**

*Nekrasov Kostroma State University  
grishkasmirnov@rambler.ru*

#### **Particular qualities of formation of subject position of students by means of theatre pedagogy**

Potentials of means of theatre pedagogy on the formation of subject position of students are disclosed in the article. Development of professionally significant qualities of students in conditions of studio associations are described. The results of experimental work, in which the author's method of diagnostics of changes which had taken place in students after their participating in various theatre festivals, forums, was

developed and tested, are described. It is shown that the ability to change his or her position in the course of ongoing activities, “from observer – to participant – then to organiser – then to developer of own projects (programs)” appears in the participant due to participation in the activities of the creative association; that promotes the formation of his or her subject position.

**Keywords:** formation, subject position formation, student, theatre pedagogy.

### **TEACHING THEORY AND TECHNIQUE**

**Dmitriy G. Anohin,**

**Irina P. Il'inskaya**

*Belgorod State University  
ilirpe@rambler.ru*

#### **Multicultural education of elementary school children with the help of folk art**

The article is devoted to the study of the elementary school children's multicultural education which is reflected in the context of the Russian education system's values. The authors give emphasis to the relationship of multicultural education in Russia with the moral upbringing and patriotism upbringing, as the basis of multicultural education in elementary school. Considering potentials of folk art as elementary school children's way of multicultural education, the authors suggest to use folklore, arts, and crafts, and other artistic culture of different nations in encouraging a child to know Russian national and then universal values. The interesting point is the authors' description of educational program which illustrates the possibility of implementing the declared ideas in educational practice.

**Keywords:** multicultural education, patriotism, moral upbringing, national identity, folk art culture, folklore, little pupil.

**Yekaterina V. Kartamysheva**

*Murmansk State Technical University  
evkartamysheva@mail.ru*

#### **The use of information and communication technologies in teaching music as an element of formation of professional competence of the teacher**

The article is devoted to the use of information and communication technologies in teaching music. On the basis of the study, we have concluded that the use of computer technology in music education is a promising direction of development of the music students. Computer technology methods, compared to traditional teaching, are the most productive and mobile. The introduction of computer technologies in the educational process can significantly improve the quality of students' knowledge in the field of musical art, and the effectiveness of informative-communicative technologies in the educational process depends on the development, testing and practical application of a wide range of new music programs, scientific substantiation of theoretical-artistic and technical information aspects in the process of musical training and education of pupils.

**Keywords:** information and communication technologies, psychology, pedagogy, creative pedagogic communication.



**Nina V. Protasova**

*Centre of Education # 13, named after the Hero  
of the Soviet Union Nikolay Kuznetsov, City of Tambov  
golovina-nina@bk.ru*

**Teaching the English language: peculiarities  
of development of abilities belonging to another  
language of students of profiling forms  
of secondary schools**

The aim of our article is to establish laws – governed nature, which influence the organisation of cognitive processes of profiling students of humanistic and non-humanistic forms of a secondary school in learning a foreign language. The work with thematic foreign texts helps profiling students to form specific and generalised abilities. Cognitive aspect aim of teaching a foreign language is connected with forming a broad notion about achievements of national nature. Acquiring a foreign language and acquainting students to other culture is capable to change the character of cognoscible activity and make favourable influence to linguistic awareness.

**Keywords:** intersubject, humanistic profile, non-humanistic profile, subject content of speech, method of thinking, language experience, cognitive processes.

**Oksana I. Yefremova**

*Shevchenko Lugansk University  
rain\_@mail.ru*

**Structural and functional model of training future  
teachers of foreign language in the field of using  
game technologies in professional activity**

Structural and functional model of training of future teachers of foreign language so that they can use game technologies in professional activity is given in the article. What is characterised in detail, is the components of the model, allowing a systematic review process of training of future teachers of foreign language so that they can use game technologies in professional activity.

**Keywords:** structural and functional model, game competence, game technologies, professional activity, future teachers of foreign language, training, future teachers' of foreign language training.

**Svetlana A. Smirnova**

*Nekrasov Kostroma State University  
fak\_inyaz@ksu.edu.ru*

**Strengthening the role and optimisation  
of students' independent work as the basis  
of the educational process in the context  
of new requirements of new federal state  
educational standards to studying foreign  
languages at high schools**

The article deals with the problem of the importance of the correct organisation and control of independent students' work because of the reduction of classroom hours in the University. Types of independent work and the stages of its organisation, forms and methods of control have been allocated. The possibility of using computer technologies for the organisation of independent work of students on an example of the virtual learning medium Moodle (Modular Object-

Oriented Dynamic Learning Environment) has been shown. It is alleged that an active independent work of students is only possible if there is a serious and sustained motivation. The strongest motivating factor is the preparation for further effective professional activity.

**Keywords:** independent students' work, educational process, higher education reform, learning foreign language.

**Galina S. Trofimova**

*Institute of improving qualification and retraining of educators  
of Udmurtia autonomy, Russia, City of Izhevsk  
kpin@ipkpro.ru*

**Mariya M. Stepanova**

*Saint Petersburg State Polytechnical University  
info@terralinguistica.ru*

**Microteaching technology in professional  
education of master in foreign language teaching  
degree programs of multidisciplinary university**

The basic aspects of foreign language teacher education have been revised. The ways of improving foreign language teachers' professional training have been shown. "Microteaching" has been presented as an effective method of special training in the field of language teaching.

**Keywords:** professional training, teacher education, professional competency, special training in field of language teaching, microteaching, multidisciplinary university.

**Tat'yana P. Frolova**

*Perm National Research Polytechnical University  
tpf\_perm@mail.ru*

**Modeling of situations of professional activity when  
training foreign-language dialogical speech activity**

The question of modeling of situations of professional activity when training foreign-language dialogical speech activity is considered in the article. The modeling of situations of professional activity in the educational process is an integral element of educational activity and, therefore, it is in the sphere of attention of pedagogic science. In the course of training in foreign-language dialogical communication, there is the modeling of both educational, and real forms of interaction of participating subjects of the process, i.e. typical situations of dialogical interaction are projected. Simple and complex models with the proper objects of modeling as a basis of each exercise in foreign-language dialogical speech activity are considered in the article. The speech dialogical unit as the meeting of meanings according to Mikhail Bakhtin is accepted as the unit of dialogical speech activity and can be presented in the form of simple elementary model of dialogue of two subjects. In this research, the model of two speech dialogical units is accepted as a simple model of dialogical speech activity.

**Keywords:** modeling of situations of professional activity, foreign-language dialogical speech activity, dialogical unit, simple and complicated models.



**Lyudmila N. Shcherbatykh**

*Bunin Yelets State University, City of Yelets, Lipetsk Region  
shcherlyd@mail.ru*

**Yuriy V. Yeryomin**

*Herzen Russian State Pedagogic University,  
City of Saint Petersburg  
eremin37@mail.ru*

### **Methodical features of foreign language training of gifted pupils in the conditions of additional education**

In this article, the authors highlight the fact that a teacher of a foreign language (FL) should provide a cultural orientation of teaching tasks, different materials in his work with linguistically gifted pupils, he or she should include specially selected texts in the process of teaching a FL that reflect the humane values of our society. Similar training materials can be used by teachers at the lessons of a foreign language, and also at the organisation of out-of-class actions, when carrying out elective courses at the senior step of teaching a FL. The volume and the selection of above-mentioned materials in many respects depends on the school time which is allowed for teaching a FL at this or that high school, on linguistically gifted school students' language level, on the contingent of pupils, the opportunities of school to hold meetings with native speakers, on the used communicative and information technologies in concrete educational institutions, and also on the level of teacher's of a foreign language professionalism, skill and humanitarian culture.

**Keywords:** linguistically gifted pupils, foreign language training, additional education, humane values, foreign cultural perception.

**Svetlana A. Logvina**

*Vernadsky Crimean Federal University, City of Simferopol, Crimea  
office@csmu.strace.net*

**Larisa V. Yagenich**

*Vernadsky Crimean Federal University, City of Simferopol, Crimea  
yagenich@mail.ru*

**Yekaterina M. Sakhno**

*Vernadsky Crimean Federal University, City of Simferopol, Crimea  
yekaterina-s@ya.ru*

### **Potential teaching vocabulary forming methods retrospective analysis**

The author substantiates the expediency of feasibility of a retrospective analysis of the methods of forming potential vocabulary in different periods of teaching foreign languages, both basic and modern, which further determines the requirements for all components of the study and determine the structure of the organisation of the learning process of potentially possible vocabulary.

**Keywords:** potential foreign language vocabulary, scientific approach, method of formation, components of learning, vocabulary, learning objectives, learning content components.

**Tatyana G. Yusupova**

*Moscow State Regional Institute for the Humanities,  
City of Orekhovo-Zuyevo, Moscow Region  
justatiana@rambler.ru*

### **Projecting of the model of personal and social development of students in the foreign educational area**

The article presents the project of a model of personal and social development of students in commu-

nicative educational area during the foreign language lessons. The given model asserts the positive potential of cognitive communicative approach while studying foreign languages as one of the methods of personal and social development of students.

**Keywords:** personal and social development, cognitive communicative approach, foreign educational area.

### **SOCIAL UPBRINGING**

**Oleg V. Boltykov**

*Nekrasov Kostroma State University  
boltykov@mail.ru*

### **General and particular in the works of Anton Makarenko and Vasyl Sukhomlynsky about upbringing of youth civicism**

The abstract contains the views of famous native pedagogues Anton Makarenko and Vasyl Sukhomlynsky about civic upbringing of the youth in different sociocultural conditions. That is why the characterised content, forms, methods, means were used by each author for formation and development of civic position of students which were foster children at correctional and educational institution during pre-war (World War II) period and the 1970s in the condition of origin and golden age of theory and practice of communistic upbringing. Also, the potentials of particular techniques of pedagogic activity have been shown.

**Keywords:** upbringing, civic upbringing, civicism, content, forms, methods, means, techniques of upbringing of civic position.

**Yelena V. Aleksandrova**

*Nekrasov Kostroma State University  
eva.gl@yandex.ru*

**Marina L. Zhulyabina**

*Nekrasov Kostroma State University  
zulabina@yandex.ru*

### **Choral singing as an element of age subculture in the aspect of continuity and conflictness of generations**

This article explores choral singing in the cut of problems of continuity and conflict of generations. An attempt was made to consider choral singing as a subculture in the process of socialisation, upbringing and personal development.

**Keywords:** education, socialisation, social experience, sociocultural upbringing, person, choral singing.

**Yana A. Glazova**

*Nekrasov Kostroma State University  
glazova.yana.kos@yandex.ru*

### **On the question of the understanding of the category of "Pedagogic maintenance of identity formation"**

The article analyses the features of pedagogic support in various aspects of educational and training activities. We have made the monitoring of problematic issues in the content of pedagogic support. We have analysed the differences in the views of researchers on the nature, content and structure of educational provision. We have presented approaches to the definition of pedagogic support.

**Keywords:** software, pedagogic support, pedagogic conditions, resource, resource management.

**Pavel S. Sevast'yanov**  
Nekrasov Kostroma State University  
pavel-s91@list.ru

### **Specific manifestations of violent behaviour in the professional and social spheres of personality**

The purpose of this article is to examine the phenomenon of violent behaviour and psychological problem of violence that is associated with it, and to identify their specific manifestations in the field of human professional activity, as well as to justify the need to find a solution of the problem. The problem is considered in terms of professional and social identity. Violent behaviour in the professional field of the person manifests, by the way, in the form of violent types of relations or communication. Violent type of communication is a type of communication that is aimed at achieving that interlocutor fulfills what one demands of him or her, at having the communication partner formed certain attitudes and positions against will of the latter. Forced communication in the professional sphere of personality is most evident in the form of so-called monological types of communication – an imperative and manipulative communication and also mobbing. Psychological violence manifests itself in many spheres of life – professional, personal and family life, etc. – it is the cause of many problems and conflicts. Application of the above types of communication is harmful to an enterprise as well, reducing its effectiveness and causing excessive staff turnover. Consequently, the search for solutions to this problem is very essential.

**Keywords:** psychological violence, violent type of communication, imperative communication, manipulative communication, mobbing, bossing, bullying.

**Anna N. Smolonskaya**  
Nekrasov Kostroma State University  
sergiusav@mail.ru

### **Preschool age and younger schoolage children's personal development peculiarities**

Features of personal development in the preschool and early school age are analysed in the article. Research of features of personality development of children, which is described in the article, has showed that most preschool children are in need of timely psychological and educational support, which would be aimed at reducing the level of anxiety and in the elimination of the object fear. In case of default of the conditions, personal problems experienced by pre-school children, threaten to worsen in the early school years. The active psychological-pedagogic work, which is focused primarily on the scope of the formation and development of constructive ways of both interactions with contemporaries and teachers, and of development of life competences that are needed in everyday activities, also ways of fostering a sense of confidence in themselves and in their own abilities, on increase in the activity and intrinsic value of preschool and primary school age, on relieving emotional and physical stress, seems to be of great importance.

**Keywords:** life competences, personal development, ontogeny, proneness to conflict, barythymia, self-doubt, preschool and early school age.

**Anna N. Smolonskaya**  
Nekrasov Kostroma State University  
sergiusav@mail.ru

**Sergey I. Smolonskiy**  
Nekrasov Kostroma State University  
jiwpansbeypasa@mail.ru

### **Methodical provision of continuity of formation of vital competences in children in aspects of cognition of the surrounding reality**

Methodical provision of continuity of formation of vital competences in children in aspects of cognition of the surrounding reality in the framework of project activities is considered in the article. Knowledge and experience accumulated by the previous age stage of development, when complete picture of traditions, culture, history, peculiarities of life of the people of the native land is formed through familiarity with the works of folk arts and crafts, should be considered in elementary school. These age stages are described as beginning of formation of personality traits that are associated with the child's society, people, country. Native language, folk culture (music, various artifacts) and folk traditions, native birthplace are the sources of this process.

**Keywords:** vital competences, younger schoolage, surrounding reality, cognitive competences, preschool age, continuity, formation.

**Irina N. Grushetskaya**  
Nekrasov Kostroma State University  
i.gru@mail.ru

### **The introduction of new state standards in higher education requires students of formation of various personal and professional qualities**

Sociopedagogic maintenance of leisure activity of students possesses considerable potentials in the solution of this problem. Experience of working of experts of social and educational service of the Institute of Pedagogy and Psychology of Nekrasov Kostroma State University - tasks that are solved by the service, main directions and forms of leisure activities of students, its results - is comprehended in the article.

**Keywords:** sociopedagogic maintenance of students, organisation of leisure activities, institutions of higher education.

**Yuliya G. Tkachyova**  
Shevchenko Lugansk University  
yulia23255@yandex.ru

### **Theoretical substantiation of the model of forming readiness for the motherhood among students**

In the article, on the assumption of forming readiness for the motherhood among students, we proved the necessity of pedagogic modeling with the purpose of defining those characteristics of pedagogic process of the higher educational institution that will give an opportunity to form effectively the observable phenomenon among students. The author has theoretically grounded structure functional model of forming

reading readiness for the motherhood among students, that conceptually bases on the leading provisions of axiological, person oriented, operational and systematic methodological approach and appears to be the interaction of orienting-and-targeted, substantive-and-acting and control-and-evaluating units. Tendencies, that will become the foundation for the substantiation of pedagogic conditions of effective readiness for the motherhood among students during the process of their professional preparation in the higher educational establishment, were also found out.

**Keywords:** forming readiness for motherhood, model, pedagogic modeling.

**Nataliya V. Shisharina**  
Irkutsk State University  
nshisharina@yandex.ru

#### **Technology of effective educational interaction network for innovation**

The subject of the article: the technology of effective educational interaction network. The methodology of the presented topic is based on the principles of networking: movement from thesis "educational activity as the execution of the orders" to the thesis "educational activity as a dialog". The results of this work is the development and implementation of such forms as innovative educational alliance and clusters enriching education on the practical application of technology educational network interactions. In such forms, participants are invited together to solve complex problems: the social nature of the interaction in combination with a focus on the development of giftedness and independent activities of its members; the interest of the pupil to participate through the implementation of the strengths of his personality; the development of practical tools to get personalised vital competencies; the diversity of the organisers of the network of educational interaction; interaction between participants, based on the division of labour; the responsibility of the pupil for his or her creative and research activity; motivation of talent, leadership, ingenuity, entrepreneurship, creative productivity, and social activity.

**Keywords:** innovation in education, educational technology, technology of effective educational interaction network.

#### **SOCIAL WORK**

**Yekaterina S. Zhil'tsova**  
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
ekaterinashuikina@mail.ru

#### **Formation of integrative interaction competence of teachers as a condition of pedagogic support of foster children**

The article describes the significance of integrative interaction competence formation. The essence of the term is revealed; the article presents stages of the process of integrative interaction competence formation. The opportunity of content components' realisation is revealed. The essence of foster children's pedagogic

support is represented.

**Keywords:** competence, pedagogic support, foster children, integrative interaction, integrative interaction competence.

**Irina N. Galasyuk**  
Moscow State Regional University  
igalas64@gmail.com

#### **Problems faced by families including a child with learning difficulties: analysis of foreign studies**

The article contains an analysis of modern foreign studies focused on families raising a mentally disabled child. The author reveals criteria for determining functional and dysfunctional families in this category. Issues typically seen in families including a child with special needs are characterised in accordance with the selected criteria.

**Keywords:** children with disabilities; family, raising mentally disabled child; dysfunctional family; intrafamily subsystem; sibling subsystem.

**Nikolay F. Basov**  
Nekrasov Kostroma State University  
abba99@yandex.ru

#### **The developing of the charity and assistance for families in the pre-revolutionary Russia**

The peculiarities of the charity and the assistance for families' developing in Russia in the 20<sup>th</sup> century are adduced in the article. What is suggested, is the retrospective analysis of the position of this social institution and the features of the social support to it from the state as well as from the non-governmental organisations. We consider the development of the various forms of the assistance to families from the time of the World War I till present day. What is disclosed, is communal assistance in the period of the Provisional government. What is characterised, are the first steps of the centralisation of the administration in the social sphere towards protecting, strengthening, support of the motherhood and the childhood in the USSR. Then, there was gradual liberalisation of the control and the gradual transfer of the social assistance's functions in conducting of the voluntary social institutions at the modern stage of the Russian society's development. Special attention is paid to the activity of the institutions for underage, who stayed without parents care, because the approaches, which were used in these organisations, are of exceptional interest in the modern period of the actualisation of problems of adopt family and childhood's protection. The material presented in the paper is a valuable source in the systematisation and studying of the history of the social work, history of the charity, the historiography of the social work in the preparation of educational programs for future bachelors of the social work.

**Keywords:** social assistance, family, motherhood and childhood, family values, social support, large families, families in need, crisis situation, social service.



## HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL UPBRINGING

**Sergey M. Voronin**

*Demidov Yaroslavl State University  
vsm@uniyar.ac.ru*

**Nikolay A. Voronov**

*Demidov Yaroslavl State University*

**Leonid Yu. Shalaykin**

*Demidov Yaroslavl State University*

**Yekaterina V. Ignatova**

*Demidov Yaroslavl State University  
vsm@uniyar.ac.ru*

### Features of the personally focused physical training of students

Ways of transition are shown in article on the basis of traditional and realistic and personally focused education paradigm, on the basis of integrative approach. Methods, principles and the used means of this preparation have been elucidated.

**Keywords:** personally focused education paradigm, physical preparation, students, integrative approach.

**Iryna V. Tarabryna**

*Kyiv Trade-Economic University of the Ukraine Nation  
yrynai@yandex.ru*

### On-land swimming teaching technique efficacy

The effectiveness of on-land swimming teaching technique on the example of school-aged swimmers using visual aids and examples such as special exercises on land, exercises for mastering of aquatic environment, the study of the basic elements of swimming, are revealed in the article. The purpose of the article is to examine the rationale and the optimal method of swimming training on land. Due to this, quality of the swimming readiness of young swimmers is improved on the basis of a thorough study of the material elements and techniques, starting with backstroke crawl, crawl on chest, exercises for learning the technique of breaststroke and butterfly. Bases of children's individual teaching swimming are explored. Methods for swimming for children aged 3—7 are presented, the basic theory of the leading experts in this field are analysed. The author of the article describes the specific features in the methods of teaching children to swim in deep water, and the question of the formation of the best swimming skills in children of primary school age by including swimming lessons in group mode, by creating game situations on land and in the water is considered. The author shows that children aged 4—5 learn better technique of backstroke with short strokes without carrying arms. Thanks to efficient methods of teaching the basic elements and movements at swimming on land, a young swimmer has the ability to successfully develop in youth sports and become a promising athlete.

**Keywords:** teaching technique, exercises on land, children, swimming, efficacy.

## JUVENOLOGY

**Aleksandr N. Teslenko**

*Kazakh Humanitarian-Jural University, City of Astana  
teslan@rambler.ru*

### Youth culture as alternative model of socialisation

The article is devoted to the analysis of youth subculture. It investigates the causal factors of young people's involvement in the informal associations, as well as nature of subculture is indentified. Empirical base of this article consist of sociological studies in the flame of national report "Youth of Kazakhstan-2014" carried out in 2014 by the Centre of Youth Researches. In this survey, at least 2000 respondents aged 14 to 29 from all social group in Kazakhstan participated. The author emphasises that youth subcultures should be considered as specific form of social build-up – investments in humanitarian capital of future. We have given the socialising influence of peers and youth subculture; it is necessary to stimulate self-organisation processes among the youth, development of organisational forms of amateur and informal movements, primarily in the fields that are of interest for young people.

**Keywords:** youth, youth subcultures, alternative socialisation, cultural socialisation, outsider-status, cultural alienation "We vs. They", referent group, youth informal associations, cultural trends, lifestyle, leisure activities, leisure structure, self-realisation.

## PEDAGOGY AND EDUCATION HISTORY

**Marina A. Gorshkova**

*Moscow State Regional Institute for the Humanities,  
City of Orekhovo-Zuyevo, Moscow Region  
marucja.78@mail.ru*

### Family upbringing models in pedagogy history

This article analyses the aspects of family upbringing in different historical periods, presents folk traditions in upbringing. A great contribution to the development of pedagogic science has made in terms of creative work by Epifany Slavnetsky and Symeon of Polotsk, Alexander Radishchev, Pestalozzi, Nikolay Pirogov, Konstantin Ushinsky, Peter Lesgaft, Leo Tolstoy and others.

**Keywords:** family, upbringing, children, family upbringing traditions.

**Mariya A. Chuvina**

*Nekrasov Kostroma State University  
mariya.chuvina2014@yandex.ru*

### Peculiarities of educational process organisation at Kostroma Art College (1944—1960).

The article for the first time shows a detailed organisation and contents of educational process at Kostroma Art College in 1944—60. Founded by Nikolay Shlein in 1905 as an "Art class of pictorial art and painting", the institution obtained the status of a college in 1944 due to reorganisation of the city of Kostroma into the Region's administrative centre.



The college's graduates got secondary special artistic-pedagogic education and were granted qualification of "painting and drawing teacher of general education school" before reformation into artistic-graphical department of pedagogic institution in 1960 on the college's basis. The author reviews features of applicants selection in a post-war period, equipment of still-life painting fund, college's exhibition activity, process of graduation works writing and their themes, system of graduates' labor distribution, students' gender analysis. The article states formerly not published information on authorities and staff composition of the college.

**Keywords:** college, education, educational process, subjects, painting, students, teachers, Nikolay Shlein.

**Mariya N. Solomatina**  
*Harbin Pedagogic University, China*  
*maria\_solomatina@mail.ru*

**Issues of management of China's higher education institutions educative activity**

Features of management of the educational activities of higher education institutions in China are considered in the article. Being a complex integrated system, education process requires a well-organised management and coordinated work of all departments.

In higher education institutions of China, the management of educational activities are realised through the management structure of Communist Party of China, through administrative and academic management. The coexistence of the three branches of the control causes a lot of controversy. On the one hand, the influence of the state and a developed system of management control continues to have a significant impact on decision-making, on the other hand, the modernisation of education requires the development of academic and collegial forms of governance. The historical and political course of development, which has been chosen by China, is responsible for the presence of control of Communist Party of China or ideological control, which imposes certain restrictions educational activities. At the same time, the role of academic governance in the management structure of the higher education institution as a guarantee of the implementation of academic freedom and the efficient organisation of educational activities is emphasised.

**Keywords:** higher education institution, People's Republic of China, higher education institution management, of management of Communist Party of China, management control, academic management.

# ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию **только в электронном виде**. Электронный вариант статьи представляется вложением в электронное письмо.

Помимо статьи авторы (в этом же письме) отправляют **отсканированный вариант рецензии** на статью специалиста соответствующей отрасли наук с подписью и с печатью (рецензии не требуются для докторов наук)

2. Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word** и сохраняется в формате, **полностью совместимом с Word 97–2003**. Если в статье присутствует большое количество символов, иностранные слова, надстрочные и подстрочные знаки, помимо электронного варианта статьи в текстовом редакторе **Microsoft Word**, в редакцию необходимо предоставить электронный вариант статьи, сохраненный в формате **PDF**. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc).

3. Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

4. Максимальный объем текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – не более 14 страниц машинописного текста.

5. Аннотация к статье должна быть объемом 150–200 слов. Количество ключевых слов – от 7 до 10.

6. **Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация должны быть переведены на английский язык.**

7. Библиографический список должен быть представлен **в алфавитном порядке**. Ссылки в тексте статьи оформляются **квадратными скобками** с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например: [9, с. 256], [2, т. 5, с. 25–26].

Библиографический список должен содержать не более 15 источников.

8. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

9. Рисунки, схемы, диаграммы.

В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tif, (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

10. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование более маленького кегля, но не менее 10).

11. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation**.

12. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), а при перечислении десятичных дробей каждая из них отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).

## ПОСТРОЕНИЕ СТАТЬИ

**Каждый новый пункт не нужно нумеровать, но порядок размещения материала должен соответствовать представленному ниже списку.**

1. Отрасль наук и специальность.
2. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
3. Фамилия, имя, отчество автора (полностью).
4. Ученая степень и ученое звание.
5. Полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора.
6. Адрес электронной почты для каждого автора.
7. Почтовый адрес с индексом (для последующей отправки журнала) и контактный телефон.

8. Название статьи (сокращения в названии недопустимы).
9. Аннотация, представляющая краткое содержание статьи, описание основных результатов (150–200 слов).
10. Ключевые слова (7–10 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку).
11. Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.
12. Текст статьи.
13. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется).

### ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 821.161.1.09  
Коптелова Наталия Геннадьевна  
доктор филологических наук, профессор  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова, г. Кострома, профессор кафедры литературы  
[kng@mail.ru](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.  
*Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1983. – 269 с.

Если у издания четыре автора, то все их инициалы и фамилии приводят после косой черты. Если авторов пять и более, то указывают фамилии первых трех с добавлением «и др.»

#### *Например:*

Лингвистическое обеспечение в системе автоматического перевода третьего поколения / Ю.Д. Апресян, И.М. Богуславский, Л.Л. Иомдин и др. – М.: Наука, 1978. – 38 с.

#### *Многотомное издание*

*Гоголь Н.В.* Полн. собр. соч.: в 14 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1937–1952.  
(Если в библиографическом списке Вы указываете многотомное издание, в тексте статьи в квадратных скобках необходимо приводить не только порядковый номер источника в списке и страницу, но и *том*: [4, т. 9, с. 324]).

#### *Один том из многотомного издания*

*Блонский П.П.* Избранные психологические и педагогические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.

### **Сборники**

Название сборника / сведения о составителях; редакторах и т.п.: вид издания. – Место издания: Издательство, год выхода в свет. – Количество страниц.

*Например:*

Методологические проблемы современной науки / сост. А.Т. Москаленко; ред. А.И. Иванов. – М.: Политиздат, 1979. – 295 с.

### **Статьи из сборников**

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название сборника статей. – Место издания, год издания. – Страницы начала и конца статьи.

*Например:*

Чайкина Ю.И. Вопросы истории лексики Белозерья // Очерки по лексике севернорусских говоров. – Вологда: Вологод. гос. пед. ин-т, 1975. – С. 3–187.

### **Статьи из журналов**

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название журнала. – Год издания. – Номер тома. – Номер выпуска. – Страницы начала и конца статьи.

*Например:*

Формановская Н.И. Размышления о единицах общения // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 1. – С. 56–63.

### **Статьи из газет**

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. – 1993. – 7 окт.

### **Справочные издания, энциклопедии, словари**

Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 608 с.

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина; Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М.: 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.



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

**ВЕСТНИК**  
**Костромского государственного**  
**университета имени Н.А. Некрасова**

**Серия:**  
**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.**  
**ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

**2015 – Т. 21 – № 2**

**Учредитель**  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего профессионального образования  
«Костромской государственный университет имени Н. А. Некрасова»

**Главный редактор**  
*Кирпичник Анатолий Григорьевич*  
кандидат психологических наук, профессор

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован  
Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)  
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС77-55784 от 28 октября 2013 г.

Подписано в печать 24.06.2015.  
Дата выхода в свет .10.2015.  
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. 35,8 л.  
Тираж 500 экз.  
Изд. № 60.

Подписной индекс: **18988**  
Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:  
**156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**  
Телефон: **(4942) 39-16-56**, факс: **(4942) 31-13-22**,  
E-mail: **vestnik@ksu.edu.ru**

**Цена свободная**  
**При перепечатке ссылка обязательна**