

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/336541069>

Emotional support: the concept and forms

Article in *Vestnik Kostroma State University Series Pedagogy Psychology Sociokinetics* · January 2019

DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-2-102-107

CITATION

1

READS

116

2 authors:



Anastasiya O. Aripova
Kostroma State University

2 PUBLICATIONS 1 CITATION

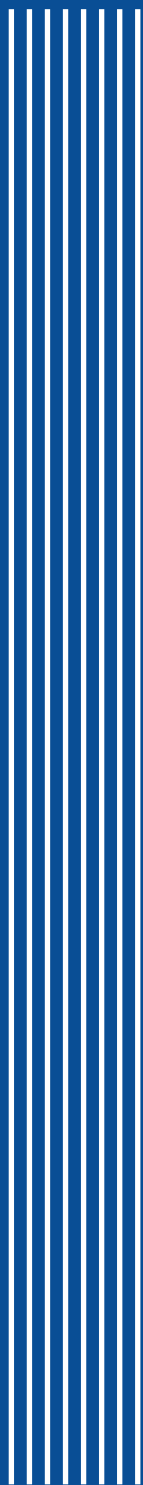
[SEE PROFILE](#)



Tatiana L. Kryukova
Kostroma State University

41 PUBLICATIONS 49 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

2
2019



ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 2006 года

VESTNIK
KOSTROMA
STATE UNIVERSITY

SERIES
PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL
Appears since 2006

2019

№ 2

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В ПЕРЕЧЕНЬ РЕЦЕНЗИРУЕМЫХ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЙ,
В КОТОРЫХ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ОПУБЛИКОВАНЫ ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ДИССЕРТАЦИЙ
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК,
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА НАУК,
ПО СЛЕДУЮЩИМ ОТРАСЛЯМ:
13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, 19.00.00 – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В РОССИЙСКИЙ ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ (РИНЦ)
С 2007 ГОДА



ISSN 2073-1426

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА»**

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

КИРПИЧНИК АНАТОЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ
кандидат психологических наук, профессор, г. Кострома

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
БАСОВ НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ

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

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

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ
АНДРЕЕВА ВАЛЕРИЯ ГЕННАДЬЕВНА
доктор филологических наук, г. Кострома

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

БАЙБОРОДОВА ЛЮДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА
доктор педагогических наук, профессор,
Заслуженный работник высшей школы РФ, г. Ярославль

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

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

МАШАРОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА
доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

МУДРИК АНАТОЛИЙ ВИКТОРОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии наук, г. Москва

НАРТОВА-БОЧАВЕР СОФЬЯ КИМОВНА
доктор психологических наук, профессор, г. Москва

ПОДДЬЯКОВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ
доктор психологических наук, профессор, г. Москва

ПОЛЯКОВ СЕРГЕЙ ДАНИЛОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор, г. Ульяновск

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

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

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

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

ХАРЛАМЕНКОВА НАТАЛЬЯ ЕВГЕНЬЕВНА
доктор психологических наук, профессор, г. Москва

ЧЕКМАРЕВ ВАСИЛИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор экономических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии образования,
Заслуженный деятель науки РФ, г. Кострома

ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ

РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

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

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

САВИЦКИ КШИШТОФ
кандидат педагогических наук,
факультет педагогики и психологии
Университета в Белостоке, Польша

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

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

EDITOR IN CHIEF

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

DEPUTY EDITORS IN CHIEF

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

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

EXECUTIVE SECRETARY
VALERIYA GENNAD'YEVNA ANDREYEVA
Doctor of Philology (Kostroma)

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

VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

BORIS VIKTOROVICH KUPREYANOV
Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

THE EDITORIAL BOARD

FOREIGN MEMBERS

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- 6 **Гарькина И.А., Данилов А.М.**
Когнитивное моделирование образовательной системы
- 11 **Жуковский В.П., Зайнетдинова К.М., Жуковская Н.А.**
Профессиональная готовность
руководителя образовательной организации
к управленческой деятельности
- 15 **Самохвалова А.Г., Наумов А.Р., Воронцова А.В.**
Роль организаций дополнительного образования
и профильных классов в выборе будущей профессии:
опыт исследования
- 21 **Четвертных Т.В.**
Метапредметное содержание
формирующего оценивания
- 26 **Воронцова А.А., Шипкова Е.Н.**
Анализ опыта частных вспомогательных занятий
с детьми, имеющими ограниченные возможности
здоровья

ПСИХОЛОГИЯ

- 30 **Эйдельман А.Б.**
Особенности субъективного возраста
и психологического благополучия в молодом возрасте
- 36 **Иванкова Д.Л.**
Становление жизненной компетентности
в период вхождения во взрослость
- 41 **Каменский П.И.**
Сопряженность специфики межличностной зависимо-
сти и субъективного благополучия во взрослости
- 46 **Махнач А.В.**
Характеристики состава замещающей семьи
и ее жизнеспособность
- 52 **Шаманин Н.В., Лапшин В.Е.**
Особенности профессионального самоопределения
в различных типах семей (на материале династий)
- 57 **Ганин Д.В.**
Специфика взаимосвязи межличностных отношений
и самоотношения лиц пожилого возраста
- 62 **Марков Д.О.**
Социально-психологические аспекты
академической мотивации обучающихся
на высших ступенях непрерывного образования
- 68 **Хрисанфова Л.А., Соколовская С.В.,
Рукавишникова Л.С.**
Сравнительный анализ ведущих мотивов студентов
различных специальностей с позиции соответствия
профессиональным компетенциям
- 72 **Орехова Е.Н., Самохвалова А.Г.**
Динамика коммуникативных трудностей студентов,
изучающих иностранный язык,
в ситуациях межкультурного общения
- 78 **Сизикова Т.Э., Дураченко О.А.**
Принципы систематизации
психологических проблем клиента
в рефлексивном психологическом консультировании
- 84 **Кечил Д.И., Андреев А.М.**
Психологическая готовность психологов служебной
деятельности (на примере психологов служебной дея-
тельности ФСИН России)
- 88 **Бобoshko И.Е., Жданова Л.А.**
Характеристика адаптационных возможностей детей
разных типов психосоматической конституции

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА

И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 96 **Казымова Н.Н., Харламенкова Н.Е., Никитина Д.А.**
Тяжелые жизненные события и их психологические
последствия: утрата или угроза потери близкого

CONTENTS

PEDAGOGY

- 6 **I.A. Gar'kina, A.M. Danilov**
Educational system cognitive modelling
- 11 **V.P. Zhukovskiy, K.M. Zaynetdinova, N.A. Zhukovskaya**
Professional readiness of the head
of an educational organisation
for management activities
- 15 **A.G. Samohvalova, A.R. Naumov, A.V. Vorontsova**
Role of additional education organisations
and core classes in the choice of future profession:
research experience
- 21 **T.V. Chetvertnykh**
Comprehensive content
of formative evaluation
- 26 **A.A. Vorontsova, Ye.N. Shipkova**
Analysis of the experience
of private tutoring activities with children
with limited health opportunities

PSYCHOLOGY

- 30 **A.B. Eidel'man**
Features of subjective age and psychological
well-being at young age
- 36 **D.L. Ivankova**
Life competency formation
in the period of emerging adulthood
- 41 **P.I. Kamenskiy**
Association of the specifics of interpersonal dependence
with subjective well-being in adulthood
- 46 **A.V. Makhnach**
Characteristics of structure
of a foster family and its viability
- 52 **N.V. Shamanin, V.Ye. Lapshin**
Features of professional self-determination in various types
of families (on the material of dynasties)
- 57 **D.V. Ganin**
The specificity of the relationship of interpersonal
relationship and self-relationship of the elderly
- 62 **D.O. Markov**
Social-psychological aspects
of academic motivation of students
at the higher levels of continuing education
- 68 **L.A. Khrisanfova, S.V. Sokolovskaya,
L.S. Rukavishnikova**
Comparative analysis of the leading motives of students
of various specialties from a position of compliance with
professional competences
- 72 **Ye.N. Orekhova, A.G. Samokhvalova**
Dynamics of communicative difficulties of students who
learn a foreign language, in situations of intercultural
communication
- 78 **T.E. Sizikova, O.A. Durachenko**
Principles of systematisation
of customer's psychological issues
in reflexive psychological advice
- 84 **D.I. Kechil, A.M. Andreyev**
Psychological readiness of psychologists to service
activities (in terms of psychologists of service activities of
the penitentiary service of the Russian Federation)
- 88 **I.Ye. Boboshko, L.A. Zhdanova**
Characteristics of adaptation opportunities of children of
different types of psychosomatic constitution

PSYCHOLOGY OF STRESS

AND COPING BEHAVIOUR

- 96 **N.N. Kazymova, N.Ye. Kharlamenkova, D.A. Nikitina**
Severe life events and their psychological consequences:
loss or threat of loss of a close person

102 Арипова А.О., Крюкова Т.Л.

Эмоциональная поддержка: о понятии и формах

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

108 Воронцова А.В.

Формирование проектных компетенций у студентов в процессе освоения учебной дисциплины «Основы проектной деятельности»

114 Серафимович И.В., Беляева О.А.

Профессионализация мышления и психолого-педагогическая подготовка педагогов к работе с личностными результатами обучающихся средствами воркшопа

118 Коростелева С.Г.

Дискуссия как активный метод обучения в профессиональной подготовке будущего учителя

123 Лощаков А.М.

Психолого-педагогическое сопровождение гармонизации межнациональных отношений студентов в структуре курса «Безопасность жизнедеятельности»

127 Погonyшев В.А., Погonyшева Д.А., Морозова Е.И.

Подготовка будущих предпринимателей в образовательном пространстве вуза

131 Поморцева Н.П., Соловьева Е.Г., Морозова Т.В.

Профессиональная адаптация студентов-лингвистов в контексте деятельности академического куратора

136 Глазова Я.А.

Организация работы по педагогическому обеспечению формирования личности в условиях сетевой формы реализации образовательных программ

141 Сергиенко А.И.

Педагогические условия морально-психологической подготовки курсантов в образовательном процессе военного вуза

147 Шинкаренко А.В.

Экстремальная компетентность офицера: содержательно-структурные характеристики и модель формирования

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

152 Смирнова Е.С.

Использование кейс-технологии на уроках математики и информатики с целью формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся

158 Година Д.Х., Яковлева Г.П., Ярославская И.И.

Английский для специальных целей как мотивационный стимул овладения знаниями студентами неязыкового вуза

163 Новикова Н.Н.

Проектная работа на занятиях по иностранному языку как важный шаг к учебной автономии

168 Дмитриева Н.К.

Реализация принципов междисциплинарного подхода в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку

173 Исаева Л.Р., Шестакова Е.В.

Введение военно-профессиональной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному

178 Егорова А.А., Сергеева О.В.

Роль лингвистического клуба в формировании иноязычной коммуникативной компетентности

183 Филимонова Е.Ю., Година Д.Х., Калибердина Е.В.

Потенциал темы «Media» в формировании лексической компетенции студентов на примере британских учебных пособий

189 Горбачёва Н.В.

Кинестетика как фактор педагогической эффективности вокально-хорового обучения младших школьников

102 A.O. Aripova, T.L. Kryukova

Emotional support: the concept and forms

PROFESSIONAL EDUCATION

108 A.V. Vorontsova

Formation of design competences in students in the course of development of a subject matter of "Basics of project activities"

114 I.V. Serafimovich, O.A. Belyayeva

Professionalisation of thinking and psychological-pedagogic training of pedagogues for working with personal results of pupils using workshop facilities

118 S.G. Korostelyova

Discussion as an active method of teaching during a future teacher's professional training

123 A.M. Loshchakov

Psychological and pedagogic support of harmonisation of interethnic relations of students in the structure of the course "Life Safety"

127 V.A. Pogonyshchev, D.A. Pogonyshcheva, Ye.I. Morozova

Preparation of future entrepreneurs in the educational medium of university

131 N.P. Pomortseva, Ye.G. Solov'yova, T.V. Morozova

Professional adaptation of students majoring in linguistics in the prism of the academic tutorship

136 Ya.A. Glazova

Organisation of work on the pedagogic support of the formation of personality in the networked form of the implementation of educational programmes

141 A.I. Sergiyenko

Pedagogic conditions of moral and psychological training of students in the educational process of a military higher education institution

147 A.V. Shinkarenko

Extreme competency officer: content-structural characteristics and formation model

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

152 Ye.S. Smirnova

The use of case technologies at the lessons of Mathematics and Informatics with the purpose of formation of metasubject educational results of pupils

158 D.Kh. Godina, G.P. Yakovleva, I.I. Yaroslavskaya

ESP as a motivating stimulus for obtaining knowledge by students of non-linguistic university

163 N.N. Novikova

Project work in university foreign language teaching: an important step towards learner autonomy

168 N.K. Dmitriyeva

Interdisciplinary approach principles' implementation in the process of teaching professionally-oriented foreign language

173 L.R. Isayeva, Ye.V. Shestakova

Introduction of professional military vocabulary at RFL classes

178 A.A. Yegorova, O.V. Sergeyeva

The role of a linguistic club in the foreign language communicative competency development

183 Ye.Yu. Filimonova, D.Kh. Godina, Ye.V. Kaliberdina

Educational potential of the topic "Media" for developing students' lexical competence: the case of British course books

189 N.V. Gorbachyova

Kinesthetics as a factor of pedagogic effectiveness of vocal and choral education of primary school pupils

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

192 Дорошенко С.И., Жаркова Е.Г.

Взаимодействие искусств в единой трудовой школе
1920-х годов

196 Ковба В.И., Чугунов Е.А., Чугунова О.Д.

Книги этой костромички воспитали
множество поколений: вклад А.И. Ишимовой
в историческое просвещение
детей и юношества в России

ЗА РУБЕЖОМ

201 Хомутова О.М.

Исследования социальных установок педагогов
к инклюзивному образованию
и детям с ограниченными возможностями здоровья
в зарубежных научных журналах

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

205 Луданова Т.В.

III Всероссийская научно-практическая конференция
«Культура и искусство в современном
образовательном пространстве» в КГУ

207 SUMMARY

218 ТРЕБОВАНИЯ

К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

192 S.I. Doroshenko, Ye.G. Zharkova

The arts interplay in the general labour school
of the 1920s

196 V.I. Kovba, Ye.A. Chugunov, O.D. Chugunova

Books written by this female Kostroma resident have
brought up numerous generations: the contribution of
Aleksandra Ishimova to the historical enlightenment of
Russia's children and youth

ABROAD

201 O.M. Khomutova

Investigations of pedagogues' attitudes
to inclusive education
and to children with disabilities
in foreign scientific journals

UNIVERSITY SCIENTIFIC LIFE

205 T.V. Ludanova

The third all-Russia scientific and practical conference
"Culture and Art in Modern Educational Medium" in
Kostroma State University

207 SUMMARY

218 REQUIREMENTS

TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS

Гарькина Ирина Александровна
доктор технических наук, профессор

Данилов Александр Максимович
доктор технических наук, профессор

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства
i.a.naum@mail.ru, dampguas@mail.ru

КОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Определяются подходы к когнитивному моделированию системы образования как сложной системы модульной архитектуры с соответствующими системными атрибутами. Модульная иерархическая структура собственно образовательной системы строится по иерархической структуре множества частных критериев. Указываются методологические принципы оценки качества образовательной системы. Подчеркивается: измерение показателя меняет саму систему, что делает контроль неэффективным. Показывается недостаточная эффективность оценки образовательного учреждения на основе лепестковой диаграммы: возможна деформация системы образования путем перераспределения показателей. Предполагается возможность последовательного улучшения показателей качества образовательной системы на основе использования кумулятивных кривых Парето. Множество всех формируемых компетенций рассматривается как векторный критерий для оценки качества подготовки обучающихся. Дается иллюстрация формирования компетенций на примере изучения магистрантами дисциплины «Математическое моделирование сложных систем».

Ключевые слова: сложные системы, система образования, когнитивное моделирование, методологические принципы, модульная структура, формирование компетенций.

Повышение качества образования возможно лишь на основе использования системных методологий при решении многокритериальной задачи [8; 3]. Очевидна целесообразность анализа образовательного учреждения (с присущими ему активностью, самоорганизацией, нестационарностью, неопределенностью) как сложной системы с системными атрибутами с использованием технологии когнитивного моделирования с построением когнитивной карты (модель системы в виде взвешенного графа, отображающего связи между выделенными базисными факторами). Когнитивное моделирование (входными являются базисные факторы, тенденции их изменения и взаимовлияния) позволяет исследовать эволюцию ситуации: саморазвитие (развитие объекта при сохранении существующих тенденций) и управляемое развитие (развитие с учетом управляющих воздействий в направлении заданной цели) объекта. С точки зрения системного анализа образовательная система является подсистемой надсистемы «Национальные интересы страны» [9] (задачи образовательной системы вытекают из задач надсистемы). Ее качество оценивается по векторному критерию (иерархическая структура критериев качества): образовательная система должна обеспечить реализацию программ, определяемых надсистемой. Лишь в соответствии с введенной иерархией критериев и выделенными рациональными комплексами решаемых задач далее должна строиться иерархия образовательной системы с оценками ее элементов. Она и должна служить основой перспективного развития всей системы и отдельных ее подсистем. Подсистемы образовательной системы должны обеспечить

реализацию требований программ, определенных надсистемой, и реагировать на все происходящие изменения.

Важными этапами когнитивного моделирования являются:

- получение структурированных знаний о функционировании системы;
- моделирование сценариев;
- определение, выбор и ввод в модель эффективных управляющих воздействий (с использованием классических методов инвестиционного анализа выбираются наиболее эффективные);
- определение оптимальных точек приложения усилий для достижения поставленных целей;
- мониторинг внутренней и внешней среды функционирования системы (уточняющая и новая информация);
- совершенствование управления учебным процессом высшего учебного заведения (системы) в условиях рыночной экономики.

В последнее время наблюдается прагматический упор на внедрение старых достижений теорий с целью скорейшего получения прибыли. Однако исчерпание без восполнения ресурсов теории чреваты тяжелыми последствиями (особенно при управлении очень сложными и глобально распределенными системами в рамках целых государств). Для выхода из неблагоприятных ситуаций в развитии мира и его компонент необходимы новые фундаментальные открытия. Нужны «...специалисты, владеющие всей гаммой фундаментальных знаний, использующих сложные абстрактные (математические) понятия высокого уровня» (S.W. Hawking).

Совершенно очевидно, что качество подготовки специалистов в ВУЗах, прежде всего, определяется

востребованностью выпускников на рынке труда, потребностями производственной сферы. В.И. Арнольд справедливо отмечал: «...без науки нет производства, без производства – нет науки; задача государства – разрешить этот порочный круг». Нельзя серьезно говорить о качестве образования (комплексная характеристика: отражает диапазон и уровень образовательных услуг, предоставляемых населению в соответствии с интересами личности, общества и государства) без существенного повышения уровня фундаментальной подготовки выпускников ВУЗов и методики обучения; качество образования и методика обучения неразрывно связаны.

С системных позиций образовательную систему можно рассматривать и исходя из теории центральных мест [2]. По мере продвижения вверх по лестнице образования число учебных центров уменьшается, а количество обучающихся растет. Тип иерархии определяется количеством центральных мест следующего более низкого уровня иерархии, подчиненных одному центральному месту. С позиций теории центральных мест образовательный процесс основывается на совокупности обобщенных положений, определяющих место узлов (центральных мест) в изучаемой дисциплине для формирования компетенций. Траектория обучения неоднозначна: определяется, как преподавателем, так и обучаемым, с учетом связей между узлами.

Образовательная система в целом, равно как и отдельная дисциплина, могут рассматриваться как сложные системы с присущими им механизмами взаимодействия со средой, иерархичностью системы, многоаспектностью описания системы как динамичной, развивающейся целостности. Логическая взаимосвязь и взаимообусловленность последовательности изучения отдельных разделов (как центральных мест) дисциплины определяют познавательную деятельность студента на достижение конечных целей учебного процесса – *формирование компетенций* для конкретной области

профессиональной деятельности. Этим и определяется *алгоритм*, описывающий *траекторию* образовательной деятельности обучающегося (фактически, *сетевая модель* обучения). Предполагается, что каждая дисциплина и цикл дисциплин в учебном плане занимает строго определенное место (план строго *структурирован*).

Исходя из внутренней логики дисциплины, определяется *типовая последовательность изучения дисциплин* в виде структурно-логической схемы (возможно с разбивкой по семестрам). При структурировании учебного плана предполагается, что:

- общее количество дисциплин, изучаемых в течение календарного года, не должно превышать нормативных значений;
- последовательность изучения дисциплин определяется по взаимосвязям между дисциплинами;
- каждая дисциплина изучается непрерывно на выбранном промежутке времени.

Известно, в основе проектирования любой сложной системы лежит иерархическая структура критериев качества для ее оценки. При компетентностном подходе к образовательной системе оценка качества осуществляется на основе выделенных компетенций *по каждой дисциплине*. В частности, при подготовке магистров по направлению «23.04.01. Технология транспортных процессов» по дисциплине «Математическое моделирование сложных систем» предполагается формирование компетенций ОПК-1, ОПК-2, ПК-8 (табл. 1).

Для достижения соответствующих показателей формирования этих компетенций целесообразно использовать иерархическую структуру обучения дисциплине (фрагмент иерархической структуры подготовки магистров), приведенную на рисунке 1.

При изучении курса «Математическое моделирование сложных систем» *ключевыми* являются: оценка качества систем, структурная и параметрическая идентификация, методы моделирования и оптимизации многокритериальных систем. Указанные понятия фактически можно рассматривать

Таблица 1

Формирование компетенций ОПК-1, ОПК-2, ПК-8

| Формируемая компетенция | Знает | Умеет | Владеет |
|--|---|---|---|
| ОПК-1: способность формулировать цели и задачи исследования, выявлять приоритеты решения задач, выбирать и создавать критерии оценки | основы системного анализа, элементы квалиметрии | применять методы экспертных оценок | методами сведения многокритериальных задач к однокритериальной с выбором весовых констант |
| ОПК-2: способность применять современные методы исследования, оценивать и представлять результаты выполненной работы | методику построения моделей явлений и процессов | осуществлять параметрическую идентификацию процессов и явлений | методами идентификации (общая и частная задачи) |
| ПК-8: способность к проведению технологических расчетов транспортного предприятия с целью определения потребности в производственно-технической базе, персонале, материалах, запасных частях и других производственных ресурсах с целью их эффективного использования | аналитические и численные методы решения прикладных задач | осуществлять выбор и параметризацию моделей явлений и процессов | аналитическими и численными методами решения задач |



Рис. 1. Фрагмент иерархической структуры подготовки магистров

Таблица 2

Примерные вопросы к промежуточной аттестации по дисциплине
(формирование ОПК-1, ОПК-2, ПК-8)

| Текст вопроса | Элементы усвоения |
|---|------------------------------------|
| Когнитивное моделирование | Анализ системы |
| Оrientированные и взвешенные графы | Графы |
| Максимальный поток. Полный путь | Параметры графов |
| Количественная оценка параметров системы | Параметры системы |
| Методы экспертных оценок | Квалиметрия |
| Анализ парных статистических связей | Парные связи |
| Множественная корреляция | Множественная корреляция |
| Определение весовых коэффициентов | Весовые константы |
| Коэффициенты Спирмена и Кендалла | Парные связи |
| Детерминированные и вероятностные модели | Типы моделей |
| Интервальное оценивание параметров распределения. Доверительный интервал и доверительная вероятность | Интервальные оценки |
| Корреляционный и регрессионный анализ | Корреляция и регрессия |
| Построение выборочных линейных уравнений регрессии | Уравнения регрессии |
| Кривые регрессии, свойства | Кривые регрессии |
| Общая задача идентификации. Входные и выходные переменные. Черный ящик | Входные и выходные переменные |
| Параметрическая идентификация | Определение параметров модели |
| Классификация систем массового обслуживания (СМО). | Виды СМО |
| Виды потока событий. Простейший поток. Стационарный поток. Стационарный режим. Предельные вероятности | Поток событий |
| Методы моделирования и оптимизации | Методы моделирования и оптимизации |
| Постановка задачи оптимизации | Формализованная оптимизация |
| Однокритериальная оптимизация | Постановка задачи |
| Многокритериальная оптимизация | Постановка задачи |
| Градиентные методы | Градиентные методы |
| Линейное программирование | Линейное программирование |
| Нелинейное программирование | Нелинейное программирование |

как некие *узловые точки в обучении дисциплины*. С позиций теории центральных мест [2] их можно рассматривать как некоторые центральные места, предоставляющие «услуги» в прилегающих областях знаний (*структурно-логическая схема дисциплины; содержит все разделы дисциплины*).

Естественно предположить существование некоторой оптимальной каркасно-сетевой структуры узлов, обеспечивающей доступ к ним с максимально быстрым перемещением между узлами для эффективного управления знаниями с привязкой ко времени изучения. Система узлов, естественно, обладает определенной иерархией, число уровней которой зависит от заданного уровня достижения освоения компетенции. С ростом уровня иерархии расширяется объем знаний внутри каждого узла. В таблице 2 указываются элементы усвоения формируемых компетенций.

Использование базы инженерных знаний обеспечивает готовность студента к самообразованию. Так *база инженерных знаний в области строительства должна определяться с точки зрения оптимизации фундаментальной и практической подготовки инженера-строителя*; должны соблюдаться принципы усиления межпредметных связей; логических взаимосвязей между отдельными дисциплинами в информационном пространстве; а также модульности [4; 6; 7]. При этом фундаментальная подготовка может осуществляться, исходя из непрерывности образования, с учетом междисциплинарных связей и при изучении дисциплин как общепрофессионального, так и профессионального модуля, а также дисциплин по выбору. Тогда и будет достигнута основная *цель системы образования – подготовка специалиста, готового к исследовательской, проектной, организационной, предпринимательской деятельности, что должно сопровождаться личностно-развивающим подходом*.

В основе современной парадигмы (*Thomas Samuel Kuhn; смена парадигм; 1962*) в образовании лежит *компетентностный подход* (формирует базовые и профессиональные компетенции для использования фундаментальных знаний, умений и навыков для решения практических проблем, возникающих в процессе их профессиональной деятельности). Появление новых технических возможностей облегчило поиск нужных сведений, ускорился процесс доступности и обработки информации, исчезли многие препятствия для общения и т.д. Но вместе с тем снижается ценность знаний, накопленных в голове человека: более нужным становится умение найти готовую информацию в электронной сети (обесценивается уже не только внутренний духовный мир человека, но и знания в голове).

Декомпозиция образовательной системы на основе когнитивного моделирования предполагает

учет областей приложения и категорий управления (например, в соответствии с элементами лепестковой диаграммы). Очевидна связь между идентификацией и синтезом: *идентификация состоит в определении модели системы при неполной информации, а синтез – в построении системы управления по модели, которой она описывается (строго говоря, не осуществима в рамках какой-либо одной, даже очень сложной, модели; нужна система моделей), определяющая центральные задачи теории: связь между проблемами идентификации, синтеза и функционирования системы в целом, ее подсистем и элементов; технические, философские, гносеологические, экономические, математические и др. проблемы автоматизации, компьютеризации и информатизации*.

Система менеджмента качества образования фактически является *средством стратегического управления образовательным учреждением с учетом обратных связей с потребителями*. Поэтому нельзя забывать, что любой экономический показатель перестает правильно отражать реальность, когда становится целью проведения экономической политики: любая попытка контролировать экономическую переменную может исказить эту переменную настолько, что сделает контроль неэффективным (*закон Гудхарта (Charles Goodhart, 1975)*). Как только люди узнают о попытках контролировать какую-то экономическую переменную, они начинают всячески уклоняться от этого контроля. *Измерение показателя меняет саму систему* (участники системы всегда смогут улучшить требуемые показатели, не улучшая при этом работу самой системы). Так, стандартизация тестов для мониторинга образовательной системы приведет (фактически и приводит) к деформации системы образования и нацеливает именно на повышение среднего балла, а не на решение реальных задач, стоящих перед ней. Это относится и к оценке деятельности ВУЗов по лепестковой диаграмме; *получение требуемой точности идентификации ОУ как открытой системы по лепестковой диаграмме не является бесспорной*. Однако возможно последовательное уточнение показателей качества образовательной системы с использованием кумулятивных кривых (диаграмм; [1; 5]) В. Парето (Vilfredo Pareto, 1897).

Закключение.

Определены методологические основы когнитивного моделирования образовательного учреждения как сложной системы с системными атрибутами.

Множество всех формируемых компетенций рассматривается как векторный критерий для оценки качества подготовки обучающихся.

Иерархическая структура образовательной системы строится по модульному принципу в соответствии с иерархической структурой множества частных критериев для оценки качества подготовки.

Показывается возможность улучшения показателей качества образовательной системы на основе последовательного построения кумулятивных кривых (диаграмм) В. Парето.

Библиографический список

1. Бормотов А.Н. Принцип Парето в управлении качеством материалов / А.Н. Бормотов, А.П. Прошин, А.М. Данилов, И.А. Гарькина // Известия высших учебных заведений. Строительство. – 2002. – № 11. – С. 42.
2. Гарькина И.А., Данилов А.М. Образовательный процесс с позиций теории центральных мест // Вестник ПГУАС: строительство, наука и образование. – 2016. – № 2 (3).
3. Гарькина И.А., Данилов А.М. Системный подход к повышению качества образования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – № 4. – Т. 19. – С. 4–7.
4. Гарькина И.А. Реализация компетентностного подхода при разработке рабочей программы по математике в техническом ВУЗе // Вестник Костромского государственного университета. Серия. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 1. – С. 95–98.
5. Гарькина И.А., Данилов А.М., Сорокин Д.С. Синтез композиционных материалов с позиций классической теории оптимального управления // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9. – С. 1411–1416.
6. Данилов А.М., Гарькина И.А., Гарькин И.Н. Подготовка бакалавров: компетентностный подход, междисциплинарность // Региональная архитектура и строительство. – 2014. – № 2. – С. 192–199.
7. Данилов А.М., Гарькина И.А., Маркелова И.В. Междисциплинарные связи при компетентностном подходе к подготовке бакалавров // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 188.
8. Данилов А.М., Гарькина И.А. Образовательная система с позиций идентификации и управления // Региональная архитектура и строительство. – № 2 (16). – 2013. – С. 143–147.

9. Прангшвили И.В. Системный подход и общесистемные закономерности. – М.: СИНТЕГ. – 2000. – 528 с.

References

1. Bormotov A.N. Princip Pareto v upravlenii kachestvom materialov / A.N. Bormotov, A.P. Proshin, A.M. Danilov, I.A. Gar'kina // Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Stroitel'stvo. – 2002. – № 11. – S. 42.
2. Gar'kina I.A., Danilov A.M. Obrazovatel'nyj process s pozicij teorii central'nyh mest // Vestnik PGUAS: stroitel'stvo, nauka i obrazovanie. – 2016. – № 2 (3).
3. Gar'kina I.A., Danilov A.M. Sistemnyj podhod k povysheniyu kachestva obrazovaniya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2013. – № 4. – T. 19. – S. 4–7.
4. Gar'kina I.A. Realizaciya kompetentnostnogo podhoda pri razrabotke rabochej programmy po matematike v tekhnicheskom VUZe // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya. Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2018. – № 1. – S. 95–98.
5. Gar'kina I.A., Danilov A.M., Sorokin D.S. Sintez kompozicionnyh materialov s pozicij klassicheskoy teorii optimal'nogo upravleniya // Fundamental'nye issledovaniya. – 2014. – № 9. – S. 1411–1416.
6. Danilov A.M., Gar'kina I.A., Gar'kin I.N. Podgotovka bakalavrov: kompetentnostnyj podhod, mezhdisciplinarnost' // Regional'naya arhitektura i stroitel'stvo. – 2014. – № 2. – S. 192–199.
7. Danilov A.M., Gar'kina I.A., Markelova I.V. Mezhdisciplinarnye svyazi pri kompetentnostnom podhode k podgotovke bakalavrov // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2014. – № 3. – S. 188.
8. Danilov A.M., Gar'kina I.A. Obrazovatel'naya sistema s pozicij identifikacii i upravleniya // Regional'naya arhitektura i stroitel'stvo. – № 2 (16). – 2013. – S. 143–147.
9. Prangishvili I.V. Sistemnyj podhod i obshchesistemnye zakonomernosti. – M.: SINTEG. – 2000. – 528 s.

Жуковский Владимир Петрович

доктор педагогических наук, профессор

Зайнетдинова Кадрия Мавиевна

кандидат филологических наук, доцент

Жуковская Нина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Саратовский областной институт развития образования
v10971@mail.ru, zkm75@rambler.ru, zhna73@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена рассмотрению проблемы профессиональной готовности руководителя образовательной организации к управленческой деятельности. Проводится анализ трудов отечественных исследователей, посвященных анализу особенностей управления в системе образования, определению понятия «профессиональная готовность», на основе которых раскрывается состав требований к профессиональной готовности руководителя, определяются смысловые и содержательные характеристики профессиональной готовности руководителя образовательной организации к управленческой деятельности, рассматриваемые в рамках нормативного, деонтологического и регулятивного аспектов. По результатам проведенного исследования установлено, что в условиях современных реалий профессиональная готовность к управленческой деятельности является ведущим личностным свойством руководителя, позволяющим ему мобильно реагировать на изменения, происходящие как внутри образовательной системы, так и вне ее функционального пространства, обеспечивая качество профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: руководитель образовательной организации, управление, управленческая деятельность, профессиональная готовность к управленческой деятельности, профессиональный долг, ответственность, устойчивость.

Модернизация системы российского образования в условиях современных социокультурных реалий, интенсификация деятельности педагогических работников предполагает повышение требований к личностным и профессиональным качествам руководителя образовательной организации. Действия руководителя в процессе реализации управленческих функций должны основываться на прочном теоретическом фундаменте, быть своевременными и оперативными, ориентироваться на правовые и нравственно-этические постулаты педагогической деятельности на основе задействования информационных, интеллектуальных, кадровых, технических ресурсов системы образования и социального окружения с целью достижения требуемого качества образования, совершенствования информационно-методического и организационного обеспечения деятельности образовательной организации [10; 6].

Важными характеристиками управленческой деятельности руководителя образовательной организации являются: высокий уровень персональной ответственности за результаты управленческой деятельности, обусловленной спецификой управленческих отношений; вариативность педагогических (управленческих) ситуаций; высокая вероятность возникновения информационно-ресурсного и временного дефицита; возрастающая информационная открытость; увеличение числа коммуникативных контактов; высокая интенсивность и стрессогенность. При этом управленческая деятельность руководителя образовательной орга-

низации предполагает не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только эффективность и успешность профессионально-педагогических воздействий, но и непременно наличие психологических компонентов – внутреннего отношения личности к управленческой деятельности, эмоциональной включенности в процесс ее организации, позитивной Я-концепции, которая отражает особенности сознания, психики, развития личностных качеств, раскрытие творческого потенциала личности, профессиональное совершенствование.

В современных условиях образовательное пространство испытывает потребность в управленческих кадрах, обладающих активностью, самостоятельностью, стрессоустойчивостью в решении педагогических проблем, способностью к налаживанию вертикальных и горизонтальных управленческих коммуникаций, используя внутренний потенциал собственной личности, обладая высоким уровнем профессиональной готовности к управленческому труду.

Проблема профессиональной готовности является одним из направлений многочисленных исследований представителей различных научных областей и весьма востребована для научно-теоретического анализа (работы А.А. Деркача, Г.Н. Жукова, В.А. Сластенина, О.В. Царьковой, Р.А. Хайрова, А.И. Кожедеровой, Л.Г. Семушиной, Т.А. Синьковской и др.).

По мнению Г.Н. Жукова, профессиональная готовность является интегративным личностным качеством специалиста, предполагает наличие си-

стемы знаний, умений и навыков, личностно-профессиональных качеств, способностей личности к тому или иному виду деятельности, определяя успешность реализации последней [5].

В исследованиях Л.Г. Семушиной профессиональная готовность определяется как психическое состояние личности, которое характеризуется осознанием и принятием профессиональных целей, способностью к организации аналитических, процессуальных и оценочных процедур, направленных на выстраивание продуктивного деятельностного маршрута в поле актуализации собственного мотивационного, интеллектуального, эмоционального и волевого потенциала. При этом, автор, определяя профессиональную готовность как психическое состояние в интегративном единстве всех личностных образований, делает акцент на том, что профессиональная готовность должна базироваться на начальном профессиональном опыте для реализации специалистом профессиональных функций в адаптационный период [7].

Рассматривая профессиональную готовность учителя к педагогической деятельности, Т.А. Синьковская указывает на то, что готовность представляет совокупность личностных свойств и качеств, отражающих структуру педагогического труда, и является фактором, способствующим адаптации учителя в педагогической среде и определению траектории собственного профессионального развития [8].

Полагаем, что рассмотрение профессиональной готовности в ракурсе адаптационных способностей специалиста к условиям и специфике профессиональной деятельности (особенно в начальной фазе ее организации) является вполне справедливым: в данном контексте адаптация выступает в качестве специфического вида поведения специалиста в условиях профессиональной среды, обеспечивая при этом его включение в различные виды профессиональных отношений, усвоение условий и особенностей профессиональных реалий, использование сформированной системы компетенций, личностно-профессиональных качеств и имеющегося социального опыта для ориентации в профессиональном пространстве.

Таким образом, по справедливому утверждению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, результативной обусловленностью профессиональной готовности выступают адаптационные способности человека к профессиональной деятельности, обеспечивая его «предстартовую активизацию» [4].

Применительно к управленческой деятельности подобная предстартовая активизация является мобилизующим фактором, обеспечивающим актуализацию мотивов управленческой деятельности, профессионально-управленческой направленности, управленческой позиции, что позволяет констатировать состоятельность субъективных

способностей управленца к выполнению заданных управленческих требований.

Готовность руководителя образовательной организации к управленческой деятельности В.И. Бондарь рассматривает в теоретическом и процессуальном аспектах: в теоретическом плане готовность определяется с позиций наличия у руководителя соответствующих знаний, их соответствия идеальной модели; процессуальный аспект характеризуется умением руководителя использовать имеющийся массив знаний в управленческой практике. Анализируя данное определение, укажем на то, что позиция автора относительно дефиниционного толкования и содержательного наполнения понятия «профессиональная готовность к управленческой деятельности» представляется нам несколько односторонней, делающей акцент лишь на наличии у управленца соответствующих знаний и умений. Думается, что наряду с наличием необходимого объема компетенций, важным фактором, который необходимо учитывать, являются особенности психики специалиста [2].

Данная позиция находит отражение в работах А.С. Фомина, который готовность к управленческой деятельности представляет в виде системного личностного качества и психического состояния, которые проявляются в конкретной управленческой ситуации и характеризуются способностью руководителя к восприятию и пониманию управленческой ситуации и регуляции своего поведения для принятия управленческого решения [9].

В этой связи полагаем, что при исследовании профессиональной готовности руководителя образовательной организации к управленческой деятельности необходимо учитывать функциональные и личностные аспекты рассмотрения: в рамках функционального аспекта мы ведем речь о теоретико-прикладной готовности управленца с позиций сформированности у него соответствующих компетенций, их соответствия реализуемым управленческим функциям; личностный аспект профессиональной готовности ориентируется на наличие у руководителя личностных характеристик, получающих презентацию в мотивации, ценностно-смысловых установках управленческой деятельности, личностно-профессиональных качествах, обеспечивающих активную включенность в управленческую деятельность, ее когнитивно-поведенческую регуляцию.

Исследуя содержание и структуру профессиональной готовности руководителя образовательной организации к управленческой деятельности, мы выделяем в ее проблемном пространстве нормативную, деонтологическую и регулятивную стороны изучения, которые составляют суть последующей структурной компоновки рассматриваемого феномена.

Векторы государственной образовательной политики нашей страны направлены на обеспечение

гуманизации образовательных отношений, при-
дание им демократического характера с учетом
интересов всех участников образовательных от-
ношений. При этом в соответствии с Федераль-
ным законом РФ «Об образовании в Российской
Федерации» № 273-ФЗ (ст. 26) управление обра-
зовательной организацией со стороны руководи-
теля должно осуществляться на основе сочетания
принципов единоначалия и коллегиальности, сле-
дования нормам профессиональной этики, уваже-
ния прав и законных интересов всех субъектов об-
разования.

Проект профессионального стандарта руково-
дителя образовательной организации, задавая ко-
гнитивно-операционные требования к руководи-
телю в части обладания необходимыми знаниями
и умениями, регламентирует деятельность руко-
водителя при исполнении им профессиональных
функций, предписывая организацию управленче-
ской деятельности на основе соблюдения профес-
сиональных, правовых и нравственно-этических
норм и правил, создания психологически комфорт-
ной образовательной среды.

Обратим внимание на тот факт, что новые за-
конодательные инициативы, не отрицая приори-
тет единоначалия в управленческой деятельности,
первоосновой которого являются предоставленные
руководителю властные полномочия, некоторым
образом смещают акцент в сторону демократиче-
ского характера управления, основанного на взаи-
модействии с другими субъектами при принятии
управленческих решений. Подобный характер
управления базируется на принципах партисипа-
тивности и информационной открытости, уклады-
ваясь в схему управленческих отношений, кото-
рые, в свою очередь, характеризуются совместной
деятельностью руководителя и исполнителей вне
зависимости от их управленческого статуса и ме-
ста в управленческой вертикали [1].

Включение в орбиту профессиональной готов-
ности руководителя образовательной организации
к управленческой деятельности деонтологической
составляющей обусловлено тем, что сфера образо-
вания представляет собой уникальное нравствен-
ное пространство, в котором деонтологические
нормы выступают как ориентиры и, вместе с тем,
ограничители управленческих действий, обеспе-
чивая исполнение требований профессионального
долга и высокой личной ответственности управ-
ленца за принимаемые управленческие решения.
На наш взгляд, здесь весьма уместна точка зрения
С.С. Быковой, согласно которой педагог (в нашем
случае – руководитель образовательной органи-
зации) при совершении тех или иных действий дол-
жен осознавать их последствия, сочетать требова-
тельность и уважительное отношение к личности,
проявляя при этом доверие и понимая ответствен-
ность [3]. В свою очередь, ответственность являет-

ся следствием организации взаимодействия между
субъектами определенной профессиональной общ-
ности и характеризуется принятием социальных
норм и правил, находящихся в поле действия деон-
тологических аксиом.

В данном случае ответственность рассматри-
вается нами с позиций нравственности в процессе
управленческого выбора, предполагая интериори-
зацию руководителем социально-нравственных
императивов, общественной целесообразности
принимаемых решений, глубокое осознание их по-
следствий для сферы профессиональной деятель-
ности и ее субъектов.

В рамках регулятивного аспекта изучения про-
фессиональной готовности руководителя к управ-
ленческой деятельности мы делаем акцент на
необходимости наличия у руководителя устойчи-
вости к воздействию негативных стресс-факторов
среды, сохранение психического и поведенческо-
го баланса при их возникновении. Устойчивость
рассматривается нами как личностное свойство
руководителя, позволяющее актуализировать мо-
тивационные, когнитивные, эмоциональные, по-
веденческие ресурсы для минимизации или снятия
действия негативных факторов. Поэтому руково-
дитель должен уметь управлять стрессом, обладать
прогностическим мышлением, осуществлять про-
ектирование траектории собственного поведения
и действий других субъектов, предпринимать дей-
ствия превентивного характера, направленные на
сохранение устойчивости, обладать готовностью
к мобильному реагированию на изменения, про-
исходящие внутри образовательной системы и вне
ее функционального пространства, способностью
к регуляции собственных психических состояний,
оставаясь при этом в границах соблюдения норма-
тивно заданных ориентиров, правовых и деонтоло-
гических требований.

По нашему мнению, рассмотрение професси-
ональной готовности руководителя через призму
изложенных выше позиций позволяет обеспечить
полноту функциональных и личностных характе-
ристик исследуемого понятия, создать условия для
трансформации содержания и траектории профес-
сионального развития управленческих кадров си-
стемы образования.

Библиографический список

1. *Безродная Г.В.* Управленческие отноше-
ния в теориях социального взаимодействия // *Современные научные исследования*. – 2012. –
№ 10 (7). – С. 12.
2. *Бондарь В.И.* Управленческая деятельность
директора школы: дидактический аспект. – Киев:
Радянська школа, 1987. – С. 160–161.
3. *Быкова С.С.* Формирование деонтологиче-
ской компетентности у будущих педагогов в си-
стеме профессионального образования // *Вестник*

Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. – Т. 3. – № 4. – С. 37–41.

4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к трудовой деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.

5. Жуков Г.Н. Формирование профессиональной готовности студентов к деятельности мастера производственного обучения. – Екатеринбург: Изд-во Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2003. – 439 с.

6. Комаров К.Б., Хазова С.А. Организационно-педагогические условия эффективного управления человеческими ресурсами образовательной организации как детерминанта ее конкурентоспособности // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2015. – Вып. 4 (169). – С. 36–43.

7. Семушина Л.Г. Инженерная педагогика: Сборник статей. Вып. 4. – М.: Центр инженерной педагогики МАДИ (ГТУ), 2003. – 300 с.

8. Синьковская Т.А. Проблема готовности будущего учителя информатики к использованию технологий дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании» («ИТО-2003»). – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003> (дата обращения: 10.01.2019).

9. Фомин А.С. Проблема формирования психологической готовности к управленческой деятельности (руководству организацией) // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. – 2011. – № 2. – С. 91–104.

10. Boulding K. The Image. Knowledge in Life and Society. – The University of Michigan Press, 2010. – 175 p.

References

1. Bezrodnaya G.V. Upravlencheskie otnosheniya v teoriyah social'nogo vzaimodejstviya // Sovremennye nauchnye issledovaniya. – 2012. – № 10 (7). – С. 12.

2. Bondar' V.I. Upravlencheskaya deyatel'nost' direktora shkoly: didakticheskij aspekt. – Kiev: Radyans'ka shkola, 1987. – С. 160–161.

3. Bykova S.S. Formirovanie deontologicheskoy kompetentnosti u budushchih pedagogov v sisteme professional'nogo obrazovaniya // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. – 2012. – Т. 3. – № 4. – С. 37–41.

4. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. Psihologicheskie problemy gotovnosti k trudovoy deyatel'nosti. – Minsk: Izd-vo BGU, 1976. – 175 s.

5. Zhukov G.N. Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov k deyatel'nosti mastera proizvodstvennogo obucheniya. – Ekaterinburg: Izd-vo Rossijskogo gosudarstvennogo professional'no-pedagogicheskogo universiteta, 2003. – 439 s.

6. Komarov K.B., Hazova S.A. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya effektivnogo upravleniya chelovecheskimi resursami obrazovatel'noj organizacii kak determinanta ee konkurentosposobnosti // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 3: Pedagogika i psihologiya. – Majkop: Izd-vo AGU, 2015. – Vyp. 4 (169). – С. 36–43.

7. Semushina L.G. Inzhenernaya pedagogika: Sbornik statej. Vyp. 4. – М.: Centr inzhenernoj pedagogiki MADI (GTU), 2003. – 300 s.

8. Sin'kovskaya T.A. Problema gotovnosti budushchego uchitelya informatiki k ispol'zovaniyu tekhnologij distancionnogo obucheniya [Elektronnyj resurs] // Kongress konferencij «Informacionnye tekhnologii v obrazovanii» («ИТО-2003»). – Rezhim dostupa: <http://ito.edu.ru/2003> (data obrashcheniya: 10.01.2019).

9. Fomin A.S. Problema formirovaniya psihologicheskoy gotovnosti k upravlencheskoj deyatel'nosti (rukovodstvu organizaciej) // Sovremennaya social'naya psihologiya: teoreticheskie podhody i prikladnye issledovaniya. – 2011. – № 2. – С. 91–104.

10. Boulding K. The Image. Knowledge in Life and Society. – The University of Michigan Press, 2010. – 175 p.

Самохвалова Анна Геннадьевна

доктор психологических наук, доцент

Наумов Александр Рудольфович

кандидат химических наук, доцент

Воронцова Анна Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет

a_samohvalova@ksu.edu.ru, ananumov@ksu.edu.ru, annavorontsova@ksu.edu.ru

РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ В ВЫБОРЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья посвящена представлению опыта исследования влияния различных форм допрофессиональной подготовки на выбор профессии сегодняшними студентами 1–2 курсов образовательных организаций высшего образования Костромской области. В статье представлены описание статистических данных; варианты и мотивация выбора профессии нынешними студентами младших курсов; роль организаций дополнительного образования в выборе будущей профессии; роль школьных профильных классов в выборе будущей профессии; степень удовлетворенности студентов выбором будущей профессии. Авторы приходят к выводам о позднем периоде профессионального самоопределения респондентов, довольно высоком уровне самостоятельности в профессиональном выборе, но, очевидно, недостаточной роли различных форм допрофессионального образования в процессе профессионального самоопределения. Авторы отмечают, что влияние дополнительного образования велико в сфере развития различных личностных качеств обучающихся, но практически не оказывает влияния на их профессиональный выбор. Также недостаточно эффективны и профильные классы как инструмент профессиональной ориентации. Большая доля респондентов сожалеет об отсутствии профильного классов в их школе, а многие из тех, кто учились в профильном классе, сегодня хотели бы изменить свой выбор. Это приводит авторов к заключению о необходимости трансформаций в системе профессиональной ориентации в Костромской области.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профессиональный выбор, дополнительное образование, допрофессиональная подготовка.

В современной образовательной практике все большую актуальность приобретают вопросы профессиональной ориентации школьников. Значимость этих проблем обуславливается как серьезным влиянием правильного профессионального выбора на уровень самореализации личности и удовлетворенности жизнью, так и мощной экономической подоплекой, связанной с зависимостью доли выпускников, трудоустроившихся по направлению подготовки, от их ориентированности на будущую профессию.

Теоретическая основа исследования процесса профессиональной ориентации и профессионального самоопределения старшеклассников сформирована в работах Е.А. Климова [2], Э.Ф. Зеера [1], А.М. Павловой, Н.О. Садовниковой, Н.С. Пряжниковой, О.А. Махаевой и др. В деятельности школ, организаций среднего профессионального, высшего, дополнительного образования используется широкий спектр форм профориентационной деятельности, среди которых краткосрочные и длительные, включенные в образовательный процесс [3; 4] и организуемые во внеучебное время, в системе дополнительного образования [5]. Однако, далеко не всегда очевидны результаты использования тех или иных форм профориентации, их влияния на реальный профессиональный выбор выпускников школ. С целью получения объективных данных о влиянии некоторых форм профориентации на профессиональный выбор студентов, обучаю-

щихся в образовательных организациях высшего образования Костромской области, группой ученых Костромского государственного университета было проведено исследование.

Его цель: выявить роль учреждений дополнительного образования и профильных классов в выборе профессии старшеклассниками.

Целевая аудитория: студенты 1–2 курсов КГУ и КГСХА.

Период проведения: 9–13 января 2019 года.

Структура анализа:

1. Описание статистических данных.
2. Варианты и мотивация выбора профессии.
3. Роль организаций дополнительного образования в выборе будущей профессии.
4. Роль школьных профильных классов в выборе будущей профессии.
5. Степень удовлетворенности студентов выбором будущей профессии.
6. Выводы по результатам исследования

Описание статистических данных. В исследовании приняли участие 1398 респондентов в возрасте от 17 до 25 лет, из них девушек – 67,5%, юношей – 32,5%.

Из принявших участие в опросе абсолютное большинство студентов обучаются в Костромском государственном университете (КГУ) – 87,3%, оставшиеся 12,7% – в Костромской государственной сельскохозяйственной академии (КСХА). Респонденты представляют все направления и

направленности подготовки, по которым ведется в обучение в данных вузах, из них 42,6% – первокурсники (выпуск школ 2018 года), 57,4% – второкурсники.

Большая часть опрошенных постоянно проживают в Костроме (48,3%) и других поселениях Костромской области (31,5%). Среди опрошенных есть и представители зарубежных стран (Туркменистан, Китай, Узбекистан, Беларусь, Украина, Таджикистан, Молдова, Киргизия, Приднестровье, Казахстан), ближайших регионов (Ивановская, Ярославская, Вологодская, Владимирская области), других регионов европейской России (гг. Астрахань, Саратов, Нижний Новгород, Великий Новгород), а также дальневосточных (Амурская и Сахалинская области) и северных районов страны (Архангельск, Мурманск, Якутск, Воркута).

В ответах на вопросы о родителях содержатся сведения, что около 30% отцов имеют высшее образование и работают в различных профессиональных сферах, около 10% занимаются бизнесом, остальные отцы имеют рабочие специальности. У четверти опрошенных студентов матери являются домохозяйками или пенсионерами, около 40% матерей имеют высшее образование, остальные, в основном, работают в сфере обслуживания или в сельском хозяйстве. Каждый пятый респондент проживает в неполных семьях (чаще всего не имеют отца).

Варианты и мотивация выбора профессии.

Студенты делали единственный выбор при ответе на вопрос о критериях выбора будущей профессии (рис. 1). Позитивным является тот факт, что 57% респондентов выбрали будущую профессию осознанно, ориентируясь на свои возможности, интересы, мечты; 19,4% к моменту поступления не были уверены в своем выборе, активно искали свой жизненный путь. Продолжить семейную династию захотели лишь 2,9% респондентов, такая же доля абитуриентов отмечает, что поддались давлению родителей, родственников и выбрала профессиональный путь по их наставлению. Велика доля абитуриентов (17,9%), которые сделали свой выбор неосознанно, по модели «куда поступлю», «где есть бюджетные места», «где легче учиться».

Эти студенты входят в «зону риска», плохо учатся, пропускают занятия, являются потенциальными претендентами на отчисление.

Наиболее значимыми факторами (мотиваторами) при выборе будущей профессии (рис. 2) были склонности и интересы ребенка (73,4%), личные профессиональные планы (54,4%), способности и таланты абитуриентов (49%), востребованность профессии на рынке труда (42,8%), адекватный уровень притязаний (35,8%), а также хорошая информированность о профессии (27,1%) (допускался множественный ответ). Следовательно, абитуриенты делают преимущественно самостоятельный, осознанный выбор. Мнение и личный пример родителей в некоторых семьях учитывается (16,8%), а вот мнение и личный пример учителей и друзей весьма незначительно.

Такие важные мотиваторы профессионального выбора, как занятия в организациях дополнительного образования, занятия по профориентации в школе, профессиональные пробы и социальные практики, информация и реклама в СМИ совокупно отмечаются как значимые менее, чем в 30% ответов, то есть по отдельности практически не играют роли в выборе профессии.

Большая часть опрошенных респондентов определились с выбором будущей профессии лишь в 11 классе (62,1%), в 8–10 классах – 30,8%, до 10 лет свой выбор-призвание сделали лишь 2,9%.

Роль организаций дополнительного образования в выборе будущей профессии. Большинство респондентов (65,6%) в период обучения в школе посещали различные организации дополнительного образования (кружки, студии, секции, клубы, специализированные школы и др.), иногда даже несколько сразу (18,8%) или часто меняя их (3,5%). В основном это городские жители, у которых был широкий спектр выбора дополнительных занятий; сельские жители часто отмечали, что посещали только кружок в школе или участвовали во внеклассных мероприятиях. По выборке в среднем 11,7% нигде не занимались, то есть были лишены возможности развить в себе те или иные способности, найти свое призвание, попробовать себя в различных видах деятельности.

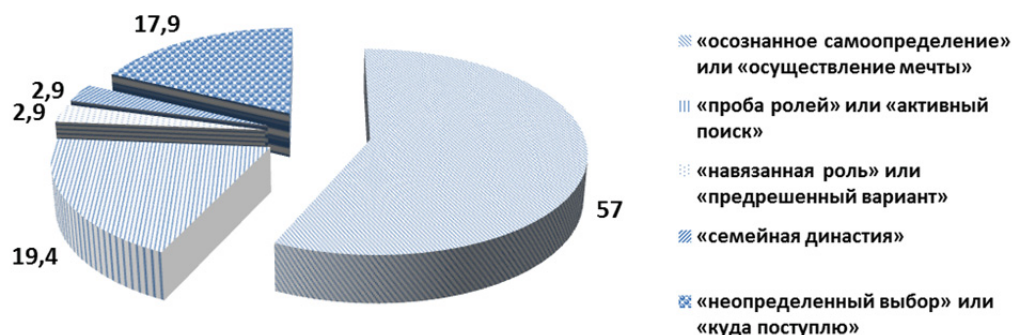


Рис. 1. Критерии выбора будущей профессии (%)

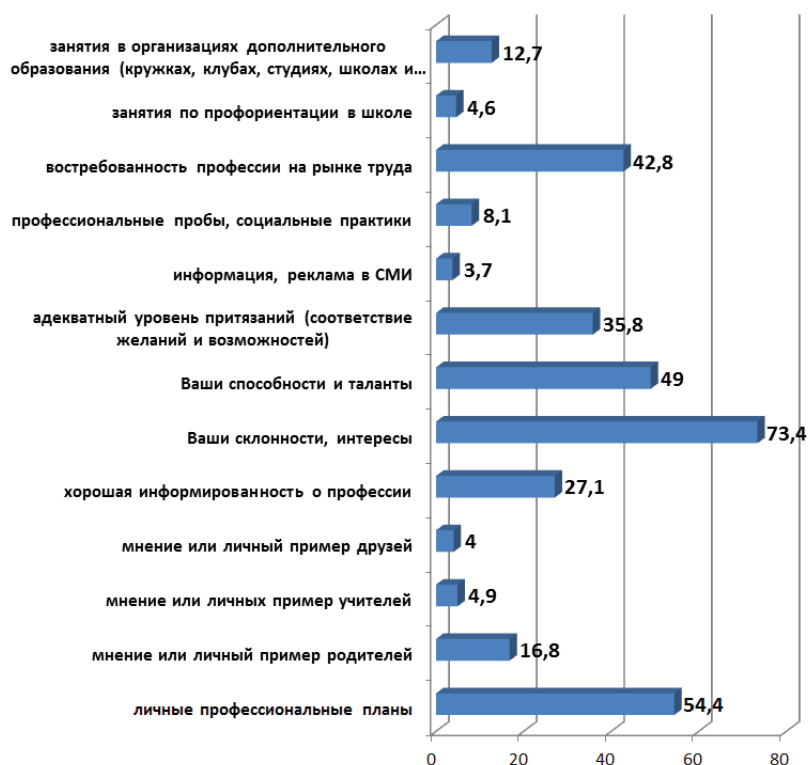


Рис. 2. Наиболее важные факторы выбора будущей профессии (%)

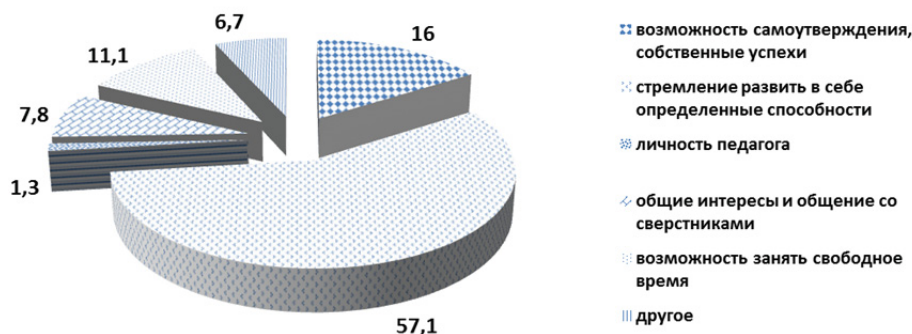


Рис. 3. Что привлекало детей в организациях дополнительного образования (%)

Приоритетными направлениями посещаемых организаций дополнительного образования оказались спортивные, художественные, музыкальные, танцевальные, театральные школы, кружки и студии. Наименее востребованными направлениями дополнительных занятий старшеклассников были техническое, экономическое и патриотическое, а ведь они связаны либо с теми профессиями, которые наиболее востребованы на рынке труда (инженерно-технические направления), либо формируют жизненно-важные качества (патриотизм, социальное служение) и компетенции (экономическая грамотность).

Вполне понятно, что основной мотивацией посещения организаций дополнительного образования является стремление ребенка развить в себе определенные способности (57,1%), возможность

самоутверждения, самодостижений (16%), что является базовыми потребностями в подростковом возрасте. Беспокоит тот факт, что общение и взаимодействие со сверстниками и педагогами стали меньше привлекать детей и подростков, что затрудняет формирование их социальных компетенций – умение сотрудничать, работать в команде, преодолевать трудности общения, конструктивно решать конфликты и др. Мотив «возможность занять свободное время» (11,1%) также показывает на хаотичность выбора, отсутствие профессиональной ориентации школьников. В категорию «другое» вошли такие направленности, как «иностранная языки», «журналистика», но значительно чаще встречались ответы, как «ничего», «пустая трата времени», «бесполезное времяпровождение», «родители заставляли», что также говорит о восприятии

частью студентов занятий в системе дополнительного образования как бесполезных (рис. 3).

На вопрос «Как Вы думаете, повлияли ли занятия в этих кружках, школах, студиях и т.д. на выбор Вашей будущей профессии?» более половины респондентов ответили отрицательно («не повлияли» – 42,6%) или затруднились с ответом («трудно сказать» – 13,9%). Ответы «отчасти повлияли» – 18,4% также напрямую не связывают приобретенные умения и развитые качества с будущей профессией, подразумевая лишь общее развитие личности. Лишь 22,5% опрошенных считают, что занятия в учреждениях дополнительного образования однозначно повлияли на выбор будущей профессии. Это студенты, выбравшие в основном профессии, прямо связанные с направленностью занятий – музыкант, художник, спортсмен, экономист, дизайнер.

Роль школьных профильных классов в выборе будущей профессии. В профильных классах обучалось более половины респондентов: социально-гуманитарной направленности (19,2%), физико-математической (10,6%), социально-экономической (10,2%), химико-биологической (7,7%), педагогической (3,3%), в классах с углубленным изучением иностранного языка (3%). Остальные студенты (38,9%) не обучались в профильных классах.

Практически не развита в Костромской области деятельность по развитию физико-химического, филологического, биолого-географического, информационно-технологического, оборонно-спортивного, индустриально-технического профилей (все не более 1,5%, то есть этот вариант выбирали от 2 до 15 респондентов), что существенно затрудняет процесс допрофессиональной подготовки и профессиональной ориентации учащейся молодежи по указанным направлениям.

Особую тревогу вызывает факт, что выбор профильного класса многими старшеклассниками делается необдуманно или вынужденно: 50% выбирали «за компанию», вместе с другом/подругой, 37,5% не имели альтернативного выбора, т.к. в школе есть только один профильный класс, в котором им пришлось обучаться; 22% школьников попали в профильный класс не по призванию,

а по своей успеваемости (в школах составляли рейтинги успеваемости, на основе которых принудительно делили на разные профильные классы, и детям приходилось учиться там, куда позволили ему попасть его оценки); кроме того некоторые школьники считали, что в определенном профильном классе учебные предметы либо интереснее (21,8%), либо легче (8,5%). И лишь 42,6% респондентов, так или иначе, связывали профиль специализированного класса со своей будущей профессией. При ответе на вопрос о причинах поступления в профильный класс студенты могли выбрать не более двух вариантов ответов.

Результатом такого выбора профильных классов стало то, что лишь четверть студентов сознательно выбрали направление подготовки в вузе, связанное с профильным обучением в старших классах. Две трети респондентов считают, что обучение в профильном классе никак или лишь частично повлияло на выбор профессии.

На вопрос «Если бы Вы сейчас имели возможность выбрать или изменить профильный класс в общеобразовательной школе, какой бы Вы предпочли?» лишь около 10% респондентов остались бы в том же профильном классе, где обучались. Остальные бы изменили или выбрали другие профили.

Самыми популярными являются классы с углубленным изучением иностранных языков (27,4%), социально-гуманитарный (23,3%), художественно-эстетический (20,5%). Явно возросла потребность студентов в получении педагогических, информационно-технологических, химико-биологических, физико-химических, оборонно-спортивных, индустриально-технических компетенций.

Степень удовлетворенности студентов выбором будущей профессии. Респондентам предлагалось оценить по 10-бальной шкале степень удовлетворенности выбранной профессией, в которой 1 будет соответствовать полной неудовлетворенности, а 10 – полной удовлетворенности выбранной профессией. Как видно из рис. 4, большинство студентов удовлетворены выбором профессии, причем около четверти опрошенных оценили степень удовлетворенности максимально.

Однако многие напрямую не связывают удовлетворенность своей будущей профессией с про-

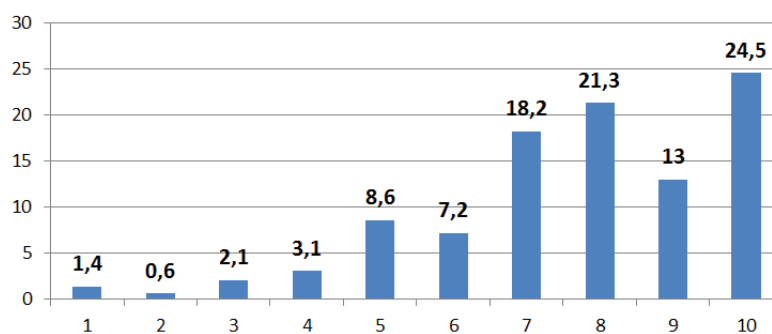


Рис. 4. Степень удовлетворенности выбранной профессией (%)

цессом обучения в организациях дополнительного образования и профильных классах. Следовательно, роль системы дополнительного и профильного образования чрезвычайно мала в процессе профессиональной ориентации и профессионального самоопределения подрастающего поколения.

Обобщение полученных результатов, позволило сделать вывод, что занятия в организациях дополнительного образования и в профильных классах, помогли школьникам в развитии:

- *личностных качеств* (ответственность, самостоятельность, самоконтроль, открытость, дружелюбие, трудолюбие, усердие, аккуратность, вера в себя, артистичность);

- *волевых качеств* (упорство, выносливость, организованность, сила воли, выдержка, дисциплинированность, терпеливость, сдержанность, целеустремленность, настойчивость);

- *интеллектуальных качеств* (любопытность, умение анализировать, гибкость, интерес к новому, чувство юмора, умение сомневаться);

- *коммуникативных компетенций* (коммуникабельность, умение сотрудничать, умение разрешать конфликт, умение отстаивать свою позицию);

- *лидерских компетенций* (лидерство, умение повести за собой, умение влиять на других, умение организовывать других, быть командиром);

- *жизненных компетенций* (оптимизм, умение видеть хорошее, умение распределять время, креативность, способность помогать другим, стрессоустойчивость, умение брать на себя ответственность).

Вместе с тем студенты, к сожалению, в своих ответах не отмечали никаких *профессионально-значимых качеств*, приобретенных в процессе обучения в организациях дополнительного образования и профильных классах, востребованных в будущей профессиональной деятельности (таких, например, как умение ремонтировать технику, писать компьютерные программы, делать математические расчеты, создавать дизайн-проекты, проводить игры с детьми, ухаживать за животными, растениями и др.). Следовательно, система дополнительного образования в целом ориентирована на общекультурное, духовное развитие детей и подростков, но не на их профессиональное самоопределение и формирование профессиональной мотивации и компетенций.

Выводы по результатам исследования:

1. Выбор профессионального пути у современных школьников происходит слишком поздно (от 17 лет и старше), поэтому, зачастую, является спонтанным, малоосознанным, требует принятия быстрого решения в ситуации неопределенности. Профессионально-ориентационную работу в системе образования необходимо начинать не в старших классах, а на более ранних возрастных этапах (желательно, с дошкольного возраста с постепенным углублением в мир профессий).

2. Старшеклассники делают, в основном, самостоятельный выбор профессионального пути, основанный на понимании личностных способностей, интересов, склонностей, а также на востребованности профессии на рынке труда. Однако, в процессе стимулирования профессиональной мотивации роль организаций дополнительного образования, профориентационных занятий в школе, рекламы и СМИ недостаточна. Целесообразно в образовательной среде создавать для школьников специальные условия для профессиональных проб и социальных практик.

3. С целью профессионального самоопределения личности требуется специализированная диагностика склонностей, интересов, способностей и потенциалов ребенка на этапе определения организации дополнительного образования, которую он будет посещать, а также расширение спектра услуг дополнительного образования в сельской местности.

4. Кроме реализации программ дополнительного образования, направленных на общеоздоровительное и культурно-просветительское развитие личности, необходимо развивать те направления дополнительного образования, которые связаны с экономическими, социальными и кадровыми потребностями региона; а также будут формировать у детей компетенции, которые станут востребованными на рынке труда через 5–15 лет (работа на перспективу).

5. Большинство опрошенных респондентов не обучались в профильных классах, следовательно, не проходили никакой специализированной подготовки к будущей профессиональной деятельности. Недостаточно развита в Костромском регионе сеть таких профильных классов, как физико-химический, филологический, биолого-географический, информационно-технологический, индустриально-технический, что существенно затрудняет процесс допрофессиональной подготовки абитуриентов; не работает на социально-экономические потребности Костромского региона.

Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход [Электронный ресурс] // Образование и наука. – 2003. – № 5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-obrazovatelnoe-prostranstvo-lichnosti-sinergeticheskiy-podhod1> (дата обращения: 18.02.2019).
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
3. Махаева О.А., Григорьева Е.Е. Я выбираю профессию: Комплексная программа активного профессионального самоопределения школьников. – М.: Перспектива, 2000. – 47 с.
4. Пяржников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределе-

ния [Электронный ресурс]. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 400 с. – Режим доступа: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=41809> (дата обращения: 18.02.2019).

5. Самохвалова А.Г. Индивидуальный образовательный маршрут профессионального самоопределения как средство профессиональной ориентации школьников / А.Г. Самохвалова, О.А. Киселева, Ю.Н. Сурикова, М.С. Сорокина, В.А. Смирнов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2017. – № 5. – С. 123–126.

References

1. Zeer E.F. Professional'no-obrazovatel'noe prostranstvo lichnosti: sinergeticheskij podhod [Elektronnyj resurs] // Obrazovanie i nauka. – 2003. – № 5. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-obrazovatelnoe-prostranstvo-lichnosti-sinergeticheskij-podhod1> (data obrashcheniya: 18.02.2019).

2. Klimov E.A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya. – М.: Akademiya, 2004. – 304 s.

3. Mahaeva O.A., Grigor'eva E.E. YA vybirayu professiyu: Kompleksnaya programma aktivnogo professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov. – М.: Perspektiva, 2000. – 47 s.

4. Pryazhnikov N.S. Metody aktivizatsii professional'nogo i lichnostnogo samoopredeleniya [Elektronnyj resurs]. – М.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2003. – 400 s. – Rezhim dostupa: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=41809> (data obrashcheniya: 18.02.2019).

5. Samohvalova A.G. Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut professional'nogo samoopredeleniya kak sredstvo professional'noj orientatsii shkol'nikov / A.G. Samohvalova, O.A. Kiseleva, YU.N. Surikova, M.S. Sorokina, V.A. Smirnov // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. SociokINETika. – 2017. – № 5. – S. 123–126.

МЕТАПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ

В статье рассматривается вопрос о формирующем оценивании, его метапредметной направленности и месте в структуре содержания образования. Автор обращает внимание на необходимость перестройки системы содержания образования в соответствии с изменениями Стандарта: требованиями к личностным и метапредметным результатам образования, системно-деятельностным подходом. В статье определены некоторые дефициты в содержании образования. На основе анализа современных концепций содержания образования автором формулируются выводы по содержанию понятия «метапредмет» и «метапредметный компонент содержания образования». В ходе предварительного контент-анализа исследований современных учёных по формирующему оцениванию, а также обобщения способов применения формирующего оценивания в процессе обучения автор выделяет существенные характеристики формирующего оценивания и доказывает, что они сопоставимы с метакомпетенциями и имеют метапредметную направленность. Автор обосновывает идею о том, что формирующее оценивание является компонентом содержания образования путём представления его дидактической модели.

Ключевые слова: формирующее оценивание, метапредметный компонент, содержание образования.

На нормативном уровне ФГОС предъявляет требования к результатам освоения образовательных программ, которые являются показателем качества образования и сегодня представлены тремя группами: личностные, предметные и метапредметные. Результаты признаются в качестве равноправных, направленных на развитие личности и позволяющих ей адаптироваться в окружающем мире [10].

Закономерно, что системе образования необходимо ориентироваться на достижение всех результатов. А значит, и содержание образования, представляющее педагогически адаптированный опыт человечества (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) в компонентах знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений, сегодня перестраивается в соответствии с системно-деятельностным подходом – основой ФГОС.

В связи с этим И.М. Осмоловская констатирует, что цели образования в современном мире изменились, но отбор содержания образования осуществляется так же, как 50 лет назад. Основная цель изучения по-прежнему – основы наук. Учёный утверждает, что в настоящее время возникла парадоксальная ситуация, когда в целях образования выделяется ориентация на самопознание и самоопределение, формирование готовности осуществлять личностный выбор, и изучение предметов должно быть направлено на развитие личности, а минимум содержания образования представляет совокупность научных знаний и предметных умений [8, с. 36]. И.М. Осмоловская анализирует следующие компоненты в содержании учебного материала: тексты учебника, в которых содержится прямая информация о ценности изучаемых объектов; тексты учебника, в которых содержится косвенная информация, позволяющая ученику самостоятельно сделать вывод о ценности объекта; задания на самостоятельную оценку и выявление ценности объекта; задания на ценностный выбор

и определение способа действия в предлагаемых ситуациях [8, с. 50–52]. Автор говорит, что задача самоопределения ученика как основы личностного роста должна обязательно решаться и в неспособности решать именно эту задачу видит несоответствие действующего содержания образования потребностям личности и общества. Учёный приводит такие аргументы в защиту своей позиции:

- 1) содержание образования носит личностно отчуждённый характер;
- 2) в содержании образования отсутствует материал, направленный на формирование самопознания, самоопределения, ценностных ориентаций личности;
- 3) в содержании образования нет нацеленности на формирование ключевых компетенций личности, в том числе общеучебных умений [8, с. 55].

Следовательно, сегодня обнаруживаются дефициты в содержании образования, связанные с достижением личностных и метапредметных результатов обучающихся. Если проанализировать дефициты на уровнях содержания образования (уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала, уровень взаимодействия учителя и обучающихся, уровень структуры личности ученика), то можно сделать вывод о том, что личностные и метапредметные компоненты, как правило, представлены бессистемно: если компонент заявляется на уровне теоретического представления, то на уровне учебных предметов, где личностные и метапредметные компоненты должны присутствовать в качестве универсальных, они не определены или пока не зафиксированы; по-прежнему отсутствуют в учебниках и учебных пособиях (уровень учебного материала). И лишь на процессуальном уровне (уровень взаимодействия учителя и ученика) происходят серьёзные изменения, связанные с реализацией системно-деятельностного подхода, а именно: внедрение деятельностных технологий в

обучение, перестройка взаимодействия в сторону субъект-субъектных отношений между участниками процесса обучения, формирование у ребёнка картины мира средствами разных школьных предметов на основе межпредметности и другие.

Закономерны вопросы: «Как данное содержание образования интериоризируется на уровне структуры личности ученика?», «Как отражается на процессуальном уровне метапредметное и личностное содержание образования?», «Насколько эффективным является процесс обучения, не имеющий связи с уровнем общего теоретического представления?», «Какие компоненты в содержании образования являются метапредметными и личностно ориентированными?» и др.

Авторы современных концепций метапредметного содержания образования (Ю.В. Громыко, А.В. Хуторской, коллектив разработчиков ФГОС), а также авторы современных исследований метапредметного наполнения содержания образования (Н.И. Аксёнова, Н.А. Астахова, Н.В. Храмцова и др.), несмотря на разноплановость толкований понятия «метапредмет», едины в одном: целью метапредметного содержания образования является развитие личности школьника, освоение им технологии учебной деятельности и деятельности вообще, овладение самостоятельностью [1; 2; 3; 12].

Н.В. Храмцова считает появление определения «метапредметный компонент содержания образования» следствием необходимости интеграции учебных предметов, формирования универсальных действий, которые носят надпредметный характер, и базовых ценностей [12]. То есть, метапредметный компонент встраивается в содержание образования, является универсальным для любого учебного предмета, и поэтому способствует формированию универсальных знаний, умений и способов деятельности. Определяя метапредметный компонент содержания образования, Н.В. Храмцова говорит, что он состоит из объектов научного познания, зафиксированных в Фундаментальном ядре образования (ФГОС), и из формирования метазнаний, метаумений, метаспособов в результате организованной метадеятельности [12]. Значит, метапредметный компонент содержания образования для нас складывается из набора метапредметных компетенций, основывающихся на следующих понятиях:

Метазнания – сведения о методах и приемах познания, структуре знаний и способах работы с ними.

Метаумения – универсальные общеучебные навыки и умения.

Метаспособы – методы, которые помогают находить новые способы решения задач, нестандартные планы деятельности.

Метадеятельность – умение совершать любую деятельность с предметами, универсальный способ жизнедеятельности.

Такой подход к процессу обучения способствует развитию личности средствами разных школьных предметов и внеучебной деятельности. А значит, что метакомпоненты должны присутствовать в содержании образования.

Рассмотрим в качестве метакомпонента формирующее оценивание, отдельные элементы которого (наличие в образовательном процессе критериев оценки продукта и процесса деятельности ученика, учёт планируемых результатов при обучении любому предмету, развитие самооценки как необходимое условие развития личностных результатов образования и др.) присутствуют в требованиях ФГОС.

Большинством исследователей (И.С. Фишман, Г.Б. Голуб, Е.Н. Землянская, Е.Г. Бойцова, Л.В. Вилкова, М.А. Пинская и др.) признаётся тот факт, что формирующее оценивание появляется в парадигме метапредметности как процесс, призванный устранить противоречия между требованиями к результатам и способам их достижения и оценки, главной целью образования – развитием личности и несоответствием этой цели стратегий оценивания, оценкой как компонентом процесса обучения и её количественным выразителем – отметкой, как правило, констатирующей факт обученности ученика и не выполняющей оценочных функций [4; 5; 6; 9; 11]. Также многие учёные выделяют направленность формирующего оценивания на развитие самооценки и самостоятельности в обучении, повышение мотивации и формирование личностных смыслов обучающихся, индивидуализацию процесса обучения [6; 9; 11]. На основе анализа трудов учёных и практиков мы установили, что формирующее оценивание обладает сущностными признаками, позволяющими ему одновременно встраиваться в систему содержания образования на метауровнях (табл. 1).

Тот факт, что обозначенные характеристики формирующего оценивания отражают сущность выделенных учёными метапредметных компетенций, позволяет нам утверждать, что данный вид оценивания в процессе обучения имеет метапредметное содержание. Возникает вопрос: «Как он встраивается в структуру содержания образования, что позволяет считать его метапредметным компонентом?».

Согласно принципам теории содержания образования, выделенным В.С. Леднёвым (принципу двойного вхождения базисных компонентов в систему и принципу функциональной полноты образования и функциональной полноты компонентов его содержания), формирующее оценивание мы рассматриваем как внешний, автономный (апикальный – авторский термин) компонент структуры содержания образования (выраженный явно) и как имплицитный, внутренний («сквозной», по мнению автора), (выраженный не явно) компонент.

Таблица 1

Метапредметные характеристики формирующего оценивания

| Метапредметные компетенции | Характеристики формирующего оценивания |
|----------------------------|--|
| Метазнания | Обеспечивает знания о способах деятельности, о собственном знании/незнании, пробелах/успехах; знания о деятельности вообще и её компоненте – оценке; понимание роли оценки в любой деятельности |
| Метаумения | Развивает умение оценивать и прогнозировать свою деятельность и деятельность другого человека как главное умение; формирует регулятивные универсальные учебные действия на основе развития этого умения, способствует развитию других универсальных действий (познавательных и коммуникативных) |
| Метаспособы | Позволяет овладеть системой действий, создаваемой самим человеком на основе самостоятельного умения оценивать и прогнозировать деятельность |
| Метадеятельность | Развивает навык САМОдеятельности и её осмысления на основе оценивания и рефлексии; формирует умение совершать любую деятельность на основе личностных ценностей, умений, выработанных самим человеком способов деятельности, навык выбора в ситуации нравственного конфликта или морально-этической направленности |

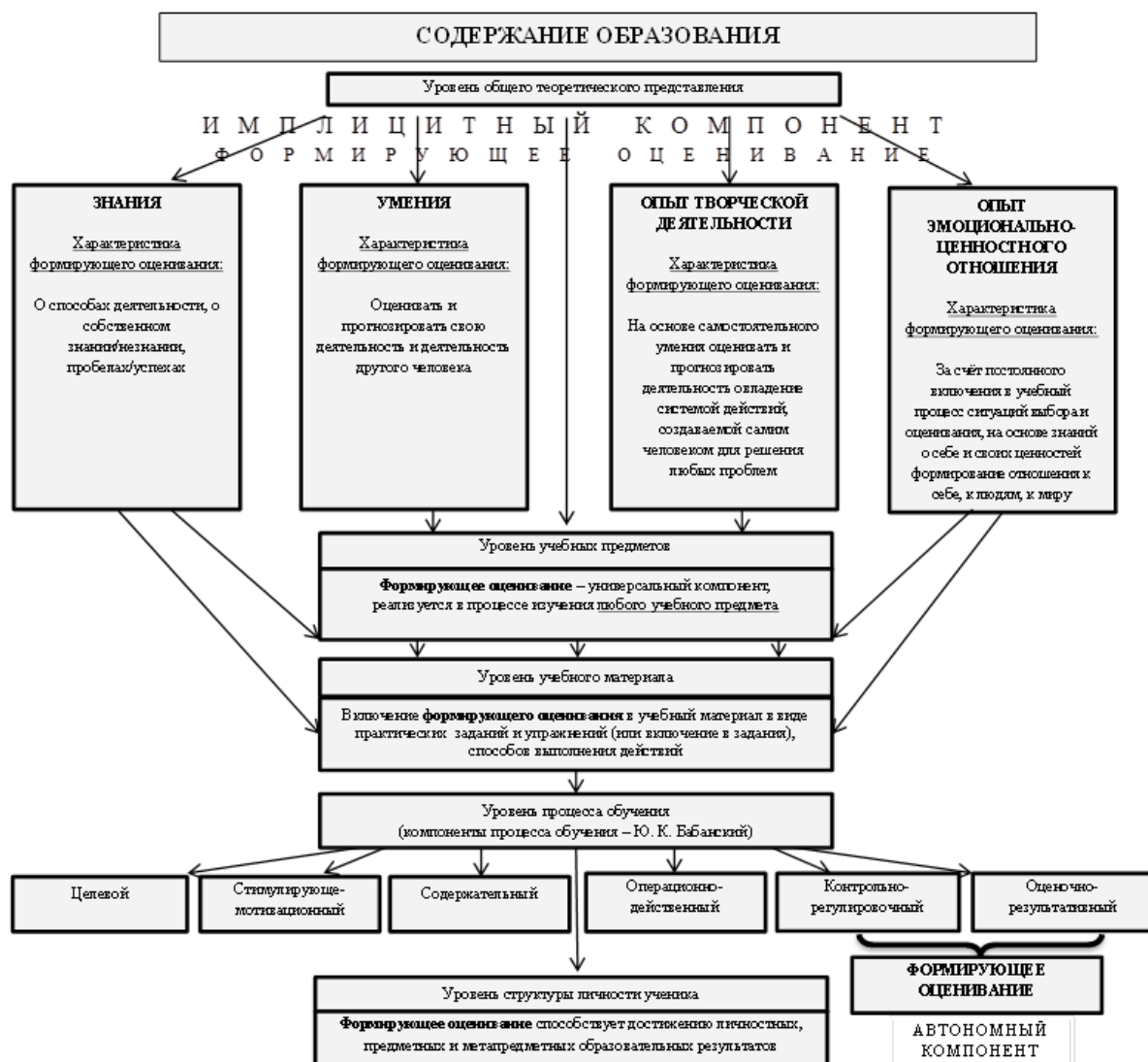


Рис. 1. Формирующее оценивание в структуре содержания образования

Так, обосновывая принцип двойного вхождения базисных компонентов в ситему, В.С. Леднёв приводит пример двоякого вхождения в структуру урока такого элемента, как контроль. С одной стороны, учёный называет его «сквозным» компонентом, так как он присутствует в том, или ином виде на любом этапе урока, а с другой стороны, контроль деятельности учащихся – автономный компонент, который реализуется последовательно на уроке или в конце занятия [7].

На основании этого мы считаем формирующее оценивание имплицитным, внутренним компонентом, встраивающимся за счёт своих характеристик в структуру содержания образования, а именно – на уровнях общего теоретического представления, учебных предметов и учебного материала. С другой стороны, на процессуальном уровне реализации содержания образования формирующее оценивание является самостоятельным компонентом процесса обучения, становясь автономным, внешним компонентом этой структуры (рис. 1).

Мы выявили, что, помимо метапредметных характеристик, формирующее оценивание в процессе обучения позволяет осуществлять преемственность в овладении метадеятельностью, ведь умение совершать любую деятельность невозможно без способности оценивать и прогнозировать результаты и последствия этой деятельности на основе знаний о себе и своих возможностях, умений эти возможности реализовать и сделать это самостоятельно, своими, выработанными в процессе деятельности способами. Следовательно, метадеятельность – это в том числе компетенция, приобрести которую может человек, овладевший метазнаниями, метаумениями и метаспособами. Это некий универсальный способ бытия человека в мире, который определяется уровнем владения перечисленными выше компетенциями. Таким образом, формирующее оценивание способствует овладению школьником метадеятельностью.

Мы полагаем, что формирующее оценивание, являясь метапредметным компонентом содержания образования, присваивается учеником в виде субъектного опыта личности, связанного с развитием самостоятельности, в содержании образования уже на уровне структуры личности ученика.

Таким образом, дидактическая модель содержания образования дополнена метапредметным компонентом – формирующим оцениванием, способствующим развитию личности школьника, то есть направленным на достижение личностных образовательных результатов обучающихся.

Библиографический список

1. Аксенова Н.И. Метапредметное содержание образовательных стандартов [Электронный ресурс] // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск,

октябрь 2011 г.). Т. I. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 104–107. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1105/> (дата обращения: 22.08.2018).

2. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

3. Асташова Н.А. Подготовка будущего учителя к реализации эмоционально-ценностного компонента содержания образования // Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия И.Я. Лернера. – М., 2017. – Т. 2. – С. 109–117.

4. Бойцова Е.Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе // Человек и образование. – 2014. – № 1. – С. 171–175.

5. Вилкова Л.В. Элементы формирующей оценки качества школьного образования // Молодой ученый. – 2012. – № 11 (46). – С. 401–403.

6. Землянская Е.Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Современная зарубежная психология. – 2016. – № 3. – С. 50–58.

7. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.

8. Осмоловская И.М. Дидактические проблемы в управленческой деятельности директора школы. – М.: Сентябрь, 2005. – 176 с.

9. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе. – М.: Логос, 2010. – 264 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 22.08.2018).

11. Фишман И.С., Голуб Г.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся. – М.: Учебная литература, 2007. – 244 с.

12. Храмцова Н.В. Теоретические аспекты выделения метапредметного компонента содержания начального общего [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20706> (дата обращения: 22.08.2018).

References

1. Aksenova N.I. Metapredmetnoe sodержanie obrazovatel'nyh standartov [Elektronnyj resurs] // Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, oktyabr' 2011 g.). T. I. – Chelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2011. – S. 104–107. – Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1105/> (data obrashcheniya: 22.08.2018).

2. Asmolov A.G. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstviya k mysli. Sistema zadaniy / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya i dr.; pod red. A.G. Asmolova. – M.: Prosveshchenie, 2010. – 159 s.
3. Astashova N.A. Podgotovka budushchego uchatelya k realizacii emocional'no-cennostnogo komponenta soderzhaniya obrazovaniya // Soderzhanie i metody obnovlyayushchegosya obrazovaniya: razvitie tvorcheskogo naslediya I.YA. Lerner. – M., 2017. – T. 2. – S. 109–117.
4. Bojcova E.G. Formiruyushchee ocenivanie obrazovatel'nyh rezul'tatov uchashchihsya v sovremennoj shkole // CHelovek i obrazovanie. – 2014. – № 1. – S. 171–175.
5. Vilkova L.V. Elementy formiruyushchej ocenki kachestva shkol'nogo obrazovaniya // Molodoj uchenyj. – 2012. – № 11 (46). – S. 401–403.
6. Zemlyanskaya E.N. Formiruyushchee ocenivanie (ocenka dlya obucheniya) obrazovatel'nyh dostizhenij obuchayushchihsya // Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya. – 2016. – № 3. – S. 50–58.
7. Lednev B.C. Soderzhanie obrazovaniya: sushchnost', struktura, perspektivy. – M.: Vysshaya shkola, 1991. – 224 s.
8. Osmolovskaya I.M. Didakticheskie problemy v upravlencheskoj deyatel'nosti direktora shkoly. – M.: Sentyabr', 2005. – 176 s.
9. Pinskaya M.A. Formiruyushchee ocenivanie: ocenivanie v klasse. – M.: Logos, 2010. – 264 s.
10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya: Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (data obrashcheniya: 22.08.2018).
11. Fishman I.S., Golub G.B. Formiruyushchaya ocenka obrazovatel'nyh rezul'tatov uchashchihsya. – M.: Uchebnaya literatura, 2007. – 244 s.
12. Hramcova N.V. Teoreticheskie aspekty vydeleniya metapredmetnogo komponenta soderzhaniya nachal'nogo obshchego [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2015. – № 4. – Rezhim dostupa: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20706> (data obrashcheniya: 22.08.2018).

Воронцова Анна Алексеевна
Шипкова Екатерина Николаевна
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
arven65@mail.ru, kat2006-7@mail.ru

АНАЛИЗ ОПЫТА ЧАСТНЫХ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

В статье проводится анализ и обобщение опыта проведения частных вспомогательных индивидуальных занятий по английскому языку с ребенком, имеющим расстройство аутистического спектра и групповых репетиторских занятий с обучающимися с задержкой психического развития. Выделены основные особенности частных вспомогательных занятий с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Проанализированы основные проблемы, возникающие при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. На основе описанного положительного опыта индивидуальных и групповых репетиторских занятий с детьми с ограниченными возможностями здоровья выделены основные черты таких занятий. Утверждается эффективность частных вспомогательных занятий независимо от предмета и возраста обучающегося. Сделан вывод о необходимости постоянного саморазвития частного педагога и совершенствования его профессионального уровня.

Ключевые слова: частные вспомогательные занятия, репетиторские занятия, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с РАС, дети с ЗПР, репетитор, частный педагог.

Право на образование закреплено в Конституции Российской Федерации, Европейской Конвенции о защите прав человека и основных свобод. В настоящее время основная «нагрузка» в реализации этого права ложится на плечи школы, но, наверно, ни один ученик не обходился без частных вспомогательных занятий – будь-то регулярное выполнение домашних работ с мамой или бабушкой или занятия с репетитором. Репетиторство – «очень старая практика. Она была распространена еще в Древней Греции и Риме, о чем повествуется в древних текстах, на протяжении веков репетиторство становилось то более, то менее популярно, но никогда не исчезало полностью» [14, с. 6]. Под репетиторством, в данной статье, будем понимать «вспомогательный, дополняющий процесс обучения, зависящий от основной системы образования, состоящий из цикла внешкольных репетиторских занятий, направленный на решение конкретной образовательной задачи» [6, с. 41].

Исследования международной школы сравнительного анализа ЮНЕСКО привели к выводу, что индивидуальные вспомогательные занятия с детьми и молодежью играют важную роль в получении ими навыков образовательного характера и в развитии личностных компетенций. Работы немецких ученых выявляют, что школьники, занимающиеся индивидуально с частным репетитором увеличивают «коэффициент полезного действия» обучения в одном классе (за один год), как минимум, на 90% [15]. При институциональном репетиторстве (взаимоотношения частного педагога и обучающегося выстраиваются организацией) общий коэффициент успеха составляет 83,75% [11]. Кроме того, у 23% обучающихся, занимающихся с репетитором по какому-либо предмету, отмечена более высокая мотивация к обучению [11; 13]. Эффект частных дополнительных занятий проявляется

в лучших оценках [12; 10], а также в увеличении удовольствия от обучения и большей самостоятельности [13]. Немецкие исследователи приходят к выводу, что занятия с частным педагогом более эффективны, чем обычное преподавание в школе, независимо от предмета и возраста ученика [7]. В англо-американском регионе учеными были сформулированы выводы об эффективности индивидуальных занятий с частным педагогом независимо от предмета [8; 9].

Исследования, проводимые в нашей стране выявляют высокий процент обучающихся, дополнительно занимающихся с частными педагогами по предметам школьной программы, например, исследования А.Я. Бурдяк, г. Москва, Н.Г. Крыловой, г. Кострома, А.А. Наумовой, г. Сургут.

Особой категорией обучающихся являются дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Т.В. Егорова определяет, что это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания, они «не приспособляются к правилам и условиям общества, а включаются в его жизнь на своих собственных условиях, которые общество понимает и учитывает» [3, с. 27]. Дети с ОВЗ могут иметь трудности в обучении, обусловленные состоянием здоровья, а также спецификой инклюзивного обучения в общеобразовательной школе. Исследование Т.Ю. Четвертиковой «Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования (на примере младших школьников с задержкой психического развития)» выявляет следующие особенности построения образовательного процесса:

– «осознавая, что дети с ОВЗ не освоят сложный материал, педагоги стараются индивидуализировать деятельность этих школьников, предлагая им крайне простые и, порой, примитивные задания»;

– дети с ОВЗ часто нарушают дисциплину и дезорганизуют работу всего класса; в этом случае ребенку предлагаются посильная работа для самостоятельного выполнения, например чтение или переписывание параграфа, работа с контурной картой;

– «учителя крайне редко вызывают ребенка с ОВЗ к доске (из 96 случаев, только 2 пришлось на детей с ОВЗ)» [5, с. 4].

Неудивительно, что при таком подходе дети с ОВЗ нуждаются в дополнительных, часто индивидуальных, занятиях для проработки и закрепления необходимых знаний.

Как традиционные уроки, так и частные вспомогательные занятия с такими детьми требуют от педагога особого внимания к индивидуальным особенностям, умению правильно оценить возможности ребенка, пониманию задач вспомогательных занятий для конкретного обучающегося.

Педагоги выделяют большое количество проблем при обучении и организации коррекционной работы с обучающимися, имеющими проблемы со здоровьем, среди которых:

– «отсутствие положительного эмоционального и социального опыта общения;

– наличие функциональных и соматических расстройств здоровья;

– выраженное неудовлетворение основных потребностей, соответствующих возрасту;

– низкая социальная адаптация и неадекватная самооценка обучающихся» [2, с. 124].

Проанализируем опыт работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, и выделим основные особенности организации частных вспомогательных занятий с детьми с ОВЗ.

Материалом данного исследования послужил опыт организации индивидуальных репетиторских занятий по английскому языку с обучающимися, имеющим расстройство аутистического спектра (РАС) и опыт групповых вспомогательных занятий по английскому языку с детьми с задержкой психического развития. Ведущим методом исследования явился метод наблюдения, а при его интерпретации – анализ и обобщение.

Заметим, что из-за расстройства аутистического спектра у детей возникают проблемы социализации. Данный ребенок ходил в обычную школу, но не имел друзей и не общался со сверстниками, круг его общения состоял из родных людей, которые всегда его понимали и общались как с обычным ребенком.

Занятия проводились на протяжении 5 лет (2013–2018 гг.). При первичной диагностике было выявлено, что у ребенка нет проблем интеллектуального характера, он знал иностранный язык на среднем уровне, понимал значение слов, владел определенным объемом лексики, соразмерно своей программе (ФГОС НОО), читал текст, но при пере-

воде на русский язык говорил, словно на иностранном. Фразы были ломанные, мальчик говорил их буквально, не всегда понимая само значение родного слова.

Механическая память ребенка была развита хорошо, он легко запоминал рифмованный текст, заучивал фрагменты тем, быстро усваивал лексику. Основными проблемами были: интерпретация текста своими словами, краткий пересказ и перевод на русский язык. Традиционное объяснение грамматики трудно воспринималось ребенком, поэтому был найден более эффективный способ, когда на примере иноязычного текста ученик сам догадывался и выводил правило. Дополнительно на занятии читали параллельные тексты, где ученик мог видеть эквивалент перевода, тем самым пополняя свой запас слов родного языка. Каждый год мы фиксировали положительную динамику освоения иностранного языка.

Больше всего ученик любил тексты исторической тематики. Он много читал, знал и рассказывал интересные факты, которые старался при помощи учителя перевести на английский язык. Однако при прослушивании текста, ученик мог не показывать особой заинтересованности им, со стороны создавалось впечатление, что он не слушает, но выполнение тестовых заданий подтверждало, что ученик овладел данным материалом. Исходя из этого, на занятиях использовали больше заданий аудирования, а после проводили письменный опрос. По окончании наших занятий у ученика повысился уровень овладения языком, он мог прочитать текст бегло, решить по нему задания, хорошо решал грамматические тесты, но с разговорной речью все равно остались проблемы. Письменно мальчик стал составлять несложные предложения, с учетом того, что в английском важен фиксированный порядок слов, но пересказ своими словами так и остался одним из сложных заданий. Считаем данный опыт успешным и результативным.

В данном контексте представим опыт проведения групповых занятий английским языком для учеников 3 класса с задержкой психологического развития (ЗПР). Факторами, обуславливающими трудности в обучении детей с ЗПР, являются: недостаточная выраженность познавательных интересов, незрелость высших психических функций, нарушения памяти, нарушения эмоционально-волевой сферы, слабость волевых установок [4, с. 121].

При проведении занятий были выделены следующие преимущества групповой работы:

– во-первых, детям интересно заниматься со своим товарищами;

– во-вторых, эмоционально обстановка более раскрепощенная, чем при индивидуальном обучении;

– в-третьих, в результате взаимодействия слабый по знаниям ученик значительно «подтягивался», наблюдая за результатами своего соседа.

В результате занятий дети стали более качественно выполнять задания, стремиться к достижению результата. Дети в перерывах стали консультироваться друг с другом по вопросам выполнения домашнего задания. Были ситуации, когда один ученик пытался объяснить правило, которое понял раньше своего одноклассника. Таким образом, в мотивационном плане такие занятия выигрышны.

Отработка диалогов, разговорной речи тоже более естественна в групповых занятиях. Но сложность состояла в том, что у родителей были разные требования к результатам вспомогательных занятий английским языком. Возникли сложности с тем, что с одним учеником дополнительно занималась бабушка, которая контролировала выполнение домашнего задания, а другому разрешали не выполнять домашнюю работу, в результате чего он приходил неподготовленным и, тем самым, приходилось частично отходить от запланированной работы.

Для обеспечения эффективности занятий регулярно проводился отбор заданий, соответствующих особенностям восприятия детей с ЗПР. Например, при составлении теста не стоит использовать такие обороты: «какое слово из списка НЕ подходит...», часто дети не понимают суть вопроса и отвечают неправильно. При планировании выстраивали занятия таким образом, чтобы дети могли выполнять один и тот же алгоритм действий, одну и ту же структуру урока.

Такие занятия длились несколько месяцев, причиной прекращения стала инициатива родителей – в виду финансовых затруднений. Опираясь на положительную динамику образовательных результатов обучающихся, считаем данный опыт положительным.

Анализ и обобщение данного опыта позволяет выделить следующие особенности организации частных вспомогательных занятий с детьми с ОВЗ.

1. В начале организации занятий учителю необходима беседа с родителями не только для понимания образовательной потребности ребенка, но, в первую очередь для понимания недуга ребенка с целью осмысления и возможности найти способы преодоления или уменьшения данного препятствия к обучению. Педагог должен понимать эмоциональное состояние ребенка, уметь его корректировать.

2. Педагогу необходимо владеть диагностикой не только уровня знаний ребенка, но и его общеинтеллектуальных способностей.

3. Частный преподаватель должен уметь определить у ребенка начальный уровень овладения предметом, соразмерно его образовательной программы, выделить основные проблемы и трудности в обучении.

4. Следует определить ведущий канал восприятия у ребенка, и использовать соответствующий дидактический материал.

5. Для результативных занятий учителю нужно найти максимально эффективные формы и способы организации занятий, опираясь на принципы индивидуализации. Стараться, чтобы обучающийся стал субъектом своей образовательной деятельности, «научить его самостоятельно проходить свой образовательный путь и максимально использовать различные ресурсы для построения индивидуальной образовательной деятельности. Именно обучающийся, а не кто-то другой, является заказчиком на свое образование, сам проектирует содержание своего образования и сам несет за него ответственность» [1, с. 72]. При планировании занятий необходимо опираться на интересы ребенка, понимая и принимая его особенности в поведении и восприятии.

6. На частных занятиях нужно уделять особое внимание психологической составляющей. Необходимо фиксировать положительную динамику и обсуждать результаты с ребенком, поднимая его уровень самооценки и веру в себя и в свои возможности.

Таким образом, при проведении вспомогательных занятий с детьми с ОВЗ частному педагогу необходимо постоянное саморазвитие, совершенствование своего профессионального уровня. Работая с особыми детьми, педагогу необходимо не просто уметь проводить диагностику знаний ребенка и объяснять сложный материал, но также уметь понимать и чувствовать его эмоциональное состояние, находить такие способы и формы организации занятий, которые смогли бы стать максимально результативными и могли не просто решить образовательную задачу, но иметь развивающий характер, способствовать повышению мотивации к обучению и социализации особого ребенка.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе // Педагогические и психологические проблемы современного образования: материалы науч.-практ. конф. «Чтения Ушинского» / отв. ред. Е.О. Иванова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2015. – С. 72–81.
2. Байбородова Л.В., Паутова Л.Б. Опыт организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в сельской школе // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 2. – С. 121–125.
3. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья. – Балашов: Николаев, 2002. – 80 с.
4. Покаместова О.В. Особенности детей с задержкой психического развития (ЗПР) в период обучения в начальной школе // Проблемы современной науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 121–122.
5. Четвертикова Т.Ю. Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Научно-

методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 58. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/76106.htm>. (дата обращения: 31.03.2019).

6. Шипкова Е.Н. Репетиторство как проблема педагогической науки и практики // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 2. – С. 39–46.

7. Bloom B.S. The 2 sigma problem. The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring // Educational Researcher. – 1984. – V. 14. – N 4. – P. 16.

8. Bray M. Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring? – Paris: UNESCO-IIEP, 2009. – 133 pp.

9. Chi M. Siler St., Jeong H. Can tutors monitor students understanding accurately? // Cognition and Instruction. – 2004. – N 22. – P. 362–387.

10. Hosenfeld I. Wirkungen von Mathematiknachhilfe bei rheinland-pfälzischen Schülern fünfter Klassen – eine längsschnittliche Analyse // Empirische Pädagogik. – 2011. – V. 25. – N 3. – P. 331–341.

11. Rudolph M. Nachhilfe – gekaufte Bildung? Empirische Untersuchung zur Kritik der außerschulischen Lernbegleitung. Eine Erhebung bei Eltern, Lehrerinnen und Nachhilfeinstituten. – Bag Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2002.

12. Sasse S., Wossler M. Nachhilfeunterricht – eine rentable Investition? Ein kritischer Überblick über den außerschulischen Förderunterricht. Forschungsarbeit. – Berlin: Grin, 2006.

13. Synovate Kids + Teens. Mit Nachhilfe kommt man weiter – Die Nachhilfesituation in Deutschland. Marktstudie. – Köln: Institut für Jugendforschung, 2007.

14. Walberg H. Tutoring. By Keith Topping // Educational practices series – 5: International Academy of Education (IAE). – Brussels, Belgium, 2000. – P. 36.

15. Wiesenrode Chr. Qualitätssicherung im Unterricht – Was kann Schule leisten? Die Vorteile eines Nachhilfeinstitutes am Beispiel «Studienkreis». – Norderstedt: Grin, 2006.

References

1. Bajborodova L.V. Individualizatsiya i soprovozhdenie v obrazovatel'nom processe // Pedagogicheskie i psichologicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya: materialy nauch.-prakt. konf. «CHteniya Ushinskogo» / otv. red. E.O. Ivanova. – Yaroslavl': Izd-vo YAGPU im. K.D. Ushinskogo, 2015. – С. 72–81.

2. Bajborodova L.V., Pautova L.B. Opyt organizatsii obucheniya detej s ogranichenymi vozmozhnostyami

zdorov'ya v sel'skoj shkole // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2010. – № 2. – С. 121–125.

3. Egorova T.V. Social'naya integratsiya detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya. – Balashov: Nikolaev, 2002. – 80 s.

4. Pokamestova O.V. Osobennosti detej s zaderzhkoj psichicheskogo razvitiya (ZPR) v period obucheniya v nachal'noj shkole // Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya. – 2014. – № 2. – С. 121–122.

5. CHetvertikova T.YU. Deti s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». – 2016. – № 58. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/76106.htm>. (data obrashcheniya: 31.03.2019).

6. SHipkova E.N. Repetitorstvo kak problema pedagogicheskoy nauki i praktiki // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2018. – № 2. – С. 39–46.

7. Bloom B.S. The 2 sigma problem. The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring // Educational Researcher. – 1984. – V. 14. – N 4. – P. 16.

8. Bray M. Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring? – Paris: UNESCO-IIEP, 2009. – 133 pp.

9. Chi M. Siler St., Jeong H. Can tutors monitor students understanding accurately? // Cognition and Instruction. – 2004. – N 22. – P. 362–387.

10. Hosenfeld I. Wirkungen von Mathematiknachhilfe bei rheinland-pfälzischen Schülern fünfter Klassen – eine längsschnittliche Analyse // Empirische Pädagogik. – 2011. – V. 25. – N 3. – P. 331–341.

11. Rudolph M. Nachhilfe – gekaufte Bildung? Empirische Untersuchung zur Kritik der außerschulischen Lernbegleitung. Eine Erhebung bei Eltern, Lehrerinnen und Nachhilfeinstituten. – Bag Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2002.

12. Sasse S., Wossler M. Nachhilfeunterricht – eine rentable Investition? Ein kritischer Überblick über den außerschulischen Förderunterricht. Forschungsarbeit. – Berlin: Grin, 2006.

13. Synovate Kids + Teens. Mit Nachhilfe kommt man weiter – Die Nachhilfesituation in Deutschland. Marktstudie. – Köln: Institut für Jugendforschung, 2007.

14. Walberg H. Tutoring. By Keith Topping // Educational practices series – 5: International Academy of Education (IAE). – Brussels, Belgium, 2000. – P. 36.

15. Wiesenrode Chr. Qualitätssicherung im Unterricht – Was kann Schule leisten? Die Vorteile eines Nachhilfeinstitutes am Beispiel «Studienkreis». – Norderstedt: Grin, 2006.

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО ВОЗРАСТА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В МОЛОДОМ ВОЗРАСТЕ

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-29-02155

В статье представлены результаты исследования субъективного возраста людей молодого возраста. Обосновывается применение уточняющих вопросов при изучении субъективного возраста и его компонентов. Определено, что разграничение ситуаций оценки субъективного возраста снижает неопределенность самооощущения. Зафиксировано, что когнитивная иллюзия в молодом возрасте не значительна. Так же установлено, что оценка физического здоровья и социального функционирования в этом возрасте не связана с психологическим благополучием. Для достижения и сохранения психологического благополучия в молодом возрасте наибольшую значимость имеют ролевое функционирование и жизненная активность. Выявлено, что снижение психологического благополучия приводит к снижению субъективного возраста. Установлено, что социальный субъективный возраст для людей 20–30 лет может использоваться как ресурс в терапии.

Ключевые слова: субъективный возраст, социальный возраст, когнитивная иллюзия, молодой возраст, психологическое благополучие, психологическое здоровье, качество жизни.

В современном мире с повышением технической и экономической оснащенности развитых стран, наблюдается тенденция к повышению качества жизни людей по разным параметрам: экономическому, политическому, социальному, физиологическому и др.

Но, несмотря на развитие человеческой цивилизации, в настоящее время достижение и сохранение психологического здоровья осложняется рядом социо-культурных условий, таких как экономическая и политическая нестабильность, конкурентная среда как внутри, так и между государствами, миграционные процессы, темп жизни в крупных городах. В результате влияния этих и многих других факторов, психологическое здоровье человека снижается, наблюдается рост соматических и психических заболеваний, неудовлетворенность собой и своей жизнью, увеличение количества случаев агрессивного и аутоагрессивного поведения. При этом, психологическое здоровье, базируется на психическом здоровье, но относится к личности в целом и требует активности субъекта, его заинтересованности в собственном развитии [1].

В связи с этим, поиск ресурсов, повышающих психологическое здоровье, удовлетворенность собой и своей жизнью, становится актуальной задачей психологии в современном мире.

Рассматривая субъективный возраст как отражение самооощущения, на котором строится психологическое благополучие, и изучая его особенности в различных возрастах, мы приближаемся к пониманию механизма формирования психологического здоровья в онтогенезе, а также возможности его поддержания и укрепления в рамках того или иного возраста.

Большинство исследований в области психологического благополучия, направлены на изучение

самого феномена, его структуры, а так же внешних факторов, повышающих его уровень (Н. Брэдберн, К. Рифф, Р. Райан и Э. Деси, Д.С. Корниенко, В.А. Хашенко и др.). Изучению субъективных, внутренних факторов психологического благополучия, несмотря на установленный факт о высокой доле влияния таких факторов на уровень психологического благополучия [6], уделено гораздо меньше внимания.

На основании выявленных существенных различий в субъективном возрасте при различных уровнях психологического благополучия [5], а также наличия связи субъективного возраста с качеством жизни, состоянием здоровья и удовлетворенностью старостью в пожилом возрасте [2], мы предполагаем, что, являясь частью внутренней субъективной картины мира индивида, субъективный возраст вносит вклад в регуляцию жизнедеятельности человека и может рассматриваться в качестве одного из его ресурсов.

Под субъективным возрастом в нашем исследовании мы будем рассматривать репрезентацию человеком собственного возраста, формирующуюся под влиянием раннего опыта, глубинных убеждений и ожиданий, а также условий жизни. Субъективный возраст включает в себя: биологический, эмоциональный, социальный и интеллектуальный компоненты [3].

Целью нашего исследования является изучение взаимосвязи субъективного возраста и психологического благополучия в возрастные периоды, соответствующие кризисным периодам (20–30 лет – период самоопределения; 40–50 лет – кризис среднего возраста, 60–70 лет – изменение статуса и образа жизни).

В настоящей статье представлена часть полученных результатов исследования субъективного

возраста и психологического благополучия в молодом возрасте (20–30 лет).

В качестве респондентов выступили психически здоровые молодые люди и девушки в возрасте от 20 до 30 лет ($M=25,61$; $SD=2,51$), проживающие в Москве и Московской области в количестве 51 человека. Из них 14 мужчин (27,5%) и 37 женщин (72,5%).

В рамках описываемой части исследования использовались следующие методики: авторская анкета для выявления социо-демографических показателей; шкала психологического благополучия (ШПБ) К. Рифф в модификации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко для выявления уровня и структуры психологического благополучия (Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко, 2005); опросник «Age-of-me» (B. Barak, 2009) в адаптации Е.А. Сергиенко для выявления субъективного возраста и его составляющих; опросник конкретизирующий составляющие субъективного возраста; опросник SF-36 (Health Status Survey – Short Form) (Ware, 1994) для оценки собственного психологического здоровья.

На основании методики «Age-of-me» оценивался биологический субъективный возраст (на сколько лет человека себя чувствует), эмоциональный субъективный возраст (на сколько лет выглядит), социальный субъективный возраст (на сколько лет действует) и интеллектуальный субъективный возраст (на сколько лет оценивает свои интересы). Было обнаружено, что большинство респондентов молодого возраста ощущают себя моложе своего хронологического возраста (54,9%). Однако когнитивная иллюзия, под которой понимается разница между хронологическим и субъективным возрастом, не велика ($M_{св}=-0,31$; $SD_{св}=4,07$). При этом расхождение в субъективной оценке возраста в разных компонентах различно (табл. 1).

Из данных таблицы 1 видно, что большинство респондентов чувствуют себя моложе своего возраста (54,9%), считают, что выглядят моложе своего реального возраста (70,6%). Но они ощущают себя социально (41,1%) и интеллектуально (49%) старше своего хронологического возраста, т.е. способными к построению более зрелых отношений с окружающими и обладающими более зрелыми интересами и увлечениями.

При этом средние значения когнитивной иллюзии в компонентах субъективного возраста, как и в случае интегрального показателя, так же не значительны: $M_{бв}=0,33$, $SD_{бв}=7,48$; $M_{эв}=2,16$, $SD_{эв}=3,5$; $M_{соцв}=-1,55$, $SD_{соцв}=7,04$; $M_{ив}=-2,2$, $SD_{ив}=8,4$, что объясняется большим разбросом в субъективной оценке возраста. Т.е. у условно здоровых молодых людей когнитивная иллюзия не высока ($M=(-2,2; 2,16)$). Стандартное отклонение выше 5 единиц фиксируется в области биологического, социального и интеллектуального возрастов. Наличие большого разброса данных связано с тем, что субъективный возраст, это субъективные когнитивные оценки.

Тот факт, что эмоциональный субъективный возраст, имеющий под собой оценку удовлетворенности своим внешним видом (look, эмоциональное отношение) обладает меньшим разбросом, чем другие компоненты, говорит об ориентации респондентов на внешне фиксируемые признаки, которые регулируются социальными установками. Замеченный факт требует дополнительного изучения.

Полученные данные подтверждают более ранние результаты российских исследований субъективного возраста молодежи. В частности, в 2013 г. масштабное исследование субъективного возраста показало, что в группе молодых людей 20–30 лет когнитивная иллюзия не значительна, кроме как в случае эмоционального возраста [3].

В исследовании онтогенетических особенностей субъективного возраста было установлено, что небольшое значимое снижение возраста у респондентов 20–30 лет наблюдается только в биологической и эмоциональной составляющих субъективного возраста [4].

Полученный нами данные незначительно отличаются от зарубежных исследований Н.Л. Галамбас и др., в которых отмечается переход от завышения своего возраста к занижению после рубежного возраста – 23 года [7]. Медиана возраста в нашей выборке равна 25,61, однако тенденция к занижению своего субъективного возраста не ярко выражена. Данное несовпадение может быть связано со спецификой нашей выборки. Однако данный факт требует уточнения через увеличение объема выборки для достоверности сопоставления результатов.

Таблица 1

Распределение респондентов по субъективному возрасту в %

| Компоненты субъективного возраста | Моложе хронологического возраста | Равно хронологическому возрасту | Старше хронологического возраста |
|-----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| Биологический возраст | 54,9 (28/51) | 21,6 (11/51) | 23,5 (12/51) |
| Эмоциональный возраст | 70,6 (36/51) | 15,7 (8/51) | 13,7 (7/51) |
| Социальный возраст | 31,4 (16/51) | 27,5 (14/51) | 41,1 (21/51) |
| Интеллектуальный возраст | 23,5 (12/51) | 27,5 (14/51) | 49 (25/51) |
| Субъективный возраст | 54,9 (28/51) | 5,9 (3/51) | 39,2 (20/51) |

Таблица 2

Распределение респондентов по субъективному возрасту в %

| Компоненты субъективного возраста | Моложе хронологического возраста | Равно хронологическому возрасту | Старше хронологического возраста |
|-----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| Биологический возраст | 29,4 (15/51) | 7,9 (4/51) | 62,7 (32/51) |
| Эмоциональный возраст | 58,8 (30/51) | 4 (2/51) | 37,2 (19/51) |
| Социальный возраст | 78,4 (40/51) | 4 (2/51) | 17,6 (9/51) |
| Интеллектуальный возраст | 31,4 (16/51) | 15,7 (8/51) | 52,9 (27/51) |
| Субъективный возраст | 43,1 (22/51) | 0 (0/51) | 56,9 (29/51) |

Для более детального изучения субъективного возраста и его составляющих, был разработан перечень вопросов, уточняющих самоощущения (Например, когда предстоит много работы, я чувствую себя как ... ; после хорошего отпуска я выгляжу на ... лет; после ссоры я поступаю как человек в ... лет; мое любимое занятие в свободное время как у человека в ... лет). Согласно полученным результатам той же выборки, большинство респондентов молодого возраста оценивают себя старше своего хронологического возраста (56,9%). Когнитивная иллюзия в данном случае, как и по результатам основной методики измерения субъективного возраста не велика ($M_{св}=-0,83$; $SD_{св}=2,69$). Результаты распределения респондентов представлены ниже (табл.2)

Согласно результатам уточняющего опроса, молодые люди преимущественно чувствуют себя старше своего возраста (62,7%), считают, что выглядят моложе своего реального возраста (58,8%). Так же они ощущают себя моложе в социальном плане (78,4%) и интеллектуально старше (52,9%) своего хронологического возраста.

При этом средние значения когнитивных иллюзий в компонентах субъективного возраста, как и в случае интегрального показателя, так же не значительны: $M_{бв}=-3,34$, $SD_{бв}=5,91$; $M_{эв}=0,46$, $SD_{эв}=3,0$; $M_{соцв}=2,09$, $SD_{соцв}=5,71$; $M_{ив}=-2,53$, $SD_{ив}=5,24$. Стандартное отклонение выше 5 единиц так же фиксируется в области биологического, социального и интеллектуального возрастов. Однако применение уточняющих вопросов привело к снижению разбросов ответов и уменьшению стандартных отклонений по всем компонентам и интегральному показателю субъективного возраста.

Разграничение ситуаций приводит к повышению однородности ответов, т.е. конкретизация снижает неопределенность самоощущения. Так же это смещает тенденцию в субъективном восприятии возраста из области «младше» в область «старше» и наоборот, предположительно вследствие повышения уровня рефлексии. Сравнительный анализ оценок субъективного возраста и его компонентов по двум методикам выявил существенные различия в оценке биологического ($p=0,01$), эмоционального ($p=0,05$) и социального возрастов ($p=0,01$). Значимых различий в оценке интегрального по-

казателя субъективного возраста, а также в оценке интеллектуального возраста не фиксируется.

Таким образом, уточнение и разграничение ситуаций оценки субъективного восприятия возраста приводит к значимым изменениям в самооценке возраста. В первую очередь это сказывается на том, как человек себя чувствует, ощущает, на сколько лет он выглядит и как он оценивает свое взаимодействие с социумом.

При изучении психологического благополучия выявлено, что среди респондентов молодого возраста полностью удовлетворены своей жизнью (высокие баллы по ШПБ) 56,9%, не удовлетворены отдельными сторонами своей жизни (низкие показатели по 1–2 субшкалам ПБ) 19,6%, не удовлетворены вообще своей жизнью (низкие показатели по 3 и более субшкалам ПБ) 23,5%. Данное распределение отличается от полученных ранее результатов [5]: полностью удовлетворены своей жизнью – 37,5%; не удовлетворены отдельными сторонами своей жизни – 38,7%; не удовлетворены в общем своей жизнью – 23,8%. Подобные расхождения связаны скорее всего с различием в критериях отбора респондентов.

Проведенный корреляционный анализ данных по методике ШПБ и опроснику SF-36 позволил выявить значимые взаимосвязи компонентов психологического благополучия с различными шкалами физического и психологического здоровья (табл. 3).

С интегральным показателем психологического благополучия связано только ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием ($p=0,05$). Т.е. у молодых людей без ограничения физических возможностей фиксируется взаимосвязь психологического благополучия и качества жизни на уровне эмоционального и ролевого функционирования.

Обнаружена обратная взаимосвязь между субшкалой «Цели в жизни» и компонентом физического здоровья «Интенсивность боли». Т.е. чем сильнее ощущается физическая боль, тем более кажется неопределенным будущее, меньше целенаправленность жизни.

Т.е. физическое состояние здоровья в молодом возрасте воспринимается как помеха или помощь в эффективном функционировании, которое молодыми людьми воспринимается как средство

Таблица 3

Взаимосвязь психологического благополучия и качества жизни

| Компоненты ПБ | Физический компонент здоровья | | | | Психологический компонент здоровья | | | |
|----------------------|-------------------------------|--------|---------|----|------------------------------------|----|---------|---------|
| | PF | RP | P | GH | VT | SF | RE | MH |
| Общий показатель ПБ | - | 0,323* | - | - | 0,460** | - | 0,385** | 0,414** |
| Позитивные отношения | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Автономия | - | 0,341* | - | - | 0,443** | - | 0,500** | 0,382** |
| Управление средой | 0,335* | 0,356* | - | - | 0,563** | - | 0,487** | 0,513** |
| Личностный рост | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Цели в жизни | - | - | -0,353* | - | 0,359* | - | - | 0,294* |
| Самопринятие | 0,298* | 0,318* | - | - | 0,419** | - | 0,469** | 0,446** |

Примечания: ** – на уровне 0,01; * – на уровне 0,05; ПБ – психологическое благополучие; PF – физическое функционирование; RP – ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием; P – интенсивность боли; GH – общее состояние здоровья; VT – жизненная активность; SF – социальное функционирование; RE – ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием; MH – психическое здоровье.

достижения психологического благополучия. Физическая боль и физическое самочувствие, а также возможность физического действия в возрасте 20–30 лет не воспринимается как условие «счастливой жизни».

Так же из данных таблицы 3 видно, что компоненты психологического благополучия имеют больше связей с психологическим компонентом здоровья, чем с физическим. Выявлены значимые взаимосвязи общего уровня психологического благополучия с жизненной активностью, ролевым функционированием, обусловленным эмоциональным состоянием и психическим здоровьем ($p=0,01$).

Структурный анализ взаимосвязей психологического благополучия и состояния здоровья выявил несколько особенностей молодого возраста. Показатели «Управление средой» и «Самопринятие» связаны с шкалами как психологического компонента здоровья ($p=0,01$), так и физического ($p=0,05$). Таким образом, отношение к себе, принятие своих достоинств и недостатков, своего прошлого, а так же ощущение компетентности в управлении собственной жизнью напрямую связаны со степенью жизненной активности молодого человека, его ролевым функционированием (обусловленным и физическим, и эмоциональным состоянием), настроением и физическим состоянием.

Отсутствие взаимосвязей между социальным функционированием и психологическим благополучием (и всеми его компонентами) говорит о том, что количество социальных контактов в молодом возрасте не связано с удовлетворенностью жизнью.

Корреляционный анализ субъективного возраста и качества жизни позволил выявить взаимосвязи между социальным субъективным возрастом и шкалами психологического компонента здоровья.

Согласно полученным аналитическим данным, чем старше себя оценивают люди в возрасте 20–30 лет в социальном плане, тем выше они ощущают собственную жизненную активность ($r=0,313$, $p=0,05$) и тем выше их психическое здоровье

($r=0,293$, $p=0,05$). При этом, ощущение себя моложе или старше своего реального возраста не связано с физическим здоровьем в молодом возрасте.

Корреляционный анализ оценки качества жизни и субъективного возраста по уточняющему опросу выявил больше взаимосвязей между ними. Но в данной возрастной категории они также немногочисленны.

Социальный субъективный возраст связан с жизненной активностью ($r=0,422$, $p=0,01$) и психическим здоровьем ($r=0,468$, $p=0,01$), причем уточнение ситуаций самоощущения усиливают качество этой взаимосвязи. Так же выявлена обратная связь между биологическим возрастом и ролевым функционированием, обусловленным физическим состоянием ($r=-0,341$, $p=0,05$), т.е. чем моложе себя чувствуют респонденты в данной возрастной категории, тем сильнее физическое состояние оказывает влияние на их поведение. Тенденция к инфантилизму приводит к доминированию физического компонента в ролевом функционировании.

Так же выявлена взаимосвязь эмоционального субъективного возраста и интенсивности болевых ощущений ($r=0,463$, $p=0,01$), т.е., чем интенсивнее болевые ощущения испытывает респондент 20–30 лет, тем чаще он оценивает себя, как выглядящего на более старший возраст и наоборот.

Полученные данные частично соотносятся с более ранним исследованием взаимосвязи субъективного возраста и качества жизни, где была обнаружена тенденция к снижению показателей физического и психологического компонентов здоровья при оценке себя на более молодой возраст в группе респондентов 20–30 лет [4].

Однако обнаруженные связи интеллектуального субъективного возраста у адекватно оценивающих свой возраст молодых людей и шкал физического компонента здоровья не нашли подтверждения в нашем исследовании. Возможно, это связано с особенностями проведения исследования (нами не производилось деление общей группы на

**Распределение респондентов по субъективному возрасту
и уровню психологического благополучия в %**

| Когнитивная иллюзия | | Психологическое благополучие | Частичное психологическое благополучие | Психологическое неблагополучие |
|--------------------------|-----------|------------------------------|--|--------------------------------|
| Субъективный возраст | Моложе ХВ | 25,5 (13/51) | 13,7 (7/51) | 15,7 (8/51) |
| | Равно ХВ | 3,9 (2/51) | 2 (1/51) | 0 (0/51) |
| | Старше ХВ | 27,5 (14/51) | 3,9 (2/51) | 7,8 (4/51) |
| Биологический возраст | Моложе ХВ | 31,5 (16/51) | 11,7 (6/51) | 11,7 (6/51) |
| | Равно ХВ | 13,7 (7/51) | 2 (1/51) | 5,9 (3/51) |
| | Старше ХВ | 11,7 (6/51) | 5,9 (3/51) | 5,9 (3/51) |
| Эмоциональный возраст | Моложе ХВ | 41,2 (21/51) | 11,7 (6/51) | 17,6 (9/51) |
| | Равно ХВ | 9,9 (5/51) | 3,9 (2/51) | 2 (1/51) |
| | Старше ХВ | 5,9 (3/51) | 3,9 (2/51) | 3,9 (2/51) |
| Социальный возраст | Моложе ХВ | 13,7 (7/51) | 5,9 (3/51) | 11,7 (6/51) |
| | Равно ХВ | 13,7 (7/51) | 9,9 (5/51) | 3,9 (2/51) |
| | Старше ХВ | 29,5 (15/51) | 3,9 (2/51) | 7,8 (4/51) |
| Интеллектуальный возраст | Моложе ХВ | 11,7 (6/51) | 3,9 (2/51) | 7,8 (4/51) |
| | Равно ХВ | 13,7 (7/51) | 5,9 (3/51) | 7,8 (4/51) |
| | Старше ХВ | 31,5 (16/51) | 9,9 (5/51) | 7,8 (4/51) |

Примечание: ХВ – хронологический возраст.

подгруппы в зависимости от знака когнитивной иллюзии).

Для более детального рассмотрения особенностей субъективного возраста в молодом возрасте было проведено деление общей выборки на группы в соответствии с уровнем психологического благополучия (табл. 4).

Из данных таблицы 4 видно, что молодые люди неудовлетворенные полностью или частично своей жизнью оценивают себя преимущественно моложе своего хронологического возраста, в то время как психологически благополучные молодые люди примерно в равном количестве оценивают себя моложе и старше своего реального возраста. Такое распределение свидетельствует о том, что нарастание психологического неблагополучия ведет к увеличению желания стать младше, что может рассматриваться как проявление защитного механизма.

Так же стоит отметить изменение распределения по социальному возрасту среди респондентов с разным уровнем психологического благополучия. Психологически благополучные молодые люди оценивают себя старше в социальном плане, действующими на более старший возраст, чем их хронологический, в то время как молодые люди с низким психологическим благополучием склонны оценивать свои действия на меньший возраст, чем хронологический. Т.е. неудовлетворенные собой и своей жизнью люди в основном характеризуются инфантильностью и неспособностью справляться со своими социальными взаимодействиями.

Корреляционный анализ психологического благополучия и субъективного возраста по результатам уточняющего опроса выявил, что социальный субъек-

тивный возраст связан практически с каждой субшкалой и интегральным показателем психологического благополучия ($r=0,345$, $p=0,05$). Т.е., чем старше оценивают себя молодые люди в социальном взаимодействии, тем они более удовлетворены своей жизнью в целом, тем лучше они управляют своей жизнью и средой ($r=0,433$, $p=0,01$), больше чувствуют возможностей для развития ($r=0,322$, $p=0,05$), четче ставят перед собой цели и лучше достигают их ($r=0,311$, $p=0,05$), а так же больше принимают себя как с положительной, так и с отрицательной стороны ($r=0,322$, $p=0,05$), и наоборот.

Отрицательная связь интеллектуального возраста и самопринятия ($r=-0,278$, $p=0,05$), по-видимому, говорит о том, что самопринятие молодых людей растет при ориентации на «детские» интересы и развлечения, что отражает тенденцию инфантилизма в современном обществе. Другие компоненты субъективного возраста не связаны с компонентами психологического благополучия в молодом возрасте.

Заключение. В рамках данного исследования были выявлены следующие особенности субъективного восприятия себя в молодом возрасте.

Всего лишь от 0 до 5,9% респондентов молодого возраста оценивают себя на свой возраст, в зависимости от методики. При этом когнитивная иллюзия возраста не велика (-3,34; 2,16) и имеет различный разброс по разным компонентам субъективного возраста и методикам (2,69; 8,4). Наименьший разброс зафиксирован в оценке эмоционального возраста, где имеет место ориентация на внешние признаки в опоре на социальные стандарты и установки.

Разграничение ситуаций оценки субъективного возраста активизирует процесс рефлексии, повышает однородность ответов и снижает неопределенность самоощущения. А также смещает когнитивную иллюзию в рамках социального возраста из зоны «старше» в зону «младше», а в рамках биологического и общего субъективного возрастов наоборот, из зоны «младше» в зону «старше» своего хронологического возраста.

Оценка собственного физического здоровья и социального функционирования для условно здоровых людей 20–30 лет не связана с психологическим благополучием. При этом наибольшей значимостью для достижения и сохранения психологического благополучия в этом возрасте обладает ролевое функционирование и степень жизненной активности.

Нарастание психологического неблагополучия ведет к увеличению желания стать младше, что может рассматриваться как проявление защитного механизма от собственной неуспешности.

В молодом возрасте социальный субъективный возраст является наиболее важным для достижения или сохранения психологического благополучия.

Социальный возраст как наиболее связанный с психологическим благополучием компонент субъективного возраста может рассматриваться как ресурс психологического здоровья в молодом возрасте среди условно здорового населения.

Полученные данные восполняют пробел в изучении субъективных факторов психологического здоровья в целом, и субъективного возраста в частности. Они могут быть использованы в рамках практической психологии для профилактики и коррекции психологического здоровья молодых людей.

Библиографический список

1. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3 – С. 17–21.
2. Мелёхин А.И., Сергиенко Е.А. Субъективный возраст как предиктор жизнедеятельности в поздних возрастах // Современная зарубежная психология. – 2015. – Т. 4. – № 3. – С. 6–14.
3. Сергиенко Е.А. Субъективный и хронологический возраст человека // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. – № 30. – С. 10.
4. Сергиенко Е.А., Киреева Ю.Д. Индивидуаль-

ные варианты субъективного возраста и их взаимосвязи с факторами временной перспективы и качеством жизни // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 4. – С. 39–51.

5. Сергиенко Е.А., Эйдельман Г.Н. Возрастная идентификация современной молодежи как фактор самодетерминации // Образование и саморазвитие. – 2015. – Т. 3. – № 45. – С. 62–72.

6. Эйдельман Г.Н., Сергиенко Е.А. Роль субъективных факторов в психологическом благополучии молодежи в ситуации профессионального самоопределения // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9 (50). – С. 4.

7. Galambos N.L., Albreacht A.K., Jansson S.M. Dating, sex, and substance use predict increases in adolescents' subjective age across two years // Intern. journal of behavioral development. – 2009. – V. 33 (1). – P. 32–41.

References

1. Dubrovina I.V. Psihicheskoe i psihologicheskoe zdorov'e v kontekste psihologicheskoy kul'tury lichnosti // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya. – 2009. – № 3 – S. 17–21.
2. Melyohin A.I., Sergienko E.A. Sub"ektivnyj vozrast kak prediktor zhiznedeyatel'nosti v pozdnykh vozrastah // Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya. – 2015. – Т. 4. – № 3. – S. 6–14.
3. Sergienko E.A. Sub"ektivnyj i hronologicheskij vozrast cheloveka // Psihologicheskie issledovaniya. – 2013. – Т. 6. – № 30. – S. 10.
4. Sergienko E.A., Kireeva YU.D. Individual'nye varianty sub"ektivnogo vozrasta i ih vzaimosvyazi s faktorami vremennoy perspektivy i kachestvom zhizni // Psihologicheskij zhurnal. – 2015. – Т. 36. – № 4. – S. 39–51.
5. Sergienko E.A., Ejdel'man G.N. Vozrastnaya identifikaciya sovremennoj molodezhi kak faktor samodeterminacii // Obrazovanie i samorazvitie. – 2015. – Т. 3. – № 45. – S. 62–72.
6. Ejdel'man G.N., Sergienko E.A. Rol' sub"ektivnykh faktorov v psihologicheskom blagopoluchii molodezhi v situacii professional'nogo samoopredeleniya // Psihologicheskie issledovaniya. – 2016. – Т. 9 (50). – S. 4.
7. Galambos N.L., Albreacht A.K., Jansson S.M. Dating, sex, and substance use predict increases in adolescents' subjective age across two years // Intern. journal of behavioral development. – 2009. – V. 33 (1). – P. 32–41.

СТАНОВЛЕНИЕ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПЕРИОД ВХОЖДЕНИЯ ВО ВЗРОСЛОСТЬ

Статья посвящена изучению возрастных особенностей становления жизненной компетентности молодых людей. Жизненная компетентность рассмотрена как системное свойство личности, интегрирующее автобиографические знания и связанные с ними стратегии решения задач развития, а также стремления и оценки, возникающие в ходе их принятия и решения. На эмпирическом уровне обосновано, что жизненная компетентность в период вхождения во взрослость изменяется в части увеличения объема автобиографических знаний, освоения и приращения репертуара стратегий решения задач развития, повышения внутренней мотивированности. Впервые психологическое содержание и генез жизненной компетентности изучены в контексте принятия и решения возрастных задач развития молодыми людьми в период вхождения во взрослость. Теоретическая значимость материалов заключается в изучении жизненной компетентности как фактора личностного развития молодых людей, а практическое значение – в апробации инструмента диагностики уровня развития жизненной компетентности в период вхождения во взрослость.

Ключевые слова: жизненная компетентность, период вхождения во взрослость, задачи развития, личность.

Позитивное развитие личности в период вхождения во взрослость традиционно связывают с готовностью и способностью успешно решать возрастные задачи развития, как: 1) получение образования; 2) выбор профессии и становление личности как профессионала; 3) самоосуществление в семье (формирование близости в отношениях и создание семьи); 4) поиск баланса между профессиональным и семейным самоопределением; 5) осмысление своего «Я» как уникального; 6) выработка жизненного проекта и построение конкретных жизненных планов; 7) осознание себя в статусе взрослого; 8) рационализация и операционализация мечтаний, идеалов и фактических целей.

Возрастные задачи развития представляют собой особый вид задачи, сознательно поставленной самой личностью на конкретном возрастном этапе, решение которых связано с ее продвижением в развитии и самопонимании, как отмечали Б. Ливехуд [10], Р. Хевигхорст [16], Ю.И. Фролов [1]. В результате решения возрастной задачи личность приобретает качественно новые индивидуально-психологические особенности (жизненного знания и опыта, стратегии поведения, мировоззрения и т.п.), желаемые, доступные, ранее не имеющиеся в ее распоряжении, как отмечает М.В. Клементьева [8; 9].

Возрастные задачи развития в период вхождения во взрослость отличает социокультурная обусловленность, с одной стороны, и осознанность и самостоятельность в формулировании задач и инициации их решения, с другой.

Успешность решения возрастных задач, а значит психологически благополучное развитие личности, зависит от множества факторов, одним из которых является *жизненная компетентность личности*, которая позволяет личности максимально эффективно достигать субъективно значимого результата в решении возрастных задач.

Под **жизненной компетентностью (ЖК)** мы понимаем системное свойство личности, интегрирующее автобиографические знания и связанные с ними стратегии решения задач развития, а также стремления и оценки, возникающие в ходе их принятия и решения.

В современной психологии жизненная компетентность преимущественно изучена в поздней взрослости. Так, в русле всевозрастного подхода А. Kruse [15] рассматривает ЖК как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых стареющим людям для сохранения самостоятельности в решении вопросов, сопряженных с бытовым обеспечением и социальным взаимодействием. В компетентностном подходе Т.С. Назаренко-Матвеевой [11], В.В. Быстровой [4] и других исследователей основополагающим положением для понимания ЖК выступает определение показателей, позволяющих судить о сформированности / несформированности. Существенным представляется положение о механизмах ее становления, связанными с сознательно направляемой активностью, ответственностью и самостоятельностью личности, выдвинутое в работах С.Л. Рубинштейна [12], К.А. Абульхановой [1], Л.И. Анцыферовой [2] и других исследователей.

Вместе с тем, становление ЖК охватывает более ранние периоды жизни человека в первую очередь молодость, период вхождения во взрослость. Как отмечает Е.Е. Сапогова [12], развитие в этом возрасте существенно зависит от способности личности выстроить жизненный замысел, поставить цели, определить стратегии развития. Для молодых людей характерно стремление к поставке жизненных целей и задач, а также движение к их реализации, достижению желаемого с учетом актуализации потенциальных возможностей, предъявляемых ожиданий и индивидуальных устремлений, как отмечали М.В. Клементьева [9],

Е.Л. Солдатова [14] и другие исследователи. В молодости личность иницирует сознательную активность на изменение себя и мира вокруг себя, определения направления своего развития, отвечающего ее представлениям о желаемом. Это становится возможным при обращении к накопленным автобиографическим знаниям в условиях решения актуальных задач развития, открытии эффективной стратегии поведения и прогнозирования возможного исхода. В данном контексте, как мы полагаем, проявляется *ресурсность* – в качественном преобразовании жизненного пути посредством повышения продуктивности в решении задач развития и претворения в реальность желаемых изменений, касающихся как социальной ситуации, так и саморазвития личности в целом.

Таким образом, необходимость психологического изучения механизмов становления ЖК и отсутствие системных исследований, объясняющих генез и функции ЖК в молодости, делают актуальной постановку проблемы становления ЖК период вхождения во взрослость.

Базируясь на общепсихологических принципах системности, интегративности, субъектности, развития, наше исследование психологического содержания и механизмов становления ЖК опирается на представления о ее структурных компонентах. Ранее, в наших работах [7], в русле интеграции культурно-исторического и субъектного подходов к исследованию развития личности во взрослых возрастах нами разработана и описана четырехкомпонентная модель ЖК, включающая **когнитивный** (автобиографические знания и знание возрастных задач), **аффективный** (эмоции и чувства по отношению к решению возрастных задач), **мотивационный** (мотивы, потребности и устремления, связанные с решением возрастных задач) и **поведенческий** (стратегии решения возрастных задач) компоненты.

Однако осталась нерешенной задача выявления динамики становления ЖК в период вхождения во взрослость. Целью нашего исследования выступило эмпирическое изучение изменения психологического содержания ЖК в период вхождения во взрослость при решении актуальных возрастных задач развития.

Мы предположили, что жизненная компетентность в период вхождения во взрослость изменяется в части увеличения объема автобиографических знаний, освоения и приращения репертуара стратегий решения задач развития, повышения внутренней мотивированности и эмоциональной вовлеченности в процесс решения задач развития.

В исследовании приняли участие 274 человека (мужчины и женщины) в возрасте от 17 до 22 лет, получающих высшее образование.

Использована авторская проективная методика «Истории из жизни» [9], позволяющая изучить пси-

хологическое содержание ЖК в контексте решения возрастных задач. Она является валидным инструментом оценки уровня развития ЖК, соответствует современным требованиям, предъявляемым к проективным методикам. Шкалы методики «Истории из жизни» обнаруживают близость к конструктам, рассматривающим ЖК как показатель личностной зрелости, например, биографической рефлексией, мудростью, смысловыми ориентациями, исполненностью жизни [6; 8].

Обработка результатов осуществлялась с помощью контент-анализа 4 экспертами, имеющими высшее психологическое образование. В качестве К-переменных выступали языковые репрезентанты компонентов ЖК, представленные в текстах: слова и словосочетания, описывающие знание возрастных задач, эмоции и чувства, действия, стремления, мотивы, ценности в процессе их решения. Полученные данные были преобразованы в стандартизированные посредством Z-преобразования с последующим переводом в стандартные отклонения.

Последующий статистический анализ осуществлялся в SPSS (версия 21) с использованием следующих методов: сравнение средних показателей в группах осуществлялось с использованием U-критерия Манна-Уитни и H-критерия Краскала-Уоллеса.

Анализ данных показал, что все участники справились с заданиями. Мы получили по 18 текстов от каждого респондента. Общее количество анализируемых текстов составило 4932. Незаполненных граф не было.

Сравнительный анализ показателей компонентов ЖК позволил выявить, что для решения задач развития молодые люди в возрасте 17–20 лет актуализируют аффективный и мотивационный компоненты ЖК, в то время как для 21–22-летних – это когнитивный, аффективный и поведенческий, а для 23–24-летних – когнитивный, мотивационный и поведенческий ($p \leq 0,01$). Это может говорить о перестройке соотношения компонентов ЖК. Формирование аффективного и мотивационного компонентов вначале позволяет личности эмоционально включиться в решение задачи развития, наделять ее личностным смыслом. Постепенное увеличение объема автобиографических знаний и освоение новых стратегий поведения в решении возрастной задачи основывается на эмоциональном отношении личности к процессу и ее ориентации на стремление достичь желаемого результата, на что указывает дальнейшая актуализация когнитивного и поведенческого компонентов. Отдельно стоит отметить, что эмоции и чувства сменяются устремлениями и внутренней мотивационной направленностью личности на результат.

Сравнительный анализ значений общего показателя ЖК позволил выявить те задачи, для решения которых молодые люди обращаются к ЖК ($p \leq 0,01$).

Для молодых людей в возрасте от 17 до 22 лет это задачи:

1) получение образования (например, «получить образование – залог моего будущего», «пока я учусь, мне есть к чему стремиться», «получить высшее образование – было правильным шагом»);

2) поиск партнера и формирование близких отношений (например, «я почувствую, что это тот человек», «если этот человек будет внимателен, нежен, заботлив, я смогу строить с ним отношения», «мы будим единым целым» и т.д.);

3) поиск баланса между профессиональным и семейным самоопределением (например, «семья – это мой тыл»; «я не смогу предпочесть работу семье»; «сначала нужно найти того, для кого зарабатывать» и т.д.);

4) рационализация и операционализация мечтаний, идеалов и фактических целей (например, «я знаю, что мечты все чаще остаются мечтами, а тут простая жизнь», «мои мечты – это и есть мои цели», «приятно, когда все случается так, как я хочу» и т.д.).

В возрасте 21–22 появляется задача, связанная с построением конкретных жизненных планов (например, «я планирую продвинуться дальше по карьерной лестнице, для этого я продолжаю обучение», «для того, чтобы строить нормальные отношения нужно разобраться в себе, найти приличную работу и жить своей жизнью», «Я знаю, что многого смогу достичь, если прекращу распыляться, сконцентрируюсь на учебе... личная жизнь – это лишнее сейчас» и т.д.).

23–24-летние используют ЖК для решения таких задач, как:

1) выбор профессии и становление личности как профессионала (например, «я знал, кем я стану», «сейчас это одна из ступеней в моей карьере...», «все деньги мира не заработать, а вот заниматься любимым делом очень важно» и т.д.);

2) создание семьи («я уже нашла свою половинку, пусть у нас не все гладко, но мы семья», «невозможно создавать семью без любви», «семья – основа общества, а моя еще и «носитель» традиций» и т.д.);

3) осмысление своего «Я» как уникального (например, «я еще ощущаю некую спутанность в представлениях о себе, но понимаю, что творю свою жизнь сама», «я уникален, как и моя жизнь», «зачем мне чужие советы, если есть своя голова на плечах?» и т.д.);

4) выработка жизненного проекта, построение конкретных жизненных планов (например, «сейчас только начало моего пути, но без четкого плана сложно достичь того, что я хочу», «я всегда сначала думаю, как что-то сделать, а потом делаю» и т.д.);

5) осознание себя в статусе взрослого (например, «я живу одна уже не первый год, сама себя обеспечиваю и не прошу помощи у родных», «те-

перь я помогаю родителям, а не они мне», «я сама решаю, как строить свою жизнь, мне не нужна помощь родителей» и т.д.).

Для молодых людей 23–24 лет характерно снижение общего показателя ЖК в ситуации принятия и решении задач, актуальных для 21–22-летних. Статистика различий $p \leq 0,01$. Это указывает на востребованность ЖК лишь в условиях попытки решить те задачи, которые еще не решены, но уже сформулированы личностью.

Сравнительный анализ возрастных задач по показателю «актуальность» выявил динамику актуальных задач развития для молодых людей (при $p \leq 0,01$): 1) получение образования (17–20 лет); 2) выбор профессии и становление личности как профессионала (19–20 лет); 3) формирование близости в отношениях (17–24 года); 4) создание семьи (19–22 года); 4) поиск баланса между профессиональным и семейным самоопределением (17–24 года); 5) осмысление своего «Я» как уникального (17–18 лет и 23–24 года); 6) выработка жизненного проекта и построение конкретных жизненных планов (19–22 года); 7) осознание себя в статусе взрослого (23–24 года); 8) рационализация и операционализация мечтаний, идеалов и фактических целей (23–24 года).

Мы можем наблюдать преемственность перехода от задач значимых, но не решенных, к задачам, для решения которых личность обладает достаточным ресурсом ЖК. Наиболее важными направлениями развития ЖК личности в период вхождения во взрослость являются направления, формируемые следующими задачами возрастного развития: построение конкретных жизненных планов, создание семьи, осмысление своего «Я» как уникального, поиск баланса между профессиональным и семейным самоопределением. Они становятся актуальными в начале молодости, но к их решению молодой человек переходит только к концу периода молодости. Данный факт мы можем с осторожностью проинтерпретировать в контексте положения Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития: зону актуального развития составляют возрастные задачи, для решения которых молодые люди используют ЖК, а зону ближайшего развития – возрастные задачи, сформулированные актуальные, но еще не решенные. Так, мы обнаруживаем в этих сформулированных самой личностью задачах потенциальности саморазвития.

Таким образом, становление жизненной компетентности в период вхождения во взрослость сопряжено с увеличением объема автобиографических знаний и формирования новых стратегий решения задач развития. Эмоциональная оценка лишь на начальных этапах принятия возрастной задачи высока, но постепенно снижается в процессе решения задачи. Напротив, в процессе решения задачи повышается уровень мотивированности

и личностной включенности, благодаря которой возрастные задачи наполняются личностным смыслом. ЖК используется личностью как ресурс в решении актуальных задач развития, определяющих социокультурное поле для поиска недостающих знаний и стратегий поведения, что определяет направление для ее саморазвития.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. Проблема индивидуальности в психологии // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. – М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. – С. 14–63.
2. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 2. – С. 3–16.
3. Белорусец А.С., Фролов Ю.И. Подходы к выделению структуры психологического возраста и их объяснительно-описательный потенциал по отношению к старости // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 3. – С. 50–60.
4. Быстрова Н.Н. Видовая структура жизненной компетентности человека [Электронный ресурс] // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – № 9. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/vidovaya-struktura-zhiznennoy-kompetentnosti-cheloveka> (дата обращения 15.01.2019).
5. Иванкова Д.Л. Изучение жизненной компетентности молодых людей // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XXIII Международного симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2018. – С. 324–327.
6. Иванкова Д.Л. Исследование взаимосвязи жизненной компетентности и толерантности к неопределенности в молодости // Человек в условиях неопределенности: сб. науч. трудов в 2-х т. / под общ. и науч. ред. Е.В. Бакшутевой, О.В. Юсуповой, Е.Ю. Двойниковой. – Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2018. – Т. 1. – С. 56–60.
7. Иванкова Д.Л. Психологическое содержание жизненной компетентности в контексте решения возрастных задач в период ранней взрослости // Вестник Санкт-Петербургского университета: Психология. – 2018. – Т. 8. – Вып. 4. – С. 381–395.
8. Клементьева М.В. Теоретико-методологический смысл понятия «Ресурс развития» взрослого человека // Известия ТулГУ: Гуманитарные науки. – 2012. – № 2. – С. 326–336.
9. Клементьева М.В. Биографическая рефлексия как ресурс личностного развития взрослого человека. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2016. – 518 с.
10. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. – Калуга: Духовное познание, 1994. – 224 с.
11. Назаренко-Матвеева Т.М. Социальное проектирование как средство формирования жизненной компетентности обучающихся [Электронный ресурс] // Вестник РМАТ. – 2015. – № 3. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-proektirovanie-kak-sredstvo-formirovaniya-zhiznennoy-kompetentnosti-obuchayushchih> (дата обращения 15.01.2019).
12. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
13. Сапогова Е.Е. Территория взрослости: горизонты саморазвития во взрослом возрасте. – М.: Генезис, 2016. – 312 с.
14. Солдатова Е.Л. Психология нормативных кризисов взрослости. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 281 с.
15. Kruse A. Geriatrie – Gesundheit und Kompetenz im Alter: Aufgaben der Prävention und Rehabilitation // In Althoff PJ, Leidel J, Ollenschläger G, Voigt P (Hrsg) Handbuch der Präventivmedizin. – N.Y.: Springer, Berlin Heidelberg, 2007. – S. 601–628.
16. Havigherst R.J. Developmental Tasks and Education, 3rd ed. – N. Y., 1972. – 119 p.

References

1. Abul'hanova K.A. Problema individual'nosti v psihologii // Psihologiya individual'nosti: Novye modeli i koncepcii / pod red. E.B. Starovojtenko, V.D. SHadrikova. – M.: NOU VPO MPSI, 2009. – S. 14–63.
2. Ancyferova L.I. Psihologiya povsednevnosti: zhiznennyj mir lichnosti i «tehniki» ee bytiya // Psihologicheskij zhurnal. – 1993. – T. 14. – № 2. – S. 3–16.
3. Belorusec A.S., Frolov YU.I. Podhody k vydelenyu struktury psihologicheskogo vozrasta i ih ob"yasnitel'no opisatel'nyj potencial po otnosheniyu k starosti // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. – 2011. – № 3. – S. 50–60.
4. Bystrova N.N. Vidovaya struktura zhiznennoj kompetentnosti cheloveka [Elektronnyj resurs] // Nauchnye problemy gumanitarnyh issledovanij. – 2010. – № 9. – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/vidovaya-struktura-zhiznennoy-kompetentnosti-cheloveka> (data obrashcheniya 15.01.2019).
5. Ivankova D.L. Izuchenie zhiznennoj kompetentnosti molodyh lyudej // Psihologicheskie problemy smysla zhizni i akme: Elektronnyj sbornik materialov XXIII Mezhdunarodnogo simpoziuma / pod red. G.A. Vajzer, N.V. Kisel'nikovoj, T.A. Popovoj. – M.: FGBNU «Psihologicheskij institut RAO», 2018. – S. 324–327.
6. Ivankova D.L. Issledovanie vzaimosvyazi zhiznennoj kompetentnosti i tolerantnosti k neopredelennosti v molodosti // CHelovek v usloviyah neopredelennosti: sb. nauch. trudov v 2-h t. / pod obshch. i nauch. red. E.V. Bakshutovoj,

O.V. YUspovoj, E.YU. Dvojnukovoj. – Samara: Samar. gos. tekhn. un-t, 2018. – T. 1. – S. 56–60.

7. Ivankova D.L. Psihologicheskoe sodержanie zhiznennoj kompetentnosti v kontekste resheniya vozrastnyh zadach v period rannej vzroslosti // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta: Psihologiya. – 2018. – T. 8. – Vyp. 4. – S. 381–395.

8. Klement'eva M. V. Teoretiko-metodologicheskij smysl ponyatiya «Resurs razvitiya» vzroslogo cheloveka // Izvestiya TulGU: Gumanitarnye nauki. – 2012. – № 2. – S. 326–336.

9. Klement'eva M.V. Biograficheskaya refleksiya kak resurs lichnostnogo razvitiya vzroslogo cheloveka. – Tula: Izd-vo TulGU, 2016. – 518 s.

10. Livekhud B. Krizisy zhizni – shansy zhizni. – Kaluga: Duhovnoe poznanie, 1994. – 224 s.

11. Nazarenko-Matveeva T.M. Social'noe proektirovanie kak sredstvo formirovaniya zhiznennoj kompetentnosti obuchayushchihся [Elektronnyj resurs] // Vestnik RMA. – 2015. – № 3. – Rezhim

dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-proektirovanie-kak-sredstvo-formirovaniya-zhiznennoy-kompetentnosti-obuchayushchihся> (data obrashcheniya 15.01.2019).

12. Rubinshtejn S.L. Bytie i soznanie. CHelovek i mir. – SPb.: Piter, 2003. – 512 s.

13. Sapogova E.E. Territoriya vzroslosti: gorizonty samorazvitiya vo vzrosлом vozraste. – M.: Genezis, 2016. – 312 s.

14. Soldatova E.L. Psihologiya normativnyh krizisov vzroslosti. – CHelyabinsk: Izd-vo YUUrGU, 2005. – 281 s.

15. Kruse A. Geriatre – Gesundheit und Kompetenzim Alter: Aufgaben der Pravention und Rehabilitation// In Alhoff PJ, Leidel J, Ollenschlager G, Voigt P (Hrsg) Handbuch der Praventivmedizin. – N.Y.: Springer, Berlin Heidelberg, 2007. – S. 601–628.

16. Havigherst R.J. Developmental Tasks and Education, 3rd ed. – N. Y., 1972. – 119 p.

СОПРЯЖЕННОСТЬ СПЕЦИФИКИ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ЗАВИСИМОСТИ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВО ВЗРОСЛОСТИ

Исследование проводится при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-01001

Статья посвящена проблеме сопряженности специфики межличностной зависимости и субъективного благополучия во взрослости. Автор показывает актуализированную потребность рассмотрения аспекта зависимого поведения личности в связи с дефицитарными знаниями в этой области, с одной стороны, и появлением новых видов нехимической зависимости, с другой. Раскрываются особенности связей межличностной зависимости и субъективного благополучия. Межличностная зависимость рассматривается как нормативная и ненормативная. Приведенный анализ данных эмпирического исследования показал, что нормативная зависимость связана с субъективным благополучием, с его высокими показателями. При этом, подчеркивается, что исследование требует дальнейшего многоаспектного изучения как ненормативной, так и нормативно межличностной зависимости.

Ключевые слова: аддикция, межличностная зависимость, субъективное благополучие, нормативная зависимость, ненормативная зависимость, зависимое поведение.

Характер происходящих изменений в современном мире фундаментален. Это во многом связано со скоростью развития технологической (четвертой промышленной) революции. Специалисты утверждают, мировая история еще не знала подобной эпохи – времени как великих возможностей, так и потенциальных опасностей [5]. Кардинальные трансформации происходят во всех отраслях бизнеса, производства, потребления, социальной сферы. Смена парадигм происходит в том, как человек работает, общается, самореализуется, получает и перерабатывает информацию. Внедрение новых технологий характеризуется огромной скоростью, и сопровождается мощной конкуренцией. Кроме того, это связано и с неопределенностью, т.к. невозможно иметь четкие представления, как в дальнейшем будут развиваться преобразования, обусловленные этой промышленной революцией, как они изменят экономическую, социальную, культурную и гуманитарную среду жизнедеятельности человека.

Этот новый контекст жизни порождает ряд специфических проблем, которые современная психологическая наука рассматривает как вызовы. Среди них – проблема зависимого поведения, в том числе нехимических зависимостей. Аддиктивное поведение традиционно рассматривается как важнейших фактор и показатель неблагополучия человека, нарушения социализирующих процессов, социальной дезадаптации человека. Данная проблема, как правило, находится в фокусе внимания клинической психологии, рассматривается в контексте патологизирующих личностных образований. Однако, источник нехимических зависимостей с высокой долей вероятностей находится в системе межличностных отношений человека. Несмотря на эту очевидность нехимические зависимости (интернет-зависимость, зависимость от социальных сетей, игровая аддикция, межличностная зависимость, любовная, тру-

довая, религиозная, спорт-зависимость, шопинг-аддикция и др.) в социальной психологии изучаются фрагментарно и недостаточно.

Из-за недостаточного феноменологического описания нехимических зависимостей до сих пор существует проблема разработки психокоррекционных и профилактических программ для людей с высоким риском данного типа аддикций.

В психологии, нехимические зависимости – компьютерная зависимость, игровая зависимость, межличностная зависимость, любовная зависимость, трудоголизм, пищевая зависимость (передание, голодание) и т.д.

Межличностная зависимость тесно связана с качеством отношений человека и вызывает большой интерес среди ученых и практиков. Следует отметить, что в практической психологии, которая более чувствительна к реальному запросу, психотехнологии и программы коррекции уже разработаны. Но при этом феноменологическая сущность данного явления раскрыта еще недостаточно, и вопросов здесь больше, чем ответов. Недостаточность четкой теоретической базы, разрозненность методологических позиций, отсутствие четкой дифференциации межличностной зависимости от близлежащих понятий (например, деструктивная привязанность и любовная аддикция) и недостаток понимания границы между нормативными и ненормативными показателями крайне затрудняет эмпирическое исследование данного феномена.

Важно подчеркнуть, межличностная зависимость, как правило, рассматривается в контексте близких партнерских отношений, но ее можно встретить в детско-родительских, дружеских, производственных отношениях (руководитель-подчиненный), в диаде учитель – ученик, психолог – клиент и т.д. В каждом виде отношений феномен межличностной зависимости будет обладать уникальной спецификой [3, с. 51].

Нас интересовал ряд проблемных вопросов, которые легли в основу данного исследования. Каковы категориальные признаки межличностной зависимости? Возможны ли межличностные отношения без зависимости? Если да, то, что является нормативной «здоровой» зависимостью, а что ненормативной, дезадаптирующей зависимостью? Какова связь между спецификой межличностной зависимости и качеством жизни человека, его удовлетворенностью различными сферами своей жизни?

В современной психологии существует ряд подходов к пониманию сущности межличностной зависимости.

В психоаналитической традиции зависимые отношения рассматриваются, как дефицитарные и патологические. Зависимость существует в нарциссических и симбиотических отношениях, а также в отношениях характеризующихся сепарационной тревогой. Формированию зависимости, как предполагается в психоаналитическом подходе, способствуют механизмы проекции, интроекции, идентификации, интернализации и экстерализации (К. Хорни), а также проективной идентификации (М. Кляйн), которые усложняют или препятствуют развитию «Я» личности. Черты, качества и чувства, которые личность отказывается или не готова принимать в себе, проецирует на другого человека. В свою очередь, интроекция включает во внутренний мир зависимого элементы поведения, черт, чувств другой личности, а идентификация уподобляет «Я» значимому другому. В процессе развития межличностной зависимости механизмы защиты делают другого человека «жизненно необходимым» для зависимой личности, приписывая ему черты и качества, которые в реальности могут отсутствовать или в значительной степени искажаться. Взаимодействие двух личностей становится осложненным, поскольку игнорируется собственное «Я», а «Я» партнера воспринимается в искаженном свете. Важной характеристикой феномена зависимости является растворение границ: между реальностью и фантазией (как в проекции и проективной идентификации), а также между границами двух личностей (как в идентификации и интроекции) по принципу: «Я не знаю, где я начинаюсь и где заканчиваюсь. Я не знаю, где начинается и заканчивается другой человек». Такое слитное существование и есть симбиоз, симбиотические отношения, которые естественны только в младенческом состоянии в диаде «мать-дитя» на оральной и анальной стадиях развития личности [2; 4]. Таким образом, в психоанализе межличностная зависимость рассматривается исключительно как деструктивный феномен, искажающий и травмирующий личность.

Специфичность межличностной зависимости просматривается в гештальтпсихологии. Здесь в основе рассматривается слияние (конфлюэнция).

Различают конфлюэнцию двух видов: конфлюэнция первого вида – это слияние со своими переживаниями, конфлюэнция второго вида – невозможность обособить себя (свои желания, потребности, ценности, переживания) от партнера (от его желаний, потребностей, ценностей, переживаний). В феномене зависимости присутствует конфлюэнция второго вида, которая играет двоякую роль. С одной стороны, определенное слияние необходимо для эмпатии, для понимания внутреннего мира другого человека, для переживания близости. Но, с другой стороны, конфлюэнция грозит зависимостью от партнера, невозможностью развиваться, потерей свободы [1]. Таким образом, данный подход позволяет рассматривать межличностную зависимость как многогранный феномен, включающий как деструктивные, так и конструктивные аспекты.

В работах западных психологов существуют модели, описывающие межличностную зависимость, как полипараметрическое нарушение. Так, Гиршфильд предложил модель межличностной зависимости, которая включает в себя три признака: эмоциональная опора на других; неуверенность в себе; стремление к автономии. Межличностная зависимость определяется как сумма первых двух параметров (эмоциональная опора на других и неуверенность в себе) при отсутствии стремления человека к личностной автономии. Является очень важным тот факт, что в этой модели выделяется категориальный признак зависимости – нарушение личных границ, которые тесно сопряжены с идентичностью человека [7, с. 610].

В работах Р. Борнштейна и его коллег явление межличностной зависимости рассматривается, как сложное и многоплановое нарушение, в связи, с чем исследователи разграничивают зависимость как нормативное явление, чрезмерную зависимость и деструктивное отделение, вызывающие личностные нарушения [6, с. 269].

Структура межличностной зависимости состоит из 4 компонентов – когнитивный включает в себя отношение личности к себе, как убеждение в собственной беспомощности и слабости; эмоциональный компонент – страх одиночества, эмоциональную сверхблизость, и тревогу, связанную с «эмоциональной холодностью» партнера; мотивационный компонент включает в себя выраженную потребность в поддержке и руководстве значимых лиц, поведенческий компонент заключается в поисках помощи, одобрения со стороны значимой личности в процессе межличностного взаимодействия, а так же в тенденции игнорировании потребностей собственного «Я» и предпочтение удовлетворения потребностей значимого другого. Из этого следует, что межличностная зависимость затрагивает важные характеристики личности, воздействуя на её внутреннюю структуру и стиль

выстраивания межличностных отношений. Но, стоит отметить, что позитивный потенциал межличностной зависимости или феномен здоровой зависимости, о котором в своей книге «Здоровая зависимость: опираться на других, не теряя себя» писал Р. Борнштейн, является весьма важным для понимания и описания сущности межличностной зависимости. Нормативная «здоровая» зависимость – это «гибкая середина» между деструктивным отделением и сверхзависимостью. Это способность человека уравнивать близость и автономность, опираться на других, сохраняя при этом сильное чувство собственного достоинства, и чувствовать себя комфортно в случае обращения за помощью к другому человеку. Здоровая зависимость имеет ряд положительных эффектов, включая: высокое удовлетворение в любовных отношениях; большую вероятность академического и карьерного успеха, самореализации; улучшение семейных отношений и родительских навыков; хорошее физическое и психологическое здоровье.

Важные социальные навыки взаимодействия, которые развивается в условиях здоровой зависимости – эмпатия, чувствительность к настроению и поведению партнера по общению, стремление делать другим приятное. Помощь других позволяет человеку со здоровой зависимостью решать конкретные задачи, обеспечивает ему чувства стабильности и защищенности; формируются и развиваются стабильные конструктивные отношения. Здесь очень важным является понятие симметричной зависимости или здоровой созависимости. Отношения, в которых может возникать «здоровая зависимость» принимают реципрокный характер, существует, так называемый, «баланс обмена». Здоровая зависимость является позитивной адаптивной ценностью человека. Так, здоровая зависимость может быть частью стратегии «успешного взаимодействия», совладания с неизбежными ограничениями ресурсов и способностей в особых обстоятельствах. В этом случае зависимость является оптимизирующей стратегией по инициированию и сохранению социальных контактов, компенсаторной функцией, позволяющей личности эффективно выстраивать межличностные отношения [6, с. 269].

С целью определения теоретического конструкта межличностной зависимости с позиции социальной психологии, есть необходимость в рассмотрении социально-психологических факторов и категориальных признаков нормативной и ненормативной зависимости в межличностных отношениях, изучении сопряженности специфики межличностной зависимости с качеством жизни человека, его удовлетворенностью различными аспектами жизни.

Цель настоящего исследования – изучить сопряженность удовлетворенности различными сферами жизни с показателями зависимости в межличностных отношениях взрослых людей в континууме «нормативная зависимость – ненормативная сверхзависимость».

Дизайн исследования. Выборку исследования составили мужчины и женщины, 120 человек, в возрасте от 20 до 34 лет ($\bar{x}=23$, $\sigma=4,42$). Все респонденты на момент исследования состояли в партнерских отношениях.

Выборка была разделена на 2 эмпирические группы: мужчины и женщины с нормативной зависимостью (39,5%, $n=44$ чел.), мужчины и женщины с ненормативной сверхзависимостью (60,5%, $n=76$ чел.). Выборки формировались посредством дисперсионного анализа.

Методы исследования. Исследование проведено в рамках номотетического подхода. Методический комплекс: «Тест профиля отношений» Р. Борнштейна в адаптации О.П. Макушиной (2005), тест «Шкала субъективного благополучия» в адаптации М.В. Соколовой (1996). Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью программы SPSS версии 22.0 дисперсионного анализа, корреляционного анализа Пирсона и непараметрического критерия U-Манна Уитни для двух независимых выборок.

На первом этапе исследования мы выявили показатели субъективного благополучия у группы респондентов с нормативной зависимостью (табл. 1).

Стоит отметить, что показатели шкал имеют обратное значение, т.е. чем выше балл по шкале, тем ниже уровень субъективного благополучия.

Таким образом, респонденты с нормативной зависимостью характеризуются стабильным по-

Таблица 1

Показатели субъективного благополучия у группы с нормативной зависимостью

| Шкала | Среднее значение |
|---|------------------|
| Напряженность и чувствительность | 11,75 |
| Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику | 12,37 |
| Изменения настроения | 4,37 |
| Значимость социального окружения | 8,2 |
| Самооценка здоровья | 6,37 |
| Степень удовлетворенности повседневной деятельностью | 9,25 |
| Общее субъективное благополучие | 3,125 |

Показатели субъективного благополучия у группы с ненормативной сверхзависимостью

| Шкала | Среднее значение |
|---|------------------|
| Напряженность и чувствительность | 14,71 |
| Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику | 14,14 |
| Изменения настроения | 8,57 |
| Значимость социального окружения | 10,14 |
| Самооценка здоровья | 7,71 |
| Степень удовлетворенности повседневной деятельностью | 12,57 |
| Общее субъективное благополучие | 6,85 |

зитивным эмоциональным фоном и оптимистическим взглядом в будущее (шкала *Изменения настроения*), удовлетворены своим физическим и психологическим здоровьем и качеством отношений с близкими людьми. Показатели субъективного благополучия у группы респондентов с ненормативной сверхзависимостью указаны несколько иные (табл. 2).

Испытуемые с нормативной зависимостью в сравнении с ненормативной сверхзависимостью имеют лучшие показатели по шкалам субъективного благополучия. Это может быть связано со спецификой нормативной зависимости, которая способствует улучшению взаимодействия в отношениях с людьми, может способствовать улучшению физического и психологического здоровья.

Сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна Уитни позволил выявить значимые различия по шкале изменения настроения (при $p=0,01$). Это может означать, что ненормативная сверхзависимость в отличие от нормативной зависимости связана с эмоциональным состоянием личности, и сопряжена с субъективным благополучием личности.

Далее был проведен корреляционный анализ с использованием критерия Пирсона. Были выявлены статистически значимые связи между нормативной зависимостью и шкалами субъективного благополучия. Выявлена обратная статистически значимая связь между нормативной зависимостью и шкалами самооценка здоровья, степень удовлетворенности повседневной деятельностью, общее субъективное благополучие (при $p=0,01$). Выявлена прямая статистически значимая связь между ненормативной сверхзависимостью и шкалами изменения настроения, степень удовлетворенности повседневной деятельностью и общее субъективное благополучие (при $p=0,05$).

Из результатов следует, что нормативная зависимость и ненормативная сверхзависимость имеют статистически значимые связи со шкалами субъективного благополучия. Но, стоит отметить, что качество этих связей различно. Испытуемые с ненормативной сверхзависимостью, имеют более низкий показатель качества субъективного благополучия. Это может быть связано с тем, что феноменология нормативной зависимости и не-

нормативной сверхзависимости противоположна. Нормативная зависимость может способствовать улучшению качества отношений между людьми, ориентировать личность на позитивное взаимодействие в профессиональных и близких отношениях, способствовать уравниванию близости и автономности. Ненормативная сверхзависимость может способствовать эмоциональному дисбалансу, фокусировке на объекте зависимости с игнорированием собственных потребностей, интересов и целей, что может негативно влиять на субъективное благополучие личности.

Таким образом, полученные результаты дополняют научное знание о межличностной зависимости. Во многих эмпирических исследованиях, химические и нехимические зависимости рассматриваются с позиции негативного влияния на личность. Наши данные демонстрируют, что нормативная зависимость связана с субъективным благополучием, с его высокими показателями. Однако данное исследование далеко от своего завершения и требует многоаспектного изучения как ненормативной, так и нормативно межличностной зависимости.

Так же, стоит отметить, практическую значимость полученных результатов. При составлении психокоррекционных программ для работы с межличностной зависимостью особое внимание необходимо уделять методам и технологиям, направленным на регулирование негативных эмоций, стабилизации эмоционального состояния и эмоциональной разгрузки.

Библиографический список

1. Гингер С., Гингер А. Гештальт-терапия контакта. – СПб.: Специальная литература, 1999. – 287 с.
2. Кляйн М. Зависть и благодарность: Исследование бессознательных источников. – СПб., 1997. – 96 с.
3. Скворцова С.Н., Шумский В.Б. Структурная модель феномена зависимости в близких межличностных отношениях // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 4. – С. 51–69.
4. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2012. – 278 с.

5. Шваб К. Четвертая промышленная революция. АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка» 2016. – 192 с.

6. Robert F. Bornstein Healthy Dependency: Leaning on Others Without Losing Yourself. – Harper Collins Publishers, 2003. – 269 p.

7. Hirschfeld R., Klerman G. A measure of interpersonal dependency // Journal of personality assessment. – 1977. – V. 41. – P. 610–618.

References

1. Ginger S., Ginger A. Geshtal't-terapiya kontakta. – SPb.: Special'naya literatura, 1999. – 287 s.

2. Klyajn M. Zavist' i blagodarnost': Issledovanie bessoznatel'nyh istochnikov. – SPb., 1997. – 96 s.

3. Skvorcova S.N., SHumskij V.B. Strukturnaya model' fenomena zavisimosti v blizkih mezhlichnostnyh otnosheniyah // Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya. – 2013. – № 4. – S. 51–69.

4. Horni K. Nevroticheskaya lichnost' nashego vremeni. – M.: Kanon+ROOI «Reabilitaciya», 2012. – 278 s.

5. SHvab K. CHetvertaya promyshlennaya revolyuciya. АНО DPO «Корпоративный университет Сбербанка» 2016. – 192 с.

6. Robert F. Bornstein Healthy Dependency: Leaning on Others Without Losing Yourself. – Harper Collins Publishers, 2003. – 269 p.

7. Hirschfeld R., Klerman G. A measure of interpersonal dependency // Journal of personality assessment. – 1977. – V. 41. – P. 610–618.

ХАРАКТЕРИСТИКИ СОСТАВА ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ И ЕЕ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ

Работа выполнена по Государственному заданию № 0159-2018-0001

В статье сопоставлены понятия «семья как социальная система», «семья как социальный институт», «семья как малая социальная группа», выделены различия и основания изучения замещающей семьи как особой малой социальной группы. Проанализированы характеристики состава семьи, связанные с ее жизнеспособностью с акцентом на типологию семьи по различию семейных структур. Выделены характеристики, которые оказывают существенное влияние на формирование жизнеспособности семьи и каждого ее члена.

Ключевые слова: замещающая семья, жизнеспособность семьи, состав семьи, характеристики семьи, семья как малая социальная группа, социальные роли семьи.

Актуальность социально-психологического исследования семьи

Среди основных проблем современной семьи, которые проявляются в ней в связи с социально-экономическими процессами в обществе, выделим некоторые: динамика семейных ролей, трансформации ценностей в семье, затрагивающие ее основу – отношения супружества, родительства и родства, изменение значения супружества для мужчин и женщин, снижение мотивации родительства, преобладание идеи малодетности в большинстве семей и т.п. Также многочисленными и часто специфическими проблемами характеризуется особая малая группа – замещающие семьи: понимание приемным ребенком и семьей причин происшедших с ребенком событий; неготовность замещающей семьи к постоянному взаимодействию со специалистами; неподготовленность семьи к решению сложных вопросов воспитания, связанных с психологическими особенностями ребенка, с его взрослением, социализацией. Вместе с тем в современных исследованиях социальных психологов тема замещающей семьи как малой социальной группы непопулярна. Чаще проблемы замещающей семьи освещаются в работах по психологии развития, педагогической и коррекционной психологии в связи с изучением особенностей ребенка-сироты: его адаптации к новой семье; формирования у него семейных ценностей; его безопасности в семье.

Для иллюстрации состояния дел в изучении проблем семьи приведем мнение В.В. Солодников, который на основе метаанализа публикаций показал, что «...для психологических исследований семья – малозначимый объект изучения. Более того, она рассматривается, как некий «фон» для изучения «фигуры» – личности (преимущественно ребенка) и межличностных отношений» [17, с. 293]. Этот автор также обращает внимание на существенную деталь: среди 46 наиболее цитируемых авторов в журнальных публикациях о семье в основных психологических и социологических

журналах только 8 являются «междисциплинарными», и подавляющее большинство – социологи (А.И. Антонов, С.И. Голод, И.Ф. Деметьева, Е.А. Здравомыслова, Н.М. Римашевская и др.). При этом количество авторов – психологов ничтожно мало. Интересно, что при построении прогноза развития психологии к 2030 г. на основе опроса 50 экспертов было получено, что среди приоритетных/перспективных направлений психологии семьи занимает весьма скромное положение. Об активном развитии «семейной и гендерной психологии» в ближайшие годы есть только два упоминания (1% ответов), а «семейные отношения» (семья, семейная жизнь, самореализация в семье) как сферу практического применения психологии отметили только три эксперта (1,9% ответов) [5]. Эти данные свидетельствуют о конфликте между несомненной актуальностью изучения феноменологии семьи как малой социальной группы в неблагоприятных современных тенденциях в этой сфере и реальным интересом исследователей к проблематике семьи.

Вместе с тем внимание к семье было всегда – как только человек понял, что его развитие, образование и его собственная жизнь всегда зависят от того наследия, которое он получает из семьи. Семья всегда интересовала теологов, философов, историков, а позже – в эпоху постмодернизма и индустриализма неклассического этапа развития науки в связи с появлением новых наук – антропологии, этнологии, социологии, психологии, семья становится одним из наиболее сложных и интересных объектов изучения. В постнеклассическую эпоху в изучении семьи наметились тенденции на сближение естественнонаучных и гуманитарных направлений исследований. Появились работы по изучению технологий, экономики, экологии семьи, возникшие на стыке основных естественных и прикладных наук.

Вместе с тем семью изучают преимущественно в социологии, демографии и социальной психологии: в которых она определяется как социальная система, социальный институт, малая группа.

Эти видовые определения «семья как ...» в работах большинства авторов смешиваются, их соотношение должно стать предметом отдельного исследования с целью унификации оснований для изучения этого феномена. Перспективой для социальной психологии в исследовании семьи, несомненно, должно стать определение ее места в структуре социальных систем, социальных институтов, малых групп. Традиционное для социологии определение семьи через понятия «социальная система» или «социальный институт» [2] в какой-то мере противопоставлено в социальной, педагогической психологии и педагогических науках понятиям «малая социальная группа», «институт воспитания и социализации личности» [3].

По нашему мнению понятия «социальная система», «социальный институт», «малая группа», взаимосвязаны и включены друг в друга с усложнением и расширением включенных в понятия «малая» группа, «социальный институт», «социальная система» количества характеристик от одного понятия к другому. Если *семья как малая группа* является первичной средой, которая формирует особенности человека, его отношение ко всему вокруг семьи, формирует социальные навыки, обучает создавать и развивать отношения, является первичной социальной моделью для каждого члена семьи. То *семья как социальный институт* играет роль посредника между членами семьи и обществом, живет, развивается, регулируется в соответствии с нормами общественной жизни, подготавливает членов семьи к социальной активности, гражданской ответственности, широкому спектру социальных отношений. Говоря о *семье как социальной системе*, мы выделяем ее как целостное, многоуровневое образование, в котором наблюдаются распределение ролей и функций по законам синергии, гомеостаза и развития.

В рамках статьи кратко сопоставим эти понятия между собой и с позиции нашего интереса к изучению жизнеспособности семьи в целом и замещающей семьи в частности.

Характеристики семьи как социальной системы

Для постнеклассической психологии предметом исследования становятся саморазвивающиеся системы, в которых системная детерминация, обеспечивает саморазвитие как способ устойчивого существования систем. При таком подходе семья как социальная система может быть определена через сложный комплекс отношений, существующий в результате различных взаимодействий членов семьи, при этом каждый член семьи порождает новые формы саморегуляции, адаптации, саморазвития при вызовах внешней среды, имеющей практически всегда высокую степень неопределенности ситуации. Обратим внимание на следующее:

за прошедшие двадцать лет в работах, посвященных изучению семьи, по-прежнему доминирует подход, на который указал А.И. Антонов: *характеристики семьи в целом* преимущественно изучают посредством анализа личностных и социально-психологических особенностей *отдельных членов семьи*. «С точки зрения экзистенциальной, т.е. при анализе *жизнеспособности экосистемы* (курсив наш. – А.М.), важно определить «единицу выживания»... семья борется за свое сохранение в социуме и должна обладать потенциалом сопротивления вмешательству государства и других институтов» [1, с. 99–100]. В соответствии с таким видением семьи как социальной системы можно утверждать, что семья – это не просто объединение людей, это также структура социальных связей, действий, взаимодействия и отношений, позиции, роли и функции каждого члена этой системы.

Такие характеристики семьи как социальной системы: *социальные связи, социальные действия, социальное взаимодействие и социальные отношения* являются ключевыми понятиями для изучения жизнеспособности семьи. Эти характеристики семьи как социальной системы являются основанием для формирования и развития жизнеспособности человека и семьи и особенно одного из ее компонентов, выделяемого нами: *способности к выстраиванию взаимоотношений*. В жизнеспособности семьи также присутствует функциональный потенциал сопротивления любому внешнему вмешательству, благодаря которому она защищает себя от нежелательных воздействий – за счет индивидуально-психологических характеристик членов семьи (настойчивость, адаптивность, совладание), и далее – выживает, не разрушаясь. Семья как система, способна к саморазвитию – за счет выстраивания социальных связей, обращения к ним как к внешним ресурсам.

Характеристики семьи как социального института

В большинстве исследований отечественной социальной психологии разводятся два понятия, описывающие семью: «социальный институт» и «малая социальная группа». Значимость социальных институтов и в частности – семьи состоит в том, чтобы сохранять и транслировать ценности от поколения к поколению. По мнению Д.В. Ушакова «если бы механизмы выработки человеческих ценностей были бы как-то иначе устроены, то институты были совершеннее. Но факт в том, жизнеспособность человечества зависит от этих механизмов, а значит, они не могут быть любыми, они должны быть такими, чтобы выполнять определенную функцию» [18, с. 30].

Семья как социальный институт рассматривается с позиции обособления или защиты разных сфер отношений внутри нее или с внешним миром,

поэтому компоненты жизнеспособности членов семьи рассматриваются как фактор защиты. Отношение в семье к обычаям, запретам, традициям и обращение к ним в разных ситуациях также нами рассматривается как фактор защиты семьи как социального института, способствующего развитию ее жизнеспособности. Объединение членов семьи под одной крышей позволяет определить семью как социальный институт – неформальную группу с многочисленными, часто слабоструктурированными функциями. Поэтому отнесение семьи к социальным институтам позволяет выделять и описывать ее функции.

Также важно взаимодействие семьи с другими социальными институтами, обеспечивающие ей удовлетворение потребностей: безопасности и порядка (государство – как социальный институт), образования и социализации детей (образование как социальный институт), в средствах существования (материальное производство как социальный институт), в формировании духовных ценностей, сохранении традиций и передаче их следующим поколениям (религия, наука, искусство как социальные институты). Все эти социальные институты особенно важны для замещающей семьи, так как представляют возможности ей обращаться к ресурсам любого из социальных институтов, укрепляя свою жизнеспособность.

Таким образом, жизнеспособность семьи, как социального института будет зависеть: от ее способности изменяться, выполняя свои функции, в рамках привычных способов существования, от выполнения ею основной функции в воспитании детей – социализации и следованию социальным нормам и правилам; от умения обращаться к ресурсам других социальных институтов.

Характеристики семьи как малой социальной группы

В социальной психологии остается ряд нерешенных вопросов, связанных с определением состава семьи как малой группы: считать ли малой группой, например, супружескую пару; остается ли малой группой семья, из которой уехали отдельно жить ребенок (дети); называть ли малой группой семью, в которой мать и ребенок? В свою очередь определение семьи как малой группы помогает учесть все те изменения, происходящие с семьей: речь идет об разнонаправленных тенденциях в обществе, размежевании разных форм существования семьи – как традиционных, так и нетрадиционных, что увеличивает число и скорость перемен в дискурсе «семья как малая группа».

Специфика семьи как малой социальной группы состоит в следующем. Семья – это несколько поколений, между которыми существуют отношения с элементами заботы, внимания, помощи и т.п. Эти характеристики отношений способствуют

укреплению эмоциональных связей, направляют взаимодействие с другими. Семья существует как малая группа длительное время, даже несмотря на осложнение отношений между кем-то в ней, прерывание их вследствие разных причин. Родственность отношений чаще всего подкрепляется юридически. Создание семьи и ее расширение определено биологически: посредством продолжения рода и появления новых в ней членов. Включение в семью чаще происходит не всегда добровольно, и семейные отношения могут складываться формально или неформально. Оба типа отношений встречаются в семье как малой социальной группе.

Часто в оценке влияния социальных отношений на жизнеспособность замещающей семьи особое внимание уделяется формальным характеристикам отношений, а оценка неформальных отношений, лежащих в основе благополучия семьи с приемным ребенком, остается вне фокуса внимания психолога. Вместе с тем известно, что особенно внимание к неформальной структуре отношений дает более значимую информацию об особенностях семьи. Выявленные выше особенности замещающей семьи позволяют нам называть ее как особую малую социальную группу.

Характеристики состава семьи, связанные с ее жизнеспособностью

При изучении компонентов жизнеспособности семьи исследователи обращаются к составу семьи: возрасту родителей, ее структуре, родственным / неродственным связям, форме брака, количеству членов, семейному стажу и другим характеристикам. В работах чаще исследуются взаимосвязи тех или иных характеристик состава семьи с ее негативными проблемами, а зависимость положительных сторон функционирования семьи рассматривается как результат преодоления связанного с этим негатива [4; 15].

Разнообразие *социальных ролей и функций* семьи как характеристик ее состава отражается в дихотомичности понятия (субъект и объект, член семьи и семья в целом, родители и дети, родительская семья и прародительская семья, полная и неполная семья, семья и общество и т.п.). Список дихотомий можно продолжить, расширив понятие «семья» включенными в него «брак» и «супруги»: гражданский и незарегистрированный брак, традиционный брак и сожительство, супружеская моногамия и полигамия, традиционный – однополый брак. Часто именно дихотомия является предметом исследований. Например: мужчины и/или женщины, состоящие в однополых союзах, защита детства в гражданском браке и сожительстве, сожительство и зарегистрированный брак [14], отношения в полной (неполной) семье и её влияние на развитие детей, подростков и межпоколенные отношения в семье [7; 8; 10]. В изучении жизнеспособности

способности семьи в связи с ее составом наблюдается отход от дихотомичности. Причину этого мы видим в том, что в некоторых дихотомиях, описывающих качественные характеристики семьи (например, благополучная – неблагополучная), исследователи даже в негативном спектре дихотомии стремятся найти признаки позитивного в социальных ролях, функциях семьи [6; 8; 9; 12; 13; 16; 19].

В типологии семей *по различию семейных структур* мы выделяем характеристики, которые оказывают существенное влияние на формирование жизнеспособности семьи и каждого ее члена. Среди них отметим следующие: по количеству детей (бездетная, однопотная, малолетняя, среднететная, многотетная); составу (неполная, отдельная, нуклеарная, сложная, большая, материнская, повторного брака); семейному стажу; месту проживания (городская, сельская); социальному составу (семья рабочих, семья служащих, студенческая семья). Любая из перечисленных характеристик может выступать как фактором риска, так и фактором защиты для семьи, тем самым снижая или увеличивая ее жизнеспособность. Например, многие замещающие семьи берут на воспитание кровных братьев и сестер, которые могут появиться в семье в очень короткий период – семья становится в одночасье многотетной. В этом случае включение приемных детей в семью будет являться фактором риска, снижающим ее жизнеспособность.

Таким образом, перечисленные выше структурные характеристики позволяют полнее анализировать семью, сопоставляя их и выделяя наиболее важные для её жизнеспособности. Для исследований замещающей семьи наибольший интерес представляют возможные взаимосвязи состава семьи по признаку детности, семейному стажу, месту проживания с компонентами жизнеспособности.

Заключение

В обсуждении особенностей семьи как социальной системы, как социального института и как малой социальной группы обнаружено, что в социальной психологии эти понятия, описывающие разные аспекты жизнедеятельности семьи часто используются как равные или взаимозаменяемые, что привносит в исследования некоторую неточность. Семья как *социальный институт* является посредником между семьей и обществом, которая живет, регулируется в соответствии с нормами общественной жизни, готовит члена семьи к социальной активности, ответственности, отношениям. Семья как *социальная система* проявляется в распределении ролей, функций по законам гомеостаза и развития, затрагивающих все контексты жизнеспособности семьи. Изучение семьи в социальной психологии не относится к приоритетным, в незначительном числе современных работ авторы цитируют работы советских социологов

А.И. Антонова, С.И. Голода, М.М. Ковалевского, Н.М. Римашевской, А.Г. Харчева, и исследований с новыми данными о семье в совершенно другой социально-экономической формации крайне мало.

В работе обращено внимание на особенности замещающей семьи как малой социальной группы. Такая семья стала достаточно заметным явлением современного российского общества. Вместе с тем обращено внимание на следующий феномен: изучение замещающей семьи как особой малой социальной группы в основном проходит в аспекте изучения процесса адаптации приемного ребенка в семье, его принятия семейных норм и ценностей [6; 11; 13]. Характеристики состава семьи, связанные с ее жизнеспособностью, проанализированы с акцентом на типологию семьи по различию семейных структур и выделены характеристики, которые оказывают существенное влияние на формирование жизнеспособности семьи и каждого ее члена. Для теоретического анализа и эмпирического исследования замещающих семей описаны признаки семьи как малой группы и специфика семейных стадий развития в замещающей семье. Отмечено, что в замещающей семье с появлением приемного ребенка происходит неожиданная реструктуризация границ, правил, норм, принятых и существующих до его появления с неизбежностью трансформации многих ранее принятых условий ее жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Антонов А.И. Микросоциология семьи (методология исследования структур и процессов). – М.: Nota Bene, 1998. – 360 с.
2. Дармодехин С.В. Семья и государство // Мониторинг социально-экономического потенциала семей. – 2000. – № 3. – С. 67–92.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 208 с.
4. Жедунова Л.Г., Посысов Н.Н. Психологическая помощь семье с ребенком, пережившим насилие // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. – С. 152–155.
5. Журавлев А.Л., Нестик Т.А., Юревич А.В. Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 году // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. – № 5. – С. 45–64.
6. Крюкова Т.Л. Совладание замещающих родителей (прародителей) с ситуацией ненормативного кризиса в семье // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки. Материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. – СПб.: РГПУ, 2017. – С. 248–254.
7. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В. Стрессы семейных отношений: тенденции и эффекты совладания // Социальная и экономическая психология. – 2016. – Т. 1 (1). – С. 174–195.

8. *Куфтяк Е.В.* Отношение привязанности в трех поколениях женщин и межпоколенная травма // *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности.* – 2014. – № 4. – С. 159–165.

9. *Лактионова А.И.* Особенности эффективной замещающей семьи, воспитывающей подростка-сироту // *Семья, брак и родительство в современной России.* Вып. 2 / под ред. А.В. Махнач, К.Б. Зуева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 225–242.

10. *Лактионова А.И.* Развитие жизнеспособности замещающей семьи в процессе ее сопровождения // *Организационная психология и психология труда.* – 2016. – Т. 1. – № 1. – С. 254–271.

11. *Махнач А.В.* Профессиональная замещающая семья: статус, проблемы, решения // *Проблема сиротства в современной России: психологический аспект* / отв. ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 341–400.

12. *Махнач А.В.* Психопатологическая симптоматика и семейные ресурсы у кандидатов в замещающие родители // *Семья, брак и родительство в современной России.* Вып. 2 / под ред. А.В. Махнач, К.Б. Зуева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 249–264.

13. *Махнач А.В., Лактионова А.И., Постылякова Ю.В.* Жизнеспособность и семейные ресурсы замещающих родителей // *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке.* – 2018. – Т. 15. – № 4. – С. 45–54.

14. *Позняков В.П., Панфилова Ю.М.* Психологические факторы перехода от отношений незарегистрированного брака к семейным отношениям // *Знание. Понимание. Умение.* – 2015. – № 4. – С. 155–163.

15. *Попова И.В.* Опыт исследования проблемы семейного насилия // *Научный диалог.* – 2012. – № 4. – С. 124–135.

16. *Сапоровская М.В.* Межпоколенный копинг и жизнеспособность членов семьи // *Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты* / отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 408–424.

17. *Солодников В.В.* Российские социологические и психологические исследования семьи в XXI веке: мета-анализ // *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены.* – 2018. – № 6. – С. 269–332.

18. *Ушаков Д.В.* Теоретическая психология и принцип универсального эволюционизма (доклад) // *Вестник Санкт-Петербургского университета: Психология и педагогика.* – 2016. – № 1. – С. 25–34.

19. *Хазова С.А., Тихонова И.В., Адеева Т.Н.* Жизненные траектории взрослых лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика

исследования // *Петербургский психологический журнал.* – 2017. – № 21. – С. 25–44.

References

1. Antonov A.I. Mikrosociologiya sem'i (metodologiya issledovaniya struktur i processov). – M.: Nota Bene, 1998. – 360 s.

2. Darmodekhin C.V. Sem'ya i gosudarstvo // *Monitoring social'no-ekonomicheskogo potentsiala semej.* – 2000. – № 3. – S. 67–92.

3. Druzhinin V.N. Psihologiya sem'i. – Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2000. – 208 s.

4. ZHedunova L.G., Posysioev N.N. Psihologicheskaya pomoshch' sem'e s rebenkom, perezhivshim nasilie // *YAroslavskij pedagogicheskij vestnik.* – 2016. – № 4. – S. 152–155.

5. ZHuravlev A.L., Nestik T.A., YUrevich A.V. Prognoz razvitiya psihologicheskoy nauki i praktiki k 2030 godu // *Psihologicheskij zhurnal.* – 2016. – Т. 37. – № 5. – S. 45–64.

6. Kryukova T.L. Sovladanie zameshchayushchih roditelej (praroditelej) s situaciej nenormativnogo krizisa v sem'e // *Integrativnyj podhod k psihologii cheloveka i social'nomu vzaimodejstviyu lyudej: vektory razvitiya sovremennoj psihologicheskoy nauki. Materialy VII Vseros. nauch.-prakt. konf.* – SPb.: RGPU, 2017. – S. 248–254.

7. Kryukova T.L., Saporovskaya M.V. Stressy semejnyh otnoshenij: tendencii i efekty sovladaniya // *Social'naya i ekonomicheskaya psihologiya.* – 2016. – Т. 1 (1). – S. 174–195.

8. Kuftyak E.V. Otnoshenie privyazannosti v trekh pokoleniyah zhenshchin i mezhpokolennaya travma // *Lichnost' v ekstremal'nyh usloviyah i krizisnyh situacijah zhiznedeyatel'nosti.* – 2014. – № 4. – S. 159–165.

9. Laktionova A.I. Osobennosti effektivnoj zameshchayushchej sem'i, vospityvayushchej podrostka-siroty // *Sem'ya, brak i roditel'stvo v sovremennoj Rossii. Vyp. 2 / pod red. A.V. Mahnacha, K.B. Zueva.* – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2015. – S. 225–242.

10. Laktionova A.I. Razvitie zhiznesposobnosti zameshchayushchej sem'i v processe ee soprovozhdeniya // *Organizacionnaya psihologiya i psihologiya truda.* – 2016. – Т. 1. – № 1. – S. 254–271.

11. Mahnach A.V. Professional'naya zameshchayushchaya sem'ya: status, problemy, resheniya // *Problema sirotstva v sovremennoj Rossii: psihologicheskij aspekt* / отв. ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 341–400.

12. Mahnach A.V. Psihopatologicheskaya simptomatika i semejnye resursy u kandidatov v zameshchayushchie roditeli // *Sem'ya, brak i roditel'stvo v sovremennoj Rossii. Vyp. 2 / pod red. A.V. Mahnacha, K.B. Zueva.* – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2015. – S. 249–264.

13. Mahnach A.V., Laktionova A.I., Postylyakova YU.V. ZHiznesposobnost' i semejnye resursy zameshchayushchih roditelej // Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke. – 2018. – T. 15. – № 4. – S. 45–54.
14. Poznyakov V.P., Panfilova YU.M. Psihologicheskie faktory perekhoda ot otnoshenij nezaregistrirovannogo braka k semejnym otnosheniyam // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2015. – № 4. – S. 155–163.
15. Popova I.V. Opyt issledovaniya problemy semejnogo nasiliya // Nauchnyj dialog. – 2012. – № 4. – S. 124–135.
16. Saporovskaya M.V. Mezhpokolennyj koping i zhiznesposobnost' chlenov sem'i // ZHiznesposobnost' cheloveka: individual'nye, professional'nye i social'nye aspekty / otv. red. A.V. Mahnach, L.G. Dikaya. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2016. – S. 408–424.
17. Solodnikov V.V. Rossijskie sociologicheskie i psihologicheskie issledovaniya sem'i v XXI veke: meta-analiz // Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i social'nye peremeny. – 2018. – № 6. – S. 269–332.
18. Ushakov D.V. Teoreticheskaya psihologiya i princip universal'nogo evolyucionizma (doklad) // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta: Psihologiya i pedagogika. – 2016. – № 1. – S. 25–34.
19. Hazova S.A., Tihonova I.V., Adeeva T.N. ZHiznennye traektorii vzroslyh lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: teoriya i praktika issledovaniya // Peterburgskij psihologicheskij zhurnal. – 2017. – № 21. – S. 25–44.

Шаманин Николай Владимирович
Лапшин Виталий Евгеньевичкандидат юридических наук, доктор педагогических наук, профессор
Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
shamanin_1983@mail.ru, ve_lapshin@mail.ru**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ СЕМЕЙ
(на материале династий)**

В статье рассматривается проблема детерминации профессионального самоопределения младших членов семьи. В статье приведен анализ взглядов исследователей на роли семьи в профессиональном становлении личности. В статье затрагиваются проблемы профессионального самоопределения в династийных и нединастийных семьях. Авторы поднимают вопрос: является ли семья опорой для младших её членов, на базе которой происходит успешное формирование профессиональных качеств личности, либо семья может обладать «инерционным потенциалом», игнорируя задатки, способности и интересы ребенка. Проведенное исследование позволяет авторам сделать вывод о наличии трансгенеративного переноса в профессиональном самоопределении личности. Авторы предполагают, что трансгенеративный перенос выступает основным детерминирующим фактором профессионального самоопределения в династийных семьях, обуславливающим выбор профессии младшими членами династийной семьи. Высказано предположение о возникновении трансформационных феноменов в процессе профессионального самоопределения младших членов семей по типам «инверсия» (переворачивание), «гипертрофия» (усиление) и «деформация» (искажение).

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональное самоопределение, детско-родительские отношения, династийность, профессиональная преемственность, трансгенеративный перенос, семья.

В современных реалиях нашего общества в условиях трансформации ценностей и норм проблема профессионального самоопределения личности приобретает статус одного из приоритетных направлений психологических исследований. В этой связи актуальное значение приобретают задачи, связанные с социальной адаптацией и профессиональным самоопределением молодежи. Безусловно, профессиональное самоопределение вообще и выбор профессии как конечный его этап является одним из самых серьезных выборов в жизни каждого человека. При этом роль и значение семьи в профессиональном самоопределении личности сложно переоценить, поскольку зачастую именно позиция членов семьи является приоритетной детерминантой при принятии решения о выборе профессии младшими ее членами. Именно в семье решается задача подготовки младшего ее члена к жизни в трансформирующемся обществе. В семье происходит оказание помощи в принятии верного решения относительно своего профессионального будущего и ориентации в мире профессий. Несмотря на то, что процесс профессионального самоопределения личности достаточно подробно изучен в психологической науке, особенности влияния семьи на эти процессы практически не изучены. То есть в большинстве психологических исследований в основном констатируется факт влияния семьи на профессионализацию младших ее членов, однако механизмы этого влияния не изучены. Вследствие того, что формирование представлений о своем профессиональном «Я» является одним из ключевых факторов успешной социализации, изучение психологических особенностей

профессионального самоопределения в различных типах семей является особенно актуальным.

Выбор профессии в процессе развития личности в рамках будущей профессиональной деятельности рассматривали Е.А. Климов, А.В. Карпов, А.Г. Асмолов, И.С. Кон, Н.С. Пряжников и др. Особенности личности, формирующиеся в процессе профессионального самоопределения изучались В.А. Бодровым, Л.М. Митиной, Е.А. Климовым, А.Е. Голомштоком, О.В. Филатовой и др. В зарубежной психологии выбор профессии в основном рассматривается в рамках «карьерного развития» («career development»), опирающегося на классические исследования Шарлотты Бюлер (Ch. Bühler, 1961), Эрика Хомбургера Эриксона (E.H. Erikson, 1968) и др. Наиболее полно и многогранно выбор профессии как конечный результат профессионального самоопределения личности был раскрыт в рамках типологического подхода Джона Генри Холланда (J.H. Holland, 1962), концепции Дональда Сьюпера, делающей акцент на содержании профессионального развития (D. Super, 1957), а также с позиции психодинамического подхода Энн Ро (A. Roe, 1956). Роль семьи в процессе становления личности рассматривали Ю.Е. Алешина, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская, М.В. Сапоровская, В.А. Зобков и др.

В.А. Зобков рассматривает семью как некое триединство отношений: отношение к себе, отношение к деятельности и отношение к другим [3, с. 31–34]. Исходя из этого можно предположить, что на первом этапе профессионализации личности младшие члены семьи ориентируются на свои желания и интересы (компонент «отношение к себе»

по В.А. Зобкову), на представление о возможной будущей профессиональной деятельности (компонент «отношение к деятельности»), ее престиж, социальный статус и др. (компонент «отношение к другим»). При чем данные отношения являются относительно устойчивы, но не константными. Они взаимодействуют друг с другом, образуя определенную иерархически сопряженную систему, в которой данные отношения могут поочередно сменять друг друга, изменяясь под воздействием субъективно значимых внешних и внутренних факторов.

Процесс профессионального самоопределения начинается в семье и не заканчивается в течение всей жизни субъекта. Следовательно, выбор профессии как конечный этап профессионального самоопределения обладает высокой социальной ценностью, так как именно от успешности профессионального самоопределения зачастую зависит и личностная успешность.

Профессиональное самоопределение в династийных семьях является особо значимым, так как обладает высокой социальной и семейной ценностью. В династийных семьях происходит передача от поколения к поколению содержания труда, профессиональных навыков, традиций и ценностей. В тоже время изучение феномена династичности связано с множеством трудностей. В большинстве профессиональных отраслей лишь констатируется наличие профессиональных династий.

На наш взгляд, вопрос о профессиональном самоопределении в династийных семьях является дискуссионным. Династийная семья может действительно являться опорой для младших её членов, на базе которой происходит успешное формирование тех качеств личности, которые в дальнейшем обуславливают её более эффективную профессионализацию. В тоже время династийная семья может обладать неким «инерционным потенциалом», поскольку в процессе профессионального самоопре-

деления младшими членами династийной семьи задатки, способности и интересы последних учитываются в меньшей степени.

Таким образом, вышеописанные аспекты позволяют выделить в процессе профессионализации личности феномен трансгенеративного переноса, который включает в себя формирование родителями в процессе семейного воспитания профессиональной идентичности младших членов семьи, планирование профессионального будущего, формирование профессиональных предпочтений, профессионального кругозора, профессиональных установок, стереотипов и профессиональной ориентации. Мы предполагаем, что трансгенеративный перенос выступает основным детерминирующим фактором профессионального самоопределения в династийных семьях, обуславливающим выбор профессии младшими членами династийной семьи. Поскольку члены семьи формируют и активно влияют на выбор сферы профессиональных предпочтений младших членов, они задают определенную направленность и определенный уровень, формируют профессиональный кругозор, оказывают влияние на профессиональное самоопределение личности.

Возникает вопрос: является ли выбор профессии в династийных семьях осознанным выбором личности? Или профессиональное самоопределение и выбор профессии как конечный ее этап в династийных семьях является лишь иллюзией выбора, инерцией, выбором без выбора? Если в ребенке изначально видят продолжателя семейной традиции, игнорируя его действительные интересы и склонности, то может ли быть профессиональное самоопределение успешным?

По мнению И.А. Дидук, династия представляет собой самоорганизующуюся систему детерминированных социальным и культурным состоянием российской действительности интегральных признаков, влияющих на сам институт династии и об-

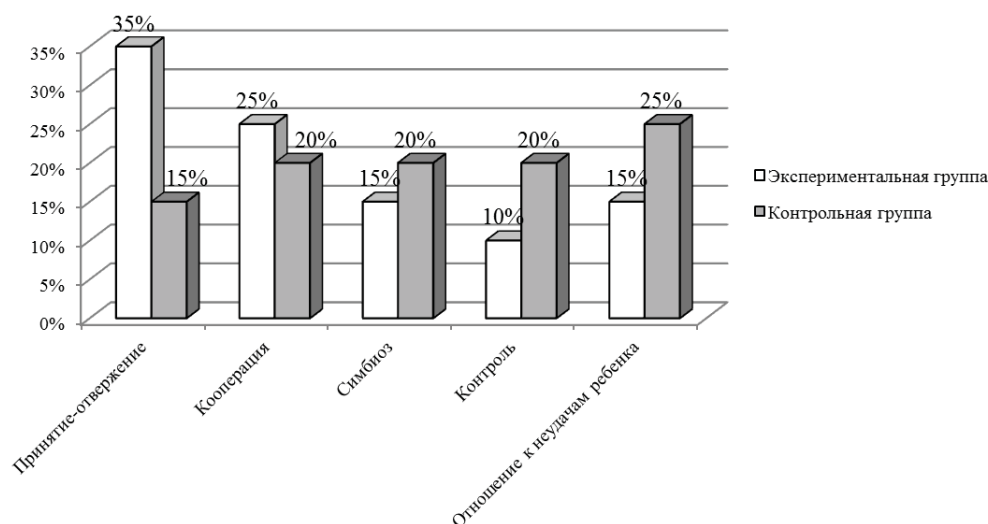


Рис. 1. Изучение родительского отношения в различных типах семей

разование и проявляющихся на уровне отношений к членам семьи, воспитанникам, социуму [1].

В изучении особенностей профессионального самоопределения в различных типах семей приняли участие 40 семей (20 династийных семей составили экспериментальную группу и 20 нединастийных семей – контрольная группа). Династийность констатировалась в течение трех поколений.

Для изучения психологических особенностей профессионального самоопределения нами был подобран комплекс психодиагностических методик: тест-опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина; методика смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; опросник «Поведение родителей и отношение подростка к ним» (ПОР Е. Шафер); методика изучения направленности личности Дж. Холланда. Для математической обработки полученных эмпирических данных нами были использованы методы описательной статистики, непараметрические методы сравнения (U-Манна-Уитни).

При изучении родительского отношения в различных типах семей были получены следующие результаты, представленные на рисунке 1.

В результате проведенного исследования установлено, что для династийных семей характерно использование множественных аспектов родительского отношения. Однако значительная часть родителей выбирают форму отношений «Принятие» (30% испытуемых). Такие родители уважают и признают индивидуальность ребенка, они одобряют его интересы и жизненные планы. На наш взгляд, это может быть объяснено тем, что родители поддерживают и интересуются теми интересами ребенка, которые согласуются и с их видением профессионального будущего и намерениями младших членов семьи. Таким образом, родители сами активно участвуют в формировании жизненных целей и планов своих детей. Наименее предпочтительными формами родительского отноше-

ния в династийных семьях выступает «отношение к неудачам ребенка» (10% испытуемых).

В контрольной группе доминирующим стилем родительского отношения является отношение к неудачам ребенка (25% испытуемых). Родители в контрольных семьях демонстрируют разностороннее использование различных стилей детско-родительских отношений, однако в большинстве своем относятся к ребенку со снисхождением, считая, что им лучше знать его интересы, направленности и склонности.

Для изучения смысложизненных ориентаций младших членов династийных и нединастийных семей нами была использована методика СЖО Д.А. Леонтьева. Полученные результаты представлены на рисунке 2.

Для младших членов династийных семей характерны высокие показатели локус контроля – цели в жизни (среднее значение 39,5 балла). Данные испытуемые считают, что они сами могут контролировать свою жизнь. Они думают, что им дана возможность свободно принимать значимые решения и воплощать эти решения в жизнь. Таким образом, испытуемые в династийных семьях считают, что все события в их жизни происходят вследствие их собственных действий. Необходимо отметить низкие показатели локус-контроля результативности жизни (среднее значение 19,4 балла). Следовательно, устремления младших членов династийных семей направлены в основном на будущее. То есть для данных испытуемых характерны не столько размышления о прожитом этапе жизни, сколько строительство новых жизненных планов и поиск перспектив. Мы считаем, что данные показатели также могут отражать возрастные особенности испытуемых.

Полученные результаты согласуются с высокими показателями локус-контроля Я (среднее значение 34,6 балла), что свидетельствует о представлениях младших членов династийных семей о себе

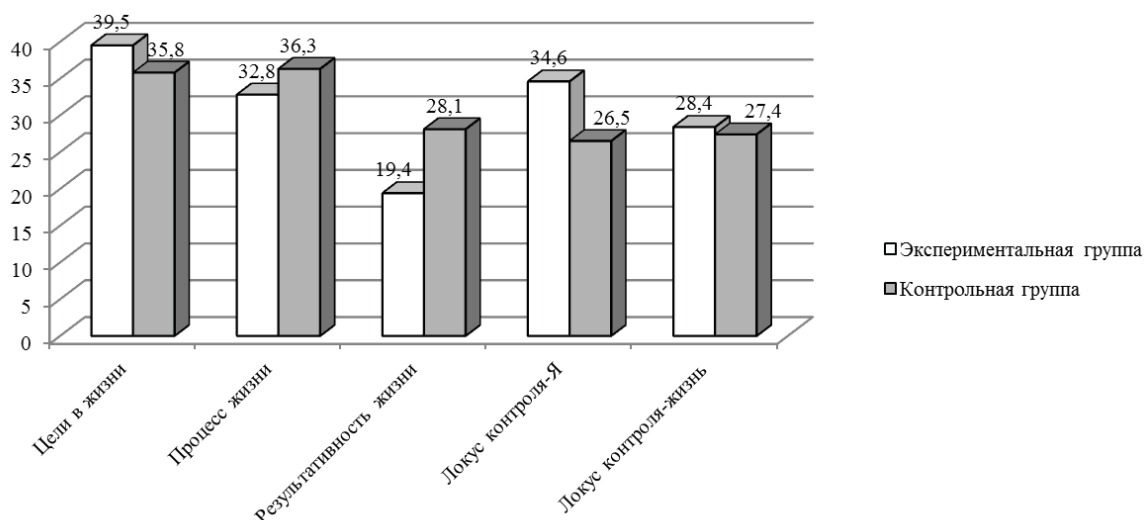


Рис. 2. Изучение смысложизненных ориентаций в различных типах семей

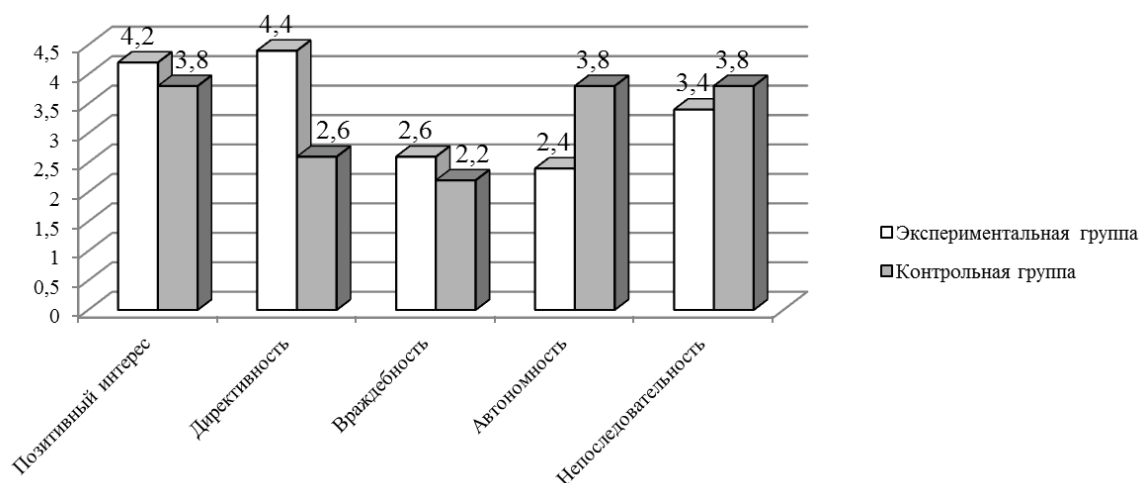


Рис. 3. Изучение поведения, установок и методов воспитания родителей в различных типах семей

как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами.

В тоже время, для младших членов нединастийных семей в большей степени характерна процессуальная направленность жизни (среднее значение оценки процесса жизни – 36,3 балла). Следовательно, данные испытуемые воспринимают процесс жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный для них субъективным смыслом.

Для изучения установок, поведения и методов воспитания родителей в различных типах семей нами была использована методика ПОР Е. Шафер.

Основной установкой и основным методом воспитания в династиях является директивность (среднее значение 4,4 балла). Династийные родители пытаются завоевать авторитет, однако эта попытка основана на фактических достижениях и преобладании доминантного стиля общения. Это выражается в управлении и своевременной коррекции поведения ребенка. При этом родители очень четко дают понять ребенку, что ради его благополучия идут на жертвы; что это не просто покровительство, а стремление решать все мирно, невзирая на степень раздражения. Также высокое значение имеет шкала «Позитивный интерес» (среднее значение 4,2 балла). Позитивный интерес в отношениях с детьми рассматривается как отсутствие грубой силы, стремления к нераздельной власти в общении с ним. О позитивном интересе говорят в случаях, когда родители стремятся достигнуть расположения и почитания родительского авторитета, не прибегая к декларациям и догмам. В данном стиле полностью отрицается какого-либо рода конформизм.

Для родителей в нединастийных семьях доминирующими установками являются автономность (среднее значение 3,8 балла) и позитивный интерес (среднее значение 3,8 балла). Таким образом, установлена тенденция родителей в нединастийных

семьях к лидерству путем завоевания авторитета в отсутствии грубой силы. Нединонастийные родители меньше интересуются жизнью и проблемами своих детей, позволяя им самим действовать.

Необходимо отметить, что автономность в династийных семьях низкая (среднее значение 2,4 балла), что говорит о том, что родители стремятся контролировать жизнь и интересы младших членов семьи.

Для оценки достоверности полученных различий нами был использован U-критерий Манна-Уитни. Данный критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного.

В результате математической обработки полученных эмпирических данных были найдены следующие значимые различия:

- показатели «Принятия», «Контроль» и «Отношение к неудачам» методики А.Я. Варка и В.В. Столина;
- показатели «Результат жизни» и «Локус-контроля – Я» ($U_{\text{эмп}}=306 \leq U_{\text{кр}}=338$) методики СЖО Д.А. Леонтьева;
- показатели «Директивность» и «Автономность» методики ПОР Е. Шафер.

В результате проведенного исследования установлено, что семья оказывает значимое влияние на выбор профессии. Родители в династийных семьях в большей степени стремятся контролировать поведение ребенка, их характеризует высокая директивность в сочетании с позитивным интересом к жизни ребенка, однако на наш взгляд, данный интерес основан на своем видении профессионального развития младших членов династийных семей. Выбор профессии как ключевой аспект профессионального самоопределения зависит от особенностей детско-родительских отношений, установок и методов воспитания родителей.

Полученные результаты позволяют выделить трансформационные изменения в процессе профессионального самоопределения. В династийных

семьях профессиональное самоопределение может проходить по типу «гипертрофия», что может быть связано с гипертрофированным желанием ребенка оправдать возложенные на него надежды и ожидания родителей. Особенности профессионального самоопределения могут трансформироваться по типу искажение (деформация), т.е. сохранение их общей направленности при изменении меры выраженности. Также в династийных семьях может иметь место феномен трансформации «инверсия», когда ребенок категорически отрицает возможность быть продолжателем династии.

Библиографический список

1. Дидук И.А. Изучение педагогических династий как источника сохранения традиций служения профессии в условиях прагматизации сферы образования [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – Вып. 1 (17). – Режим доступа: <https://lll21.petrstu.ru/journal/article.php?id=3405> (дата обращения: 20.03.2019).
2. Зиброва Е.А. Психология трудовых династий в контексте адаптации // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2013. – № 2. – С. 166–171.
3. Зобков В.А. Психологическая структура отношения человека к жизнедеятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – С. 31–34.
4. Карнацкая Н.В. Влияние семьи на социализацию подростка [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 8. – С. 61–70. – Режим доступа: <http://ekoncept.ru/2017/170206.htm> (дата обращения: 20.03.2019).
5. Филатова О.В. Динамика структурной организации личности: концепции, методики, модели. – Saarbrücken (LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG), 2011. – С. 7–23.
6. Шаманин Н.В. Особенности профессиональной преемственности в семьях с социальной направленностью // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2014. – № 5. – С. 165–170.
7. Шаманин Н.В. Психологические особенности трансформаций специфических феноменов профессионального самоопределения в различных

типах семей (на материале династий) // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2012. – № 4. – С. 181–184.

8. Шаманин Н.В. Типы трансформаций профессионального самоопределения в семейных династиях // Вестник Орловского государственного университета. – 2014. – № 4. – С. 146–151.

References

1. Diduk I.A. Izuchenie pedagogicheskikh dinastij kak istochnika sohraneniya tradicij sluzheniya professii v usloviyah pragmatizacii sfery obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. – 2017. – Vyp. 1 (17). – Rezhim dostupa: <https://lll21.petrstu.ru/journal/article.php?id=3405> (data obrashcheniya: 20.03.2019).
2. Zibrova E.A. Psihologiya trudovykh dinastij v kontekste adaptacii // Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke. – 2013. – № 2. – S. 166–171.
3. Zobkov V.A. Psihologicheskaya struktura otnosheniya cheloveka k zhiznedejatel'nosti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2016. – T. 22. – S. 31–34.
4. Karnackaya N.V. Vliyanie sem'i na socializaciyu podrostka [Elektronnyj resurs] // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». – 2017. – № 8. – S. 61–70. – Rezhim dostupa: <http://ekoncept.ru/2017/170206.htm> (data obrashcheniya: 20.03.2019).
5. Filatova O.V. Dinamika strukturnoj organizacii lichnosti: koncepcii, metodiki, modeli. – Saarbrücken (LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG), 2011. – S. 7–23.
6. SHamanin N.V. Osobennosti professional'noj preemstvennosti v sem'yah social'noj napravlenosti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. – 2014. – № 5. – S. 165–170.
7. SHamanin N.V. Psihologicheskie osobennosti transformacij specificheskikh fenomenov professional'nogo samoopredeleniya v razlichnyh tipah semej (na materiale dinastij) // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. – 2012. – № 4. – S. 181–184.
8. SHamanin N.V. Tipy transformacij professional'nogo samoopredeleniya v semejnykh dinastiyah // Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 4. – S. 146–151.

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И САМООТНОШЕНИЯ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

В данной статье рассматриваются результаты эмпирического, комплексного исследования межличностных отношений и самоотношения пожилых людей. Особое внимание уделено межличностным потребностям. Автор отмечает, в возрастной группе пожилых людей, наличие всех видов межличностных потребностей: включения, контроля, аффекта. Это не прослеживается в возрастных группах среднего и старческого возраста.

Обнаружена возрастная взаимосвязь между межличностными отношениями и самоотношением лиц пожилого возраста. В результате исследования обнаружены корреляции, характерные как для возрастной группы пожилых людей, так и для других возрастных групп, а именно: сходность корреляций лиц пожилого и среднего возраста и лиц пожилого и старческого возраста. Также была выявлена наиболее важная потребность, характерная для пожилых людей – потребность «включения».

Ключевые слова: межличностное отношение, самоотношение, групповые особенности лиц пожилого возраста.

В настоящее время количество лиц пожилого возраста неуклонно растет. Отталкиваясь от новой возрастной классификации Всемирной организации здравоохранения, молодым возрастом стал считаться возрастной период от 25 до 44 лет, средним – 44–60 лет, пожилым – 60–75 лет, старческим возрастом – 75–90 лет, после 90 лет – долгожители [3]. В данной статье мы попытались рассмотреть особенности адаптации пожилых людей, выявить возрастную взаимосвязь психологических отношений, присущих конкретной возрастной группе, межличностные потребности и аспекты поведения, относящиеся к этим потребностям.

С.Л. Рубинштейн считал, что «экспериментатор может варьировать, изменять условия, при которых протекает явление, вместо того чтобы, как при простом наблюдении, брать их такими, каким ему их доставляет случай» [5, с. 48].

Целью данного исследования являлось выявление особенностей межличностных отношений и самоотношения, присущих пожилым людям. В основу понимания самоотношения положена концепция самосознания В.В. Столина [4], предназначенная для выявления структуры самоотношения личности и выраженности отдельных компонентов самоотношения.

В нашей работе использовались организационные, эмпирические и сравнительные методы. Респонденты были разделены по возрастной классификации ВОЗ.

В исследовании использовалась методика самоотношения С.Р. Пантелеева и опросник межличностных отношений А.А. Рукавишников (русскоязычная версия опросника FIRO) направленный на диагностику аспектов межличностных отношений в группах и изучение коммуникативных особенностей личности. Методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева (МИС) разработана для выявления структуры самоотношения личности и выраженности ее отдельных аспектов – за-

крытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самоотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности, самообвинения.

Самоотношение понимается как сложная, многоуровневая эмоционально-оценочная система, как выражение смысла для субъекта, как представление человека о смысле собственного «Я» [1].

Опросник межличностных отношений разработан на основе теории межличностных отношений американского психолога В. Шутца. Важнейшей идеей данной теории является положение о том, что каждый индивид имеет характерный способ социальной ориентации по отношению к другим людям, и эта ориентация определяет его межличностное поведение.

Автор предлагаемой русскоязычной версии А.А. Рукавишников.

Опросник направлен на диагностику различных параметров межличностных отношений в группах и изучение коммуникативных особенностей личности. С помощью данного опросника производится оценка поведения человека в трех главных областях межличностных потребностей: «включения» (I), контроля» (C) и «аффекта» (A). Внутри каждой области рассматривают два направления межличностного поведения: выраженное поведение индивида (e), представляющее собой мнение индивида об интенсивности собственного поведения в данной области и поведение, требуемое индивидом от окружающих его людей (w), интенсивность которого является оптимальной для него.

В. Шутц выделяет три типа межличностного поведения для удовлетворения соответствующих потребностей:

- дефицитарное поведение, предусматривающее, что индивид прямо не старается удовлетворить свои потребности;
- чрезмерное – индивид постоянно желает, во что бы то ни стало, любой ценой, удовлетворить потребности;

– идеальное поведение – потребности адекватно и полноценно удовлетворяются [6, с. 123–127].

Для выявления статистически значимых связей между методиками В. Столина – С. Пантелева и А. Рукавишникова – В. Шутца применялась корреляция Пирсона с двусторонней проверкой значимости, с отметкой значимых коэффициентов. Так, знаком * отмечалась значимая корреляция на уровне 0,05 (двусторонняя); ** отмечалась значимая корреляция на уровне 0,01 (двусторонняя). При расчетах применялась система IBM PS STATISTIK 23.

В результате исследования были выявлены следующие взаимосвязи.

Особенности лиц молодого возраста. У группы 25–44 лет мы наблюдаем корреляцию шкалы «саморуководство» с потребностью включения Ie (0,368**); шкалы «саморуководство» с потребностью контроля Cw (0,344**); шкалы «саморуководство» с потребностью в аффекте Ae (0,459**). Эти взаимосвязи означают, что лица молодого возраста (25–44 лет) считающие себя центром развития своей личности, своих успехов и достижений, увереннее чувствуют себя среди людей и имеют тенденцию их искать, активно добываясь их внимания и расположения, однако часто колеблются при принятии важных решений, пытаясь устанавливать более близкие отношения.

Молодые люди с низким волевым контролем и ослабленным механизмом саморегуляции, считающие внешние обстоятельства основным источником происходящего с ними предпочитают общаться с небольшим количеством людей, объясняя это стремлением к сохранению индивидуальности, пытаются избежать контроля над собой со стороны окружающих, они очень осторожны в установлении близких отношений.

Шкала «самопринятие» коррелирует с потребностью включения Ie (0,347*); с потребностью в аффекте Ae (0,310*). Похожую взаимосвязь мы наблюдаем в возрастной группе 75–90 лет («самопринятие» коррелирует с потребностью в аффекте Ae (0,545*)).

Лица молодого и старческого возраста с выраженным чувством симпатии к себе, принимающими себя такими, какие есть чувствуют себя хорошо в обществе людей и ищут контактов с ними, склонны к установлению более близких отношений. На основе потребности создавать и поддерживать доверительные отношения с другими возникает сотрудничество и взаимодействие, удовлетворяющие межличностные потребности. Лица с негативной самооценкой, излишне критично воспринимающие себя склонны избегать людей и общения с ними, очень осторожны в установлении привязанности и эмоциональных отношений. Шкала «самопривязанность» коррелирует с потребностью контроля Ce (0,317*).

Люди с выраженным ощущением самодостаточности, стремящиеся сохранить свои качества в неизменном виде, с высокой ригидностью «Я» концепции очень часто пытаются брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью.

Молодые, открытые для нового опыта познания себя, изменяющие собственное «Я», чаще всего предпочитают избегать принятия ответственности и важных решений. Вероятнее всего это, происходит по причине легкости изменения представления о себе, внутренней неудовлетворенности собой.

Ряд авторов, изучавших взаимосвязь самоотношения и межличностных отношений лиц молодого возраста, получили аналогичные результаты. Была выявлена достоверная корреляция, показывающая, что чем успешнее являются межличностные отношения у человека в коллективе, тем у него выше уровень самоотношения, а именно: самоуважение и аутосимпатия. И, наоборот, чем хуже межличностные отношения, тем ниже уровень самоотношения личности и выше уровень самоуничтожения [2, с. 109].

Особенности лиц среднего возраста. В возрастной группе 44–60 лет, был обследован 71 респондент. Лица среднего возраста избегающие открытых и искренних отношений с самим собой, с выраженным защитным поведением, конформные, очень осторожны в установлении близких отношений. Шкала «закрытость» обратно коррелирует с потребностью в аффекте Ae (-0,255*).

Люди с достаточно хорошо развитой рефлексией, внутренне честные, с собственным видением ситуации во взаимоотношениях с другими людьми, склонны к установлению близких, чувственных отношений.

Шкала «самоуверенность» обратно коррелирует с потребностью контроля Cw (-0,246*). Подобную корреляцию мы находим и в возрастной группе 60–75 лет («самоуверенность» обратно коррелирует с потребностью контроля, Cw (-0,342*)). Данные корреляции мы рассмотрим в возрастной группе 60–75 лет.

Особенности лиц пожилого возраста (60–75 лет, количество респондентов – 53). В данной возрастной группе мы наблюдаем все три вида межличностных потребностей – включения, контроля и аффекта. Этого нет в возрастных группах среднего и старческого возраста.

Шкала «самоуверенность» обратно коррелирует с потребностью включения, Iw (-0,281*). Похожую корреляцию мы также наблюдаем в возрастной группе 75–90 лет («самоуверенность» обратно коррелирует с потребностью включения, Iw (-0,395*)). Данная взаимосвязь указывает на то, что чем выше люди пожилого и старческого возраста ценят и уважают себя за самостоятельность и волевые качества, и считают себя надежными и успешными, тем сильнее у них прослеживается

тенденция ограничить круг своего общения, делая упор на качество коммуникаций.

Лица пожилого и старческого возраста с низкой самооценкой, сомневающиеся в своих способностях, не доверяющие своим решениям имеют сильную потребность быть принятыми остальными и принадлежать им.

Шкала «самоуверенность» обратно коррелирует с потребностью включения, $I_e (-0,398^{**})$.

Лица пожилого возраста с выраженной самоуверенностью не чувствуют себя комфортно среди окружающих их людей, поскольку они их часто раздражают, склонны к ограничению общения, предпочитают общаться с ограниченным кругом родственников и друзей. Поскольку друзей у пожилых людей становится всё меньше, отношения с ними меняются, приобретая более искренний и ценный характер. Прощаются слабости и определенные недостатки, находятся оправдания не вполне логичным поступкам. В спорах и разногласиях, возникающих между близкими и друзьями, идут на взаимные уступки, пытаются найти компромисс. В аналогичной ситуации с посторонними людьми такого не происходит, каждый отстаивает свою, единственно «правильную» точку зрения, сохраняя категоричность суждения.

При снижении самоуверенности и возникновении сомнений в своих способностях, наблюдается тенденция увеличения круга общения, в целях поиска совета или помощи. Согласно теории В. Шутца испытывая чрезмерную потребность «включения», бессознательно, такие люди испытывают страх быть отвергнутыми, поэтому на уровне поведения они делают всё возможное, чтобы привлечь к себе внимание, даже откровенно навязывая себя группе, добиваются того чтобы их заметили и оценили.

Шкала «самоуверенность» обратно коррелирует с потребностью контроля, $C_w (-0,342^*)$. Похожую корреляцию мы находим и в возрастной группе 44–60 лет («самоуверенность» обратно коррелирует с потребностью контроля, $C_w (-0,246^*)$).

Лица пожилого и среднего возраста с высокими показателями по шкале «самоуверенность» избегают контроля над собой со стороны окружающих, пытаются ограничить их влияние на себя до минимума. Они сами решают, что, как и когда будут делать.

Лица пожилого и среднего возраста не доверяющие своим возможностям зависимы от окружающих и колеблются при принятии решений, в основном полагаясь на мнения других.

Шкала «самоценность» обратно коррелирует с потребностью в аффекте, $A_e (-0,417^{**})$. Данная корреляция показывает, что чем более пожилые люди ценят собственную неповторимость и богатство внутреннего мира, тем более они осторожны при установлении близких интимных отношений.

Лица пожилого возраста, недооценивающие свою уникальность и предполагаемую ценность себя для других, имеют склонность к установлению чувственных отношений. Вероятно, это происходит с целью заполнения внутренней опустошенности, ощущения неполноценности и личной несостоятельности.

Чем выше внутренние конфликты, сомнения, негативный фон отношения к себе у лиц пожилого возраста тем хуже они чувствуют себя среди окружающих их людей, и склонны избегать общения с ними.

Шкала «внутренняя конфликтность» коррелирует с потребностью включения, $I_e (0,288^*)$.

Положительное отношение к себе, ощущение равновесия между собственными возможностями и требованиями окружающих приводит к расширению контактов с людьми, появлению тенденции увеличения круга общения.

Шкала «самообвинение» коррелирует с потребностью в аффекте, $A_e (0,343^*)$. Ощущение невозможности удовлетворения базовых потребностей приводит к склонности устанавливать близкие чувственные отношения.

Пожилые люди предпочитающие обвинять преимущественно других склонны не устанавливать близкие и теплые чувства с окружающими, производя между собой и остальными эмоциональную дистанцию.

Особенности лиц старческого возраста (75–90 лет, 27 респондентов). Шкала «самоуверенность» обратно коррелирует с потребностью включения, $I_w (-0,395^*)$. Похожую корреляцию мы также замечаем в возрастной группе 60–75 лет («самоуверенность» обратно коррелирует с потребностью включения, $I_e -0,398^{**}$), где нами она была рассмотрена.

Шкала «саморуководство» обратно коррелирует с потребностью включения, $I_w (-0,438^*)$.

Лица старческого возраста с высоким доминированием собственного «Я», прогнозирующие свои действия, способные оказывать сопротивление внешним воздействиям, контролирующие свои чувства и эмоции, имеют потребность в ограничении круга своего общения.

Представители данной возрастной группы с низким волевым контролем и ослабленным механизмом саморегуляции, напротив, имеют сильную потребность быть принятыми остальными и ощущать принадлежность к группе.

Шкала «самопринятие» коррелирует с потребностью в аффекте, $A_e (0,545^*)$. Сходную корреляцию мы видим в возрастной группе 25–44 лет («самопринятие» коррелирует с потребностью в аффекте, $A_e (0,310^*)$, где она и была интерпретирована.

Результаты проведенного исследования показали, что у лиц пожилого возраста (группа 60–75 лет) по сравнению с остальными рассмотренными группами, наиболее велика потребность «вклю-

чения». Это выражается в стремлении поддерживать удовлетворительные отношения с другими людьми, наиболее психологически приемлемыми, как от индивида к другим людям, так и от других людей к индивиду. Именно для лиц пожилого возраста характерно стремление чувствовать себя ответственными и компетентными личностями, сохраняя контроль над ситуацией и принятием решений. Данная потребность наиболее часто проявляется именно в этой возрастной группе, образуя корреляционные связи с такими шкалами, как самоуверенность и внутренняя конфликтность.

Особенностью лиц пожилого возраста является корреляция шкалы «внутренняя конфликтность» с потребностью включения I_e (0,288*) и данная взаимосвязь присуща только этой возрастной группе. Эта корреляция указывает на появление так называемого «замкнутого круга». Пренебрежительное отношение к пожилым людям, со стороны лиц молодого и среднего возраста, так называемый «эйджизм», усиливают показатели «внутренней конфликтности» у пожилых и увеличивают склонность к ограничению общения, сведения его к минимуму. Ограничение или отсутствие полноценного общения в свою очередь усиливает негативный фон отношения к себе: «я остался один и никому не нужен». После того, как пожилые люди неоднократно сталкиваются со стереотипическими представлениями о своей бесполезности, ненужности для общества, они, как правило, начинают себя воспринимать именно такими. Это вызывает депрессию, беспокойство, снижение самооценки, психосоматические расстройства.

Избавиться от предрассудков и негативного отношения к лицам пожилого и старческого возраста в современном обществе не представляется возможным.

Поэтому, пожилым людям необходимо самостоятельно преодолевать эти внушенные предубеждения и навязанные стереотипы, для обеспечения более качественной и полноценной жизни.

Шкала «самообвинение» коррелирует с потребностью в аффекте, A_e (0,343*). Ощущение невозможности удовлетворения базовых потребностей приводит к склонности устанавливать близкие, чувственные отношения. Пожилые люди, предпочитающие обвинять преимущественно других, склонны не устанавливать близкие и теплые чувства с окружающими, производя между собой и остальными эмоциональную дистанцию.

В заключении хотелось бы процитировать высказывание известного швейцарского психолога Иоланды Якоби – «Чем старше мы становимся, тем гуще та пелена, которая отдаляет нас от внешнего мира и делает его всё более и более бесцветным, монотонным и неинтересным; и тем отчетливей слышен призывающий нас голос внутреннего мира» [7, с. 530].

Изучение социальных групп, а в нашем случае, лиц пожилого возраста, позволяет наблюдать изменение их социальных потребностей, мотиваций, рассмотреть особенности их взаимоотношений с другими возрастными группами.

Полученные данные исследования позволяют рассмотреть феномен старения в нескольких аспектах и могут быть использованы психологами и социальными работниками для оказания профессиональной помощи лицам пожилого возраста. Р.С. Яцемирская, И.Г. Беленькая отмечают, что «работа со старыми людьми во всех странах считается одной из самых тяжелых во всех отношениях: велико разочарование лиц, обеспечивающих уход за ними; чтобы его избежать, необходима высокая профессиональная подготовка, понимание и знание психологических особенностей пожилого и старческого возраста» [8, с. 209]. Знание особенностей поведения, присущих «третьему возрасту» позволит принимать практические меры для успешного взаимодействия и взаимопонимания с пожилыми людьми.

Библиографический список

1. Глуханюк Н.С. Практикум по психодиагностике. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального института, 2005. – 216 с.
2. Курьшева О.В., Гафурова Т.Р., Курлина К.В. Взаимосвязь самоотношения и межличностных отношений в студенческой среде // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб.ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф. № 5 (62). – Новосибирск: СибАК, 2016. – С. 105–109.
3. Официальный сайт Роспотребнадзора [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://25.rospotrebnadzor.ru/news//assetpublisher/w7Ci/content/здоровье-и-возраст> (дата обращения: 15.11.2018).
4. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 288 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
6. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
7. Якоби И. Психологическое учение Юнга К.Г. // Юнг К.Г. Дух и жизнь. – М.: Практика, 1996. – 560 с.;
8. Яцемирская Р.С., Беленькая И.Г. Социальная геронтология. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 224 с.

References

1. Gluhanyuk N.S. Praktikum po psihodiagnostike. – M.: Izd-vo Mosk. psihologo-social'nogo instituta, 2005. – 216 s.
2. Kuryshcheva O.V., Gafurova T.R., Kurlina K.V. Vzaimosvyaz' samootnosheniya i mezhlichnostnykh

otnoshenij v studencheskoj srede // Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sb.st. po materialam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. № 5 (62). – Novosibirsk: SibAK, 2016. – S. 105–109.

3. Oficial'nyj sajt Rospotrebnadzora [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://25.rospotrebnadzor.ru/news//assetpublisher/w7Ci/content/zdorov'e-i-vozrast> (data obrashcheniya: 15.11.2018).

4. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1983. – 288 s.

5. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. – SPb: Piter, 2000. – 712 s.

6. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp. – M.: Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002. – 490 s.

7. YAkobi I. Psihologicheskoe uchenie YUnga K.G. // YUng K.G. Duh i zhizn'. – M.: Praktika, 1996. – 560 s.;

8. YAcemirskaya R.S., Belen'kaya I.G. Social'naya gerontologiya. – M.: VLADOS, 2003. – 224 s.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
НА ВЫСШИХ СТУПЕНЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье описывается исследование мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов различных групп, а также факторов их социально-психологической адаптации. В качестве основной гипотезы было выдвинуто предположение о том, что между социально-психологическими характеристиками обучающихся на различных ступенях и структурными элементами их мотивации учебно-профессиональной деятельности существуют устойчивые и уникальные для каждой группы взаимосвязи, носящие неслучайный характер. Контингент испытуемых составили 395 студентов российских ВУЗов, обучающихся по гуманитарным направлениям на ступенях бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. В исследовании были задействованы методики как для выявления особенностей мотивации учебно-профессиональной деятельности, так и для определения социально-психологических параметров. Результаты проведенного исследования продемонстрировали наличие устойчивых взаимосвязей между социально-психологическими характеристиками обучающихся и структурными компонентами их учебной мотивации.

Ключевые слова: непрерывное образование, учебно-профессиональная деятельность, мотивация учебно-профессиональной деятельности, социально-психологическая адаптация, социально-психологические характеристики личности.

Вследствие постоянных обновлений образовательных стандартов и учебных программ изменяются и требования к выпускникам. В условиях современного рынка труда недостаточно располагать лишь фиксированным багажом профессиональных знаний – не менее важно стремиться к его обогащению и развитию профессиональных компетенций. Непрерывное образование становится важной составляющей профессионального развития, а высокий уровень мотивации обучения выступает одним из основных критериев благополучия профессионального становления студента. Следовательно, одной из первостепенных задач современного образования является эффективное формирование, а также поддержание позитивной мотивации учебно-профессиональной деятельности обучающихся.

В исследованиях, связанных с обучением на высших ступенях образовательного процесса, проблема социально-психологических и личностных характеристик студентов, их социально-психологической адаптированности достаточно актуальна. Высокий уровень соответствующих параметров способствует благоприятному протеканию процесса социализации, эффективному задействованию имеющихся знаний и умений при взаимодействии с образовательной средой в ходе учебно-профессиональной деятельности. Более того, обладающая своими уникальными свойствами образовательная среда оказывает значимое воздействие на внутренние мотивы учебно-профессиональной деятельности, влияя на общий характер обучения [11].

Одной из центральных проблем на пути внедрения Болонской модели в отечественную высшую школу выступает низкий уровень мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов [5]. Выпускник-бакалавр выбирает различные

пути дальнейшего профессионального развития, которые не всегда связывает с продолжением обучения, в частности, в магистратуре. Это можно во многом объяснить неоднозначностью восприятия и понимания на современном отечественном рынке труда нововведений в системе образования, что также является серьезной проблемой [6]. С одной стороны, нередко диплом бакалавра является с точки зрения работодателя неполным высшим образованием, поскольку выпускник-бакалавр обладает в целом лишь базовыми знаниями. Это побуждает часть выпускников бакалавриата продолжить свое обучение в магистратуре [5]. С другой стороны, отсутствие общих профессиональных требований к степени магистра в тех или иных отраслях также делает неоднозначным отношение на рынке труда к обладателям соответствующих дипломов [8].

В соответствии с результатами ряда отечественных исследований (Б.С. Братусь [3], А.А. Реан [2], А.В. Петровский [10], Р.Р. Бибрих [1] и др.), между мотивами учебно-профессиональной деятельности и факторами социально-психологической адаптации имеет место устойчивая взаимосвязь. Таким образом, успешность адаптации студента к вузовской среде влияет на его профессиональное становление.

Данная проблематика активно изучается и за рубежом. М.А. Karaman и J.C. Watson исследовали влияние на мотивацию достижения студентов таких факторов, как степень удовлетворенности собственной жизнью, локус контроля и академический стресс. Ими были выявлены устойчивые взаимосвязи между показателями данных параметров и уровнем мотивации достижения обучающихся [14].

Е. Meens, A. Bakx и др. исследовали влияние мотивации студентов высших ступеней образования и их идентичности на академическую успеваемость.

мость. Ими было отмечено, что учебная мотивация выступает большим предиктором успеваемости, нежели идентичность. Также в результате анализа различных аспектов мотивации и идентичности они выделили пять разных профилей обучающихся (умеренно позитивный, амотивированный, умеренно негативный, автономно достигающий и нуждающийся в контроле), на основании соответствия одному из которых можно прогнозировать степень успешности учебно-профессиональной деятельности [15].

S. Bucker, S. Nuraydin и др. изучали связи академических достижений студентов и их субъективного благополучия. На основании полученных данных (корреляции варьировались от слабых к средним) они пришли к выводу, что студентам с низкой успеваемостью не обязательно свойственен лишь пониженный уровень субъективного благополучия. В то же время студенты с хорошими оценками не всегда демонстрируют высокие показатели по данному параметру [12].

M. Gutiérrez и J.-M. Tomás в своем исследовании продемонстрировали, что поддержка преподавателями автономии студентов (эти меры направлены на формирование и развитие внутренней мотивации обучающихся) положительно влияет на успешность их учебно-профессиональной деятельности, а также на степень удовлетворенности учебным заведением [13]. A. Muro, J. Soler и др. изучали связь позитивных психологических воздействий (positive psychological interventions) и академической мотивации. С испытуемыми были проведены упражнения, цель которых заключалась в повышении уровня самооценки, уверенности в собственных силах и в закреплении положительных учебных установок. Исследователи пришли к выводу, что данные воздействия благоприятны как для мотивации студентов, так и для их академической успеваемости в целом [16].

На основании вышесказанного мы можем констатировать, что, во-первых, имеет место связь параметров мотивации учебно-профессиональной деятельности и индивидуально-личностных особенностей обучающихся, а также показателей их социально-психологической адаптации. И, во-вторых, внешние средовые факторы ощутимо воздействуют на внутреннюю мотивацию учебно-профессиональной деятельности, влияя подобным образом на характер профессионального становления студентов.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении взаимосвязей между структурными компонентами мотивации учебно-профессиональной деятельности обучающихся на различных ступенях непрерывного образования и их социально-психологическими и личностными особенностями.

В качестве **первой гипотезы** было выдвинуто предположение о том, что между социально-психологическими характеристиками обучающихся

на разных этапах и структурными элементами их мотивации учебно-профессиональной деятельности существуют устойчивые и уникальные для каждой группы взаимосвязи, носящие неслучайный характер.

В качестве **второй гипотезы** было выдвинуто предположение, что мотивация учебно-профессиональной деятельности обучающихся в магистратуре и аспирантуре в большей степени характеризуется преобладанием внутренних компонентов, в отличие от мотивации студентов бакалавриата.

Блок методик распространялся через интернет и был доступен по соответствующей ссылке; участие в исследовании было добровольным, никакие поощрения респондентам не предлагались.

Контингент испытуемых составили студенты российских ВУЗов, обучающиеся по гуманитарным направлениям: 273 обучающихся по программам бакалавриата; 76 обучающихся по программам магистратуры и 46 по программам аспирантуры.

Для исследования мотивации учебно-профессиональной деятельности была использована методика «Шкала академической мотивации», авторы: Т.О. Гордеева, О.А. Сычев и Е.Н. Осин. Методика содержит следующие семь шкал [4]:

- познавательная мотивация, связанная с желанием обрести новые знания;
- мотивация достижения, обусловленная ориентацией на успех при выполнении задач в ходе обучения;
- мотивация саморазвития, определяющаяся стремлением развить свои умения и навыки, а также задействовать собственный потенциал в ходе учебно-профессиональной деятельности;
- мотивация самоуважения, которая, являясь позитивной внешней мотивацией, характеризует направленность укрепить самооценку и чувство собственной значимости благодаря достижениям в учебе (данная мотивация соответствует потребности в уважении и самоуважении);
- интроецированная мотивация связана с направляющими учебную деятельность чувствами стыда и долга перед собой и значимыми людьми;
- экстерналиная мотивация обусловлена сосредоточенностью на избегании потенциальных проблем извне, необходимостью следовать требованиям со стороны общества;
- шкала амотивации, определяющая отсутствие заинтересованности в учебной деятельности, а также степень осмысленности собственного обучения.

Для исследования социально-психологических и личностных характеристик обучающихся использовалась методика диагностики социально-психологической адаптации, авторы: К. Роджерс и Р. Даймонд [9]. Ими были выделены следующие показатели: адаптация, самовосприятие, принятие других, интернальность, эмоциональная комфортность, стремление к доминированию.

Таблица 1

Взаимосвязь показателей учебной мотивации и социально-психологических характеристик студентов бакалавриата

| | I | II | III | IV | V | VI | VII |
|--------------------------|----------|----------|---------|---------|---------|---------|----------|
| Адаптивность | 0,426** | 0,478** | 0,451** | 0,357** | 0,134* | - | -0,176** |
| Деадаптивность | -0,165** | -0,163** | - | 0,129* | 0,292** | 0,384** | 0,239** |
| Приятие себя | 0,347** | 0,376** | 0,349** | 0,232** | - | - | -0,125* |
| Неприятие себя | -0,154* | -0,139* | - | - | 0,175** | 0,295** | 0,218** |
| Приятие других | 0,309** | 0,323** | 0,286** | 0,248** | 0,160** | - | - |
| Неприятие других | -0,149* | -0,120* | - | - | 0,171** | 0,281** | 0,210** |
| Эмоциональный комфорт | 0,354** | 0,367** | 0,321** | 0,256** | - | - | -0,161** |
| Эмоциональный дискомфорт | -0,181** | -0,165** | - | - | 0,245** | 0,343** | 0,235** |
| Внутренний контроль | 0,302** | 0,429** | 0,392** | 0,324** | 0,222** | - | - |
| Внешний контроль | -0,159** | -0,201** | - | - | 0,297** | 0,379** | 0,208** |
| Ведомость | - | - | - | 0,255** | 0,346** | 0,295** | - |
| Эскапизм | - | - | - | 0,157** | 0,225** | 0,287** | 0,128* |

Примечания: Шкала академической мотивации: I – познавательная мотивация; II – мотивация достижения; III – мотивация саморазвития; IV – мотивация самоуважения; V – интроецированная мотивация; VI – экстерналистская мотивация; VII – амотивация.

* – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя); ** – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Таблица 2

Взаимосвязь показателей учебной мотивации и социально-психологических характеристик студентов магистратуры и аспирантуры

| | I | II | III | IV | V | VI | VII |
|--------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|
| Адаптивность | 0,260** | 0,331** | 0,371** | - | - | - | -0,250** |
| Деадаптивность | - | -0,214* | - | 0,278** | 0,478** | 0,519** | 0,402** |
| Приятие себя | 0,289** | 0,358** | 0,380** | - | - | - | -0,256** |
| Неприятие себя | - | -0,203* | - | 0,335** | 0,463** | 0,450** | 0,379** |
| Приятие других | 0,187* | 0,190* | 0,220* | - | - | - | -0,251** |
| Неприятие других | -0,181* | -0,183* | - | - | 0,369** | 0,448** | 0,363** |
| Эмоциональный комфорт | - | - | - | - | - | - | -0,200* |
| Эмоциональный дискомфорт | - | -0,181* | - | 0,232* | 0,414** | 0,470** | 0,343** |
| Внутренний контроль | - | 0,247** | 0,220* | - | - | - | - |
| Внешний контроль | - | -0,209* | - | 0,274** | 0,448** | 0,495** | 0,321** |
| Ведомость | - | - | - | 0,249** | 0,434** | 0,448** | 0,277** |
| Эскапизм | - | - | - | 0,188* | 0,347** | 0,296** | 0,325** |

Примечания: Шкала академической мотивации: I – познавательная мотивация; II – мотивация достижения; III – мотивация саморазвития; IV – мотивация самоуважения; V – интроецированная мотивация; VI – экстерналистская мотивация; VII – амотивация.

* – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя); ** – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Для обработки результатов исследования использовался статистический анализ (коэффициент корреляции Пирсона).

Результаты и их интерпретация. Переходя к описанию и анализу результатов проведенного исследования, обозначим, что в приведенных ниже таблицах (табл. 1 и 2) зафиксированы не все полученные данные, а лишь наиболее выраженные показатели, которые мы и рассмотрим.

В таблице 1 приведены коэффициенты корреляции компонентов учебной мотивации студентов

бакалавриата и их социально-психологических особенностей.

В таблице 2 представлены коэффициенты корреляции компонентов учебной мотивации обучающихся магистратуры и аспирантуры и их социально-психологических параметров.

При исследовании взаимосвязей компонентов внутренней учебной мотивации и социально-психологических параметров обучающихся было обнаружено, что у респондентов, особенно у студентов бакалавриата, данные шкал познавательной

мотивации, а также мотивов достижения и саморазвития в целом положительно коррелируют с такими социально-психологическими параметрами, как принятие себя и других, адаптивность, эмоциональный комфорт и внутренний локус контроля. Также целесообразно отметить отрицательные корреляции компонентов внутренней мотивации студентов с такими показателями, как дезадаптивность, эмоциональный дискомфорт, неприятие других и себя, экстернальность. У обучающихся по программам бакалавриата наблюдаются более четкие и выраженные корреляции внутренних мотивов и вышеперечисленных социально-психологических характеристик в сравнении со студентами аспирантуры и магистратуры (табл. 1 и 2).

Рассматривая взаимосвязи внешней мотивации и социально-психологических параметров обучающихся, мы можем отметить наличие положительных корреляций между данными по шкале мотивов самоуважения у студентов бакалавриата и показателями их адаптивности, принятия окружающих и себя, эмоционального комфорта и внутреннего контроля. Тем не менее, у обучающихся аспирантуры и магистратуры наблюдаются более выраженные положительные взаимосвязи данных по шкале мотивации самоуважения и значений таких характеристик как дезадаптивность, неприятие себя, эмоциональный дискомфорт и экстернальность. Также для всех групп обучающихся характерны устойчивые корреляции показателей данных мотивов и результатов по шкалам ведомости и эскапизма (табл. 1 и 2).

Исследуя особенности связей интроецированной и экстернальной внешней мотивации с социально-психологическими параметрами студентов, мы обнаружили актуальные для всех групп респондентов положительные корреляции значений данных мотивов и показателей шкал дезадаптивности,

неприятия себя и других, эмоционального дискомфорта, внешнего контроля, ведомости и эскапизма. Также немаловажно отметить, что данные корреляции менее выражены у студентов бакалавриата по сравнению с аспирантами и обучающимися магистратуры, что можно объяснить активным становлением мотивации учебно-профессиональной деятельности на начальных этапах высшего образования, причем это особенно актуально для обучающихся первых курсов (табл. 1 и 2).

При изучении показателей амотивации студентов мы обнаружили похожие результаты, а именно: имеют место положительные корреляции между значениями амотивации и дезадаптивности, неприятия себя и других, эмоционального дискомфорта, экстернальности, ведомости и эскапизма. Более того, обучающимся в магистратуре и аспирантам соответствуют более выраженные взаимосвязи данных факторов (табл. 1 и 2).

В ходе исследования было выявлено, что для обучающихся магистратуры и аспирантуры в сравнении со студентами бакалавриата характерен более высокий средний балл по шкалам, определяющим внутреннюю мотивацию учебно-профессиональной деятельности (мотивы саморазвития, достижения и познавательная мотивация) (рис. 1). Для студентов бакалавриата характерны более высокие показатели в сравнении с аспирантами и обучающимися магистратуры по таким внешним учебным мотивам, как экстернальные и интроецированные, а также по шкале амотивации, что свидетельствует о меньшей осмысленности учебной деятельности. У обучающихся обеих групп обнаружены близкие результаты по шкале мотивации самоуважения. Таким образом, обучающиеся в магистратуре и аспирантуре в большей степени ориентированы на внутренние мотивы учебно-профессиональной деятельности, чем студенты бакалавриата.

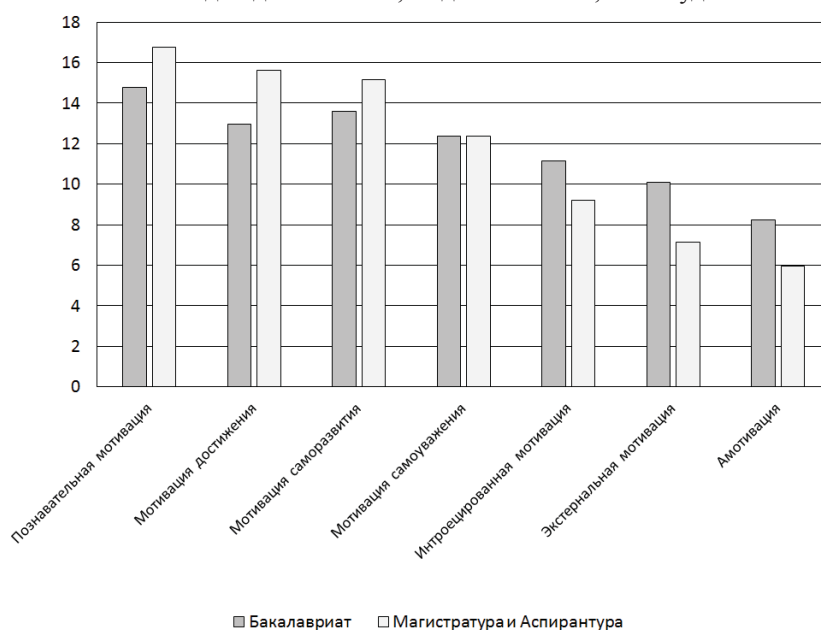


Рис. 1. Шкала академической мотивации, средние значения показателей (в баллах)

Говоря об особенностях обучающихся с той или иной учебной мотивацией, можно сделать заключение, что внутренне мотивированный студент склонен позитивно воспринимать себя и других, способен без труда адаптироваться к переменам в социальной среде; для него характерно преобладание положительных эмоций, он чаще полагает, что приложенные усилия в первую очередь определяют его успехи. Если мотивация обучающегося обусловлена преимущественно внешними факторами, то он с большей вероятностью может столкнуться с трудностями при адаптации к условиям вузовской среды. Также для него более характерны негативное восприятие окружающих и самого себя, эмоциональный дискомфорт, склонность приписывать собственные неудачи и достижения внешним обстоятельствам, ведомость, предрасположенность к эскапизму.

В качестве основных **итогов** исследования обозначим следующее:

- мотивация учебно-профессиональной деятельности обучающихся на высших этапах непрерывного образования носит преимущественно внутренний характер, тогда как в мотивации студентов начальных ступеней высшего образования преобладают внешние мотивы в сочетании с недостаточной осознанностью своего обучения (амотивация);

- существуют устойчивые положительные взаимосвязи внутренних мотивов учебно-профессиональной деятельности (мотивация саморазвития, познавательная и достижения) и таких социально-психологических и личностных факторов студентов, как принятие себя и других, адаптивность, эмоциональная комфортность и интернальность;

- в обеих группах испытуемых были выявлены значимые корреляции между данными по шкале мотивации самоуважения и социально-психологическими показателями; однако, у студентов бакалавриата этот мотив взаимосвязан с такими «позитивными» характеристиками, как адаптивность, принятие себя и других, эмоциональный комфорт, а у магистрантов и аспирантов с «негативными» особенностями: дезадаптивность, неприятие себя и окружающих, эмоциональный дискомфорт;

- для всех групп опрошенных студентов характерны прямые взаимосвязи амотивации, экстерналистских и интроецированных мотивов с дезадаптивностью, экстернальностью, негативным восприятием себя и других, ведомостью, а также со склонностью к эскапизму; при этом данные корреляции сильнее выражены у обучающихся в аспирантуре и магистратуре.

На наш взгляд, особый интерес представляют взаимосвязи мотивов самоуважения и социально-психологических характеристик обучающихся, существенно различающиеся в зависимости от этапа образовательного процесса. Данная мотивация связана с повышением самооценки и усилением чув-

ства собственной значимости посредством успехов в учебе. Столь разные корреляции можно объяснить различиями жизненных приоритетов студентов бакалавриата, магистрантов и аспирантов. Учащимся начальных ступеней высшего образования (особенно студентам первых курсов) успешная учебная деятельность позволяет повышать собственную самооценку и ощущать свою значимость. У обучающихся магистратуры и аспирантуры академическая успеваемость перестает выполнять эту функцию; их самооценка и чувство значимости определяются скорее профессиональной компетентностью, научными достижениями, местом в профессиональной среде и т.д. Отметим, что обнаруженные различия во взаимосвязях мотивации самоуважения и социально-психологических характеристик не противоречат другим результатам работы.

Итоги проведенного исследования наглядно демонстрируют наличие устойчивых взаимосвязей между социально-психологическими характеристиками обучающихся и структурными компонентами их учебной мотивации. Одни из наиболее сильных корреляций с учебными мотивами были обнаружены у таких личностных параметров, как адаптивность и самовосприятие. Полученные выводы подчеркивают важность психологического сопровождения учащихся вне зависимости от этапа образовательного процесса. Мероприятия, связанные с управлением вовлеченностью студентов, как в непрерывное образование, так и в профессиональную среду [7], способны оказывать позитивное воздействие на их адаптацию как к образовательной среде учебного заведения, так и к профессиональной среде в целом. К примерам таких мероприятий можно отнести научные конференции, практики и стажировки. Меры по вовлечению обучающихся в профессиональную среду могут выступать эффективным средством повышения их академической активности и успеваемости, уровня осмысленности обучения, а также развития внутренней учебной мотивации и приобретения профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Бибрих Р.Р., Васильев И.А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 1987. – № 2. – С. 20–31.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
3. Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкала академической мотивации» // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 4. – С. 98–109.
5. Егорова Л.Е. Проблемы реализации Болонских соглашений в российской высшей школе / Л.Е. Егорова, О.Е. Кондратьева, П.В. Росляков,

Г.В. Шведов [Электронный ресурс] // Наука и образование. – 2013. – № 8. – С. 1–15. – Режим доступа: <https://technomagelpub.elpub.ru/jour/article/view/440> (дата обращения: 15.09.2018).

6. Ключкова Т.Н. Исследование потребностей и мотивов получения степени магистра в управленческом вузе // Власть. – 2016. – № 4. – С. 176–183.

7. Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В. Вовлеченность в профессиональную среду и ее значение для непрерывного образования [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. – 2017. – Т. 8. – № 2. – С. 5–20.

8. Морозова Г.В. Модернизация отечественной системы образования: итоги и оценки // Вестник ПАГС. – 2014. – № 44. – С. 4–11.

9. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. – 2004. – № 4. – С. 43–56.

10. Петровский А.В. Общая психология. – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.

11. Попова Е.С. Исследование социальных аспектов формирования мотивации к образованию у молодежи: от теоретических подходов к операционализации // Вопросы образования. – 2012. – № 4. – С. 69–82.

12. Bückner S. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis / S. Bückner, S. Nuraydin, B.A. Simonsmeier, M. Schneider, M. Luhmann [Электронный ресурс] // Journal of Research in Personality. – 2018. – № 74. – P. 83–94.

13. Gutiérrez M., Tomás J.-M. Motivational Class Climate, Motivation and Academic Success in University Students [Электронный ресурс] // Revista de Psicodidáctica. – 2018. – Vol. 23 (2). – P. 94–101.

14. Karaman M.A., Watson J.C. Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of U.S. and international undergraduate students [Электронный ресурс] // Personality and Individual Differences. – 2018. – № 111. – P. 106–110.

15. Meens E.E.M. The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education / E.E.M. Meens, A.W.E.A. Bakx, T.A. Klimstra, J.J.A. Denissen [Электронный ресурс] // Learning and Individual Differences. – 2018. – № 64. – P. 54–70.

16. Muro A. A positive psychological intervention for failing students: Does it improve academic achievement and motivation? A pilot study / A. Muro, J. Soler, À. Cebolla, R. Cladellas [Электронный ресурс] // Learning and Motivation. – 2018. – № 63. – P. 126–132.

References

1. Bibrih R.R., Vasil'ev I.A. Osobennosti motivacii i celeobrazovaniya v uchebnoj deyatel'nosti studentov mladshih kursov // Vestnik MGU. Seriya 14: Psihologiya. – 1987. – № 2. – С. 20–31.

2. Bordovskaya N.V., Rean A.A. Pedagogika. – SPb.: Piter, 2006. – 304 s.

3. Bratus' B.S. Psihologicheskie aspekty нравstvennogo razvitiya lichnosti. – М.: Znanie, 1977. – 64 s.

4. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik «SHkala akademicheskoy motivacii» // Psihologicheskij zhurnal. – 2014. – Т. 35. – № 4. – С. 98–109.

5. Egorova L.E. Problemy realizacii Bolonskih soglashenij v rossijskoj vysshej shkole / L.E. Egorova, O.E. Kondrat'eva, P.V. Roslyakov, G.V. SHvedov [Elektronnyj resurs] // Nauka i obrazovanie. – 2013. – № 8. – С. 1–15. – Rezhim dostupa: <https://technomagelpub.elpub.ru/jour/article/view/440> (data obrashcheniya: 15.09.2018).

6. Klochkova T.N. Issledovanie potrebnostej i motivov polucheniya stepeni magistra v upravlencheskom vuze // Vlast'. – 2016. – № 4. – С. 176–183.

7. Litvinova E.YU., Kiseleva N.V. Vovlechenost' v professional'nyu sredu i ee znachenie dlya nepreryvnogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Social'naya psihologiya i obshchestvo. – 2017. – Т. 8. – № 2. – С. 5–20.

8. Morozova G.V. Modernizaciya otechestvennoj sistemy obrazovaniya: itogi i ocenki // Vestnik PAGS. – 2014. – № 44. – С. 4–11.

9. Osnickij A.K. Opredelenie harakteristik social'noj adaptacii // Psihologiya i shkola. – 2004. – № 4. – С. 43–56.

10. Petrovskij A.V. Obshchaya psihologiya. – М.: Prosveshchenie, 1976. – 479 s.

11. Popova E.S. Issledovanie social'nyh aspektov formirovaniya motivacii k obrazovaniyu u molodezhi: ot teoreticheskikh podhodov k operacionalizacii // Voprosy obrazovaniya. – 2012. – № 4. – С. 69–82.

12. Bückner S. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis / S. Bückner, S. Nuraydin, B.A. Simonsmeier, M. Schneider, M. Luhmann [Elektronnyj resurs] // Journal of Research in Personality. – 2018. – № 74. – P. 83–94.

13. Gutiérrez M., Tomás J.-M. Motivational Class Climate, Motivation and Academic Success in University Students [Elektronnyj resurs] // Revista de Psicodidáctica. – 2018. – Vol. 23 (2). – P. 94–101.

14. Karaman M.A., Watson J.C. Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of U.S. and international undergraduate students [Elektronnyj resurs] // Personality and Individual Differences. – 2018. – № 111. – P. 106–110.

15. Meens E.E.M. The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education / E.E.M. Meens, A.W.E.A. Bakx, T.A. Klimstra, J.J.A. Denissen [Elektronnyj resurs] // Learning and Individual Differences. – 2018. – № 64. – P. 54–70.

16. Muro A. A positive psychological intervention for failing students: Does it improve academic achievement and motivation? A pilot study / A. Muro, J. Soler, À. Cebolla, R. Cladellas [Elektronnyj resurs] // Learning and Motivation. – 2018. – № 63. – P. 126–132.

Хрисанфова Людмила Аркадьевна

кандидат психологических наук, доцент

Соколовская Светлана Владимировна

кандидат психологических наук, доцент

Рукавишникова Лилия Сергеевна

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

l.hri@fsn.unn.ru, kuzminasv2013@inbox.ru, rukavishnikova.liliya@yandex.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЕДУЩИХ МОТИВОВ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ПОЗИЦИИ СООТВЕТСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ КОМПЕТЕНЦИЯМ

Статья посвящена анализу ведущих мотивов студентов разных специальностей: психология и тренерская деятельность (в спорте). Исследование проводилось при помощи метода цветowych метафор И.Л. Соломина. Испытуемые: 50 студентов ННГУ им. Н.И. Лобачевского факультета физической культуры и спорта и 42 студента факультета социальных наук (средний возраст 21 год). Обнаружено, что независимо от профессиональной ориентации у юношей ведущих мотивов значимо больше, чем у девушек. Приоритетными мотивами всех спортсменов, независимо от пола, являются мотив достижения и мотив занятия спортом. Приоритетными мотивами психологов, независимо от пола, являются мотив понимания своего актуального «Я» и мотив саморазвития. У девушек-психологов значимыми являются мотивы межличностного общения и получения удовольствия. У юношей-психологов значимыми мотивами являются мотивы межличностного общения, решения актуальных проблем, независимости и долгожительства, мотивы саморазвития, карьерного роста и материального благополучия.

Ключевые слова: ведущие мотивы, профессиональная деятельность, метод цветowych метафор.

Одной из самых важных задач современного высшего образования является развитие профессиональных компетенций выпускника, которые тесно переплетаются с личностными качествами.

С целью оптимизации процесса обучения бакалавров по направлениям подготовки 37.03.01 «Психология» и 49.03.01 «Физическая культура» был проведен теоретический анализ профессионально важных психологических качеств, которыми должны обладать выпускники по указанным специальностям. Итоговый психологический портрет специалиста, осуществляющего профессиональную деятельность в области физической культуры и спорта, включает в себя такие качества, как целеустремленность, настойчивость, сила воли, честолюбие, харизматичность, лидерские качества, проницательность, умение работать в команде и др. (условно говоря, психологическая позиция «боец» и «воспитатель»). Психологический портрет специалиста, осуществляющего профессиональную деятельность в области психологической работы, будет включать в себя такие качества, как способность к эмпатии, терпимость, коммуникативные качества, интуиция, эрудированность и др. (психологическая позиция «друг»).

В психологическом плане формирование и развитие этих важных качеств тесно связано с мотивацией самих студентов, получающих высшее профессиональное образование. Очевидно, что отсутствие или несоответствие мотивации к определенному виду деятельности делает фактически невозможным формирование необходимых компетенций. Поэтому изучение мотивационной сферы представителей, обладающих различной профессиональной

направленностью, остается всегда актуальным как в теоретическом, так и в практическом плане. Проблема мотивации достаточно хорошо разработана в психологической науке. Результаты её изучения представлены в работах многих зарубежных и отечественных психологов (Ф.Ю. Тейлор, Э. Мэйо, Э. Фрейд, Г. Мюррей, Э. Эриксон, А. Адлер, Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, Д. МакГрегор, С. Мадди, Дж. Аткинсон, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А.К. Маркова, Д.И. Фельдштейн, И.А. Джидарьян, В.И. Ковалев, В.Г. Леонтьев, М.Т. Магомедов-Эминов и др.).

Оценка мотивационной сферы личности проводилась при помощи методики цветowych метафор И.Л. Соломина. Суть методики – психосемантическая диагностика скрытой мотивации через выражение отношений испытуемого к различным занятиям, людям и событиям. Отношение человека определяется опосредованно, через обозначение ряда понятий цветowymi стимулами. В методике используется стандартный набор цветowych стимулов. В основе методики цветowych метафор лежат следующие основные принципы. Во-первых, обозначение понятия привлекательным/непривлекательным цветом свидетельствует о привлекательности/непривлекательности этого понятия. Во-вторых, обозначение различных понятий одним цветом является косвенным показателем их субъективного сходства [5].

При обработке методики выделялись базовые потребности, индивидуальные стремления, интересы и увлечения; представления о «Я реальном» и «Я идеальном»; мотивы занятия спортом.

Список оцениваемых понятий составлялся на основе понятий, предложенных И.Л. Соломиным,

и понятий, подобранных авторами работы, исходя из предположений о возможной мотивации к спортивной или учебной деятельности у испытуемых, участвующих в исследовании. В методику цветовых метафор всего вошло 35 понятий: успех, неудача, общение, радость, моё занятие спортом, свобода, мой отец, каким (какой) я хочу быть, любовь, моя работа, конфликты, угроза, моя мать, самоотдача, власть, моё настоящее, конкуренция, искусство, мой друг (подруга), семья, моё прошлое, какой (какая) я на самом деле, печаль, мой тренер, моё увлечение, неприятности, интересное занятие, страх, мои обязанности, моё будущее, творчество, материальное благополучие, раздражение, моя карьера, моя профессия.

Обработка данных заключалась в качественном анализе распределения мотивов испытуемых по методу ранжирования, используемого в процедуре МЦО Соломина, и описательной статистики, примененной для каждой категории испытуемых (юношей-спортсменов, девушек-спортсменов, юношей-психологов, девушек-психологов).

Сбор данных в различных выборках происходил по единой схеме и определялся спецификой проведения методики цветовых метафор И.Л. Соломина. Каждому испытуемому предлагался

бланк, в котором перечислялись все используемые в эксперименте мотивационные понятия. Испытуемый присваивал каждому понятию цвет, который, по его мнению, лучше всего подходил для этого понятия. Цветные карточки находились непосредственно перед испытуемым. Далее испытуемый ранжировал цвета по привлекательности. Все данные заносились в бланк. Тестирование проходило в отдельной комнате с соблюдением всех необходимых условий (хорошее освещение, индивидуальная работа с каждым испытуемым и т.д.)

В исследовании приняли участие две выборки испытуемых.

Выборка 1: студенты-спортсмены Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, обучающиеся на факультете физической культуры и спорта, в количестве 50 человек (из них 30 юношей и 20 девушек). Средний возраст 21 год.

Выборка 2: студенты-психологи Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, обучающиеся на факультете физической культуры и спорта, в количестве 42 человек (из них 7 юношей и 35 девушек). Средний возраст 21 год.

Результатом исследования мотивационной сферы студентов, обучающихся на различных фа-

Таблица 1

Представленность мотивов (% от выборки), занимающих первое место в иерархии мотивов, у спортсменов-девушек и спортсменов-юношей

| Мотив | %, девушки | Мотив | %, юноши | Мотив | %, девушки | Мотив | %, юноши |
|-------------------------------|---------------|-------------------------------|-------------|--------------------|---------------|--------------------|-------------|
| Успех | 57 | Успех | 77 | Моё настоящее | 21 | Радость | 31 |
| Мое занятие спортом | 43 | Каким (какой) я хочу быть | 69 | Мой тренер | 21 | Моё прошлое | 31 |
| Семья | 43 | Мое занятие спортом | 62 | Интересное занятие | 21 | Мой тренер | 31 |
| Каким (какой) я хочу быть | 36 | Какой (какая) я на самом деле | 58 | Мои обязанности | 21 | Интересное занятие | 31 |
| Моя работа | 36 | Любовь | 54 | Творчество | 21 | Общение | 27 |
| Моя мать | 36 | Моё настоящее | 54 | Моя профессия | 21 | Конкуренция | 27 |
| Самоотдача | 36 | Семья | 54 | Искусство | 14 | Творчество | 27 |
| Какой (какая) я на самом деле | 36 | Моё будущее | 50 | Печаль | 14 | Власть | 19 |
| Моя карьера | 36 | Свобода | 46 | Моё увлечение | 14 | Печаль | 19 |
| Радость | 29 | Мой отец | 46 | Угроза | 7 | Мои обязанности | 19 |
| Мой отец | 29 | Моя мать | 46 | Неудача | 0 | Искусство | 15 |
| Любовь | 29 | Самоотдача | 46 | Конфликты | 0 | Неудача | 4 |
| Конкуренция | 29 | Моя карьера | 46 | Власть | 0 | Конфликты | 4 |
| Мой друг (подруга) | 29 | Моя работа | 42 | Моё прошлое | 0 | Угроза | 4 |
| Моё будущее | 29 | Материальное благополучие | 42 | Неприятности | 0 | Неприятности | 4 |
| Материальное благополучие | 29 | Моя профессия | 42 | Страх | 0 | Страх | 4 |
| Общение | 21 | Мой друг (подруга) | 35 | Раздражение | 0 | Раздражение | 4 |
| Свобода | 21 | Моё увлечение | 35 | | | | |

культетах и ориентированных на различные профессиональные деятельности, явилось выделение структуры ведущих мотивов, характерных для каждой профессиональной выборки. Результаты качественного анализа (выделение приоритетных мотивов) представлены в таблицах 1 и 2.

У девушек количество приоритетных мотивов, которые стоят на первом месте в их личностных предпочтениях, гораздо меньше, чем у юношей (Mann-Whitney $U=385,000$; $\text{sig}=0,001$). Их всего три: «успех» (57% от общей выборки девушек), «мое занятие спортом» (43%), «семья» (43%). У юношей перечень приоритетных мотивов гораздо разнообразнее – 16 наименований. Среди них «успех», так же, как и у девушек, занимает первое место, но процент юношей, выбирающих успех, больше, чем у девушек (77%). Второе место в иерархии мотивов большинства юношей занимает категория «каким я хочу быть» (69%), третье место – «мое занятие спортом» (62%). Большим количеством юношей-спортсменов, по сравнению с девушками-спортсменами, движут такие мотивы, как «любовь», «мое настоящее», «семья», «мое будущее», «свобода», «мой отец», «моя мать», «самоотдача», «моя карьера», «моя работа», «материальное благополучие», «моя профессия».

Мотивация спортивной деятельности является хорошо разработанной сферой психологических исследований. Структура мотивационной сферы спортсмена достаточно хорошо описана. Б.Дж. Кретти, как наиболее значимые, выделяет следующие мотивы занятия спортом: (а) стремление к стрессу и его преодоление, стремление к успеху; (б) мотив самосовершенствования; (в) повышение социального статуса; (г) общественный мотив (желание быть членом спортивной команды); (д) получение материальных поощрений [3]. Стоит отметить, что для выборки спортсменов ФКС не характерно наличие на ведущих позициях так называемых общественных мотивов (быть членом коллектива). Согласно исследованиям Палаймы, наличие общественных мотивов способствует осознанному занятию спортом и характеризует увлеченных спортом людей [4]. Мотив достижения характеризует зрелых спортсменов [1]. В тоже время для студентов ФКС характерны ярко выраженные мотивы достижения и занятия спортом. Данную специфику можно объяснить тем, что данные спортсмены получают специализацию «тренерская деятельность» и сами уже не намерены продолжать свою деятельность в качестве спортсменов. Вопрос о соответствии их наличных ве-

Таблица 2

Представленность мотивов (% от выборки), занимающих первое место в иерархии мотивов, у девушек и юношей, обучающихся по специальности «психология»

| Мотив | %, девушки | Мотив | %, юноши | Мотив | %, девушки | Мотив | %, юноши |
|-------------------------------|---------------|-------------------------------|-------------|-----------------|---------------|--------------------|-------------|
| Каким (какой) я хочу быть | 50 | Какой (какая) я на самом деле | 100 | Самоотдача | 16 | Моя мать | 20 |
| Какой (какая) я на самом деле | 50 | Каким (какой) я хочу быть | 80 | Искусство | 16 | Власть | 20 |
| Общение | 41 | Мой друг (подруга) | 80 | Моя карьера | 16 | Искусство | 20 |
| Радость | 41 | Свобода | 60 | Мой отец | 9 | Семья | 20 |
| Интересное занятие | 38 | Моё настоящее | 60 | Моя работа | 9 | Печаль | 20 |
| Моя мать | 34 | Моя карьера | 60 | Власть | 9 | Моё увлечение | 20 |
| Мой друг (подруга) | 34 | Общение | 40 | Мой тренер | 9 | Неприятности | 20 |
| Моё будущее | 34 | Мое занятие спортом | 40 | Конкуренция | 6 | Интересное занятие | 20 |
| Творчество | 34 | Любовь | 40 | Мои обязанности | 6 | Моя профессия | 20 |
| Успех | 31 | Моё прошлое | 40 | Неудача | 3 | Моя работа | 0 |
| Семья | 28 | Мои обязанности | 40 | Моё прошлое | 3 | Конфликты | 0 |
| Моё увлечение | 28 | Моё будущее | 40 | Печаль | 3 | Угроза | 0 |
| Любовь | 25 | Творчество | 40 | Конфликты | 0 | Самоотдача | 0 |
| Свобода | 22 | Материальное благополучие | 40 | Угроза | 0 | Конкуренция | 0 |
| Материальное благополучие | 22 | Успех | 20 | Неприятности | 0 | Мой тренер | 0 |
| Моё настоящее | 19 | Неудача | 20 | Страх | 0 | Страх | 0 |
| Моя профессия | 19 | Радость | 20 | Раздражение | 0 | Раздражение | 0 |
| Мое занятие спортом | 16 | Мой отец | 20 | | | Моя мать | 20 |

дущих мотивов мотивационной структуре профессионального спортивного тренера на данном этапе исследования является открытым и требует дальнейшей разработки. Это является общей целью нашего исследования.

У юношей-психологов, так же, как и у юношей спортсменов, категорий мотивов, занимающих первое место в иерархии мотивов, значимо больше, чем у девушек (Mann-Whitney $U=367,000$; $\text{sig}=0,000$). У девушек-психологов всего четыре мотива ярко представлены в выборке, у юношей-психологов – 16. Первые два места в иерархии у психологов занимают мотивы «каким я хочу быть» и «какой я на самом деле». Причем у девушек – на первом месте стоит мотив «какой я хочу быть», а у юношей «какой я на самом деле». Половина девушек-психологов (50%) сориентированы на образ своего будущего «Я», вторая половина женской выборки психологов занята вопросом понимания себя настоящей, своего актуального «Я». Для всех юношей-психологов (100%) в абсолютном приоритете является вопрос понимания себя, своего актуального «Я». Немного меньше (80%) юношей-психологов заняты вопросом собственно-го саморазвития.

У девушек-психологов к лидирующим мотивам относятся мотивы «общения» (41% от общей выборки девушек), радости (41%) и интересного занятия (38%). У юношей-психологов «Мой друг (подруга)» (60% от общей выборки юношей), «Свобода» (60%), «Моё настоящее» (60%), «Моя карьера» (60%), «Общение» (40%), «Моё занятие спортом» (40%), «Любовь» (40%), «Моё прошлое» (40%), «Моё будущее» (40%), «Творчество» (40%), «Мои обязанности» (40%), «Материальное благополучие» (40%).

Анализ ведущих мотивов студентов психологов 2 года обучения свидетельствует о наличии мотива собственного саморазвития и самосовершенствования, что является неременным условием профессиональной состоятельности психолога. Кроме того, как показывают результаты исследования, для студентов-психологов достаточно актуален вопрос разрешения собственных личностных проблем, что указывает на необходимость в рамках учебного процесса в ВУЗе заниматься не только образованием студентов, но и оказывать содействие студентам в решении их собственных личностных проблем.

В связи с полученными данными представляет интерес изучить мотивационную сферу студентов, выпускников обоих факультетов, с целью проследить этапы формирования профессиональной мотивации и результативность процесса обучения студентов в ВУЗе в этом направлении.

Юноши-спортсмены имеют значимо больше сильно выраженных ведущих мотивов, по сравне-

нию с девушками-спортсменами.

Приоритетными мотивами всех спортсменов, независимо от пола, являются мотив достижения и мотив занятия спортом.

Приоритетными мотивами студентов-психологов, независимо от пола, являются мотив понимания своего актуального «Я» и мотив саморазвития.

У девушек-психологов приоритетными являются мотивы межличностного общения и получения удовольствия.

У юношей-психологов приоритетными мотивами являются мотивы межличностного общения, решения актуальных проблем, мотивы независимости и долженствования, мотив саморазвития, а также мотивы карьерного роста и материального благополучия.

Студенты второго года обучения, как спортсмены, так и психологи, не демонстрируют наличие сформированных профессиональных компетенций, но для них характерно наличие определенных видов мотивации, способствующих формированию профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Дмитриенкова Л.П. Сравнительная характеристика мотивов достижения в различных видах спорта: Психологические аспекты подготовки спортсменов. – Смоленск: Знание, 1980. – 298 с.
2. Знаменская Е.Г. Некоторые социальные мотивации, воздействующие на результаты двигательной деятельности // Труды ВНИИФК. – М., 1980. – С. 23–26.
3. Кретти Б.Дж. Психология в современном спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 224 с.
4. Палайма Ю.Ю. Мотивы спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 1966. – № 8. – С. 33–37.
5. Соломин И.Л. Экспресс-диагностика персонала. – СПб.: Речь, 2008. – 280 с.

References

1. Dmitrienkova L.P. Sravnitel'naya harakteristika motivov dostizheniya v razlichnyh vidah sporta: Psihologicheskie aspekty podgotovki sportsmenov. – Smolensk: Znanie, 1980. – 298 s.
2. Znamenskaya E.G. Nekotorye social'nye motivacii, vozdejstvuyushchie na rezul'taty dvigatel'noj deyatel'nosti // Trudy VNIIFK. – M., 1980. – S. 23–26.
3. Kretti B.Dzh. Psihologiya v sovremennom sporte. – M.: Fizkul'tura i sport, 1978. – 224 s.
4. Palajma YU.YU. Motivы sportivnoj deyatel'nosti // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. – 1966. – № 8. – С. 33–37.
5. Solomin I.L. Ekspress-diagnostika personala. – SPb.: Rech', 2008. – 280 s.

Орехова Елена Николаевна
Самохвалова Анна Геннадьевна
доктор психологических наук, доцент
Костромской государственной университет
orelena33@ya.ru, a_samohvalova@ksu.edu.ru

ДИНАМИКА КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК, В СИТУАЦИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

Исследование проведено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00607-ОГН/19

В статье обобщены результаты изучения динамики коммуникативных трудностей студентов, изучающих иностранный язык, в межкультурном общении; рассмотрен концепт межкультурной коммуникативной компетенции, ее ключевые компоненты и определяющие факторы; описаны типичные коммуникативные трудности, затрудняющие межкультурное взаимодействие. Выявлена частота возникновения коммуникативных трудностей в ситуациях общения на иностранном языке у студентов на разных этапах обучения в вузе.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, коммуникативные трудности, коммуникативная компетенция, изучение иностранных языков, межкультурное взаимодействие.

Постановка проблемы. В условиях современного образовательного процесса, эффективное изучение иностранных языков является важнейшим ресурсом многостороннего развития личности, сформированности профессиональных компетенций и качеств будущего специалиста.

Вопросам преподавания иностранных языков в высшей школе посвящены многочисленные психолого-педагогические и методические исследования, изучающие теоретические и практические аспекты формирования языковых и коммуникативных компетенций, а также трудностей, связанных с изучением данной дисциплины в учебных заведениях различного типа.

Изучение иностранных языков в вузе имеет ряд особенностей, связанных с психолого-возрастными характеристиками обучающихся, с организацией учебного процесса в целом (распределением лекционных, практических и лабораторных занятий), с выбором применяемых форм и методов обучения, зависящих от многих факторов и определяющих успешность языковой подготовки.

Требования ФГОС ВО по направлению подготовки бакалавров 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями), направленность «Иностранные языки» определяют, что выпускник вуза должен владеть иностранным языком на высоком уровне, должен быть способен к взаимодействию с представителями иной культуры, к толерантному восприятию социальных и культурных различий и уважительному отношению к культурным традициям страны изучаемого языка. Успешная реализация целей и задач образовательного стандарта зависит от высокого уровня сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускника вуза, способного, в дальнейшем, применять свои знания в личной и профессиональной деятельности.

Знание иностранного языка в современном поликультурном мире подразумевает не только знание фонетических, лексических и грамматических аспектов, владение навыками перевода, умение строить высказывания в рамках определенной тематики. Владение иностранным языком сегодня – это непосредственное применение языковых знаний в процессе межкультурного общения, способность к диалогу и взаимодействию в незнакомой социокультурной среде, умение достигать взаимопонимания с представителями других культур, самосовершенствование в обогащении всех навыков и компетенций, определяющих гармоничное развитие личности [11, с. 4–5].

Активное межкультурное взаимодействие в ситуациях межличностного общения на иностранном языке невозможно без формирования и развития коммуникативной компетенции личности. Отечественные исследователи (Л.А. Петровская, Ю.М. Жуков, Ю.Н. Емельянов, В.И. Кашницкий, А.Г. Самохвалова и др.) определяют данный концепт как «многоуровневую совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей, выступающих средствами ориентировки, регуляции и осуществления коммуникативных действий, обеспечивающую установление, поддержание и развитие ее эффективных контактов с другими людьми в различных ситуациях общения и взаимодействия» [3].

В настоящее время, согласно современным исследованиям, средством успешного освоения иностранного языка в вузе является форма организации учебно-познавательной деятельности, основанная на знании культурных и социально-значимых составляющих процесса коммуникации: языковых и культурных норм и правил, определяющих эффективное понимание, общение и взаимодействие в инокультурном социуме.

Отечественные (М.Н. Ватютнев, Р.П. Мильруд, И.А. Зимняя и др.) и западные ученые (Н. Хомский,

Д.А. Вилкинс, Дж.Р. Ферс, П. Стревенс, Д. Хаймс и др.) объединяют данные категории в структуру коммуникативной компетенции личности и выделяют шесть компетенций, способствующих процессу коммуникации и конструктивному поведению в различных ситуациях межличностного общения.

Первостепенную роль играет *лингвистическая* компетенция, обеспечивающая лексическую и грамматическую грамотность, понимание информации, процесс формирования мысли и выражения идей.

В зависимости от общепринятых традиций и правил определенного социума необходимо осуществлять выбор тех или иных языковых средств в рамках речевого контекста – что достигается, согласно исследованиям, формированием *социолингвистической* компетенции, которая, в свою очередь, тесно связана с *социокультурной* компетенцией, отражающей умение организовывать общение с учетом норм и традиций поведения определенной культуры, на языке которой ведется дискурс.

Владение иностранным языком подразумевает способность понимать высказывание собеседника и самому порождать речевое высказывание, используя вербальные и невербальные стратегии. Данную функцию выполняет, по мнению ученых (А.С. Палмер, Л.Ф. Бахман и др.) *стратегическая компетенция*.

Важной языковой компетенцией является знание различных типов речи и умения их применения и интерпретации в различных ситуациях общения в соответствии с коммуникативными задачами – формирование *дискурсивной* компетенции повышает эффективность обучению иностранным языкам.

Успешное и полноценное взаимодействие на иностранном языке возможно и результативно при условии взаимного общения, основанного на знании собственной культуры, норм и ценностей страны изучаемого языка, межкультурных связей; на стремлении к преодолению межкультурных барьеров и границ – в этом заключается роль *межкультурной* компетенции [1, с. 188–191].

Владение компонентами коммуникативной компетентности личности позволяет обучающему применять на практике адекватные языковые и речевые средства в соответствии с ситуацией и социокультурным контекстом, выбирать стратегии и тактики общения, приемлемые для достижения необходимых целей.

Обогащение компонентного состава коммуникативной компетентности межкультурной составляющей позволит улучшить продуктивное владение усвоенным языковым материалом и расширит возможности социальной креативности личности в процессе межкультурного взаимодействия. Эффективное межкультурное общение на иностранном языке является одновременно целью и результатом межкультурной коммуникативной

компетентности личности в рамках современной образовательной деятельности [4].

Концепт межкультурной коммуникативной компетентности – явление многоуровневое, отражающее как индивидуально-психологические особенности студентов, так и внешние факторы, определяющие степень сформированности данной компетенции. К внутренним факторам стоит отнести *характер* человека, определяющий определенный стиль поведения, выбор целей, стремлений и интересов; *личностные качества*, проявляющиеся в общении человека и отражающие его мировоззренческие позиции, определяющие характер межличностного взаимодействия; *личный опыт*, проявляющийся в оценке и осмыслении своих биографических моментов.

В качестве внешних факторов развития ключевых элементов межкультурной коммуникативной компетенции следует рассматривать *стимулирование мотивации и целенаправленности* в изучении предмета; создание *пропедевтических ситуаций затрудненного межкультурного общения* методом погружения в реально существующие, сложные коммуникативные ситуации, требующие мобилизации и адекватного решения трудных задач; *фасилитацию преодоления* межкультурных коммуникативных трудностей средствами индивидуальных и групповых форм работы на основе углубленного понимания речи и поведения партнера по общению [5, с. 104–105].

Обучение иностранному языку с максимальной опорой на внутренние и внешние факторы способствует образованию профессионально-ориентированных связей между теоретическими знаниями и умением их практического применения в условиях объективной действительности, эффективному изучению иностранных языков и развитию межкультурной коммуникативной компетентности в целом.

Реализация межкультурной коммуникативной компетенции проявляется в *знаниях, навыках и отношении* личности к другой иноязычной культуре в процессе межкультурного общения [6, с. 17–18]. Студент должен обладать наиболее полной информацией о стране изучаемого языка (сведения о географическом положении, основных исторических этапах, политическом режиме, традициях и обычаях и т.п.), должен знать основы психологии общения: уметь слушать, наблюдать и оценивать, анализировать и принимать решение; должен владеть различными вербальными и невербальными средствами общения – коммуникативными техниками; должен стремиться к конструктивному диалогу и уметь преодолевать возникающие коммуникативные трудности.

Студент, изучающий иностранные языки в вузе, имеет тройную нагрузку в виде непосредственного овладения и усвоения иноязычного материала, знакомства с незнакомыми культурными явлениями

и психологическими приемами ведения межкультурного диалога.

Возникновение трудностей, вызванных как недостаточным знанием иностранного языка, так и страхом перед другой культурой и общением с представителем другой страны, неизбежно, понятно и преодолимо.

При изучении иностранных языков необходимо научить студента понимать причины коммуникативных трудностей, определять факторы, усложняющие ведение межкультурного взаимодействия, и находить адекватное решение трудной коммуникативной задачи.

Под коммуникативной трудностью понимают различную силу и степени выраженности объективные или субъективно переживаемые препятствия коммуникации, нарушающие внутреннее равновесие субъекта(ов) общения, усложняющие межличностные отношения, требующие внутренних усилий, направленных на их преодоление [7, с. 97].

В последнее время проведено немало исследовательских работ по проблеме коммуникативных трудностей, возникающих при изучении иностранного языка (Н.В. Агеева, Т.И. Вербицкая, М.В. Репина, И.С. Слободянюк и др.). Ученые выделяют следующие трудности в области изучения иностранных языков: психофизиологические, личностные, эмоциональные, социокультурные, волевые, лингвистические, предметно-практические, интеллектуальные, когнитивные, мотивационные, информационные, коммуникативные, микросоциальные, макросоциальные, связанные с саморегуляцией, технологические, ценностно-смысловые [2, с. 39–43].

Мы рассматриваем четыре основные группы коммуникативных трудностей, возникающих в процессе межкультурного общения на иностранном языке:

1) *базовые* – трудности, обусловленные личностными качествами студента: трудность в установлении контакта; неуверенность; безынициативность; эмоционально-личностная зависимость от партнера; раздражительность; трудность эмпатии; эгоцентризм; ожидание предвзятости; конформизм; зависть.

2) *содержательные* – трудности, связанные с несовершенством развития когнитивных процессов студента, препятствующие анализу и пониманию коммуникативных условий ситуации межкультурного общения, постановке цели и создания (перестройки) коммуникативных программ: трудности ориентации в коммуникативной ситуации; целеполагания; планирования или прогнозирования; недостаток знаний, связанных с языковым и культурным аспектом; ригидность; неспособность предвидеть конфликт; трудность выбора способов влияния; импульсивность;

3) *инструментальные* – трудности, проявляющиеся в неумении эффективно реализовывать на практике намеченные программы коммуникативных действий: неумение грамотно, точно, ясно выражать свои мысли, использовать в речи выразительные, образные, яркие средства; фонетические и экстралингвистические трудности; бедность и недифференцированность невербальных проявлений; трудности построения диалога; принятия ведущей позиции; слушания и обратной связи; самоконтроля;

4) *рефлексивные* – трудности, препятствующие адекватному анализу и оцениванию студентом коммуникативных действий, блокирующие стремление к саморазвитию в сфере межкультурных коммуникаций: трудность самоанализа; шаблонность, стереотипность общения; трудность самопонимания чувств; оценки последствий коммуникативных действий; неспособность дать адекватную оценку своим действиям; признавать и исправлять ошибки; трудность понимания намерений и ожиданий партнера; страх использования новых способов общения [8; 9].

Организация исследования. Опираясь на данную классификацию, нами было организовано лонгитюдное исследование (длительностью 4 года, с 2015 по 2019 гг.), целью которого являлось выявление *динамики коммуникативных трудностей, возникающих в межкультурной коммуникации, у студентов со 2 по 5 курс, изучающих иностранный язык (как второй иностранный); а также создание условий для их конструктивного преодоления.*

Задачами исследования являлись:

1) определение коммуникативных трудностей у студентов 2, 3, 4 и 5 курсов в межкультурной коммуникации;

2) выявление динамики коммуникативных трудностей в ситуациях межкультурной коммуникации у студентов со 2 по 5 курс;

3) разработка авторской программы, создающей условия для осознания и конструктивного преодоления коммуникативных трудностей студентов;

4) внедрение авторской программы в учебный процесс вуза и проверка ее эффективности.

Выборка исследования включала 30 человек в возрасте от 18 до 22 лет, студентов Костромского государственного университета направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями), направленность «Иностранные языки».

Лонгитюдное исследование предполагало ежегодные замеры коммуникативных трудностей студентов в межкультурных коммуникациях. *Методический дизайн исследования* включал опросник А.Г. Самохваловой «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» [10], позволяющий выявлять коммуникативные трудности студентов в межкультурном общении на разных этапах об-

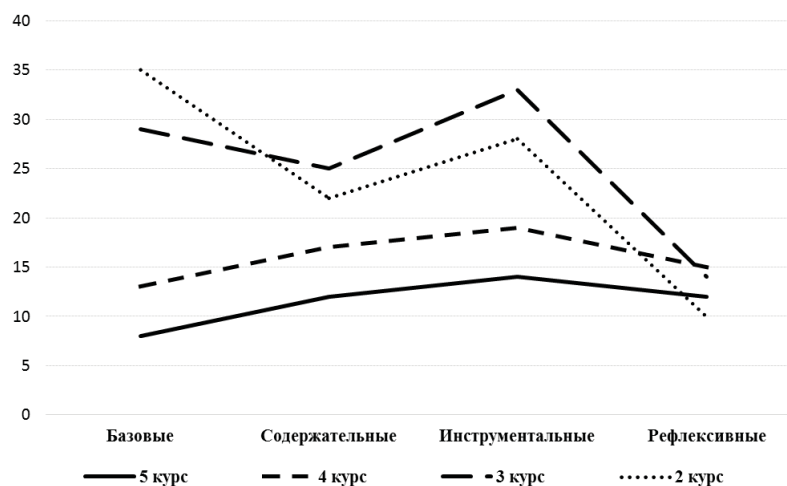


Рис. 1. Трудности студентов в межкультурном общении со сверстниками

учения и проследить динамику изменения этих трудностей в процессе обучения и межкультурного взаимодействия; а также методы наблюдения и экспериментальных проб, определяющие индивидуальные способы преодоления межкультурных коммуникативных трудностей студентами.

Обсуждение результатов исследования. Результаты исследования позволили выявить частоту возникновения различных коммуникативных трудностей у студентов в разные периоды обучения в ситуациях межкультурного общения. Наиболее ярко динамика коммуникативных трудностей проявилась в ситуациях общения студентов со сверстниками (рис. 1).

Ранжирование полученных эмпирических данных показало, что в начале изучения второго иностранного языка и приобщения к социокультурным особенностям страны изучаемого языка (второй курс обучения) актуализируются, преимущественно, базовые (1R), инструментальные (2R) и содержательные (3R) коммуникативные трудности. Рефлексивные трудности наименее представлены у студентов 2 курса (4R).

Эмоционально-личные качества часто определяют характер поведения студента: неуверенность в себе, безынициативность, вызванная страхом сделать ошибку, ожидание предвзятого или негативного отношения со стороны товарищей, преподавателя или собеседника, тревожность, связанная со сложностью изучаемого материала и страхом негативной оценки — данные качества обуславливают *базовые коммуникативные трудности*: трудность вступления в контакт, эмпатии, сотрудничества, взаимопонимания.

Содержательные коммуникативные трудности, связанные с недостатком коммуникативных знаний, проявляются в виде неумения ориентироваться в коммуникативной ситуации, планировать общение и прогнозировать его результаты; в неправильном целеполагании и выработке стратегии достижения цели. Студенты сталкиваются со

сложностью коммуникации в новых социокультурных условиях, им трудно спланировать выбор средств и способов решения конкретных коммуникативных задач.

Приступая к изучению иностранного языка, студенты обладают высокой мотивацией, ожидают быстрого результата, на начальном этапе обучения не владеют достаточным багажом фонетических, лексических, грамматических и страноведческих знаний, испытывают *инструментальные трудности* в процессе диалога в незнакомой социокультурной среде. Невозможность реализовывать коммуникативные действия обусловлена также неумением грамотно и ясно выражать свои мысли на иностранном языке, что вызвано не только лингвистическими трудностями, но и нехваткой знаний о национальной, ментальной и культурной специфике страны. Кроме того, невербальные (кинестические и просодические трудности) усугубляют ситуации построения диалога в учебной и повседневной жизни.

Стоит отметить, что *рефлексивные трудности*, препятствующие адекватному самоанализу и самооценке, блокирующие стремление к саморазвитию в языковой и коммуникативной сферах, встречаются крайне редко, что объясняется довольно низким уровнем развития рефлексии студентов, неумением понимать и исправлять собственные ошибки в речи и общении, осознавать намерения и ожидания собеседника с целью нахождения решения трудной коммуникативной задачи. Важным приоритетом становится желание наладить контакт с представителем другой культуры, отслеживать правильность построения диалога. Однако, зачастую, коммуникативные действия студентов весьма стереотипны, шаблонны, однообразны, что затрудняет проявление творчества и спонтанности в общении.

Результаты статистической обработки данных с помощью программы Statistica 6 по критерию Вилкоксона, показали отсутствие значимых сдви-

гов в проявлении коммуникативных трудностей у студентов в период со 2 по 3 курс (т.е. коммуникативные трудности в ситуациях общения практически не изменяются на начальных этапах обучения). От 2 к 4 курсу выявлены значимые сдвиги в проявлении базовых ($T=124,0$; $p \leq 0,05$) и инструментальных ($T=132,0$; $p \leq 0,01$) коммуникативных трудностей у студентов в ситуациях межкультурного общения. С 4 по 5 курс произошли значимые сдвиги в проявлении содержательных ($T=143,04$; $p \leq 0,001$) и рефлексивных коммуникативных трудностей ($T=125,0$; $p \leq 0,01$) у студентов в процессе межкультурного общения.

Эмпирические данные студентов старших курсов показывают низкую степень выраженности коммуникативных трудностей. Активность в общении становится нормативной и соответствует предъявляемым ситуацией требованиям; студенты легко идут на контакт, умеют выслушать собеседника и высказать свое мнение, проявляют инициативность, умеют адекватно воспринимать мнение других, более толерантны и спокойны. Иногда в общении присутствуют черты конформизма, что объясняется потребностью студента быть принятым друзьями, собеседниками: они могут менять свое поведение, в зависимости от ожиданий группы.

Анализ данных подтверждает понижение у студентов на 5 курсе уровня содержательных коммуникативных трудностей: студенты обладают широким набором коммуникативных программ, хорошо ориентируются в коммуникативной ситуации, способны быстро переключаться в процессе общения в зависимости от цели. Трудность все-таки представляет прогнозирование и планирование ситуации общения при контактах с незнакомым собеседником, особенно при возникновении конфликтных ситуаций.

Результаты исследования доказывают снижение инструментальных трудностей: студенты пятого курса интенсивно развивают свои коммуникативные качества, ориентированы на успех, социально активны. Процесс общения характеризуется легкостью в построении диалогов, что обусловлено хорошим уровнем языковых знаний, позволяющих не испытывать трудности восприятия иноязычной речи, самовыражения, самоконтроля. В зависимости от личных психологических качеств, некоторым студентам сложно принять ведущую роль в общении, что несколько сдерживает развитие коммуникативных компетенций.

Рефлексивные коммуникативные трудности у студентов 5 курса проявляются значимо реже, чем на 3 и 4 курсах ($p \leq 0,002$), и возникают, чаще всего, из-за центрации на привычных коммуникативных действиях: использования проверенных схем ведения диалога, способов поведения; неумения или нежелания выйти за рамки шаблонов, ограничивающих границы общения и взаимодей-

ствия. Положительной является динамика понимания ошибок, влияющих на дальнейшее развитие ситуации общения: факт самоанализа и оценки своих действий способствует благоприятному заключению межкультурного сотрудничества.

Выводы:

1. Межкультурная коммуникативная компетентность – это совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей личности, обеспечивающих установление, поддержание и развитие эффективных контактов в ситуациях межкультурного общения и взаимодействия.

2. На каждом этапе обучения иностранным языкам студент испытывает типичные коммуникативные трудности, связанные с решением учебно- профессиональных задач и индивидуально-личностными характеристиками: базовые, содержательные, инструментальные и рефлексивные трудности. Эти трудности являются нормативными, и своевременное преодоление данных коммуникативных проблем способствует активизации процесса обучения, развитию межкультурной коммуникации и личности в целом.

3. Согласно статистическим данным, от 2 к 4 курсу наблюдается положительная динамика преодоления базовых и инструментальных коммуникативных трудностей. От 4 к 5 курсу происходят значимые сдвиги в преодолении содержательных и рефлексивных коммуникативных трудностей.

4. Целенаправленное преодоление студентами коммуникативных трудностей возможно в процессе специально организованной психолого-педагогической работы, направленной на развитие межкультурной коммуникативной компетентности, через создание экспериментальных и реальных ситуаций общения на разных языках, через непосредственное взаимодействие с носителями языка; развитие у студентов открытости, эмпатии, толерантности как личностных качеств; формирование знаний о межкультурном разнообразии, преодоление трудностей и освоение новых горизонтов: в желании стремиться к диалогу культур через культуру диалога.

Библиографический список

1. Гез Н.И., Фролова Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
2. Годованая О.Н. К вопросу о языковых барьерах при изучении иностранных языков // Глобальный научный потенциал. – 2015. – № 6. – С. 39–43.
3. Кашицкий В.И. Формирование коммуникативной компетенции будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 1995. – 174 с.
4. Наролина В.И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста [Электронный ресурс] // Психологическая наука

и образование. – 2010. – № 2. – Режим доступа: www.psyedu.ru (дата обращения: 25.02.2019).

5. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – Страсбург; М.: Совет Европы, Департамент по языковой политике; Московский государственный лингвистический университет, 2001–2003. – 259 с.

6. Самохвалова А.Г. Развитие межкультурной коммуникативной компетентности детей и подростков / А.Г. Самохвалова, О.Б. Скрыбина, М.В. Метц, Н.М. Иванова. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2018. – 172 с.

7. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – 358 с.

8. Самохвалова А.Г., Скрыбина О.Б., Метц М.В. Коммуникативные трудности детей и подростков в процессе межкультурного общения: обзор европейских исследований // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 2. – С. 217–224.

9. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция. – СПб.: Речь, 2011. – 432 с.

10. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности подростков: исследование психометрических качеств опросника «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11. – № 60. – С. 7. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 27.09.2018).

11. Тарева Е.Г. Межкультурное иноязычное образование. Лингводидактические стратегии и тактики / Е.Г. Тарева, А.В. Анненкова, Е.С. Дикова, А.А.Казанцева, Е.М. Казанцева, О.А. Колмакова, Ю.Ф. Маметова, Г.А. Проскурина; отв. ред. Е.Г. Тарева. – М.: Логос, 2014. – 230 с.

References

1. Gez N.I., Frolova G.M. Istoriya zarubezhnoj metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov. – М.: Akademiya, 2008. – 256 s.

2. Godovanaya O.N. K voprosu o yazykovyh bar'erah pri izuchenii inostrannyh yazykov // Global'nyj nauchnyj potencial. – 2015. – № 6. – С. 39–43.

3. Kashnickij V.I. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii budushchego uchitelya: dis. ... kand. ped. nauk. – Kostroma, 1995. – 174 s.

4. Narolina V.I. Mezhhkul'turnaya kommunikativnaya kompetentnost' kak integrativnaya sposobnost' mezhhkul'turnogo obshcheniya specialista [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2010. – № 2. – Rezhim dostupa: www.psyedu.ru (data obrashcheniya: 25.02.2019).

5. Obshcheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, oценка. – Strasburg; M.: Sovet Evropy, Departament po yazykovoj politike; Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, 2001–2003. – 259 s.

6. Samohvalova A.G. Razvitie mezhhkul'turnoj kommunikativnoj kompetentnosti detej i podrostkov / A.G. Samohvalova, O.B. Skryabina, M.V. Metc, N.M. Ivanova. – Kostroma: Izd-vo Kostrom. gos. un-ta, 2018. – 172 s.

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

8. Samohvalova A.G., Skryabina O.B., Metc M.V. Kommunikativnye trudnosti detej i podrostkov v processe mezhhkul'turnogo obshcheniya: obzor evropejskih issledovanij // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2018. – № 2. – S. 217–224.

9. Samohvalova A.G. Kommunikativnye trudnosti rebenka: problemy, diagnostika, korrekciya. – SPb.: Rech', 2011. – 432 s.

10. Samohvalova A.G. Kommunikativnye trudnosti podrostkov: issledovanie psihometricheskikh kachestv oprosnika «Trudnosti v obshchenii so sverstnikami i vzroslymi» [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskie issledovaniya. – 2018. – Т. 11. – № 60. – С. 7. – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 27.09.2018).

11. Tareva E.G. Mezhhkul'turnoe inoyazychnoe obrazovanie. Lingvodidakticheskie strategii i taktiki / E.G. Tareva, A.V. Annenkova, E.S. Dikova, A.A.Kazanceva, E.M. Kazanceva, O.A. Kolmakova, YU.F. Mametova, G.A. Proskurina; отв. red. E.G. Tareva. – М.: Logos, 2014. – 230 s.

Сизикова Татьяна Эдуардовна
кандидат психологических наук, доцент**Дураченко Оксана Алексеевна**
Новосибирский государственный педагогический университет
tat@ccru.ru, reflexia@mail.ru

ПРИНЦИПЫ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ КЛИЕНТА В РЕФЛЕКСИВНОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Постнеклассическая парадигма позволяет по-новому исследовать психологические проблемы клиента. В статье раскрываются два основных принципа, лежащих в основе разработки типологии проблем клиента в рефлексивном психологическом консультировании. Психологическая проблема является сложным плохо структурируемым в формально-логических рамках образованием. В связи с этим, целостный подход является наиболее адекватным. Целостное рассмотрение проблемы строится на двух основных принципах. Принцип динамического равновесия позволяет выделить три состояния психологической проблемы и степень выраженности ее крайностей в отношении друг к другу. Принцип «матрешки» позволяет анализировать взаимосвязанность разных психологических проблем между собой. На основании этого принципа выделено три основных и два дополнительных уровня развития проблем. Переход проблемы с одного уровня на другой наполняет ее новым содержанием и придает новое значение.

Ключевые слова: рефлексия, принцип динамического равновесия, типология психологических проблем, принцип «матрешки», рефлексивное психологическое консультирование.

В настоящее время осуществляется переосмотр ранее исследованных психологических феноменов, в связи с утвердившимися в виде парадигмы постнеклассическими правилами и принципами рассмотрения объектов объективной и субъективной реальностей. К данным принципам относится принцип целостности, в который трансформировался ранее применяемый принцип системности. На основе этого принципа каждая система является целостностью. Другие принципы соподчинены и уточняют, глубже раскрывают данный принцип. На дополняющих принципах, таких как принцип единства исторического и логического и принцип развития, формируются и исследуются новые формы представлений об объекте: нелинейная, матрешечная, фрактальная. В связи с выделенными изменениями мы определились в основаниях для рассмотрения психологических проблем клиента. Среди обозначаемых в науке и практике психологии психологических проблем субъекта мы выделили только те, что формируются и развиваются на основе регрессивной рефлексии, ведущей к «застреванию» в проблемности. Рефлексия отвечает за обнаружение противоречий, их выделение, фиксирование, выстраивание взаимоотношений между ними и выбор решения из возможного. Неправильная работа рефлексии вносит затруднения в жизнь человека, в его способность правильным образом разрешать противоречия. Результаты неправильной работы рефлексии нами были упакованы в типологию, построенную на двух научных принципах: принцип «матрешки» и принцип динамического равновесия.

Цель статьи – раскрыть применение принципа «матрешки» и принципа динамического равновесия в новой типологии психологических проблем, подлежащих рефлексивному психологическому консультированию. Мы структурируем известные

в психологии проблемы клиента, что позволяет исследовать глубинные связи между ними.

Методология. Принцип целостности в постнеклассической парадигме является основополагающим для нашего исследования. «Современную онтологию можно назвать философско-научной картиной мира, которая представляет собой целостное видение мира на основе достижений науки» [8]. Вопросы, поднятые в данной статье, имеют логически обоснованные непротиворечивые ответы, ожидающие подтверждения экспериментальными данными.

Метод. Мы применили метод анализа, в основе которого генетическая логика и метод моделирования.

Результаты. Выделены психологические проблемы, подлежащие рефлексивному психологическому консультированию [16]. Каждая проблема рассматривается на основе принципа динамического равновесия. Связь между проблемами раскрывается на основе квантового принципа «матрешки». Данный подход является новым для практической и теоретической психологии.

В психологии разработаны разные типологии проблем клиента (В.В. Макаров [10], А. Блазер, Э. Хайм, Х. Рингер, М. Томмен [2], Р.С. Немов [11], Р. Кочунас [7], Г.С. Абрамова [1]). В каждой из типологий проблема рассматривается как самостоятельное и фактически независимое образование. Выделяются личностные, мотивационные, целевые, эмоциональные, когнитивные, возрастные детерминанты проблемы, но взаимосвязанность и то как из одной проблемы рождается другая проблема при определенных условиях, исследуется в редких случаях. В анамнезе проблемы указывается время ее существования, динамика развития, но не обозначается, что изначально была одна проблема и из нее выросла другая. Такое выделение

является важным, так как конкретизирует работу психолога в определенном направлении, которое в силу своей структурированности оптимизирует взаимодействие психолога и клиента. Психологические проблемы рассматриваются нами целостно, как единое поле, имеющее свою структуру, в основе которой два принципа: принцип «матрешки» и принцип динамического равновесия.

Принцип «матрешки» отражает «возможность свертывания и развертывания виртуальных и константных реальностей друг в друга» [12]. В некоторых случаях этот принцип имеет другое название – принцип вложенности и иерархии, подразумевающий, что «сложные системы включают в себя элементы-системы и управляют ими. Иерархическая связь осуществляется по принципу матрешек – один уровень входит в другой как его составная часть, и это возможно, так как элементы изоморфны по строению, что позволяет им взаимодействовать с минимальными затратами энергии. Из этого принципа следует закономерность существования критических уровней систем, что ведет к принципу квантования (квант – мельчайшая порция)» [8].

Мельчайшими частицами в целостном представлении о проблемах клиента являются три взаимосвязанные между собой проблемы: исключительности; категоричности; нормы, принципа, правила. Путем квантования разных проблем клиентов мы приходим к этим проблемам, как основополагающим. Но они являются результатом выбора, следовательно, выбор есть проблема и, именно, проблема выбора является той частицей, которая обнаруживает себя во всех проблемах. Данное понимание и структурирование относятся к субстратному подходу, в последние годы поддерживаемому в психологии. Истоки выбора как проблемы лежат в духовном слое человека, его личностной мифологии. И, в то же самое время, личностная мифология раскрывается и развивается на основе выбора. В данном случае мы встречаемся с вопросом о первичности: выбор или мифология. Ответ на этот вопрос нами не сформирован, что не мешает рассматривать проблему выбора как «квант», «субстрат» психологического поля проблем. Истоки исследования проблемы выбора в философии и экзистенциальной психологии и психотерапии [19].

Принцип «матрешки» предполагает наличие уровней. В психологическом поле проблем мы выделили три базовых уровня и два вторичных, сопутствующих, окрашивающих и усиливающих проблемы базовых уровней. К первому базовому уровню мы относим проблемы категоричности; исключительности; правила, принципа и нормы. На втором уровне эти проблемы выступают уже как проблемы жизни и смерти; свободы и ответственности. На третьем уровне данные проблемы трансформируются в проблемы приобретения опыта и проблемы власти.

Все три базовых уровня «окутаны» проблемами двух вторичных уровней: проблемы любви и страдания на одном уровне и проблемы смысла и значения на другом уровне. Вторичные уровни – это, с одной стороны, основа для проявления проблем базовых уровней, с другой стороны, производные базовых уровней, поддерживающих силу, длительность, глубину и психологическую экспансию проблем базовых уровней. Проблемы вторичных уровней – это проблемы актуального конфликта в межличностных отношениях любви, дружбы, вражды и подобного. Они проявляются в виде нарушения ролевого поведения и сопровождаются переживанием разрушающих благополучие эмоций – обидой, гневом, местью и другими. Эти проблемы более поддаются изменению под воздействием воли и намерения клиента по сравнению с проблемами базовых уровней. В консультировании проблемы третьего базового уровня, как и проблемы вторичных уровней, лежат как бы на поверхности. До проблем первого базового уровня необходимо проделать путь исследования и самоисследования, постепенно счищая слой за слоем. В таком действии принцип «матрешки» является направляющим.

Структура, выстроенная по принципу «матрешки», дает ориентиры в поиске истоков проблемы и путей ее разрешения. Зарождение и развитие проблемы идет от первого уровня к третьему, а ее разрешение, наоборот, от третьего к первому.

Предложенная структура целостности проблемного поля соответствует возрастным особенностям формирования индивидуальности, нравственности и социализации [13]. Первый базовый уровень охватывает возраст до 5 лет, второй – до 7 лет и третий – до 10 лет. Например, при деструктивном решении вопроса исключительности в 3–5 лет, когда в рефлексии ребенок принял разные решения: о своей бесполезности, неумении выполнять требования и соответствовать социальным ожиданиям, исключительность становится проблемой, поддерживаемой категоричностью в отношениях, нарушением норм и правил в поведении. Впоследствии, категоричность из категории средств переходит в категорию проблемы. То же самое происходит с усвоением норм и правил, формирования принципов. От 5 до 7 лет решаются вопросы жизни и смерти, свободы и ответственности. При проблемности исключительности, категоричности и усвоения норм, правил, вопросы этого возраста приобретут проблемную окраску, и ребенок не сможет правильно, в соответствии с культурными нормами, и конструктивно разрешить эти вопросы. К 10 годам это приведет к закреплению в его «картине мира» и поведении борьбы за свободу и независимость во вне, либо подавление этой борьбы внутри. Данное проявит себя в обученной беспомощности, что является обратной стороной власти, либо в открытой борьбе за власть.

Приведенный пример показывает логические связи между уровнями проблем. Уровни соответствуют психологическим вопросам, решаемым в определенные возрастные периоды. Проблематичное разрешение ведет к тому или иному уровню проблем. В приведенном примере, мы описали путь от первого уровня до третьего.

Принцип динамического равновесия в вертикальной структуре означает неоднородность по определенным критериям степени проблемности разных уровней. Проблемность имеет характеристики глубины, широты (экспансии), силы и времени. В связи с социальностью личности, каждый уровень проблем может быть глубоким, охватывать большинство сторон жизни человека, иметь внутреннюю силу, создавая напряженность и быть длительным во времени (вплоть до протяженности в течение всей жизни). Также может быть не глубоким, локальным, легким и коротким. В общей картине уровней могут быть выделены разные варианты их проявления по этим характеристикам. Например, под влиянием социальных условий каждый уровень проблем по силе, глубине, широте и времени может быть противоположен другим уровням. Например, ребенок вопросы исключительности в соответствующий возрастной период решил со слабой степенью проблемности, а вопросы жизни и смерти, в другой возрастной период, с высокой степенью и, как следствие, вопросы власти и обретения опыта, могут быть скрытыми по своей высокой проблемности, в соответствующий возрастной период и далее. В зависимости от того, на каком уровне проблем наивысшая глубина, сила, широта и длительность проблемности, распределяются виды профессиональной помощи: консультирование, психокоррекция, психотерапия и поддержка развивающейся личности. В целом, для проблем психологического консультирования характерен гомеостаз проблемного поля. Под полем мы понимаем распределенную динамическую систему, обладающую бесконечным числом степеней свободы и обозримую в границах точек колебаний психических состояний. Нарушение работы принципа динамического равновесия разрушает систему проблем, работу ее элементарных единиц [17], образуется новая система, подлежащая не консультативным видам психологической помощи.

На основе принципа динамического равновесия, в горизонтальной плоскости проблем, выделяются крайние проявления проблемы. Крайними точками в проблеме выбора являются невозможность совершить выбор и проскальзывание выбора. Для человека выбор – это момент максимальной степени неопределенности, в котором ничего нельзя знать заранее и в котором все дано. Состояние выбора проживается не как собственно выбор между двумя или несколькими предметами, образами действия и т.д. (в этой ситуации выбор

предопределен предложенными / заданными образами, установками, нормами), а как выбор экзистенциальный – выбор самого себя по отношению к самому себе. Такой выбор как срединная точка требует расщепления самого себя и собирания вновь, но уже иного, движущегося в ином направлении. Человек в состоянии выбора сталкивается с колоссальным напряжением собственных сил деяния – не деяния и объективной необходимостью завершения процесса изменения самого себя.

В проблеме принципа, нормы, правила – сокращенно называем ее проблемой принципа – крайними выражениями являются: неадекватная защита принципа и отсутствие принципа, обозначаемая как беспринципность. В проблеме принципа всегда есть требование изменения другого, а не самого себя и разочарование, если ожидаемое не происходит. Человеческая потребность в самоактуализации, полноценном функционировании, саморазвитии реализуется в выборе и, реализуясь в определенном направлении жизненного пути самого человека, обрастает нормами, правилами, принципами, которые в свою очередь становятся основанием самореализации. Постепенно присвоенные принципы, нормы, правила подменяют исходный экзистенциальный выбор. Принцип, порожденный выбором, выступает теперь в роли условия, причины существования, и отстаивание собственных принципов есть отстаивание своего существования. Срединная точка данной проблемы раскрывается во множестве притч, где мудрец не идет против всех, он безоценочен, у него нет шкалы, от которой можно было бы оттолкнуться. Отношения мудреца – это отношения любви к обществу, а не воспитания его.

В проблеме категоричности психологическая реальность колеблется между конформизмом и ригидностью. Категоричность в виде «третьего не дано» является «неотъемлемой составляющей нашей жизни и проявляет себя как способность принимать решения – отказываться от возможностей, осознанно или неосознанно, мужественно или потакавая своим прихотям, на волевом усилии или импульсивно» [3, с. 150]. Как бы ни принималось решение, само решение категорично в силу выбора одного из множества альтернатив. Любое решение содержит в себе отказ от этого множества альтернатив. В этом смысле и конформизм, и ригидность в проблеме категоричности проявляются как неспособность человека принимать решения и брать на себя ответственность. И конформизм, и ригидность – крайние точки отказа от себя трансцендирующего, от непрерывного усилия, направленного на преодоление себя ставшего. Промежуточное состояние, приводящее в процессе развития к данным крайним проявлениям, сводится к избеганию, промедлению принятия решения или его осуществления.

Для проблемы исключительности крайними выражениями являются нарциссизм и нарушение идентичности. Срединная точка – формирование идентичности как внутренней тождественности самому себе [6; 9]. Сформированность идентичности наблюдается к периоду юности, однако и после этого возраста встречается возвращение некоторых форм кризиса идентичности, которое выступает как проблема исключительности. Нарцисс нуждается в частых подтверждениях своей исключительности, зрителях для демонстрации своего превосходства; он психологически глух к критическим замечаниям, склонен к обвинениям других людей, что приводит к затруднениям и конфликтам в социальных отношениях. Люди для нарциссических личностей – это средство, подтверждающее собственную исключительность. Скрытой сильной формой проявлений проблемы исключительности является аутизм. В потребностной сфере такого человека сочетаются две противоположно направленные тенденции – потребность быть принятым и понятым другими и потребность быть не понимаемым и тем самым особым. Одной из особенностей аутизма является малая выраженность осознания эмоций, желаний, интересов других людей и в целом их существования.

При проблемах жизни и смерти отношение человека к этим вопросам меняется в рамках стратегий избегания и стремления. Страх перед смертью естественное и, как не парадоксально, полезное в определенном смысле чувство. Оно предупреждает о надвигающейся опасности, служит защитой, удерживая от поступков и действий, опасных для жизни, и в целом, сохраняет человеческий род. Однако страх может действовать угнетающе и вместо того, чтобы остерегаться какой-то опасности, человек начинает бояться всего. Тревога смерти рассматривается в рамках экзистенциализма, страх смерти – в психотерапии. В проблеме жизни и смерти можно говорить о разных вариантах сочетания страха и стремления – страх жить, поэтому стремление умереть, и страх умереть, поэтому стремление жить. Срединной точкой вопросов жизни и смерти является спокойное отношение к жизни и смерти, не нарушающее ритма жизни и позитивного к ней отношения.

Проблема свободы и ответственности в консультировании занимает пространство между безграничностью свободы и ее детерминированностью, между гиперответственностью и безответственностью. Срединное положение можно выразить словами Б. Спинозы, что свобода – это познанная необходимость [18]. В жизни наблюдается повсеместное наличие ограничений и желание человека быть свободным. Часть ограничений объективно непреодолимы (физические, физиологические, социальные законы и т.д.). Для человека преодоление любых ограничений есть акт свободы, ее собственное бытие. Однако преодоление

естественных ограничений влечет деструктивные последствия. Следовательно, необходимо разграничивать ограничения, которые преодолевать нежелательно, и те, преодоление которых есть акт свободы – препятствия в достижении целей, в реализации представлений о том, какой должна быть жизнь. В этом контексте неизбежно встает вопрос об ответственности и разной степени ее проявления – от гиперответственности до безответственности, через срединное состояние – ответственность за свои мысли, действия, поступки.

В проблеме приобретения опыта обнаруживаются крайние точки как обученная беспомощность в виде неосознаваемого манипулирования и манипулирование осознанное и целенаправленное. Манипулирование направлено на использование интересов других и их ущемление с целью достижения своих интересов субъектом.

Проблема власти имеет свои крайние, предельные выражения как насилие и безропотное подчинение. Приобретение опыта взаимодействия с другими в детстве – это первый опыт власти, который разовьется в разные способы и формы поведения. Различение «власть / не власть» – очень тонкое, способное выявить свои границы только в более позднем возрасте, когда появляется первичное, фрагментарное осознание ребенком отношений и себя в этих отношениях. В своих крайних проявлениях власть может устанавливаться любыми способами: «сверху» через самоутверждение, нахождение слабых мест в людях и манипулирование ими, одалживание и т.д., и «снизу» через хитрость, игру в беспомощность, не исполнение обещаний. Власть блокирует рефлекссию, ее развитие. Освоение ребенком конструктивных способов согласования своих интересов с интересами других людей дает опыт самодостаточности [14; 15].

Вторичные уровни проблем. В проблеме любви и страдания колебания психической реальности человека лежат между привязанностью и высшей степенью привязанности – страсти [4]. Проблема смысла и значения, ее срединное состояние расположено между двумя крайностями – обесмысливанием и неадекватностью смыслов и значений [5].

Обращение клиента к психологу за помощью в решении проблем вторичных уровней как проявление неспособности решать данные проблемы самостоятельно является свидетельством того, что клиент встретился со своей проблемой на глубинном уровне и базовых уровнях.

Заключение. Таким образом, типология проблем, разработанная Т.Э. Сизиковой, строится на двух принципах: принцип «матрешки» и принцип динамического равновесия. Эти принципы в типологии проблем позволяют учитывать онто-филогенетические особенности развития субъекта, создают условия для прогнозирования развития проблемы, на основе структуры выделять при-

чинно-следственные связи. Принцип «матрешки» лежит в основе вертикальной структуры проблемного поля. С помощью него раскрываются связи между уровнями проблем. Принцип динамического равновесия является основой горизонтальной и вертикальной структур проблемного поля. Раскрытие колебания крайностей развития проблемы и влияния на другие проблемы в системе целостности проблемного поля субъекта осуществляется на основе этих двух принципов.

Библиографический список

1. *Абрамова Г.С.* Психологическое консультирование: Теория и опыт. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
2. *Блазер А.* Проблемно-ориентированная психотерапия / А. Блазер, Э. Хайм, Х. Рингер, М. Томмен. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 272 с.
3. *Галажинский Э.В., Ключко В.Е.* Категория «отношение» в психологии в свете парадигмальной динамики науки // Мир психологии. – 2011. – № 4. – С. 14–31.
4. *Ильин Е.П.* Психология любви. – СПб.: Питер, 2016. – 550 с.
5. *Карпункина Т.Н.* Психологические векторы бессмысленности и отчуждения в жизни подростков // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 57. – С. 133–140.
6. *Ключко В.Е.* Личностная идентичности и проблема устойчивости человека в меняющемся мире: системно-антропологический ракурс // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 324. – С. 333–336.
7. *Кочунас Р.* Основы психологического консультирования. – М.: Акад. проект, 1999. – 240 с.
8. *Ланцев И.А.* Научные основы квантовой парадигмы и философия Аристотеля // Electronic journal «Биокосмология (Biocosmology) – neo-Aristotelism». – 2011. – № 1 (2/3). – С. 293–309.
9. *Лукьянов О.В.* Помогающие терапевтические практики: действия клиента, действия терапевта и эффекты, способствующие терапевтическому процессу // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 57. – С. 50–68.
10. *Макаров В.В.* Психотерапия нового века. – М.: Акад. проект, 2001. – 496 с.
11. *Немов Р.С.* Основы психологического консультирования. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 528 с.
12. *Носов Н.А.* Принцип матрешки: Словарь виртуальных терминов. Национальная философская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://terme.ru/termin/princip-matreshki.html> (дата обращения: 17.03.2019).
13. *Резуш Л.А.* Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). – СПб.: Речь, 2016. – 320 с.
14. *Реут Д.В.* О способе существования человека / человечества в свете новой онтологии // Мир психологии. – 2012. – № 3. – С. 94–103.

15. *Реут Д.В.* Человек как принцип самоорганизации социальной структуры // Мир психологии. – 2011. – № 2. – С. 84–91.

16. *Сизикова Т.Э.* Рефлексивное психологическое консультирование. Ч. 2: Теория рефлексивного психологического консультирования. – Н-ск: НГПУ, 2017. – 518 с.

17. *Сизикова Т.Э.* Элементарные единицы рефлексивного психологического консультирования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социоконетика. – 2017. – № 2. – С. 81–86.

18. *Спиноза Б.* Этика. – М.: Азбука, 2012. – 352 с.

19. *Ялом И.Д.* Экзистенциальная психотерапия. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 579 с.

References

1. Abramova G.S. Psihologicheskoe konsultirovanie: Teoriya i opyt. – M.: Akademiya, 2000. – 240 s.
2. Blazer A. Problemno-orientirovannaya psihoterapiya / A. Blazer, E. Hajm, H. Ringer, M. Tommen. – M.: Nezavisimaya firma «Klass», 1998. – 272 s.
3. Galazhinskij E.V., Klochko V.E. Kategoriya «otnoshenie» v psihologii v svete paradigmal'noj dinamiki nauki // Mir psihologii. – 2011. – № 4. – S. 14–31.
4. Il'in E.P. Psihologiya lyubvi. – SPb.: Piter, 2016. – 550 s.
5. Karpun'kina T.N. Psihologicheskie vektory bessmyslennosti i otchuzhdeniya v zhizni podrostkov // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. – 2015. – № 57. – S. 133–140.
6. Klochko V.E. Lichnostnaya identichnosti i problema ustojchivosti cheloveka v menyayushchemsya mire: sistemno-antropologicheskij rakurs // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2009. – № 324. – S. 333–336.
7. Kochunas R. Osnovy psihologicheskogo konsul'tirovaniya. – M.: Akad. proekt, 1999. – 240 s.
8. Lancev I.A. Nauchnye osnovy kvantovoj paradigmy i filosofiya Aristotelya // Electronic journal «Biokosmologiya (Biocosmology) – neo-Aristotelism». – 2011. – № 1 (2/3). – S. 293–309.
9. Luk'yanov O.V. Pomogayushchiy terapevticheskie praktiki: dejstviya klienta, dejstviya terapevta i efekty, sposobstvuyushchie terapevticheskomu processu // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. – 2015. – № 57. – S. 50–68.
10. Makarov V.V. Psihoterapiya novogo veka. – M.: Akad. proekt, 2001. – 496 s.
11. Nemov R.S. Osnovy psihologicheskogo konsul'tirovaniya. – M.: VLADOS, 1999. – 528 s.
12. Nosov N.A. Princip matreshki: Slovar' virtual'nyh terminov. Nacional'naya filosofskaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://terme.ru/termin/princip-matreshki.html> (data obrashcheniya: 17.03.2019).

13. Regush L.A. Problemy psichicheskogo razvitiya i ih preduprezhdenie (ot rozhdeniya do pozhilogo vozrasta). – SPb.: Rech', 2016. – 320 s.
14. Reut D.V. O sposobe sushchestvovaniya cheloveka / chelovechestva v svete novej ontologii // Mir psihologii. – 2012. – № 3. – S. 94–103.
15. Reut D.V. Chelovek kak princip samoorganizacii social'noj struktury // Mir psihologii. – 2011. – № 2. – S. 84–91.
16. Sizikova T.E. Refleksivnoe psihologicheskoe konsul'tirovanie. CH. 2: Teoriya refleksivnogo psihologicheskogo konsul'tirovaniya. – N-sk: NGPU, 2017. – 518 s.
17. Sizikova T.E. Elementarnye edinicy refleksivnogo psihologicheskogo konsul'tirovaniya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 2. – S. 81–86.
18. Spinoza B. Etika. – M.: Azbuka, 2012. – 352 s.
19. Yalom I.D. Ekzistencial'naya psihoterapiya. – M.: Nezavisimaya firma «Klass», 1999. – 579 s.

Кечил Дмитрий Иванович
кандидат психологических наук

Андреев Андрей Михайлович

Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, г. Рязань
dkechil@mail.ru, andra0303@mail.ru**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПСИХОЛОГОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(на примере психологов служебной деятельности ФСИН России)**

В статье представлены результаты исследований психологической готовности психологов служебной деятельности Федеральной службы исполнения наказаний России (далее – ФСИН). Проанализировано содержание психологической готовности на уровне общего и особенного. Основное внимание уделено результатам эмпирических исследований, главными методами которых было анкетирование, интервьюирование и включенное наблюдение. Психологическая готовность психологов служебной деятельности ФСИН обуславливается действием ряда значимых факторов: высоким уровнем инструментальной готовности, высоким уровнем развития личностно-профессиональных качеств, способностью мобилизовать свои ресурсы, психологической установкой на успешную деятельность. Проанализированы методы, формирующие психологический настрой.

Развитие психологической готовности психологов служебной деятельности ФСИН должно осуществляться преимущественно с помощью освоения опыта, психологических тренингов, саморазвития и пр.

Ключевые слова: Федеральная служба исполнения наказаний (ФСИН), психолог служебной деятельности ФСИН, профессиональная готовность, психологическая готовность, настрой, личностно-профессиональные качества.

Психологическая готовность является составной частью и условием профессионализма. Ее формирование необходимо потому, что работа психологов служебной деятельности ФСИН осуществляется в системе «человек-человек» и «человек-группа» с психологически сложными объектами при действии различных негативных экстремальных факторов (риск, опасность, угрозы, перегрузки, сильные стрессы и пр.). В связи с этим она с полным правом относится к деятельности, осуществляемой в особых и экстремальных условиях.

Регуляция деятельности в особых и экстремальных условиях отличается от регуляции деятельности в нормальных условиях, что требует особых личностно-профессиональных качеств и подключения внутренних ресурсов, в частности, функциональных резервных возможностей компенсаторного типа (Н.Д. Завалова, В.Г. Зызыкин, С.Л. Кандыбович, В.И. Лебедев, В.А. Пономаренко, М.Ф. Секач и др.).

Особенности деятельности психологов ФСИН обуславливают необходимость формирования не только профессиональной, но и *психологической готовности*. Недостаточный уровень психологической готовности может привести к просчетам и ошибкам психолога при организации взаимодействий, выбору неадекватного психологического воздействия на объекты. В связи с этим профессиональное развитие психологов служебной деятельности ФСИН должно обязательно сопровождаться соответствующей психологической подготовкой, результатом которой должна стать психологическая готовность к деятельности в данных особых и экстремальных условиях.

Целью настоящего исследования является определение психологического содержания психологической готовности психологов служебной

деятельности ФСИН, факторов ее детерминации и путей развития.

Объектом исследования являются курсанты психологического факультета Академии ФСИН России (г. Рязань).

Предметом исследования являлось понимание роли и содержания психологической готовности к работе психологов служебной деятельности ФСИН.

Психологическая готовность к работе психологов служебной деятельности ФСИН обуславливается значимыми детерминантами, которые должны формироваться в процессе профессиональной подготовки, в частности, инструментальной готовностью, направленностью на развитие профессионализма, пониманием значимости психологической готовности, произвольной саморегуляцией, ответственностью и др.

В результате проведенного исследования, мы приходим к выводу, что психологическая готовность к служебной деятельности психолога ФСИН пока не стала объектом систематизированных психологических исследований, несмотря на ее актуальность и значимость. Практика ФСИН свидетельствует, что психолог служебной деятельности должен знать: какова специфика работы в этой системе, какие экстремальные факторы могут действовать и к чему они приведут, какими психолог должен обладать качествами и умениями для их преодоления. Кроме того, психологам необходимо формировать настрой на эффективную работу в таких условиях и соответствующим образом настраивать тех, с кем осуществляется взаимодействие. В этом случае экстремальные условия не дезорганизуют их деятельность и взаимодействия. Очевидно, что формирование психологической готовности (долговременной и кратковременной) позитивно скажется на развитии профессионализма психологов служебной деятельности ФСИН. В психоло-

гических исследованиях (О.Б. Дмитриева, В.Г. Зазыкин, А.А. Касабов, Г.С. Михайлов и др.) было показано, что психологическая готовность является важной составляющей профессионализма.

Предпосылками формирования долговременной и кратковременной психологической готовности являются направленность субъекта на деятельность, его психологические установки, интересы, жизненный опыт, ценностное отношение к профессии, способность произвольно мобилизовать внутренние ресурсы (В.А. Бодров, А.В. Карпов, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др.).

Важным видом психологической готовности, необходимым для психологов служебной деятельности ФСИН является готовность к экстренным действиям в ситуации трудно прогнозируемых экстремальных факторов. Данная готовность проявляется в способности адекватно и быстро реагировать на возникновение таких факторов, в уровне произвольной саморегуляции, опыте, направленности на соответствующую деятельность (О.А. Конопкин, Л.С. Нерсисян и др.).

Изучение психологической готовности психологов служебной деятельности ФСИН следует осуществлять с учетом результатов психологических исследований профессиональной и психологической готовности (Ф.Д. Горбов, М.И. Дьяченко, Н.Д. Завалова, В.Г. Зазыкин, С.Л. Кандыбович, В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, А.Ц. Пуни и др.). В них отмечалось, что готовность к профессиональной деятельности является как инструментальной готовностью (знания, опыт, умения, навыки, позволяющие эффективно выполнять профессиональную деятельность), так и собственно психологической готовностью (мотивационная готовность, адекватная мобилизация), причем как долговременной, так и кратковременной (настрой). Наличие постоянной психологической готовности не исключает необходимости формировать соответствующий настрой. Подчеркивалось, что без инструментальной готовности практически невозможно сформировать готовность психологическую.

Для разработки проблемы психологической готовности психологов служебной деятельности ФСИН интерес представляют прикладные исследования психологической готовности к управленческой деятельности в затрудненных ситуациях (А.В. Щербина и др.) и к предпринимательской деятельности в условиях острой конкуренции (А.В. Посохова).

Проведенные исследования стали основой для эмпирических исследований психологической готовности психологов служебной деятельности ФСИН как условия их профессионализма.

В соответствии с теоретическими представлениями о характеристиках изучаемого объекта и опытом проведения подобных исследований основными методами эмпирического исследования

стали анкетный опрос, интервьюирование, групповые дискуссии.

Исследование проводилось *поэтапно*. На первом этапе осуществлялось анкетирование, на втором – интервьюирование и групповые дискуссии.

Для проведения анкетирования была специально разработана анкета, которая прошла апробацию и была доработана в соответствии с полученными замечаниями и рекомендациями.

В анкетировании приняло участие 187 курсантов с 1 по 5 курс психологического факультета Академии ФСИН РФ, из них – 54 мужчины (29%) и – 133 женщины (71%). В данном цикле эмпирических исследований гендерный аспект проблемы не рассматривался.

Важно отметить и то, что большинство курсантов проявили интерес к данному исследованию. Их интересовало содержание психологической готовности психологов служебной деятельности ФСИН, возможности ее развития.

Результаты первого этапа эмпирических исследований. Практически все респонденты считают, что психологу служебной деятельности ФСИН обязательно нужна психологическая готовность к данной деятельности, причем как долговременная, так и кратковременная, обусловленная спецификой ситуации (84% ответов «да» и 14% ответов «скорее да, чем нет»¹). Таким образом, имеет место понимание значимости психологической готовности для служебной деятельности психологов ФСИН.

В то же время, обнаружилась тенденция к снижению оценки значимости психологической готовности с годами обучения. В частности, у курсантов 1 и 2-го курсов по 20% ответов «да», а у 4 и 5-го курсов всего 14%, то есть в 1,4 раза меньше. В дальнейшем эта тенденция усилилась. Проведенный анализ позволил установить, что психологическую готовность курсанты отождествляют с готовностью инструментальной, поэтому по мере освоения психологических знаний и умений, они считают, что их психологическая готовность повышается. Не исключено, что психологической причиной такой тенденции может быть так же проявление самоуверенности, характерной для тех, кто заканчивает обучение, но еще не приступил к практической деятельности в системе ФСИН.

Примерно треть курсантов считают, что психологическая готовность сформируется в процессе практической деятельности (12%; 19%). Не согласны с ними 63% (30%; 33%).

80% опрошенных полагают, что психологическая готовность психологов служебной деятельности ФСИН обуславливается высоким уровнем развития специальных личностно-профессиональных качеств, 51% – высоким уровнем специальных умений, особенно психологических, 50% – высоким уровнем специальных психологических знаний, 36% связывают ее с большим опытом работы с психологически сложными объектами и умением

эффективно взаимодействовать, 30% – с умением мобилизовать внутренние ресурсы, 13,5% отмечают умение превосходить действия и намерения других людей².

Иными словами, приоритет отдается специальным психологическим знаниям и умениям, то есть, по сути дела инструментальной готовности, которая является основанием для формирования психологической готовности.

Респонденты отметили важнейшие психологические качества, развитие которых обуславливает формирование психологической готовности психологов ФСИН. Главная роль, по их мнению, принадлежит психической устойчивости (82%). Большое значение они придают наблюдательности (56%) и проницательности (34%), которые являются основой социально-перцептивной компетентности. Велика роль ответственности (50%) и волевых качеств (44%), решительности (28%). Отмечались и такие качества, как сдержанность, способность взаимодействовать, способность действовать нестандартно и эффективно.

На наш взгляд, недооцененной оказалась психологическая защищенность (19%), ведь в таких системах взаимодействий ФСИН весьма распространены манипулятивные психологические воздействия.

Важно подчеркнуть, что отмеченные респондентами важнейшие личностно-профессиональные качества психологов служебной деятельности ФСИН относятся к общим и специальным (особенным) инвариантам профессионализма, поэтому их развитие приведет к повышению уровня профессионализма.

Анкетирование позволило выявить также психологические умения, которые формируют психологическую готовность к деятельности в особых и экстремальных условиях, характерных для деятельности психологов в ФСИН.

Важнейшими названы социально-перцептивные умения, то есть психологическое умение точно определить личностные и характерологические особенности другого человека, его эмоциональное состояние, возможные намерения и пр. (70%). Высоко оценено умение оказывать влияние на людей (65%). Важным названо умение управлять своими эмоциями (56%).

Следует отметить высокие оценки респондентов, которые были даны интеллектуальным умениям: 48% отметили значимость аналитических умений и умений обобщать; 38% – умений строить психологические прогнозы изменения поведения и отношения людей.

Умениями «второго плана» названы аутопсихологические умения: осуществлять самоанализ (13%); создавать себе позитивную мотивацию (13%), использовать и мобилизовать свои ресурсы (21%). Следует иметь в виду, что именно эти умения позволяют формировать кратковременную психологическую

готовность, то есть настрой на деятельность. Недооценка их свидетельствует об ориентации на инструментальную психологическую готовность, что снижает ее общий уровень готовности.

Таким образом, по мнению респондентов для психологов служебной деятельности ФСИН важнейшими являются умения «разбираться в людях», оказывать на них влияние, анализировать и обобщать психологическую информацию, строить психологические прогнозы. Такие умения связаны с инструментальной психологической готовностью.

Подавляющее большинство респондентов (67%; 23%) считают, что психологическую готовность к служебной деятельности психолога ФСИН можно формировать в процессе обучения. 5,5% с этим согласились отчасти.

Примерно три четверти респондентов (47,4%; 26%) считают, что психологическая готовность к служебной деятельности психологов ФСИН является необходимым и важным условием достижения профессионализма. 24% согласились с этим отчасти. Подобный результат может свидетельствовать о недостаточной сформированности представлений относительно содержания профессионализма психологов служебной деятельности ФСИН.

Уровень психологической готовности у начинающих психологов служебной деятельности ФСИН был оценен как очень высокий – 6,5%; высокий – 20%; средний – 59%; как низкий – 13%; крайне низкий – 1%. Это самокритическая оценка. Она обуславливает необходимость принятия мер для формирования психологической готовности психологов служебной деятельности в ФСИН.

Собственный уровень психологической готовности у курсантов – будущих психологов служебной деятельности ФСИН был оценен как очень высокий – 2%; высокий – 16%; средний – 58%; низкий – 22%; крайне низкий – 2%.

Отмечено совпадение с результатами предыдущей оценки по параметру «средний» (59%; 58%). Близкие оценки по параметру «высокий» (20%; 16%), «крайне низкий» (1%; 2%). Остальные отличаются существенно.

Зафиксировано разное понимание необходимого времени для формирования психологической готовности психологов служебной деятельности ФСИН: не менее пяти лет (то есть все время обучения) – 51%; один-два года – 35%; более пяти лет – 8%; меньше года – 6%.

Иными словами, у будущих психологов ФСИН проявляется ориентация на формирование психологической готовности при обучении.

Наиболее перспективными путями развития психологической готовности психологов служебной деятельности ФСИН, по мнению респондентов, являются:

– стажировки по месту будущей работы – 71%, то есть за счет систематизированного обретения профессионального опыта;

- психологические тренинги, практикумы – 56%, то есть непосредственно в процессе учебы и после нее при повышении квалификации;
- освоение имеющегося опыта у специалистов – 46%, то есть опять же за счет систематизированного обретения профессионального опыта;
- моделирование типичных профессиональных ситуаций служебной деятельности психологов – 41%, то есть непосредственно в процессе учебы;
- целенаправленного саморазвития – 32%;
- обретения опыта методом проб и ошибок – 31%, то есть за счет несистематизированного обретения профессионального опыта;
- выбор путей развития зависит от психологических особенностей конкретного субъекта – 17%.

Результаты второго этапа эмпирических исследований. Полученные в процессе анкетирования результаты определили характер и содержание второго этапа эмпирических исследований. Методами стали интервьюирование в свободной форме и групповые дискуссии. В них приняли участие 67 респондентов. Предметом собеседований и дискуссий стало недостаточное внимание респондентов к кратковременной психологической готовности или настрою.

Предположение о том, что респонденты психологическую готовность психологов служебной деятельности ФСИН отождествляют с инструментальной готовностью, подтвердилось. Инструментальную психологическую готовность они считают основной, требующей специального формирования и развития на основе освоения систематизированных психологических знаний и формирования гибких психологических навыков и умений.

Обретение настроения респонденты не связывали с освоением специальных аутопсихологических навыков и умений. В то же время, для этого они применяли апробированные приемы самовоздействия, входящие в систему психической саморегуляции. В первую очередь, самоприказ, самомотивацию, позитивную самооценку, следование в своей деятельности позитивной социальной роли, установку на успех (образное моделирование будущего), образы представления восприятия другими их будущей деятельности и ее результатов, формулирование дополнительных личностных смыслов деятельности.

Личностными коррелятами таких приемов самовоздействия являются: ответственность, чувство профессионального долга; развитость образной сферы личности; волевые качества. Они были выявлены в процессе анкетирования.

Проведенное исследование подтвердило связь психологической готовности психологов служебной деятельности ФСИН с их профессионализмом, психологи служебной деятельности ФСИН отождествляют психологическую готовность с инструментальной готовностью, недооценивая роль кратковременной готовности.

Так же у психологов служебной деятельности ФСИН отмечено адекватное представление о со-

держании психологической готовности к служебной деятельности и путях ее развития, они имеют представление о методах формирования психологического настроения, однако для повышения его уровня необходима систематизированная работа, направленная на формирование психологической готовности к профессиональной деятельности.

Примечания

¹ В дальнейшем на первом месте будут ответы «да», на втором «скорее да, чем нет» и т.д. Для ответов на данный вопрос – 84%; 14%; 25.

² Итоговая сумма больше 100%, так как предлагалось выбрать не менее трех вариантов из представленных.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Конкурентология. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
2. Гайдамашко И.В., Посохова А.В. Проблема психологической готовности к предпринимательской деятельности // Вестник МГОУ. Серия: психологические науки. – 2015. – № 3. – С. 17–22.
3. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях. – М.: РАГС, 2003. – 156 с.
4. Зазыкин В.Г. Психическая устойчивость человека в особых и экстремальных условиях деятельности / В.Г. Зазыкин, С.Л. Кандыбович, М.Ф. Секач, С.В. Смольский. – М.: Академия военных наук, 2015. – 728 с.
5. Толочек В.А. Современная психология труда. – СПб.: Питер, 2005. – 479 с.
6. Щербина А.В. Формирование психологической готовности к деятельности в экстремальных управленческих ситуациях. – М.: МААН, 1997. – 128 с.

References

1. Andreev V.I. Konkurentologiya. – Kazan': Centr innovacionnyh tekhnologij, 2004. – 468 s.
2. Gajdamashko I.V., Posohova A.V. Problema psihologicheskoj gotovnosti k predprinimatel'skoj deyatel'nosti // Vestnik MGOU. Seriya: psihologicheskie nauki. – 2015. – № 3. – S. 17–22.
3. Derkach A.A., Zazykin V.G. Professionalizm deyatel'nosti v osobyh i ekstremal'nyh usloviyah. – M.: RAGS, 2003. – 156 s.
4. Zazykin V.G. Psihicheskaya ustojchivost' cheloveka v osobyh i ekstremal'nyh usloviyah deyatel'nosti / V.G. Zazykin, S.L. Kandybovich, M.F. Sekach, S.V. Smul'skij. – M.: Akademiya voennyh nauk, 2015. – 728 s.
5. Tolochek V.A. Sovremennaya psihologiya truda. – SPb.: Piter, 2005. – 479 s.
6. SHCHerbina A.V. Formirovanie psihologicheskoj gotovnosti k deyatel'nosti v ekstremal'nyh upravlencheskih situacijah. – M.: MAAN, 1997. – 128 s.

Бобошко Ирина Евгеньевна
доктор медицинских наук, доцент**Жданова Людмила Алексеевна**Заслуженный деятель науки Российской Федерации,
доктор медицинских наук, профессор
Ивановская государственная медицинская академия
i.boboshko@mail.ru, kafedrak@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА АДАПТАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЕТЕЙ РАЗНЫХ ТИПОВ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЙ КОНСТИТУЦИИ

В данной статье предложен методологический подход к выделению конституциональных характеристик детей, разделенных по типу направленности психической активности и выявлению особенностей их психической организации и сравнительной характеристики адаптационных возможностей. Различия системных портретов детей интро, центро и экстравертов отражают различия «норм конституции», которые раскрывают сильные и слабые стороны каждого типа: так интроверты дисциплинированы, логичны, выносливы к длительным невысоким мотонным нагрузкам, одарены мелкомоторно и исполнительны, но инертны, тревожны, астеничны, экстраверты, напротив, решительны и энергичны, инициативны, имеют высокий реактивный потенциал, но их слабость в дефиците внимания и произвольности, склонности к взрывчато-демонстративным формам поведения; наибольшая оптимальность свойственна центровертам, представляющим центр «конституционального равновесия». Описанные различия в социально-психологических свойствах являются основанием для создания дифференцированных подходов к воспитанию детей, оптимизируя адаптацию у детей интровертов за счет снижения тревожности, повышения психической активности и самооценки, у экстравертов – снижения избыточной активности, агрессивности, импульсивности, у центровертов повышая произвольность и самостоятельность.

Предложенный подход будет интересен специалистам в области педагогики и психологии, позволяя максимально индивидуализировать воспитательные программы в условиях образовательного учреждения и семьи.

Ключевые слова: тип психосоматической конституции, дети, воспитание, оптимизация развития.

Стремление учитывать всю совокупность психических и поведенческих явлений в норме и патологии – составляет основное содержание научных программ эффективной адаптации ребенка в микро и макросоциум. Эмоциональные реакции являются одним из важных индикаторов качества активной адаптации ребенка любого возраста и, зачастую выступают в роли экстренного и единственного сигнала неблагополучия. С практической точки зрения целесообразно определение склонности к вариантам тех или иных эмоциональных состояний, точного описания доминирующих личностных черт у детей с разными типами психосоматической конституции [3].

Под наблюдением находилось 729 детей 7–17 лет. Определение типа психосоматической конституции осуществлялось по психологическим критериям (у младших школьников по «Шкале оценки направленности психической активности» (ШОНПА), у детей среднего и старшего школьного возраста по тесту Айзенка). Для оценки уровня тревожности младших школьников был использован тест Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки, у средних и старших школьников – тесты Ч. Спилбергера, Ю. Ханина, М. Люшера. Для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой, использовался тест Филипса. Основные личностные свойства и характерологические особенности определялись по тестам Смишека и Коха.

В случайной выборке школьников, распределение по конституциональным типам в младшем, среднем и старшем школьном возрасте выглядело

следующим образом: около половины детей были центроверты (54, 53, 55%), количество детей, отнесенных к интровертам (22, 23, 22%) и экстравертам (24, 24, 23%) было вдвое меньшим и составляло примерно по четверти.

В целом в популяции характеристика состояния эмоциональной сферы не отличалась от данных, описываемых в литературе (табл. 1). Пики высокой тревожности, снижения настроения и эмоциональной нестабильности приходились на так называемые критические периоды – год поступления в школу, переход к предметному и профильному обучению. Возрастная динамика факторов показала их более высокие значения у младших и старших школьников. Так, 38% детей 7–10 лет испытывают повышенную тревогу, 48% – сниженное настроение, у 42% детей повышен уровень школьной, у 32% – внутриличностной, у 34% – межличностной тревожности. В 11–14 лет эти значения несколько снижаются до 22–36%, что объясняется привычкой к сложившимся стереотипам школьной жизни, усвоением требований и норм поведения. В старших классах этот фактор вновь возрастает до уровня 50% встречаемости общей и 35–45% школьной, внутри- и межличностной тревожности, что связано с увеличением количества эмоциональных объектов, особенно имеющих социальный характер, возрастание дифференцированности эмоциональных переживаний, возникновение эмоциональных переживаний не только по поводу настоящего, но и по поводу будущего, увеличение способности понимания эмоций других людей, пе-

Таблица 1

Характеристика состояния эмоциональной сферы детей 7–17 лет

| Показатели | Дети 7–10 лет (N=251) | Дети 11–14 лет (N=253) | Дети 15–17 лет (N=225) |
|----------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|
| <i>Настроение</i> | | | |
| гипотимия (т. Коха) | 11,3±1,14** | 11,2±0,11** | 20,7±1,64 |
| нестабильность (т. Люшера) | 44,66±6,8*,** | 28,6±7,5 | 30,4±6,2 |
| чувствительность (т. Коха) | 37,7±3,1*,** | 45,23±4,41 | 48,14±3,18 |
| <i>Тревожность</i> | | | |
| общая (т. Люшера) | 47,5±2,26* | 30,3±4,6** | 48,3±11,6 |
| школьная (т. Филиппа) | 5,41±0,54** | 5,46±0,28** | 8,89±0,43 |
| внутриличностная (т. Коха) | 24,3±1,6* | 18,9±0,81 | 21,7±0,81 |
| межличностная (т. Филиппа) | 2,87±0,29* | 3,69±0,16 | 3,25±0,33 |

Примечание: * – достоверность различий с детьми 11–14 лет ($p < 0,05$); ** – достоверность различий с детьми 15–17 лет ($p < 0,05$).

реход эмоциогенных реакций от импульсивности к произвольности.

При анализе состояния эмоциональной сферы у детей с разными типами психосоматической конституции картина существенно меняется.

Интроверты 7–10 лет имели самые низкие значения показателей настроения, чувствительности, нестабильности выбора по всем использованным методикам, их общая, внутриличностная и межличностная тревожность была самой высокой. То есть, при более низкой реакции на эмоциональную теплоту или холодность социального окружения интроверты максимально тревожны, по сравнению с детьми других типов, а из-за трудностей проявления эмоций они накапливают неотреагированные чувства, что и приводит к снижению настроению (табл. 2).

Экстраверты, напротив, имея самые высокие показатели чувствительности, нестабильности выбора и настроения, отличались самыми низкими показателями общей школьной, межличностной и внутриличностной тревоги. Т.е. непосредственно и откровенно реагируя на стресс, экстраверты не копят негативные переживания, быстро рефлексуют и переводят тревогу на уровень поведения – «вгоняют стресс в мышцы» (И.П. Павлов). Интроверты субдепрессивны из-за накопившихся, неотреагированных чувств, экстраверты склонны к бурным аффектам в случае неудач, в целом самые «веселые» из-за быстрого освобождения от переживаний. Центроверты имеют средние значения показателей настроения, чувствительности и минимальные показатели тревожности. Они спокойнее реагируют на стресс из-за свойственной им конформности и жизнерадостности.

В процессе взросления различия эмоционального состояния между детьми в целом сохраняются, за исключением показателя нестабильности выбора (расхождение между желаемым и действительным). У экстравертов он резко снижается в возрасте 11–14 лет. Это связано с тем, что тре-

бования школьной среды обучают экстравертов следовать дисциплинарным рамкам, вырабатывая у них определенный конформизм.

В возрасте 15–17 лет все показатели сохраняют различия у детей с различными конституциональными типами, но дети подгруппы центр- и экстравертов отличаются друг от друга значительно меньше, чем экстраверты и интроверты. У интровертов нарастание тревоги, по-видимому, связано с повышением уровня нагрузок и необходимостью проявлять большую самостоятельность, у экстравертов объясняется их неумением сочетать разнообразные внешкольные интересы с требованиями дисциплины и успеваемости и ощущением угрозы своему статусу. На уровне поведения у интровертов тревожность проявлялась в пассивно-оборонительной позиции, а у экстравертов – в самоутверждающейся наступательности и агрессивности. Поэтому нами было предпринято дополнительное количественное и качественное исследование данного психологического свойства у детей с разными типами конституции.

Дополнительное качественное исследование причин тревожности детей по отношению к ряду типичных жизненных ситуаций (табл. 3) выявило различия у детей разных типов.

У интровертов реакции на психотравмирующие воздействия преимущественно направлены на себя, внутрь личности – отступление, готовность отказаться от реализации своих намерений, склонность к самообвинению, аутоагрессия. Дети интроверты в три раза чаще испытывают чувство изоляции, тревогу при взаимодействии, чаще принимают отрицательные решения при возможности обратиться за помощью. Таким образом, у интровертов 7–10 лет преобладает мотивация избегания неуспеха, ухода от конфликта с окружением, при этом эгоистические тенденции в большей степени сдерживаются, подавляются установками на соответствие ожиданиям социального окружения. У экстравертов реакции, напротив, направлены во-

Таблица 2

Характеристика эмоциональной сферы детей с разными типами психосоматической конституции

| Показатели | Дети 7–10 лет (N=251) | | | Дети 11–14 лет (N=253) | | | Дети 15–17 лет (N=225) | | |
|-------------|--------------------------------------|-----------------------|----------------------|------------------------|----------------------|-------------|------------------------|--------------|-------------|
| | И (N=47) | Ц (N=139) | Э (N=65) | И (N=39) | Ц (N=154) | Э (N=60) | И (N=24) | Ц (N=144) | Э (N=57) |
| Настроение | снижение настроения (т. Коха) | 14,0±0,12*, **, ^, ^ | 2,9±0,21^, ^, ^ | 13,3±1,18*, **, ^, ^ | 11,2±0,11*, **, ^, ^ | 1,2±0,09^^ | 23,9±1,06** | 20,7±1,64** | 10,9±1,03 |
| | нестабильность выбора (т. Люшера) | 31,25±2,11*, **, ^, ^ | 56,25±3,13^, ^, ^ | 18,6±5,57*, **, ^, ^ | 28,6±2,51** | 25,9±2,19^^ | 12,4±1,15 | 30,4±2,62 | 45,6±3,44 |
| | чувствительность (т. Коха) | 24,8±2,15*, **, ^, ^ | 39,7±2,32^, ^, ^ | 28,2±2,81*, **, ^, ^ | 45,23±4,41 | 48,3±3,22 | 32,9±2,41*, **, ^, ^ | 48,14±3,11** | 51,3±3,27 |
| Тревожность | школьная (т. Филипса) | 5,94±0,53*, **, ^, ^ | 5,41±0,54*, **, ^, ^ | 6,37±0,27*, **, ^, ^ | 5,46±0,28^^ | 5,07±0,43^^ | 14,29±1,04*, **, ^, ^ | 8,89±0,43** | 11,65±0,91 |
| | внутриличностная (т. Коха) | 48,2±4,2*, **, ^, ^ | 24,3±1,6*, **, ^, ^ | 47,1±3,3*, **, ^, ^ | 18,9±0,81 | 16,7±0,91^^ | 49,7±3,12*, **, ^, ^ | 21,7±1,81 | 18,9±1,09 |
| | межличностная (т. Филипса) | 3,63±0,21*, **, ^, ^ | 2,87±0,29^ | 2,54±0,32^^ | 3,69±0,16** | 2,33±0,31^^ | 5,04±0,33** | 3,25±0,31** | 5,03±0,31 |
| | личностная (т. Спилбертера) | - | | | 49,5±7,2 | 34,2±3,2 | 54,8±3,7 | 19,7±6,6 | 37,7±3,9 |
| | реактивная | | | | 44,3±7,8 | 51,8±9,7 | 38,6±8,4 | 24,3±2,5 | 44,2±6,2 |

Примечание здесь и далее: * – достоверность различий с центровертами ($p < 0,05$), ** – достоверность различий с экстравертами ($p < 0,05$), ^ – достоверность различий с детьми того же конституционального типа в возрасте 11–14 лет, ^^ – достоверность различий с детьми того же конституционального типа в возрасте 15–17 лет

Таблица 3

Качественный анализ причин тревожности у детей 7–10 лет

| Ситуации | Номер рисунка | Интроверты (N=75) | Экстраверты (N=47) |
|------------------------|---------------|--|--------------------|
| | | Число эмоционально негативных выборов(%) | |
| «Игра» | 1,11 | 35 | 10 |
| «Агрессия» | 3,10 | 74 | 13 |
| «Изоляция» | 6,12 | 73 | 18 |
| «Игнорирование» | 9,14 | 58 | 26 |
| «Выговор» | 4,8 | 76 | 22 |
| «Ребенок с родителями» | 2,13 | 45 | 15 |

Таблица 4

Уровень тревожности у детей по тесту Спилбергера (баллы)

| (баллы) М+ m | Средние школьники | | | Старшие школьники | | |
|--------------|-------------------|-------------|------------|-------------------|-------------|-----------|
| | И (N=154) | Ц (N=123) | Э (N=160) | И (N=144) | Ц (N=123) | Э (N=157) |
| Личностная | 49,51±4,23*,** | 28,2±2,41^ | 34,2±3,21 | 54,8±3,74*,** | 19,7±1,63** | 37,7±3,43 |
| Реактивная | 44,3±3,78*,** | 22,7±1,54** | 51,8±3,73^ | 38,6±3,48* | 24,3±2,15** | 44,2±3,72 |

вне – наступательность, активное отстаивание своей позиции, противодействие, обвинение во всем окружающих, агрессия в отношении других. У них превалирует мотивация, направленная на эмоциональную вовлеченность, на общение, самодемонстрацию и получение помощи. Дети центроверты демонстрируют конформность во взаимодействии, легко принимая любой лидирующий стиль. У интровертов 11–17 лет преобладает мотивация избегания неуспеха, ухода от конфликта с окружением, эгоистические тенденции в большей степени сдерживаются, подавляются установками на соответствие ожиданиям окружения, ответственности по отношению к окружающим, социальной созвучности среде вплоть до боязливости, склонности к навязчивым страхам. У экстравертов причинами тревоги являются нарастание эгоцентризма и агрессивной манеры самоутверждения. Этому способствуют демонстративность и страх показаться смешным.

У интровертов 11–14 лет личностная тревожность была самой высокой, а реактивная – средней (табл. 4). Их поведение, направленное на избегание конфликта, повышает личностную тревожность. У экстравертов значения личностной тревожности были умеренными, а реактивная тревожность, напротив, была самой высокой, они, отличаясь легкой отзывчивостью на происходящие события, бурно, но кратковременно переживали стресс. В возрасте 15–17 лет показатели личностной тревожности у интровертов еще более возрастали за счет чрезмерной осторожности в принятии решений, вплоть до боязливости и склонности к навязчивым страхам. У экстравертов так же происходило увеличение этого показателя, но причины тревоги были иные – их тревога основывалась на ощущении угрозы своему статусу. У детей центровертов низкие показатели реактивной тревожности имели в своей основе поверхностное отношение

к ситуациям проверки и контроля, склонность откладывать решение или вытеснять проблемную ситуацию.

Исследование характерологических свойств также выявило целый ряд достоверных различий (табл. 5, 6).

В возрасте 7–10 лет интроверты демонстрировали самые высокие показатели дисциплины и самые низкие значения импульсивности, активности и работоспособности. Экстраверты, напротив, имели наибольшие значения импульсивности, активности и работоспособности и наименьшие – дисциплинированности. В средней и старшей школе показатели дисциплинированности снижались у всех типов, однако различия сохранялись. К 15–17 годам у интровертов значения показателя работоспособности повышались вдвое, практически достигая значения центровертов. У экстравертов, напротив работоспособность снижалась на фоне нарастающих проявлений активности, что является еще одной причиной тревожных переживаний – беря на себя массу нагрузок, экстраверты не рассчитывают свои силы. Снижение наблюдалось и у детей центровертов, однако, в меньшей степени, чем у экстравертов.

В возрасте 11–14 лет у интровертов были достоверно ниже проявления таких черт характера как гипертимия, демонстративность, возбудимость и экзальтированность, в то же время были выше проявления тревоги, дистимии, педантичности и застревания. Интроверты были достоверно тревожнее и педантичнее, демонстрируя занудливость в виде «пережевывания» подробностей, чрезмерную аккуратность. Тревожность интровертов проявлялась в робости, неуверенности в себе, нерешительности, длительном переживании неудачи и сомнениях в своих действиях.

Экстраверты, напротив, имели наибольшие показатели возбудимости, экзальтированности, де-

Таблица 5

Характеристика психологических качеств и вариантов пограничных нервно-психических нарушений

| Качества | Дети 7–10 лет (N=251) | | | Дети 11–14 лет (N=253) | | | Дети 15–17 лет (N=225) | | |
|-------------|---------------------------------|--------------------|--------------------|------------------------|-------------------|-------------------|------------------------|-------------------|-----------|
| | И (N=47) | Ц (N=139) | Э (N=65) | И (N=39) | Ц (N=154) | Э (N=60) | И (N=24) | Ц (N=144) | Э (N=57) |
| г. Коха | Импульсивность | 11,9±0,91*, **, ^ | 38,6±2,72*, **, ^ | 46,7±3,21 | 9,9±0,45*, **, ^ | 28,3±0,17*, **, ^ | 47,9±4,12 | 23,5±0,85*, **, ^ | 49,2±2,41 |
| | Дисциплинированность | 29,7±1,2*, **, ^ | 20,6±1,72*, **, ^ | 13,6±1,21 | 32,4±3,15*, **, ^ | 23,8±2,05*, **, ^ | 15,9±1,17 | 29,7±2,23*, **, ^ | 17,5±1,04 |
| | Агрессивность | 7,8±0,3*, **, ^ | 35,8±1,17*, **, ^ | 48,9±2,92*, **, ^ | 5,6±0,4*, **, ^ | 32,6±3,16*, **, ^ | 43,1±3,72 | 22,3±2,74*, **, ^ | 38,1±3,91 |
| г. Люшера | Работоспособность | 28,76±2,55*, **, ^ | 38,76±3,71*, **, ^ | 67,37±5,58 | 38,7±3,25*, **, ^ | 58,7±5,18*, **, ^ | 69,4±5,42*, **, ^ | 53,1±4,4 | 64,7±5,64 |
| | Активность | 33,3±3,21*, **, ^ | 55,2±4,54*, **, ^ | 66,67±5,48 | 39,8±3,59*, **, ^ | 49,8±3,85*, **, ^ | 64,7±5,81*, **, ^ | 55,3±4,72 | 80,2±7,56 |
| г. Филлипса | Страх самовыражения | 2,0±0,3*, **, ^ | 1,28±0,32*, **, ^ | 1,33±0,27*, **, ^ | 1,95±0,16*, **, ^ | 1,19±0,13*, **, ^ | 1,73±0,24*, **, ^ | 2,98±0,15 | 3,1±0,35 |
| | Страх проверки знаний | 3,12±0,33*, **, ^ | 2,51±0,38*, **, ^ | 2,42±0,2*, **, ^ | 2,85±0,12*, **, ^ | 1,94±0,15*, **, ^ | 3,15±0,25 | 3,92±0,21 | 3,97±0,27 |
| | Страх не соответствия ожиданиям | 1,75±0,3*, **, ^ | 1,5±0,34*, **, ^ | 1,42±0,28*, **, ^ | 1,81±0,24*, **, ^ | 1,67±0,23*, **, ^ | 1,22±0,22*, **, ^ | 2,56±0,25 | 2,39±0,22 |
| | Страх учителя | 3,0±0,22*, **, ^ | 2,5±0,27*, **, ^ | 2,4±0,21*, **, ^ | 3,12±0,11*, **, ^ | 2,36±0,11*, **, ^ | 3,53±0,21 | 3,47±0,13 | 3,59±0,22 |
| г. Филлипса | Фрустрация потребности успеха | 3,56±0,31*, **, ^ | 3,06±0,25*, **, ^ | 2,73±0,28*, **, ^ | 4,31±0,17*, **, ^ | 3,23±0,18*, **, ^ | 3,01±0,27*, **, ^ | 4,56±0,24 | 5,14±0,32 |

Таблица 6

Распределение характерологических черт у детей в % и в баллах

| Признаки | Дети 11–14 лет (N=253) | | | Дети 15–17 лет (N=225) | | |
|------------------|------------------------|-------------|-------------|------------------------|-------------|-----------|
| | И (N=39) | Ц (N=154) | Э (N=60) | И (N=24) | Ц (N=144) | Э (N=57) |
| Гипертимный | - | 12,34** | - | - | 9,03 | - |
| | 7,41±0,61*,** | 17,6±1,12** | 28,16±1,62^ | 6,2±0,61*,** | 16,6±1,06 | 17,5±1,61 |
| Застревающий | 20,51*,** | - | - | 20,83*,** | - | - |
| | 12,06±1,15*,^ | 8,5±0,64 | 9,55±0,84^ | 18,3±1,72*,** | 8,1±0,61** | 13,3±1,05 |
| Циклотимичный | - | 46,1** | - | - | 49,31** | - |
| | 5,12±0,18*,^ | 12,6±1,21** | 7,8±0,63 | 3,2±0,14*,** | 11,6±1,05 | 7,8±0,59 |
| Эмотивный | - | 23,73 | 20,0 | - | 22,92 | 22,81 |
| | 9,1±0,72* | 14,6±1,17** | 8,4±0,71 | 7,6±0,62*,** | 14,0±1,14** | 9,3±0,44 |
| Тревожный | 38,46* | 5,19** | 35,0 | 41,67* | 7,64** | 38,6 |
| | 21,45±1,87*,** | 5,9±0,14** | 13,02±1,24 | 20,6±1,38*,** | 5,3±0,42** | 11,2±1,02 |
| Педантичный | 23,08* | - | 26,67 | 25,0* | - | 29,82 |
| | 24,68±1,53*,** | 13,7±1,26** | 8,0±0,78^ | 24,1±1,69*,** | 13,1±1,13** | 4,9±0,37 |
| Демонстративный | - | 14,94** | 58,33 | - | 15,98** | 63,16 |
| | 7,08±0,62*,**^ | 11,7±1,03** | 15,5±1,48^ | 4,4±0,31*,** | 10,9±1,04** | 18,8±1,71 |
| Возбудимый | - | 11,69** | 33,33 | - | 17,36** | 28,07 |
| | 9,3±0,74**,^ | 9,3±0,81** | 18,5±1,63 | 6,4±0,47*,** | 9,1±0,59** | 17,3±1,58 |
| Дистимичный | 12,82 | 10,39 | 18,33 | 16,67 | 12,5 | 17,54 |
| | 9,8±0,83*,**^ | 6,1±0,52** | 7,5±0,62^ | 7,9±0,65*,** | 5,8±0,47** | 13,8±1,12 |
| Экзальтированный | - | 9,74 | 13,33 | - | 9,72 | 14,04 |
| | 7,4±0,59*,** | 12,3±1,15** | 20,4±1,77 | 6,6±0,55*,** | 12,1±1,14** | 22,8±2,15 |

Таблица 7

Комплексная характеристика психологических качеств детей

| Признак | Интроверты | Центроверты – средние значения | Экстраверты |
|------------------------|---|--------------------------------|--|
| фон настроения | невысокий | | высокий |
| социальная активность | низкая | | высокая |
| работоспособность | низкая | | высокая |
| нестабильность | низкая (подуманные формы поведения преобладают над импульсивными) | | высокая (импульсивные формы поведения преобладают над взвешенными) |
| агрессивность | низкая, склонность к аутоагрессии | | высокая, направлена на мир внешних объектов |
| импульсивность | низкая | | высокая |
| дисциплинированность | высокая | | низкая |
| педантичность | высокая | | низкая |
| демонстративность | низкая | | высокая |
| экзальтированность | низкая | | высокая |
| тревожность | относительно высокая, обусловлена в основном личностным компонентом | | относительно низкая, обусловлена в основном реактивным компонентом |
| содержание страхов | утраты чувства собственной целостности, страх быть не принятым и не понятым, страхи экзистенциального характера | | утраты личной исключительности, лидерских позиций, страх показаться смешным и (или) слабым |
| самоконтроль | высокий | | низкий |
| стремление к лидерству | не характерно | | характерно |
| тип социализации | пассивный, при высокой подчиняемости и избегании малозначимых социальных контактов | | активный, при низкой подчиняемости и избытке социальных контактов |

монстративности, стремились к лидерству, риску, авантюрам. Они демонстрировали выраженное стремление быть в центре внимания и добиваться своих целей любой ценой (слезы, обмороки, скандалы, болезни, хвастовство, наряды, необычные увлечения, ложь).

Центроверты обнаруживали наибольшие значения циклотимичности и эмотивности, т.е. демонстрировали чрезмерно приподнятое настроение в ситуациях, где интроверты тревожились, а экстраверты раздражались.

Все перечисленные особенности сохранялись к старшему школьному возрасту, усиливались по выраженности и в ряде случаев доходили до пограничных с патохарактерологическими свойствами величин.

В характеристике пограничных нервно-психических нарушений у детей трех конституциональных типов нами анализировались фобические и агрессивные проявления. В возрасте 7–10 лет формирование страхов наиболее типично было для интровертов, при этом чаще, чем у детей других конституциональных типов, были выражены фрустрация потребности в достижении успеха, страхи не соответствовать ожиданиям окружающих, самовыражения, ситуации проверки знаний и страхи в отношениях с учителями. Также у них регистрировались наименьшие показатели уровня агрессивности. У экстравертов показатели страхов были минимальные, а значения уровня агрессивности – наибольшие. Агрессивность проявлялась

у них противопоставлением влиянию среды и морали собственных установок. В возрасте 11–14 лет большинство фобических проявлений у детей оставались на том же уровне, что и в начальной школе, сохраняя качественные различия, а агрессия снижалась у детей всех типов, в старшей школе – возрастали, с наибольшими проявлениями у интровертов и наименьшими у экстравертов, кроме того у экстравертов и центровертов нарастали и показатели агрессивности.

Таким образом, выявленные в ходе исследования закономерности подтверждают взгляды ряда авторов (Э. Кречмер, Г. Айзенк, Р. Кеттел, Г. Гилфорд, Я. Стреляу, В. Мерлин, Е. Шелкопляс и др.), полагающих, что свойство «экстраверсия – интроверсия» является не только значимым личностным качеством, но и одним из ведущих системообразующих факторов психосоматической конституции на всех уровнях организации нервной системы человека.

Подводя итоги комплексного исследования психологических характеристик детей, первоначально разделенных по типу направленности психической активности, нами получено описание системного психологического портрета детей интро-, центро- и экстравертов (табл. 7).

В связи с полученными данными мы предлагаем дифференцировать процесс образования и воспитания детей. К каждому ребенку следует подбирать индивидуальный подход в соответствии с его типологическими личностными особенностями. Оптимизация процесса адаптации ребенка

Таблица 8

Программа сопровождения детей разных конституциональных типов

| ИНТРОВЕРТ | ЦЕНТРОВЕРТ | ЭКСТРАВЕРТ |
|--|---|--|
| <i>Тип педагогического воздействия</i> | | |
| Поддерживающий, тактика «аванса доверия», формы работы с расширенным временным регламентом, с обеспечением познавательной нагрузки | Сочетание подходов | Сдерживающий, предпочтительнее роль сильного, но доброго героя, командное взаимодействие. Они любят быть в центре внимания, артистичны. Основной рычаг педагогического воздействия — апелляция к их тщеславию. |
| «Не торопи», «Не навреди» | «Доверяй, но проверяй» | «Ни минуты покоя» |
| <i>Поощрение в поведении проявлений</i> | | |
| Активности, энергичности, настойчивости, решительности, спонтанности | исполнительность, упорство, оригинальность | доброжелательности, жизнерадостности, конструктивности, скромности, коллективизма |
| <i>Тактика в стрессовых ситуациях (предоставить возможность)</i> | | |
| Уединения | разделить переживания | активных действий |
| <i>Сдерживать проявления</i> | | |
| Инертности, мнительности и замкнутости, пониженной активности, пассивности, приглушенной эмоциональности | Соглашательства, эмоциональной неустойчивости | вспыльчивости, резкости в отношениях, конфликтности, обидчивости, взрывчатости, агрессивности; капризности |
| <i>Ожидаемые реакции на стресс (адаптацию в ОУ)</i> | | |
| Снижение настроения, нарушения сна, моторики, свойственны реакции замирания, страх перед тесными эмоциональными контактами, «огромностью» мира | Выражены не значительно | активный тип: агрессия, гнев, нарушения дисциплины, реакции отчетливы, порой утрированы, часто реагирует истерикой, страхи, в основном, связаны с опасением утраты власти. |

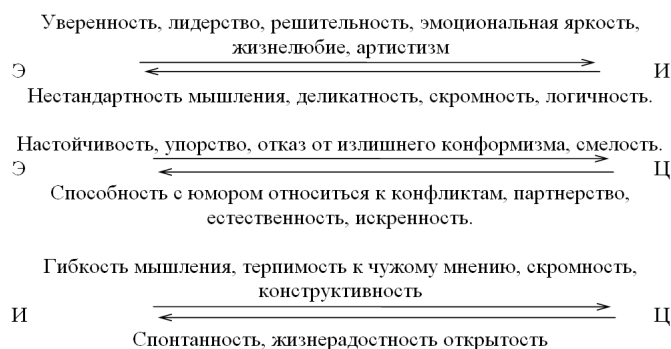


Рис. 1. Доноро-реципиентное взаимодействие детей разных конституциональных типов.

Примечание: И – интроверт, Э – экстраверт, Ц – центроверт

к образовательной среде должна строиться, прежде всего, с учетом актуальных и потенциальных возможностей ребенка. При этом медико-психолого-педагогическое сопровождение должно обеспечить с одной стороны создание условий для успешного обучения без ущерба для здоровья ребенка. С другой стороны, в процессе этого сопровождения важно подобрать стимулирующее воздействие, способствующее оптимизации интеллектуального и эмоционального развития ребенка, в т. ч. и за счет педагогических инноваций. В конечном итоге, знание типа психосоматической конституции ребенка значительно расширяет возможности педагога в следующих видах профессиональной деятельности: организации дифференцированного подхода на занятиях и уроках; реализации индивидуального подхода при проведении внеклассной и оздоровительной работы; консультирования родителей по вопросам оптимальных родителско-детских отношений. При правильном воспитании природные качества уважаются и из медлительного ребенка или «мямлика» не пытаются сделать быстрого, «шустрика» (и наоборот). Правильное сопровождение позволяет ребенку развиваться достаточно свободно в русле его конституционального потенциала, лишь приучая его контролировать слабые черты своего характера и компенсировать их за счет сильных (табл. 8).

При организации взаимодействия детей в различных видах деятельности необходимо учитывать возможности доноро-реципиентное взаимодействие детей разных конституциональных типов (рис. 1).

Ни один из типов не имеет абсолютных преимуществ перед другими. Он всего лишь прогнозирует успешность ребенка в той или иной специализированной деятельности, позволяя значительно эффективней решать задачи сопровождения, воспитания, ранней профориентации, что в равной мере важно для педагогики и психологии.

Каждый человек имеет право располагать конкретными сведениями о своей индивидуальности

и в любом возрасте правильно оценивать тот образ жизни, который он ведет, зная, что для него является оптимальным и чего следует избегать, какой путь решения поставленных задач наиболее эффективен.

Библиографический список

1. Бобошко И.Е., Жданова Л.А., Шелкоплас Е.В. Конституциональные особенности детей школьного возраста: Системный анализ и дифференцированные программы формирования их здоровья. – Иваново: ИПК «ПресСто», 2015. – 192 с.
2. Бобошко И.Е. Дифференцированный подход к медико-социальному сопровождению детей разных конституциональных типов в учреждениях здравоохранения и образования // Вестник Ивановской медицинской академии. – 2010. – Т. 15. – № 3. – С. 34–40.
3. Жданова Л.А. Организация работы медико-социального отделения детской поликлиники / Л.А. Жданова, Л.К. Молькова, И.Е. Бобошко, Г.Н. Нуждина, Т.А. Севастьянова, С.В. Смирнова // Заместитель главного врача. – 2016. – № 119 (4). – С. 28–37.

References

1. Boboshko I.E., Zhdanova L.A., Shelkoplyas E.V. Konstitucional'nye osobennosti detej shkol'nogo vozrasta: Sistemnyj analiz i differencirovannye programmy formirovaniya ih zdorov'ya. – Ivanovo: IPK «PresSto», 2015. – 192 s.
2. Boboshko I.E. Differencirovannyj podhod k mediko-social'nomu soprovozhdeniyu detej raznyh konstitucional'nyh tipov v uchrezhdeniyah zdavoohraneniya i obrazovaniya // Vestnik Ivanovskoj medicinskoj akademii. – 2010. – T. 15. – № 3. – S. 34–40.
3. Zhdanova L.A. Organizaciya raboty mediko-social'nogo otdeleniya detskoj polikliniki / L.A. Zhdanova, L.K. Mol'kova, I.E. Boboshko, G.N. Nuzhdina, T.A. Sevast'yanova, S.V. Smirnova // Zamestitel' glavnogo vracha. – 2016. – № 119 (4). – S. 28–37.

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-2-96-101
УДК 159.942

Казымова Надежда Наильевна
кандидат психологических наук

Харламенкова Наталья Евгеньевна
доктор психологических наук, профессор

Никитина Дарья Алексеевна
Институт психологии РАН, г. Москва

bakusevan@mail.ru, nataly.kharlamenkova@gmail.com, d.a.nikitina@yandex.ru

ТЯЖЕЛЫЕ ЖИЗНЕННЫЕ СОБЫТИЯ И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ: УТРАТА ИЛИ УГРОЗА ПОТЕРИ БЛИЗКОГО

Работа подготовлена при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект №17-29-02155 офи_м

В статье анализируется специфика психотравматического опыта, связанного с переживанием утраты близкого человека (вследствие несчастного случая или причин естественного характера) и угрозы жизни, вызванной наличием опасного заболевания. Показано, что психотравмирующий эффект переживания данных событий – уровень посттравматического стресса (ПТС) и отдельных его симптомов, оказывается схожим, за исключением такого симптома ПТС как возбудимость, наиболее высокие значения которого регистрируются при переживании ситуации внезапной потери близкого и при наличии опасного заболевания. Обнаружено, что наиболее тесная связь между уровнем посттравматического стресса и психопатологической симптоматикой (тревожностью, соматизацией, межличностной сензитивностью и др.) наблюдается в случае отсроченного переживания по поводу опасного заболевания, что позволяет рассматривать это событие как особую экзистенциальную ситуацию.

Ключевые слова: *тяжелые жизненные события, посттравматический стресс, психопатологическая симптоматика, утрата близкого, угрожающее жизни заболевание, тревожность, депрессия.*

Постоянное расширение спектра тяжелых жизненных ситуаций, который включает и травматические стрессоры, требует проведения исследований, систематизирующих представления о психологических последствиях их влияния. Более 20 лет назад выдающийся отечественный психолог Л.И. Анцыферова писала, что «вопросами поведения и переживания людей в экстремальных ситуациях» занимается ограниченный круг ученых, хотя «с трудными проблемами, бедами и несчастьями, приводящими к психосоматическим расстройствам, люди встречаются в разных сферах своего бытия, на всем протяжении индивидуального жизненного пути» [1, с. 4]. В настоящее время исследований, посвященных переживанию жизненных трудностей и совладанию с ними, стало существенно больше. В том числе появились работы, в которых рассматриваются отдельные жизненные стрессоры и обсуждается специфика их переживания людьми с разными индивидуальными особенностями. В частности большое внимание уделяется проблеме переживания потери близкого человека [2].

В исследованиях, проведенных в лаборатории психологии посттравматического стресса Института психологии РАН, позднее – в лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях, показано, что в разные периоды жизни взрослого человека переживание утраты близкого – ребенка, родителей и прародителей, супруга или супруги – вызывает

выраженный по интенсивности травматический и посттравматический стресс [4; 10; 11].

Психологические последствия переживания ситуации утраты близкого могут проявляться в виде комплекса психопатологических реакций и признаков посттравматического стресса. Так, в диссертационном исследовании, выполненном Е.П. Малюткиной, отмечается, что затяжные стрессовые психопатологические расстройства после смерти близкого проявляются в виде депрессии и симптомов посттравматического стрессового расстройства (ПТСР); возможно нарастание тревоги, сопровождающейся выраженной враждебностью и агрессивностью [6].

По данным исследования А.Б. Холмогоровой и В.А. Горчаковой, проведенного с целью апробации Эссенского опросника травматических событий, самые высокие показатели субъективной оценки тяжести травматического события были выявлены при анализе таких событий как «смерть близкого человека», «тяжелое заболевание», «сексуальное насилие во взрослом возрасте со стороны близкого человека» [12, с. 128].

Отмечается, что риск развития ПТСР высок у людей, потерявших ребенка (вне зависимости от его возраста); выявлены характерные психические реакции на утрату близкого – высокий уровень депрессии, чувство вины, беспомощность [5].

В детстве и юности, в период ранней взрослости высока вероятность потери прародителей. Чем старше становится человек, тем выше риск потери

матери и отца. Так, в исследовании А.А. Кусковой и З.В. Луковцевой, проведенном на выборке 20–66-летних людей ($n=53$ чел.), имеющих опыт утраты, смерть родителя отметили 66% опрошенных, супруга – 15,1%, ребенка – 7,5%, других родственников и друзей – 11,4% [5]. При обследовании людей в возрасте 20–35 лет ($n=267$ чел.), проведенном нами в трех городах – Москве, Архангельске и Чите в 2017 году, 31% респондентов указал на потерю близкого человека, прежде всего, прародителей и родителей [4].

Для многих культур утрата прародителей часто становится для ребенка, подростка, молодого человека, первой встречей со смертью, первым опытом переживания потери близкого, а также причиной появления серьезных эмоциональных (напряженность, незащищенность, тревога, депрессивность) и личностных (сниженная самооценка, регрессия, пассивность) нарушений [7; 8]. Частое упоминание в качестве психотравмирующего события смерти бабушки или дедушки подтверждает и другое наше предположение, которое касается существования привязанности и особых отношений, складывающихся между внуками и прародителями. Замечено, что эти отношения важны для обеих сторон, в том числе и для поддержания высокого уровня психологического благополучия пожилых людей [13].

Потеря родителя в раннем детском возрасте вызывает чувство покинутости, незащищенности, проявляется в виде депрессивных реакций в подростковом и более старшем возрасте [14; 17]. Ранняя потеря родителя нередко обнаруживает себя в период взрослости неумением устанавливать интимные отношения (чаще наблюдается у женщин) и появлением признаков деструктивной сепарации, причем в наиболее выраженной форме – при потере родителя вследствие суицида [15]. Сравнение групп детей (от 6 до 16 лет), потерявших родителей по причине их длительной болезни или вследствие внезапной смерти, не выявило существенных различий между группами; в обоих случаях утрата родителя является для ребенка тяжелым жизненным событием [18].

Душевное состояние человека зависит от степени вовлеченности в его жизнь близких людей, от возможности обращения к ним за социальной поддержкой. Утрата близкого человека, либо наличие у матери или отца, других родственников угрожающего жизни заболевания препятствует реализации такой возможности, фрустрирует целый ряд потребностей – в уважении, любви, привязанности, доверии и проч. В наших исследованиях было выявлено, что ситуации потери близких людей и переживание по поводу перенесенных ими заболеваний или травм, схожи между собой [4]. Установлено, что низкая вовлеченность родителей в дела и заботы ребенка влияет на уровень его удовлетворенности жизнью [16; 19]. Важно от-

метить и тот факт, что при наличии у ребенка достаточных внутренних ресурсов, а также при его поддержке другими родственниками, тяжелые семейные обстоятельства, одним из которых является утрата или болезнь родителя, могут быть преодолены [20].

Целью настоящего исследования стало изучение специфики психотравмирующего опыта (уровня посттравматического стресса и психопатологической симптоматики) при переживании утраты близкого человека или угрозы утраты близкого по причине опасного заболевания.

В качестве **гипотезы** исследования выдвинуто предположение о различиях в уровне посттравматического стресса и специфике его сопряженности с психопатологической симптоматикой при утрате близкого человека (вследствие несчастного случая или причин естественного характера) и при переживании опасного для жизни заболевания.

В эмпирическом исследовании приняли участие 174 человека (92 женщины и 82 мужчины) в возрасте от 20 до 35 лет (средний возраст – 23,29 лет). Опрос проводился в 2018 году на базе высших учебных заведений г. Казани ($n=85$) и г. Костромы ($n=89$).

В исследовании были использованы методики, адаптированные в лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях Института психологии РАН [3; 9].

Травматический опыт респондентов был изучен с помощью *опросника посттравматического стресса PCL-5* (Posttraumatic Stress Disorder Checklist; русскоязычная адаптация [3]). Помимо качественной информации о тяжелых жизненных событиях, данная методика позволяет выявить уровень выраженности симптомов посттравматического стресса, субъективно рассматриваемых респондентами как последствия пережитого ими травмирующего опыта. Показателями данной методики являются суммы баллов по отдельным кластерам вопросов, диагностирующих выраженность симптомов ПТС: навязчивое повторение (кластер В), избегание (кластер С), негативные изменения в когнитивно-эмоциональной сфере (кластер D), возбудимость (кластер Е). Итоговое суммирование баллов по всем пунктам позволяет получить обобщенную оценку тяжести симптоматики ПТС.

Опросник выраженности психопатологической симптоматики SCL-90-r (Symptom Checklist-90-revised; русскоязычная адаптация [9]) позволяет изучить актуальный на момент обследования психопатологический статус респондентов по 9 основным симптоматическим шкалам: соматизации, обсессивности-компульсивности, депрессии, межличностной сензитивности, тревожности, враждебности, фобической тревожности, паранойяльных тенденций, психотизма, а также шкалы

дополнительных вопросов. Кроме того, методика предполагает расчет индексов второго порядка: общий индекс тяжести симптомов, индекс наличного симптоматического дистресса, общее количество симптомов (число утвердительных ответов).

Математико-статистическая обработка результатов проводилась с помощью программного пакета Statistica 13.0 и включала в себя расчет описательной статистики, анализ групповых различий с помощью U-критерия Манна-Уитни, расчет коэффициента корреляции r_s -Спирмена.

Используемая нами методика PCL-5 имеет широкие возможности по изучению травматического опыта и установлению взаимосвязи между типом травматического события и интенсивностью вызванного им ПТС. Собранные с ее помощью данные о тяжелых жизненных событиях сгруппированы в соответствии с разработанной нами классификацией травматических ситуаций. Для достижения поставленной цели в данной работе рассматриваются только те ситуации, которые относятся к переживанию утраты близких людей, связанной с естественными причинами или несчастным случаем, а также ситуации переживания по поводу опасного для жизни заболевания или травмы. Уточним, что среди группы респондентов, отметивших в качестве наиболее тяжелого жизненного события опасное для жизни заболевание или травму ($n=16$), 6 человек отметили, что это событие произошло с ними лично, 7 человек стали свидетелями того, как эту ситуацию переживали их близкие члены семьи, 3 человека отметили, что узнали о подобной ситуации в жизни своих знакомых. В соответствии с задачами исследования нас интересовало, имеет ли посттравматический стресс (ПТС) свою специфику у тех, кто переживает собственную болезнь, и тех, кто переживал по поводу таковой ситуации в жизни их близких. Сравнение показателей PCL-5 в этих подгруппах с помощью U-критерия Манна-Уитни показало отсутствие статистически значимых различий между ними по всем симптомам ПТС ($p>0,07$). Таким образом, эта ситуация переживается одинаково тяжело независимо от степени вовлеченности в нее.

Сравнение группы респондентов, отметивших угрожающее заболевание в качестве психотравмирующего опыта, и группы респондентов, переживших смерть близкого человека по естественным причинам ($n=34$), показало различия только по интенсивности симптомов возбудимости ($Me_1=4,00$; $Me_2=1,50$; $U=134,50$, $p=0,0035$).

Было осуществлено сравнение симптомов ПТС в подгруппах, переживающих по поводу утраты близких людей в связи с естественными причинами и в результате несчастного случая ($n=15$). Различия касаются только симптомов кластера Е (симптомы возбудимости), которые значимо выше в подгруппе, переживших смерть близкого в ре-

зультате несчастного случая ($Me_1=4,00$; $Me_2=1,50$; $U=160,00$, $p=0,0394$).

Симптомы возбудимости стали единственным критерием ПТС, по которому были обнаружены различия при сравнении трех групп респондентов. Они проявляются, прежде всего, в повышенной раздражительности, агрессивности, напряженности и настороженности, связаны с нарушениями внимания и проблемами со сном. На поведенческом уровне это может отражаться в постоянной готовности к опасности и склонности к рискованным действиям. Можно предположить, что переживание утраты близкого человека вследствие действия естественных причин, таких как старость или продолжительная болезнь, имеет длительный «подготовительный» период и не становится, в отличие от двух других стрессоров, внезапным и неожиданным событием, нарушившим естественное течение жизни. Уход из жизни родителей и прародителей неизбежен и в определенных случаях предсказуем. Несчастные случаи предсказать невозможно, а иллюзии относительно собственной неуязвимости надежно охраняют от ожидания смертельно опасных болезней. Внезапность столкновения с угрозой жизни, возможность и близость смерти, кардинально меняет представления человека о мире, рождая в нем тревожное ожидание опасности.

Понятие посттравматического стресса как психологической картины ПТСР, охватывает собой более широкий спектр проявлений психологического и психического неблагополучия, по сравнению с клиническим диагнозом. Анализ данных всей выборки показал, что коэффициенты корреляции r_s -Спирмена итогового показателя PCL-5 (общий уровень ПТС) со всеми психопатологическими симптомами (методика SCL-90-r) находятся в пределах от $r_s=0,43$ до $r_s=0,59$ при очень высоком уровне значимости ($p=0,0000$). Другими словами, наличие травматического опыта в прошлом сопряжено с высокой вероятностью проявления психопатологических состояний различного рода в настоящем.

Для изучения взаимосвязи между уровнем посттравматического стресса, вызванным переживанием различных типов стрессоров, и сопряженной с ним актуальной психопатологической симптоматикой, был проведен корреляционный анализ, результаты которого представлены в таблице 1.

Анализ взаимосвязи симптомов ПТС с психопатологической симптоматикой показал, что переживание утраты близкого по естественным причинам может сопровождаться симптомами депрессии, проявляющимися в виде потери интереса к жизни, в снижении мотивации и волевой регуляции. При этом возможны проявления гнева, агрессии, раздражительности, повышенной настороженности, подозрительности.

При потере близкого в результате несчастного случая, ожидаемые негативные эмоциональные со-

Таблица 1

Коэффициенты корреляции r , -Спирмена между итоговым показателем PCL-5 и шкалами SCL-90-r в подгруппах респондентов, переживших разные типы стрессоров

| Психопатологические симптомы | Утрата близкого по естественным причинам (n=34) | | Смерть близкого в результате несчастного случая (n=15) | | Угрожающее жизни заболевание или травма (n=16) | |
|-------------------------------|---|--------|--|--------|--|--------|
| | r | p | r | p | r | p |
| Соматизация | 0,08 | 0,6598 | 0,56* | 0,0292 | 0,59* | 0,0173 |
| Обсессивность-компульсивность | 0,04 | 0,8062 | 0,51 | 0,0516 | 0,65* | 0,0067 |
| Межличностная сензитивность | 0,26 | 0,1387 | 0,32 | 0,2388 | 0,61* | 0,0121 |
| Депрессия | 0,35* | 0,0405 | 0,44 | 0,0982 | 0,74* | 0,0011 |
| Тревожность | 0,29 | 0,1020 | 0,38 | 0,1582 | 0,80* | 0,0002 |
| Враждебность | 0,42* | 0,0126 | 0,08 | 0,7692 | 0,42 | 0,1076 |
| Фобическая тревожность | 0,31 | 0,0730 | 0,34 | 0,2118 | 0,63* | 0,0089 |
| Паранойальность | 0,36* | 0,0368 | 0,35 | 0,2000 | 0,44 | 0,0902 |
| Психотизм | 0,03 | 0,8746 | 0,65* | 0,0089 | 0,62* | 0,0103 |
| Дополнительные вопросы | 0,15 | 0,3905 | 0,49 | 0,0612 | 0,66* | 0,0050 |
| GSI | 0,26 | 0,1353 | 0,57* | 0,0276 | 0,74* | 0,0011 |
| PST | 0,27 | 0,1194 | 0,46 | 0,0879 | 0,66* | 0,0057 |
| PSDI | 0,18 | 0,3174 | 0,62* | 0,0146 | 0,70* | 0,0023 |

Примечание: * – статистически значимые коэффициенты корреляции.

стояния – страх, тревога, агрессия, гнев и др., скорее всего, подавляются, и проявляются в виде комплекса соматических симптомов, т. е. на телесном уровне. Внезапность известия о гибели значимого другого лишает человека возможности подготовиться к этому событию эмоционально, блокирует проявление адекватных реакций на ситуацию, создает ощущение непонимания со стороны других людей и ведет к изоляции от социума.

Наибольшее количество взаимосвязей ПТС с психопатологическими симптомами обнаружено в подгруппе респондентов, столкнувшихся с угрозой жизни, вызванной *опасным для жизни заболеванием*. Этот факт свидетельствует о переживании человеком особой экзистенциальной ситуации, в которой сталкиваются две тенденции – стремление к жизни и страх смерти, проявляющиеся в виде комплекса симптомов – соматических, эмоциональных (тревожность), когнитивно-поведенческих (обсессивность-компульсивность), социальных (межличностная сензитивность, психотизм). Несовладание с этими переживаниями ведет к снижению показателей психологического благополучия личности.

Подводя итоги, отметим, что рассматриваемые в исследовании события связаны с опытом переживания смерти, с которым многие респонденты, возможно, встретились впервые. Пережитый в прошлом интенсивный стресс может, спустя годы, проявляться в виде симптомов посттравматического стресса, сопряженных с психопатологической симптоматикой. По сравнению с переживанием утраты (смерти близкого) ситуация угрозы жизни (опасного заболевания) оказывается более тяжелой вследствие ее незавершенности и в отдаленном пе-

риод переживается в виде целого комплекса психопатологических симптомов и симптомов ПТС, кардинально нарушая нормальное функционирование личности.

Библиографический список

1. *Анцыферова Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–18.
2. *Заманаева Ю.В.* Утрата близкого человека – испытание жизнью. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. – 272 с.
3. Интенсивный стресс в контексте психологической безопасности / Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова, М.А. Падун и др. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 344 с.
4. *Казымова Н.Н., Никитина Д.А.* Психологические особенности переживания травматического опыта у мужчин и женщин раннего взрослого возраста // Психологические исследования: Вып. 9 / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 49–57.
5. *Кускова А.А., Луковцева З.В.* Опыт изучения структуры и динамики симптомов ПТСР при утрате близкого человека // Психология и право. – 2013. – № 4. – С. 1–12.
6. *Малюткина Е.П.* Симптоматика, медико-психологические характеристики и предрасполагающие факторы затяжных стрессовых психопатологических расстройств после смерти близких: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – СПб., 2013. – 31 с.

7. Никольская И.М. Метод серийных рисунков и рассказов в ситуации переживания ребенком смерти близкого родственника (анализ клинического случая) // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2012. – Т. 12. – № 2. – С. 58–66.

8. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психология веры как основа кризисной психологической помощи в совладании с переживанием утраты // Вестник психотерапии. – 2014. – № 49 (54). – С. 39–58.

9. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 1: Теория и методы / Н.В. Тарабрина, В.А. Агарков, Ю.В. Быховец и др. – М.: Изд-во «Когито-центр», 2007. – 208 с.

10. Тарабрина Н.В. Посттравматический стресс и картина травматических событий в разные периоды взрослости / Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова, Ю.В. Быховец и др. // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. – № 6. – С. 94–108.

11. Харламенкова Н.Е. Переживание утраты в пожилом возрасте // Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы / отв. ред. М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, Н.Е. Харламенкова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 169–191.

12. Холмогорова А.Б., Горчакова В.А. Травматический стресс и его влияние на субъективное благополучие и психическое здоровье: апробация Эссенского опросника травматических событий // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 3. – С. 120–137.

13. Drew L. M., Silverstein M. Grandparents' psychological well-being after loss of contact with their grandchildren // Journal of Family Psychology. – 2007. – 21(3). – P. 372–379.

14. Freudenberg H.J., Gallagher K.M. Emotional consequences of loss for our adolescents // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. – 1995. – 32 (1). – P. 150–153.

15. Hoeg B.L., Johansen C., Christensen J. et al. Early parental loss and intimate relationships in adulthood: A nationwide study // Developmental Psychology. – Vol 54 (5). – May 2018. – P. 963–974.

16. Lombardo K.L., Motta R.W. Secondary trauma in children of parents with mental illness // Traumatology. – 2008. – 14 (3). – P. 57–67.

17. Mireault G.C., Bond L.A. Parental death in childhood: Perceived vulnerability, and adult depression and anxiety // American Journal of Orthopsychiatry. – 1992. – 62 (4). – P. 517–524.

18. Saldinger A., Cain A., Kalter N., Lohnes K. Anticipating parental death in families with young children // American Journal of Orthopsychiatry. – 1999. – 69 (1). – P. 39–48.

19. Stoessel M., Weissbrod C. Growing up with an ill parent: An examination of family characteristics and parental illness features // Families, Systems, & Health. – 2015. – 33 (4). – P. 356–362.

20. Wong M.L., Cavanaugh C.E., MacLeamy J.B. et al. Posttraumatic growth and adverse long-term effects of parental cancer in children // Families, Systems, & Health. – 2009. – 27 (1). – P. 53–63.

References

1. Ancyferova L.I. Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaya zashchita // Psihologicheskij zhurnal. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–18.

2. Zamanaeva YU.V. Utrata blizkogo cheloveka – ispytanie zhizn'yu. – SPb.: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo un-ta, 2007. – 272 s.

3. Intensivnyj stress v kontekste psihologicheskoy bezopasnosti / N.V. Tarabrina, N.E. Harlamenkova, M.A. Padun i dr. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 344 с.

4. Kazymova N.N., Nikitina D.A. Psihologicheskie osobennosti perezhivaniya travmaticheskogo opyta u muzhchin i zhenshchin rannego vzroslogo vozrasta // Psihologicheskie issledovaniya: Vyp. 9 / pod red. A.L. ZHuravleva, E.A. Sergienko, N.E. Harlamenkovej. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 49–57.

5. Kuskova A.A., Lukovceva Z.V. Opyt izucheniya struktury i dinamiki simptomov PTSR pri utrate blizkogo cheloveka // Psihologiya i pravo. – 2013. – № 4. – С. 1–12.

6. Malyutkina E.P. Simptomatika, mediko-psihologicheskie harakteristiki i predispolagayushchie faktory zatyazhnykh stressovykh psihopatologicheskikh rasstrojstv posle smerti blizkih: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. – SPb., 2013. – 31 s.

7. Nikol'skaya I.M. Metod serijnykh risunkov i rasskazov v situacii perezhivaniya rebenkom smerti blizkogo rodstvennika (analiz klinicheskogo sluchaya) // Voprosy psihicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov. – 2012. – Т. 12. – № 2. – С. 58–66.

8. Nikol'skaya I.M., Granovskaya R.M. Psihologiya very kak osnova krizisnoj psihologicheskoy pomoshchi v sovladanii s perezhivaniem utraty // Vestnik psihoterapii. – 2014. – № 49 (54). – С. 39–58.

9. Prakticheskoe rukovodstvo po psihologii posttravmaticheskogo stressa. CH. 1: Teoriya i metody / N.V. Tarabrina, V.A. Agarkov, YU.V. Byhovec i dr. – М.: Изд-во «Когито-центр», 2007. – 208 с.

10. Tarabrina N.V. Posttravmaticheskij stress i kartina travmaticheskikh sobytij v raznye periody vzroslosti / N.V. Tarabrina, N.E. Harlamenkova, YU.V. Byhovec i dr. // Psihologicheskij zhurnal. – 2016. – Т. 37. – № 6. – С. 94–108.

11. Harlamenkova N.E. Perezhivanie utraty v pozhilom vozraste // Psihologicheskie issledovaniya lichnosti: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy / otv. red. M.I. Volovikova, A.L. ZHuravlev, N.E. Harlamenkova. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 169–191.

12. Holmogorova A.B., Gorchakova V.A. Travmaticheskij stress i ego vliyanie na

sub"ektivnoe blagopoluchie i psicheskoe zdorov'e: aprobaciya Essenskogo oprosnika travmaticheskikh sobytij // Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya. – 2013. – № 3. – S. 120–137.

13. Drew L. M., Silverstein M. Grandparents' psychological well-being after loss of contact with their grandchildren // *Journal of Family Psychology*. – 2007. – 21(3). – P. 372–379.

14. Freudenberger H.J., Gallagher K.M. Emotional consequences of loss for our adolescents // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. – 1995. – 32 (1). – P. 150–153.

15. Høeg B.L., Johansen C., Christensen J. et al. Early parental loss and intimate relationships in adulthood: A nationwide study // *Developmental Psychology*. – Vol 54 (5). – May 2018. – P. 963–974.

16. Lombardo K.L., Motta R.W. Secondary trauma in children of parents with mental illness //

Traumatology. – 2008. – 14 (3). – P. 57–67.

17. Mireault G.C., Bond L.A. Parental death in childhood: Perceived vulnerability, and adult depression and anxiety // *American Journal of Orthopsychiatry*. – 1992. – 62 (4). – P. 517–524.

18. Saldinger A., Cain A., Kalter N., Lohnes K. Anticipating parental death in families with young children // *American Journal of Orthopsychiatry*. – 1999. – 69 (1). – P. 39–48.

19. Stoeckel M., Weissbrod C. Growing up with an ill parent: An examination of family characteristics and parental illness features // *Families, Systems & Health*. – 2015. – 33 (4). – P. 356–362.

20. Wong M.L., Cavanaugh C.E., MacLeamy J.B. et al. Posttraumatic growth and adverse long-term effects of parental cancer in children // *Families, Systems, & Health*. – 2009. – 27 (1). – P. 53–63.

Арипова Анастасия Олеговна

Крюкова Татьяна Леонидовна

доктор психологических наук, профессор
Костромской государственной университет
tat.krukova44@gmail.com, skorobogatyhao@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА: О ПОНЯТИИ И ФОРМАХ

В статье представлено понятие, отражающее феномен эмоциональной поддержки. Рассмотрено его место в структуре совладающего поведения как составляющей социальной поддержки, выделены формы-способы реализации эмоциональной поддержки личности в стрессовой ситуации. Приводятся результаты исследования этих способов, взаимосвязанных со значением эмоциональной поддержки для личности. Выявлено, что именно воспринимает личность в качестве конкретных форм-способов эмоциональной поддержки в стрессовой ситуации (среди форм – «душевный разговор», «использование юмора» и т.д. Делаются выводы о наиболее предпочитаемых формах эмоциональной поддержки для разных категорий людей. Анализируются непростые взаимосвязи между значением эмоциональной поддержки и ее конкретными проявлениями-формами.

Ключевые слова: социальная и эмоциональная поддержка, копинг, специфика, виды и формы эмоциональной поддержки.

В современном обществе особенно важным является вопрос о совладании с трудными/стрессовыми ситуациями. Одной из форм поведения, направленной на преодоление стресса, является поиск поддержки у своего социального окружения – социальной и, конечно, эмоциональной. Наряду с этим существуют такие явления, как плохая доступность поддержки в неблагоприятных контекстах, таких как семьи группы риска, организации, и факторы культурных различий в социальных группах и предоставлении поддержки.

Изучение феномена «эмоциональная поддержка» является актуальным, поскольку на данный момент не выработано, с нашей точки зрения, удовлетворительной дефиниции, отсутствует принятая большинством классификация ее феноменологии (в т.ч., форм), не рассмотрена специфика и факторы, определяющие роль эмоциональной поддержки для личности в стрессовых ситуациях.

Анализ работ, посвященных изучению проблемы поддержки, показал, что при изучении эмоциональной поддержки ее рассматривают как составляющую социальной поддержки [1]. Р.С. Лазарус одним из первых затронул проблему конкретных проявлений социальной поддержки. Он выделил ее формы: информационную, эмоциональную и действенную [2; 6].

Для того чтобы наиболее точно передать сущность социальной поддержки и разнообразие ее моделей поведения, стоит обратиться к исследованиям S. Cohen, N.A. Wills [12], Н. Sek [15], S. Taylor [16]. Они расширяют разнородности социальной поддержки, выделяя информационную, эмоциональную, материальную (подарки, денежные вознаграждения) и инструментальную (помощь делом).

Отечественных исследований, посвященных проблеме социальной поддержки и ее видам немного (С.А. Лигер, Н.А. Сирота, К.И. Корнев,

В.М. Ялтонский, В.Н. Краснова, Т.Б. Дмитриева, Н.Г. Незнанова, В.Я. Семке, А.С. Тиганов и др.). При этом сам термин «эмоциональная поддержка» впервые использован М. Хиршем в 1980 году: он полагает, что поддержка выражается в заботе, любви, комфорте, симпатии, привязанности. Д. Хаус обозначил эмоциональную поддержку через привязанность, заботу, любовь, доверие [13; 16].

Ряд зарубежных авторов полагают, что эмоциональная поддержка – это процесс. По их мнению, при отрицательной оценке произошедшей ситуации, как не соответствующей целям и задачам личности, возникает эмоциональный дистресс. Справиться с ним помогает лишь эмоциональная поддержка через изменение эмоционального состояния личности [7; 10]. Все чаще считают, что поддержка – это функция социальной сети (активных отношений и взаимодействий человека с другими в реальной жизни), которая реализуется через какие-либо помогающие действия самой личности и членов семьи, либо расширенной сети отношений [5; 6].

Таким образом, мы видим, что отсутствует единое представление о данном феномене, а каждый из авторов изучает его, исходя из своих теоретических представлений, давая собственное определение эмоциональной поддержке. С другой стороны, авторы раскрывают феномен достаточно полно, указывая на его взаимосвязь с эмоциональной сферой и раскрывая большое значение для личности через создание психологического комфорта.

С нашей точки зрения, при рассмотрении понятия *эмоциональная поддержка* важно дифференцировать его от *социальной поддержки*. Хотя эмоциональная поддержка является составляющей последней, она выступает в качестве самостоятельного феномена и конструкта, обладающего несколькими специфическими характеристиками, нуждающегося в собственном определении.

В качестве специфики, во-первых, можно выделить то, что эмоциональная поддержка, по мнению,

Ч. Карвера, относится к стратегиям, не связанным с активным преобразованием ситуаций, как, например, информационная поддержка, которую относят к активной проблемно-ориентированной стратегии [приводится по: 2; 10]. Во-вторых, эмоциональная поддержка сопряжена с эмоциональной сферой жизнедеятельности индивида [6; 10; 13]. Она является эмоционально-ориентированным способом совладания, который заключается в приспособлении к ситуации путем саморегуляции собственного состояния через его улучшение, гармонизацию или возврат к дистрессовому, более адаптивному уровню [2; 6; 8]. В-третьих, важным является то, что эмоциональная поддержка всегда предполагает создание атмосферы эмоционального комфорта, взаимопонимания и принятия для личности [1].

Исследования социальной поддержки установили, что социальные связи и социальная интеграция играют важную роль в здоровье и индивидуальной адаптации человека [13; 14]. Несмотря на то, что члены семьи часто являются ключевыми социальными агентами поддержки, сравнительно мало исследований социальной поддержки было направлено на семейные взаимодействия/взаимоотношения для понимания и определения процессов поддержки. В настоящее время признано, что одной из наиболее важных черт семьи является ее роль в предоставлении человеку источника поддержки и принятия [3; 8; 14]. Хотя одновременно с этим популярны исследования «токсичных» / «отравляющих» отношений (т.н. *toxic ties*) в семье и близком окружении, которые «считают» копинг-ресурсы человека, делая его уязвимым и незащищенным. Например, Ш. Кембэлл имеет в виду, прежде всего, неподдерживающие, травмирующие отношения в дисфункциональной семье [11].

В проблемном поле психологии социальной поддержки хорошо известно о существовании разных позиций субъектов в отношении поддержки: это *support providers (caregivers)* т.е. обеспечивающие поддержку (заботящиеся); и *support recipients (support seekers)* или принимающие поддержку (ищущие ее) [13].

Обобщая исследования, мы понимаем под эмоциональной поддержкой разновидность социального поведения, реализуемого через обмен чувствами, мыслями и действиями, и направленного на создание условий для удовлетворения потребности в улучшении эмоционального состояния личности в ситуации стресса.

Выделяют различные виды эмоциональной поддержки, раскрывая мнимую, реальную и воспринимаемую [13]. В исследованиях Т.Л. Крюковой и Т.В. Ореховой отмечены непосредственная (личная) и опосредованная (например, через книги) формы поддержки [6].

Существует классификация эмоциональной поддержки, в основе которой лежат критерии

«близость – дистанцирование» и «ориентация на эмоции – ориентация на решение проблемы»:

1. Утешение (близость, эмоции). В этом случае поведение состоит в реакциях, сосредоточенных на проявлении положительных эмоций и демонстрации близости.

2. Разрешение проблемы (ориентация на разрешение проблемы). Формулировка высказываний, сосредоточенных на проблеме с целью найти адекватный ответ на ситуацию, вызывающую беспокойство.

3. Избегание (ориентация на эмоции, дистанцированность). Поведение, сосредоточенное на воспрепятствовании переживанию и выражению отрицательных эмоций.

4. Отвержение (ориентация на проблему, дистанцирование). Поведение, минимизирующее эмоциональное значение проблемы [9].

Мы выдвинули гипотезу о том, что значение эмоциональной поддержки для личности в стрессовой ситуации определяется предпочтением особых, специфических ее видов. С чем связано такое предпочтение, предстоит выяснить. Таким образом, перед нами встала задача определить, что именно воспринимается личностью в стрессовой ситуации как эмоциональная поддержка.

Поскольку существующие классификации форм эмоциональной поддержки не отражают конкретных способов ее реализации, было проведено пилотажное эмпирическое исследование. В нем приняли участие 100 человек (50 мужчин и 50 женщин) в возрасте от 18 до 60 лет (ср. возраст – 39 лет, SD = 12,2). Их просили назвать не менее пяти пунктов того, что они воспринимают в качестве эмоциональной поддержки при стрессе. Таким образом, были уточнены те формы-способы, которые респонденты воспринимают в качестве проявлений необходимой им эмоциональной поддержки.

Получено большое количество вариантов ответов, среди которых большая часть респондентов в качестве эмоциональной поддержки выбирает возможность поговорить и высказаться. Реже всего испытуемые выбирают песни под гитару, послушать музыку, поцелуй и внимание от другого человека.

Кроме этого, часть ответов можно отнести к одной категории – отдых (отвлечение): так, походы в кино или театр являются формами культурного отдыха, а походы на танцы и в тир – это активный отдых.

В результате выделены следующие формы-способы эмоциональной поддержки: сочувствие; совет; душевный разговор; возможность высказаться; отдых – культурный и активный; путешествие; употребление алкоголя (выпить с близкими); применение юмора (рассказать/услышать); фокусирование внимания другими на возможных плюсах

сложившейся ситуации; попытка доказательства, что бывает хуже; комплимент; объятия; подарок; «вынужденное» действовать; одиночество.

Целью нашего основного эмпирического исследования об эмоциональной поддержке является рассмотрение взаимодействия переменных, отражающих значение эмоциональной поддержки для личности и предпочитаемых ею форм-способов в стрессовых ситуациях. Также стоит задача выявить возможные различия в предпочтениях респондентами форм эмоциональной поддержки.

Выборку составили 196 человек (98 женщин и 98 мужчин) в возрасте от 17 до 60 лет (ср. возраст – 37 лет, $SD=12,5$), подобранных методом случайной выборки. В качестве методики использовалась авторская анкета «Значение эмоциональной поддержки в стрессовых ситуациях и ее предпочитаемые формы» (авторы И.Р. Сушков, А.О. Арипова-Скоробогатых; в данный момент проводится ее психометрическая проверка). Анкета содержит двадцать восемь вопросов. Часть вопросов направлена на оценку значения для респондентов эмоциональной поддержки и ее конкретных проявлений-форм в стрессовых ситуациях. В ряде других вопросов респонденты отмечают, в какой форме и насколько часто они хотели бы получить/оказывать эмоциональную поддержку в ситуации переживаемого стресса.

Оказалось, что большинство респондентов высоко оценивают значение эмоциональной поддержки при стрессе: 38,76% – 6 баллов, 42,35% – 7 баллов (по семибалльной шкале Лайкерта, где 1 – «совсем ничего не значит», а 7 – «очень много значит»).

Респонденты, которые выше оценивают значение эмоциональной поддержки, отмечают, что чаще получают ее от других людей ($\beta=0,387$; $R^2=0,42$; $p\leq 0,000$) и чаще оказывают ее в ответ ($\beta=0,153$; $R^2=0,54$; $p\leq 0,002$) (результаты регрессионного анализа). При этом, существует положительная сопряженность между частотой получения и оказания эмоциональной поддержки личностью в стрессовых ситуациях ($\beta=0,189$; $R^2=0,55$; $p\leq 0,004$). Таким образом, личность, высоко оценивающая значимость эмоциональной поддержки, вероятно, непроизвольно соизмеряет количество полученной и оказанной ранее поддержки, в результате чего непроизвольно принимает решение о том, какое количество ресурсов (время, моральные силы), какие формы-способы стоит применить для поддержания доброжелательных взаимоотношений с другими.

В оценке значения эмоциональной поддержки выявлена ее большая выраженность у женщин ($r=0,306$; $p\leq 0,01$); значимые половые различия показывают также, что у женщин средняя оценка эмоциональной поддержки выше, чем у мужчин ($p\leq 0,018$). Результаты множественного регресси-

онного анализа позволяют сделать вывод о положительной сопряженности переменных: значения эмоциональной поддержки для личности и пола человека ($\beta=0,291$; $R^2=0,292$; $p\leq 0,010$). Следовательно, женщины выше оценивают значение эмоциональной поддержки, чем мужчины. Это можно объяснить тем, что они более ориентированы на мнение окружающих. Многие склонны долго переживать, возвращаясь, руминируя, по поводу возможных причин произошедшего, а значит, негативных эмоций, пережитых в стрессовой ситуации. Поэтому им важно получать положительные оценки со стороны окружающих через эмоциональную поддержку, что позволяет чувствовать себя нужными и ценными для других. Мужчины же, напротив, стараются отгородиться от окружающих в сложные периоды своей жизни, боясь показаться слабыми, поэтому поддержку оценивают ниже [4; 5].

В ходе основного эмпирического исследования получены более широкие и обоснованные данные о предпочитаемых респондентами формах-способах эмоциональной поддержки: по их мнению, кроме формы «душевный разговор», они чаще получают / применяют формы, «дать возможность высказаться» (49,7%); реже – «активный отдых» (4,1%), «подарок» (3,6%) и «юмор» (3,1%).

Вероятно, это обусловлено стремлением опрошенных разделить свои переживания с окружающими людьми, чтобы снизить уровень эмоционального напряжения, рассказывая о своих тревогах, волнениях, о возможных путях разрешения сложившейся ситуации, рассчитывая на конструктивную критику и поддержку, что и подразумевает разговор и возможность высказаться. Формы эмоциональной поддержки «подарок», «активный отдых» и «юмор – рассказать смешную историю» чаще подразумевают «уход» от негативных эмоций, отвлечение, после чего проблема возвращается, а стабилизации эмоционального состояния не происходит, поэтому испытуемые выбирают их реже.

С помощью факторного анализа переменных – предпочитаемые формы эмоциональной поддержки и частота ее получения/оказания в различных жизненных сферах были выделены 2 фактора.

Первый фактор: *соотношение оказываемых и получаемых форм эмоциональной поддержки* (табл. 1). Он включает 6 компонентов: предпочтение получения и оказания эмоциональной поддержки родителям и супругу в форме «заставить действовать»; оказание поддержки детям в форме «заставить действовать» и ожидание поддержки от супруга/и в форме «комплимент».

Все компоненты находятся в прямо пропорциональной взаимосвязи, следовательно, чем выше показатели по одному компоненту, тем выше они и по-другому. При этом, стоит отметить совпадение

Таблица 1

Компоненты фактора «Соотношение оказываемых и получаемых форм эмоциональной поддержки»

| Компоненты | Факторные нагрузки |
|---|--------------------|
| Оказание эмоциональной поддержки родителям в форме «заставить действовать» | 0,711 |
| Оказания эмоциональной поддержки супругу в форме «заставить действовать» | 0,654 |
| Оказания эмоциональной поддержки детям в форме «заставить действовать» | 0,718 |
| Ожидание получения эмоциональной поддержки от родителей в форме «заставить действовать» | 0,718 |
| Ожидание получения эмоциональной поддержки от супруга в форме «Комплимент» | 0,629 |
| Ожидание получения эмоциональной поддержки от супруга в форме «Заставить действовать» | 0,673 |

Таблица 2

Компоненты фактора «Соотношение значения частоты получения и оказания эмоциональной поддержки»

| Компоненты | Факторные нагрузки |
|--|--------------------|
| Оценка частоты оказания эмоциональной поддержки в семейной сфере | 0,537 |
| Оценка частоты оказания эмоциональной поддержки в эмоциональной сфере | 0,610 |
| Оценка частоты оказания эмоциональной поддержки в духовной сфере | 0,447 |
| Оценка частоты получения эмоциональной поддержки в семейной сфере | 0,478 |
| Оценка частоты получения эмоциональной поддержки в эмоциональной сфере | 0,526 |
| Оценка частоты получения эмоциональной поддержки в духовной сфере | 0,420 |
| Оценка значения эмоциональной поддержки в семейной сфере | 0,444 |
| Оценка значения эмоциональной поддержки в эмоциональной сфере | 0,488 |
| Оценка значения эмоциональной поддержки в духовной сфере | 0,443 |

предпочтений респондентов по получаемым и оказываемым формам эмоциональной поддержки: при ее получении через форму «заставить действовать», этот же способ личность применяет в ответ. Все формы-способы, включенные в фактор, высоко оцениваются личностью в связи с укреплением веры в себя, в свои силы и развитие мотивации для разрешения сложившихся трудностей.

Второй фактор: *соотношение значения частоты получения и оказания эмоциональной поддержки* (табл. 2) включает 9 компонентов: оценка личностью значения эмоциональной поддержки, частоты ее оказания и получения в семейной, эмоциональной и духовной сферах. Все факторы находятся в положительной взаимосвязи друг с другом, что свидетельствует о том, что при высокой оценке значения эмоциональной поддержки человек выше оценивает значение ее получения и более разборчив в оказании ее другим в различных сферах. Вероятно, личность, в первую очередь, руководствуется субъективной оценкой того, насколько часто она получает эмоциональную поддержку от окружающих, после чего принимает решение о необходимости траты собственных ресурсов в конкретных формах поддержки.

Полученные данные указывают на положительную и отрицательную сопряженность значения эмоциональной поддержки для личности, совладающей со стрессом, и ее форм-способов – «подарок» ($\beta = -0,226$; $R^2 = 0,051$; $p \leq 0,001$), «душевный разговор» ($\beta = 0,197$; $R^2 = 0,090$; $p \leq 0,005$) и «одиночество – остаться одному» ($\beta = -0,177$;

$R^2 = 0,12$; $p \leq 0,010$) (регрессионный анализ). Следовательно, испытуемые, которые выше оценивают значение эмоциональной поддержки, чаще предпочитают получать/оказывать ее через «душевный разговор» и реже через подарок или возможность остаться одному.

«Душевный разговор» позволяет человеку почувствовать искренний интерес со стороны окружающих к своей проблеме. Благодаря дополнительно затраченным ресурсам, например, времени, в отличие от подарка, который возможно просто передать и уйти, опрашиваемые чувствуют свою ценность, что их не оставят в одиночестве переживать стресс, а помогут совладать с ним как можно быстрее.

Существует положительная взаимосвязь между значением эмоциональной поддержки для личности и такой формой как «душевный разговор» ($r = 0,203$; $p \leq 0,01$). Этот способ помогает создать атмосферу эмоционального комфорта, почувствовать себя включенным в единую социальную сеть с эмоционально значимыми людьми, что важно для продуктивного совладания со стрессом.

Установлены значимые различия между мужчинами и женщинами в предпочтении *форм* эмоциональной поддержки: женщины, в отличие от мужчин, предпочитают чаще получать/оказывать поддержку от окружающих в форме разговора/беседы ($p \leq 0,029$). Это подтверждается множественным регрессионным анализом – установленной положительной сопряженностью фактора пола с предпочтением формы «душевный разговор» ($\beta = 0,157$; $R^2 = 0,25$; $p \leq 0,028$): женщины склон-

ны чаще принять данный способ реализации эмоциональной поддержки.

В процессе социализации мужчин с детства учат быть сильными, скрывать свои эмоции от окружающих, поэтому они стремятся меньше делиться своими идеями, планами и ниже оценивают значение эмоциональной поддержки в форме разговора. Для женщин важна обратная связь от окружающих, которую проще всего получить в «душевном разговоре». Так они поддерживают с другими доброжелательные, искренние и крепкие взаимоотношения, помогающие стабилизировать свое эмоциональное состояние при переживании стрессовых ситуаций [4; 7].

Определив предпочитаемые формы эмоциональной поддержки, и рассмотрев их взаимодействие с переменными, отражающими значение поддержки для личности в стрессовой ситуации, мы предположили, что, кроме выявленных различий по фактору пола, существуют значимые различия в предпочтениях форм-способов эмоциональной поддержки по социально-демографическому фактору (семейное положение и наличие собственных детей).

Результаты анализа показали, что опрошенные, у которых есть дети, в отличие от тех, у кого их нет, реже оказывают эмоциональную поддержку в формах «подарок» ($p \leq 0,013$) и «объятия» ($p \leq 0,05$). Также обнаружена положительная сопряженность факторов количество детей и формы эмоциональной поддержки «душевный разговор» ($\beta = 0,164$; $R^2 = 0,27$; $p \leq 0,022$): испытуемые, у которых есть собственные дети, чаще применяют данную форму.

Выявлена отрицательная взаимосвязь между количеством детей в семье и предпочтением опрошенных способа эмоциональной поддержки «подарок» ($r = -0,151$; $p \leq 0,05$) и положительная взаимосвязь с формой «душевный разговор» ($r = 0,153$; $p \leq 0,05$). Объяснение данному факту можно найти в закономерностях детско-родительских отношений в семье, передаче принятых в семье моделей поведения через поощрение / наказание [3; 14].

Состоящие в зарегистрированном браке, в отличие от людей, у которых нет партнера, предпочитают получать/оказывать эмоциональную поддержку в формах «совет» ($p \leq 0,001$). Интересно, что люди, состоящие в гражданском браке, так же, как и «свободные» реже применяют форму эмоциональной поддержки «совет», в сравнении с испытуемыми, состоящими в зарегистрированном браке ($p \leq 0,04$), но чаще применяют физический / телесный контакт – «объятия» ($p \leq 0,003$ $p \leq 0,013$). Возможно, это связано с тем, что женатые пары, ведя общий быт, решают общие проблемы, поэтому более уверены в предположениях о возможных причинах случившегося. Они более детально знакомы со стрессовой ситуацией и располагают большей информацией о доступных ресурсах для совладания с ней, поэтому охотнее проявляют желание получить/

применять способ «совет». Не состоящие в браке чаще проживают отдельно и охотнее демонстрируют партнеру поддержку по-другому («объятие»).

Выводы. В ходе исследования дифференцировано понятие эмоциональной поддержки, показано его место в структуре совладающего поведения, как составляющей социальной поддержки. Достигнуты цели и задачи по выделению конкретных форм-способов, воспринимаемых респондентами в качестве проявлений эмоциональной поддержки («сочувствие», «возможность высказаться» и др.), рассмотрена взаимосвязь этих способов со значением эмоциональной поддержки, частотой ее получения и оказания другим людям. Выявлено, что личность, придающая высокую ценность эмоциональной поддержке, при переживании стресса оказывает ответную поддержку соизмеримо с той, которую получает от этого человека, применяя те же формы-способы, которые оказывали ей. Получены значимые различия в наиболее часто применяемых/ожидаемых формах-способах по фактору пола и социально-демографическим характеристикам (семейное положение и наличие детей): «душевный разговор» – предпочитают женщины и люди, у которых есть собственные дети, «совет» – состоящие в браке.

Выдвинутую гипотезу можно считать подтвержденной. Полученные данные указывают на то, что личность в стрессовой ситуации, в первую очередь, руководствуется собственными ощущениями и чувствами при выборе форм-способов эмоциональной поддержки, отдавая предпочтение тем, которые помогают в кратчайшие сроки стабилизировать эмоциональное состояние через ощущение искреннего интереса со стороны окружающих к ее проблемам. При этом выбор ответных форм, чаще является результатом анализа частоты получения эмоциональной поддержки себе и ее соответствия ожиданиям личности (по эффективности, способам и т.д.). Следовательно, получают ли поддержку окружающие, значит меньше или обладает для человека менее выраженным личностным смыслом.

К перспективам исследования отнесем рассмотрение ситуационного контекста оценки значения эмоциональной поддержки.

Библиографический список

1. Арипова А.О., Крюкова Т.Л. Эмоциональная поддержка как составляющая социальной поддержки в совладании со стрессом // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы: Материалы III междунар. науч. конф. (Казань, 8–10 ноября 2018 г.). – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С. 34–37.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.

4. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. – СПб.: Алетея, 2004. – 408 с.

5. Корнев К.И., Агалакова А.С. Роль социальной поддержки как стратегии преодоления личностью трудных жизненных ситуаций // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2010. – № 2. – С. 12–20.

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

7. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория исследования. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 607 с.

8. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с.

9. Скоробогатых А.О. Влияние социального окружения на значение эмоциональной поддержки для личности при стрессе // European social science journal. – М.: Изд-во: Автономная некоммерческая организация «Международный исследовательский институт», 2016. – № 4. – С. 523–526.

10. Burleson B.R., MacGeorge E.L. Supportive communication // Handbook of interpersonal communication / In M.L. Knapp, J.A. Daly (eds.), 2002. – P. 374–424.

11. Campbell S. But It's Your Family: Cutting Ties with Toxic Family Members and Loving Yourself in the Aftermath. – New York, 2019. – P. 233.

12. Cohen S., Wills T.A. Stress, social support, and the buffering hypothesis // Psychological Bulletin. – 1985. – № 98. – P. 310–357.

13. Collins N.L., Ford M.B., Holmes J.G. An Attachment Theory Perspective on Social Support in Close Relationships // In Handbook of Interpersonal Psychology / Eds. L.M. Horowitz & S. Strack. – Wiley & Sons, 2011. – P. 216–217.

14. Handbook of social support and the family / In G.R. Pierce, B.R. Sarason, I.G. Sarason (eds.). – New York: Plenum Press, 1996. – P. 43–65.

15. Kryukova T., Saporovskaya M. Coping in Russian Families: Individual and Group Tendencies // Czasopismo naukowe «Pogranicze. Studia Społeczne» / Eds. D. Misiejuk, J. Nikitorowicz, A. Sadowski. – Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2015. – T. XXV. – P. 245–259.

16. Sek H. Life stress in various domains and perceived effectiveness of social support // Polish Psychol. Bull. – 1991. – Vol. 23 (3). – P. 151–161.

17. Taylor S.E. Health Psychology. – New York: McGraw-Hills, Inc., 2011. – 557 p.

prikladnye problemy: Materialy III mezhdunar. nauch. konf. (Kazan', 8–10 noyabrya 2018 g.). – Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta, 2018. – S. 34–37.

2. Bodrov V.A. Psihologicheskij stress: razvitie i preodolenie. – M.: PER SE, 2006. – 528 s.

3. Karabanova O.A. Psihologiya semejnyh otnoshenij i osnovy semejnogo konsul'tirovaniya. – M.: Gardariki, 2005. – 320 s.

4. Klecina I.S. Psihologiya gendernyh otnoshenij: Teoriya i praktika. – SPb.: Aletejya, 2004. – 408 s.

5. Kornev K.I., Agalakova A.S. Rol' social'noj podderzhki kak strategii preodoleniya lichnost'yu trudnyh zhiznennyh situacij // Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psihologiya. – 2010. – № 2. – S. 12–20.

6. Kryukova T.L. Psihologiya sovladayushchego povedeniya v raznye periody zhizni. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2010. – 296 s.

7. Pervin L., Dzhon O. Psihologiya lichnosti: Teoriya issledovaniya. – M.: Aspekt Press, 2001. – 607 s.

8. Sovladayushchee povedenie: Sovremennoe sostoyanie i perspektivy / pod red. A.L. Zhuravleva, T.L. Kryukovoj, E.A. Sergienko. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2008. – 474 s.

9. Skorobogatyh A.O. Vliyanie social'nogo okruzeniya na znachenie emocional'noj podderzhki dlya lichnosti pri stresse // European social science journal. – M.: Izd-vo: Avtonomnaya nekommercheskaya organizaciya «Mezhdunarodnyj issledovatel'skij institut», 2016. – № 4. – S. 523–526.

10. Burleson B.R., MacGeorge E.L. Supportive communication // Handbook of interpersonal communication / In M.L. Knapp, J.A. Daly (eds.), 2002. – P. 374–424.

11. Campbell S. But It's Your Family: Cutting Ties with Toxic Family Members and Loving Yourself in the Aftermath. – New York, 2019. – P. 233.

12. Cohen S., Wills T.A. Stress, social support, and the buffering hypothesis // Psychological Bulletin. – 1985. – № 98. – P. 310–357.

13. Collins N.L., Ford M.B., Holmes J.G. An Attachment Theory Perspective on Social Support in Close Relationships // In Handbook of Interpersonal Psychology / Eds. L.M. Horowitz & S. Strack. – Wiley & Sons, 2011. – P. 216–217.

14. Handbook of social support and the family / In G.R. Pierce, B.R. Sarason, I.G. Sarason (eds.). – New York: Plenum Press, 1996. – P. 43–65.

15. Kryukova T., Saporovskaya M. Coping in Russian Families: Individual and Group Tendencies // Czasopismo naukowe «Pogranicze. Studia Społeczne» / Eds. D. Misiejuk, J. Nikitorowicz, A. Sadowski. – Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2015. – T. XXV. – P. 245–259.

16. Sek H. Life stress in various domains and perceived effectiveness of social support // Polish Psychol. Bull. – 1991. – Vol. 23 (3). – P. 151–161.

17. Taylor S.E. Health Psychology. – New York: McGraw-Hills, Inc., 2011. – 557 p.

References

1. Aripova A.O., Kryukova T.L. Emocional'naya podderzhka kak sostavlyayushchaya social'noj podderzhki v sovladanii so stressom // Psihologiya sostoyanij cheloveka: aktual'nye teoreticheskie i

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Статья посвящена описанию педагогических потенциалов дисциплины «Основы проектной деятельности» как унифицированного компонента образовательных программ уровня бакалавриата, обеспечивающего формирование проектных компетенций обучающихся. Дисциплина может выступать первым компонентом общей системы подготовки студентов университета к проектной деятельности. Она выполняет задачи информирования о теоретических основаниях проектирования и создания условий для приобретения первых навыков проектной деятельности в учебных условиях. В статье характеризуются структура и содержание дисциплины, технологии и методики ее реализации. Автором представлены результаты внедрения дисциплины и опроса обучающихся по итогам ее освоения. Студенты оценивают содержательность, технологии, преподавательское мастерство лектора и преподавателей, ведущих практические занятия. Автором представлено видение путей совершенствования методического обеспечения дисциплины.

Ключевые слова: проектная деятельность, формирование проектных компетенций студента, подготовка к проектной деятельности в университете, методика преподавания учебных дисциплин в университете.

Формирование компетенций студентов в области проектной деятельности – одна из актуальных задач современного высшего образования. На необходимость формирования у студентов готовности к проектированию в профессиональной, социальной и личностной сферах указывают нормативные акты, регулирующие содержание и технологии образования (например, ФГОС 3+ и ФГОС 3++), исследования качества высшего образования с использованием проектного метода (например, А.А. Шкунова, К.А. Плешанов [3], О.С. Кудинова, Л.Г. Скульмовская [4], С.В. Павловская, Н.Г. Сироткина [5] и другие), требования к высокому уровню адаптации и мобильности выпускников вузов.

В Костромском государственном университете была разработана и активно реализуется модель формирования проектных компетенций обучающихся в структуре образовательных программ разного уровня и внеаудиторной деятельности профессионально-ориентированного содержания. Логика реализации модели в рамках программ бакалавриата заключается в следующем:

- дисциплина «Основы проектной деятельности» (в объеме 2 зачетные единицы, сочетает лекционные и практические занятия в соотношении 50/50%) обеспечивает формирование представлений о проектировании, создает условия для отработки базовых алгоритмов проектирования с помощью анализа готовых проектов и разработки учебного процесса;

- дисциплина по выбору «Создание и реализация социального проекта» / «Социальное проектирование» / иная дисциплина схожего содержания (в объеме 2 зачетные единицы, включает только

практические занятия) позволяет обучающимся получить опыт разработки и реализации социально-ориентированного проекта в малых группах в рамках одного направления подготовки;

- производственная практика обеспечивает условия для разработки и реализации профессионального проекта индивидуально или в группе;

- внеаудиторная деятельность позволяет создать и реализовать междисциплинарный проект в смешанных командах обучающихся разных уровней, направлений, курсов обучения.

Нами были разработаны программа, содержание, организационное и методическое обеспечение дисциплины «Основы проектной деятельности». В 2018–2019 году проведено ее опытное внедрение, которое сопровождалось организацией обратной связи от обучающихся, осваивавших дисциплину.

Цель дисциплины «Основы проектной деятельности» – формирование готовности к участию и организации проектной деятельности.

Задачами дисциплины являются:

- формирование представлений обучающихся о теоретических основах проектирования;

- формирование представлений о структуре и этапах проектной деятельности;

- развитие практических умений и навыков по организации проектной деятельности;

- формирование профессиональной готовности к созданию проектов;

- формирование профессиональной готовности к овладению проектной деятельностью как универсальной, инновационной технологией;

- ознакомление обучающихся с современными методами коллективной работы над проектом.

Содержание дисциплины заключается в изучении нескольких тем.

Тема 1. Сущность и структура проектной деятельности.

Проект: понятие и содержание. Основные признаки проекта. Классификация проектов. Цели и задачи проекта. Структура проекта.

Тема 2. Внутренняя структура и жизненный цикл проекта.

Типы структурных моделей проекта (дерево целей, матрица распределения ответственности, сетевая модель проекта, дерево стоимости, дерево ресурсов, дерево рисков). Основные фазы жизненного цикла проектов.

Тема 3. Окружение и участники проекта.

Виды и характеристика окружения проекта. Дальнее окружение проекта. Ближнее окружение проекта. Состав участников проекта. Команда проекта. Управляющий проектом.

Тема 4. Цель и эскизное описание проекта.

SMART–тест для формулировки цели проекта. Энергия проекта. Предварительный план проекта. Определение объема проекта. Составление устава проекта. Паспорт проектной идеи.

Тема 5. Стекхолдеры проекта.

Понятие «стейкхолдер». Алгоритм работы со стейкхолдерами. Виды стейкхолдеров. Методы идентификации стейкхолдеров. Уровни стейкхолдеров. Планетарная модель стейкхолдеров. Стратегия работы со стейкхолдерами. Приемы работы со стейкхолдерами.

Тема 6. Управление командой проекта.

Этапы формирования команды. Типы управления в проектных группах. Стили лидерства в проектной команде.

Тема 7. Презентация проекта.

Правила публичного выступления. Основные ошибки оратора. Storytelling как способ презентации проекта. Логика выступления. Каких вопросов ожидать? Правила работы с презентацией.

Существенной особенностью реализации этой дисциплины было то, что лекции проводились в потоковом режиме, одним преподавателем. Лекции не могли учитывать специфику различных направлений подготовки, представляли собой общие характеристики проектирования и единые, сущностные алгоритмы проектной деятельности. Иллюстрирование материала осуществлялось на собственном опыте лектора и на обращении к опыту обучающихся. Поэтому примеры наполнялись разнообразным содержанием.

Идея связи между лекционными и практически-ми занятиями была следующей: схематический материал лекции, типовые алгоритмы деятельности на первых трех занятиях прорабатываются на материале проектов, предоставляемых обучающимся преподавателем. Знание алгоритмов проектирования закрепляется в ходе аналитической деятель-

ности. На последующих занятиях студенты разрабатывают в малых группах собственный учебный проект, в том числе строят дерево целей, проводят фрагментирование и структурирование задач, создают событийную модель проекта, оценивают ресурсы и риски, проектируют затраты, разрабатывают календарный график и расписание проекта, строят планетарную модель стейкхолдеров, описывают команду проекта (роли, функции, содержание деятельности, требования к членам команды) и др.

Преподаватели, ведущие практические занятия, это преподаватели, как правило, выпускающей кафедры. Они глубоко погружены в содержание будущей профессиональной деятельности и предлагают студентам для анализа соответствующие проекты, а также контролируют, чтобы собственные проекты обучающихся лежали в профессиональной сфере, сообразной направлению подготовки.

Промежуточная аттестация по дисциплине осуществляется в форме зачета. Целью зачета является установление сформированности компетенций у обучающихся, достижения поставленных перед дисциплиной целей. На наш взгляд целесообразно проводить зачет, используя накопительную (балльно-рейтинговую) систему оценивания.

Примерный перечень учебных действий и достижений с оценкой в баллах приводится в таблице 1. Баллы могут быть положительными и отрицательными (штрафы). По предложенному примеру расчета для получения зачета обучающийся должен набрать не менее 40 баллов. Это значение предполагает выполнение всех заданий на пороговом уровне без штрафных баллов. При наличии штрафных баллов для получения зачета необходимо повышать уровень выполнения заданий, например, заявляться в качестве спикера при презентации и защите результатов выполнения заданий или проекта в целом.

По результатам проведения дисциплины «Основы проектной деятельности» с целью получения обратной связи было проведено исследование. Исследование проводилось с использованием формализованных опросных методов – анкетирования. Анкета содержала 12 вопросов закрытого и открытого типов.

В опросе приняли участие 150 студентов трех институтов – Института педагогики и психологии (ИПП), Института гуманитарных наук и социальных технологий (ИГНИСТ), Института физико-математических и естественных наук (ИФМЕН). Доля респондентов по институтам распределилась следующим образом: 48% респондентов – студенты ИПП, 32% – студенты ИФМЕН, 20% – студенты ИГНИСТ.

Первый содержательный вопрос предполагал оценку обучающимися актуальности изучения курса «Основы проектной деятельности». Респонденты могли дать оценку курсу по 10-балльной

Таблица 1

**Примерная «цена» выполнения отдельных заданий
в структуре дисциплины «Основы проектной деятельности» в баллах**

| Действие | Балл |
|--|------|
| Выполненный анализ проекта, предложенного преподавателем, по заданным критериям | |
| Представление результатов в письменной форме | 3 |
| Презентация результатов в форме устного выступления | 5 |
| Разработка элементов внутренней структуры проекта: | |
| Дерева целей | |
| Представление результатов в письменной форме | 3 |
| Презентация результатов в форме устного выступления | 5 |
| Матрицы распределения ответственности | |
| Представление результатов в письменной форме | 3 |
| Презентация результатов в форме устного выступления | 5 |
| Сетевой модели проекта | |
| Представление результатов в письменной форме | 3 |
| Презентация результатов в форме устного выступления | 5 |
| Дерево стоимости | |
| Представление результатов в письменной форме | 3 |
| Презентация результатов в форме устного выступления | 5 |
| Дерево ресурсов | |
| Представление результатов в письменной форме | 3 |
| Презентация результатов в форме устного выступления | 5 |
| Дерева рисков | |
| Представление результатов в письменной форме | 3 |
| Презентация результатов в форме устного выступления | 5 |
| Разработка предварительного описания проекта по схеме устава проекта | |
| Руководство работой малой группы | 20 |
| Участие в работе малой группы | 10 |
| Характеристика окружения проекта | |
| Руководство работой малой группы | 5 |
| Участие в работе малой группы | 3 |
| Презентация задания | 5 |
| Характеристика команды проекта | |
| Руководство работой малой группы | 5 |
| Участие в работе малой группы | 3 |
| Презентация и защита проекта | 5 |
| Разработка планетарной модели стейкхолдеров проекта | |
| Руководство работой малой группы | 5 |
| Участие в работе малой группы | 3 |
| Презентация задания | 5 |
| Защита учебного проекта | 20 |
| Пропуск лекционного занятия без уважительной причины | -5 |
| Пропуск практического занятия без уважительной причины | -8 |

шкале от 1 (совершенно не актуально) до 10 (очень актуально). Результаты представлены на рисунке 1.

Большая часть респондентов (28%) оценивают актуальность дисциплины максимальным количеством баллов. Если объединить оценки верхней трети шкалы (10, 9, 8 баллов), то совокупность студентов, высоко оценивших актуальность дисциплины составила 48%. Совокупность студен-

тов, оценивших актуальность дисциплины от 1 до 3 баллов (нижняя треть шкалы) составляет 9,4% от общего количества участников опроса. Полученные данные приводят к выводу о высокой оценке значимости и актуальности обучающимися дисциплины «Основы проектной деятельности».

При оценке содержательности лекционных и практических занятий респондентам также пред-

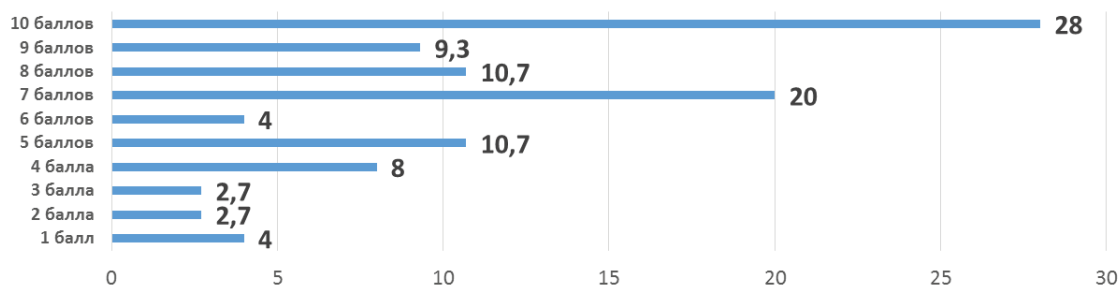


Рис. 1. Оценка актуальности дисциплины обучающимися по 10-балльной шкале (%)

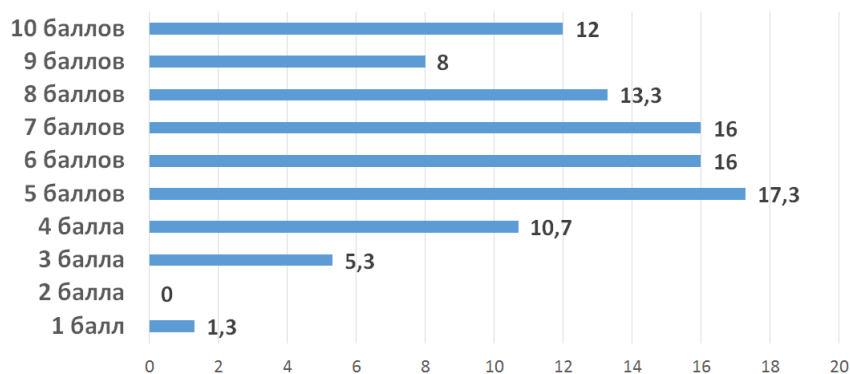


Рис. 2. Оценка студентами собственной готовности к проектной деятельности (%)

лагалось воспользоваться 10-балльной шкалой. При этом оценка в 1 балл предполагала, что лекции или практические занятия были бессодержательными, а оценка в 10 баллов — напротив, максимально содержательными, информационно насыщенными.

Полученные данные демонстрируют высокую оценку обучающимися содержательности и лекционных и практических занятий. Совокупные оценки верхней трети шкалы в отношении лекционных занятий составили 64% респондентов, в отношении практических занятий — 62,6%. Доля студентов, выбравших наиболее низкие оценки, составила 9,3% в отношении лекционных занятий, 12,1% в отношении практических занятий.

Практические занятия обеспечивались преподавателями выпускающих кафедр различных институтов, поэтому, на наш взгляд, важно было сравнить оценки содержательности практических занятий обучающимися разных подразделений. Сравнение полученных баллов показывает, что наиболее критично к содержанию практических заданий относятся студенты ИГНИСТ, наиболее высокие оценки получены от студентов ИПП. Это может быть связано как с разным уровнем ожиданий студентов, так и с разным содержанием практических занятий, которое более или менее удовлетворяет обучающихся.

Следующие вопросы анкеты преследовали цель получить оценку студентами педагогического мастерства лектора. Использовалась 10-балльная шкала, в которой 1 балл означал низкий, а 10 баллов — очень высокий уровень педагогического мастерства.

Доминирующее большинство оценок респондентов находится в верхней трети шкалы (84,4%). Это свидетельствует о высоком уровне удовлетворенности обучающихся педагогическим мастерством лектора.

Гораздо менее очевидными является оценка значимости дисциплины для решения профессиональных задач, самооценка готовности к проектной деятельности (рис. 2) и мотивации к включению в проектную деятельность (рис. 4).

Большинство студентов высоко оценили востребованность полученных в ходе изучения дисциплины знаний, умений, компетенций для решения социальных, профессиональных, личных задач (62,6%). Оценки нижней трети шкалы даны 10,7% респондентов. Эти результаты согласуются с высокой оценкой студентами актуальности дисциплины.

Из числа опрошенных студентов только 33,3% высоко оценивают собственную готовность к проектной деятельности. Невелика также доля ответов, содержащих оценки из нижней трети шкалы (6,6%). Средний уровень готовности по самооценке наблюдается у 60% студентов. Это вполне соответствует заявленной логике формирования проектных компетенций, согласно которой дисциплина «Основы проектной деятельности» только открывает цикл компонентов образовательных программ, ориентированных на эту цель.

Следующий вопрос уточнял: насколько повлияла дисциплина «Основы проектной деятельности» на готовность к проектированию? Этот вопрос был порожден гипотезой, что высокая степень готов-

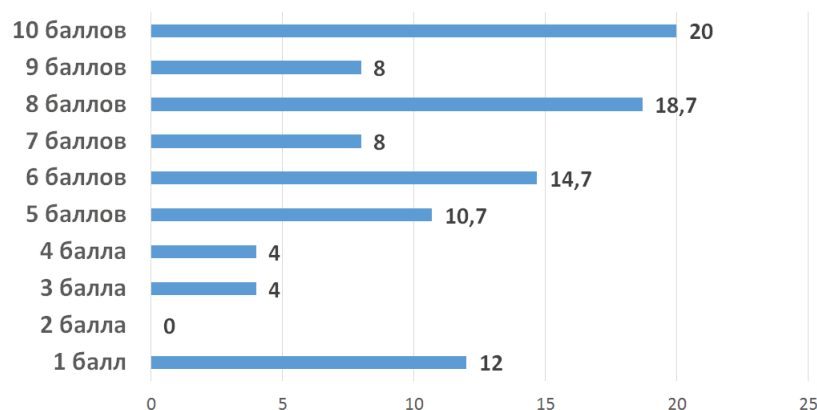


Рис. 3. Оценка студентами влияния дисциплины на готовность к проектной деятельности (%)

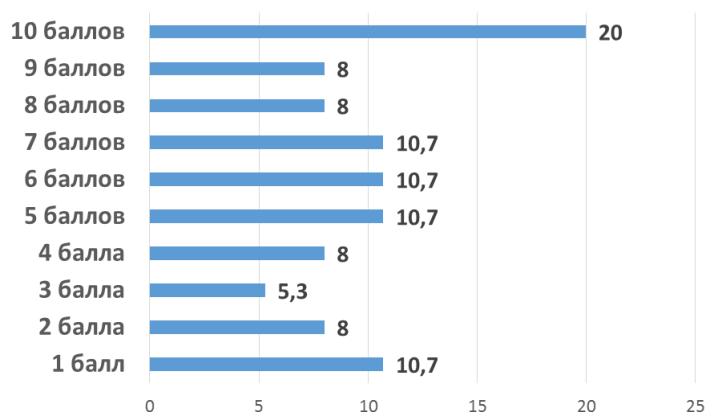


Рис. 4. Выраженность мотивации к участию в проектной деятельности в университете (%)

ности к проектированию может быть обусловлена личным, часто еще школьным, опытом участия в разработке и реализации проектов. Эта гипотеза в некоторой степени подтвердилась (рис. 3). 12% респондентов отвечают, что дисциплина вообще не повлияла на их готовность к проектированию. Однако надо отметить, что среди них только 1 респондент высоко оценил собственную готовность к проектированию. Средняя оценка готовности остальных респондентов 4,1 балла по 10-балльной шкале. У этих же респондентов выявлена крайне низкая мотивация к проектной деятельности: в целом по группе 1,7 балла по 10-балльной шкале.

Среди респондентов, которые очень высоко оценили влияние дисциплины на готовность к проектированию 73,3% респондентов также высоко оценивают и собственную готовность к проектной деятельности. В этой группе наблюдается высокая мотивация к проектной деятельности. В среднем по группе значение составляет 9,3 балла.

Опрос демонстрирует, что выраженный мотивационный потенциал в проектной сфере присутствует у 36% респондентов, выраженное неприятия проектной деятельности наблюдается у 24% опрошенных студентов. Средний мотивационный потенциал демонстрируют 40,1% респондентов. Эта группа обучающихся может быть привлечена к проектированию путем внешней мотивации, участвовать в работе групп как исполнители. Ру-

ководителей и инициаторов проектов можно найти среди 20% студентов, оценивших собственную мотивированность 10 баллами. Среди этих студентов в целом очень велика лояльность в отношении содержания, качества, востребованности дисциплины (рис. 4).

Студентам предлагалось ответить на три открытых вопроса об основных недостатках, достоинствах дисциплины и об изменениях, которые необходимо внести в технологии преподавания и содержание дисциплины.

Контент анализ выявил следующие наиболее распространенные варианты ответов.

Основными недостатками дисциплины были названы:

- недостаточный объем дисциплины (10,6%);
- недостаточная проработка практических умений (13,3%);
- непонятно, сложно, ненужно (12%);
- нет недостатков (30,7%).

Основные достоинства дисциплины по мнению опрошенных:

- интересно, актуально (33,3%);
- хорошие преподаватели, качество преподавания (22,6%);
- практическая ориентированность дисциплины (14,7%).

Прозвучали следующие предложения по внесению изменений в дисциплину:

- больше практических занятий (16%);
- согласовать лекции и практические (8%);
- сделать факультативной (9,3%);
- убрать, исключить, заменить на профильную (5,3%);
- ничего (24%).

В результате опытного внедрения дисциплины «Основы проектной деятельности» и проведенного исследования мы пришли к ряду выводов.

Дисциплина состоялась в указанном содержании. В связи с этим ее можно рекомендовать как стартовый компонент модели формирования проектных компетенций обучающихся. Указанное содержание дисциплины разработано для студентов гуманитарных и социальных направлений подготовки и должно быть адаптировано для обучающихся естественно-научных и технических направлений подготовки.

Достаточно эффективным стал механизм распределения содержания дисциплины за преподавателем-лектором, который обеспечивает общую навигацию в содержании без учета предметности направления, и преподавателем – предметником, конкретизирующим это содержание в предметной области.

Объем практических занятий должен быть преобладающим в дисциплине. Практические занятия должны реализовываться на основе проработки обучающимися конкретных действий проектирования на основе избранной темы учебного проекта. Репродуктивные практические занятия недопустимы.

В методике преподавания дисциплины необходимо ориентироваться не только на овладение студентами ее предметным содержанием, но и реализовывать специальные методы работы, ориентированные на формирование универсальных компетенций выпускника (коммуникации, групповой работы, рефлексии, презентации и др.).

Дисциплина должна преподаваться с постоянной опорой на события современности и жизненный опыт обучающихся.

Библиографический список

1. *Денисов А.Р.* От «кузницы кадров» к предпринимательскому университету: Опыт трансформации бизнес-процессов и организационной структуры / А.Р. Денисов, В.Н. Ершов, А.Р. Наумов, А.В. Воронцова, Г.Г. Сокова // *Управленческое управление: практика и анализ.* – 2017. – № 4. – С. 84–98.
2. *Буллин-Соколова Е.И., Обухов А.С., Семенов А.Л.* Будущее педагогическое образование: Направление движения и первые практические шаги [Электронный ресурс] // *Психологическая наука и образование.* – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 207–225. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyedu/2014/n3/71634.shtml> (дата обращения: 25.04.2019).

3. *Шкунова А.А., Плешанов К.А.* Организация проектной деятельности студентов в вузе: результаты научного исследования и перспективы развития [Электронный ресурс] // *Вестник Мининского университета.* – 2017. – № 4 (21). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-studentov-v-vuze-rezultaty-nauchnogo-issledovaniya-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 26.04.2019).

4. *Кудинова О.С., Скульмовская Л.Г.* Проектная деятельность в вузе как основа инноваций [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования.* – 2018. – № 4. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27928> (дата обращения: 26.04.2019).

5. *Павловская С.В., Сироткина Н.Г.* Анализ опыта проектной деятельности при преподавании управленческих дисциплин в вузах [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования.* – 2014. – № 4. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13864> (дата обращения: 26.04.2019).

References

1. Denisov A.R. Ot «kuznitsy kadrov» k predprinimatel'skomu universitetu: Opyt transformatsii biznes-processov i organizatsionnoy struktury / A.R. Denisov, V.N. Ershov, A.R. Naumov, A.V. Voroncova, G.G. Sokova // *Upravlencheskoe upravlenie: praktika i analiz.* – 2017. – № 4. – С. 84–98.
2. Bulin-Sokolova E.I., Obuhov A.S., Semenov A.L. Budushchee pedagogicheskoe obrazovanie: Napravlenie dvizheniya i pervye prakticheskie shagi [Elektronnyj resurs] // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 207–225. – Rezhim dostupa: <http://psyjournals.ru/psyedu/2014/n3/71634.shtml> (data obrashcheniya: 25.04.2019).
3. SHkunova A.A., Pleshanov K.A. Organizatsiya proektnoy deyatelnosti studentov v vuze: rezul'taty nauchnogo issledovaniya i perspektivy razvitiya. [Elektronnyj resurs] // *Vestnik Mininskogo universiteta.* – 2017. – № 4 (21). – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-studentov-v-vuze-rezultaty-nauchnogo-issledovaniya-i-perspektivy-razvitiya> (data obrashcheniya: 26.04.2019).
4. Kudinova O.S., Skul'movskaya L.G. Proektnaya deyatelnost' v vuze kak osnova innovatsij [Elektronnyj resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* – 2018. – № 4. – Rezhim dostupa: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27928> (data obrashcheniya: 26.04.2019).
5. Pavlovskaya S.V., Sirotkina N.G. Analiz opyta proektnoy deyatelnosti pri prepodavanii upravlencheskih disciplin v vuzah [Elektronnyj resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* – 2014. – № 4. – Rezhim dostupa: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13864> (data obrashcheniya: 26.04.2019).

Серафимович Ирина Владимировна
кандидат психологических наук, доцент
Институт развития образования Ярославской области

Беляева Ольга Алексеевна
кандидат психологических наук
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
ivserafimovich@rea-yar.ru, olga-alekseevna@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ЛИЧНОСТНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ВОРКШОПА

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00102а

Актуальность данной статьи определена возрастающими требованиями к уровню готовности специалистов сферы образования в обеспечении условий по формированию всей совокупности образовательных результатов школьников. Впервые представлен опыт применения воркшопа как особого формата работы в системе непрерывного профессионального образования, направленного на профессионализацию мышления педагогов. Дан анализ результативности деятельности воркшопа, ориентированного на выявление проблемных ситуаций в психолого-педагогическом сопровождении процесса формирования личностных результатов обучающихся. Доказана эффективность работы с учителями средствами представленной технологии, обеспечившей значимые изменения в уровне когнитивного, операционального и мотивационного компонентов их готовности к организации деятельности по всей совокупности обозначенных образовательных результатов школьников. Представленный опыт работы позволяет расценивать формат воркшопа как перспективную форму работы с субъектами образовательных отношений.

Ключевые слова: воркшоп, педагоги, непрерывное образование, личностные результаты обучающихся, метакогнитивные способности, профессионализация мышления.

Изменения в Российском образовании на всех его уровнях являются основой для переосмысления педагогами процесса построения своей профессиональной деятельности и оценки ее результативности. Прослеживаются обозначенные тенденции и в федеральных государственных образовательных стандартах, указывающих требования к предметным, метапредметным и личностным результатам выпускников школы и определяющих совокупность требований к организации образовательной деятельности для их достижения, и в профессиональном стандарте учителя, вступившим в силу с 2017 года. В обязанности педагогов, согласно требованиям профстандарта, включается: обеспечение безопасности образовательной среды; постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся; проектирование и реализация воспитательных программ, ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка; развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей; формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира; формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни; формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде; мониторинг (совместно с психологом) личностных характеристик [5]. Реализация перечисленных трудовых действий фактически выступает основой для построения работы педагога в направлении

формирования и развития личностных результатов школьников в различных областях [3].

Для достижения стойких эффектов в деятельности образовательного учреждения и значимых изменений в личностных результатах обучающихся требуется системная скоординированная работа со всеми участниками образовательного процесса. Однако, анализ многолетнего опыта работы с педагогическими коллективами позволил нам определить круг проблем, наличие которых серьезно затрудняет реализацию данных задач.

Во-первых, сущность современных подходов к формированию и развитию личностных результатов школьников и путей их внедрения в образовательную практику во многом остаются непроясненными, в частности, отсутствует единое понимание методологических оснований этой деятельности, не сформирован общий профессиональный «язык» общения всех участников образовательных отношений, задействованных в построении системы сопровождения процесса формирования личностных результатов обучающихся. Во-вторых, наблюдается не просто неготовность довольно большого количества педагогов, но и отсутствие их убежденности в необходимости активизации данного направления работы, в связи с чем, зачастую, имеет место быть формально-организационный подход. Считаем, что преодоление сложившихся противоречий между требованиями, обозначенными стандартами, и реальной ситуацией в образовательной практике, возможно только посредством построения системы работы по по-

вышению психологической готовности к деятельности в этом направлении и развитию профессионального педагогического мышления работников сферы образования. Соответственно, перед системой непрерывного профессионального образования встают задачи дополнительной подготовки педагогов к работе с личностными результатами обучающихся.

Готовность как психологическая характеристика представляет собой активно-деятельностное состояние личности, отражающее предрасположенность субъекта ориентировать свою деятельность определенным образом. По мнению Л.Н. Кабардовой, готовность к самореализации в некоторой сфере определяется наличием, успешностью выполнения и эмоциональным подкреплением у субъекта соответствующих навыков и умений; в ней можно рассматривать соотношение мотивационного, когнитивного и практического компонентов [5]. Рост готовности к выполнению профессиональной деятельности связан с формированием более четких представлений о складывающихся обстоятельствах, достаточным знанием своих собственных сильных и слабых сторон, адекватной самооценкой и уверенностью в своих силах, гибкой ориентацией в меняющихся ситуациях. Фундаментом таких изменений в профессиональной позиции может стать развитие в процессе обучения (формального и неформального) надситуативного мышления и его метакогнитивных составляющих, позволяющих педагогам понимать глубинный смысл и объективно оценивать ситуацию, определять приоритетность задач, стратегическую последовательность в их решении, актуализировать внутренний ресурс для достижения искомого результата, сопоставлять требования среды и собственные когнитивные ресурсы. Надситуативный уровень профессионального мышления предполагает также актуализацию у субъекта деятельности позиции «на равных», направленности на конструктивное решение проблемных ситуаций, совладание с собственными деструктивными эмоциями [2].

Материалы и методы. Учитывая современные подходы в системе непрерывного профессионального образования и реальные условия в образовательных учреждениях, как основная технология в работе с педагогами нами был выбран формат воркшопа. Воркшоп (workshop) – краткосрочный семинар, мастерская, интенсивное учебное мероприятие, на котором обучение происходит за счет собственной активности участников и демонстрации работы коллегам. Согласно концепции К. Фопеля, подобная форма организации работы с группой представляет собой интенсивное учебное мероприятие, на котором участники учатся, прежде всего, благодаря собственной активной работе, сами определяют цели и разделяют с ведущим ответственность за результаты, их самостоятельное

обучение сочетается с интенсивным групповым взаимодействием [6, с. 13–14]. Подчеркнем, что сотрудничество рассматривается как стратегия решения задач XXI века: нарастает запрос на совместную разработку проблем, смещаются акценты с индивидуальной на групповую работу [9]. В работах зарубежных авторов все чаще встречается понятие «collaborative learning (CL)», «совместное обучение», где участники получают возможность знакомиться с разными точками зрения и перспективами, обмениваться убеждениями, формулировать и защищать свои идеи, создавать собственные концепции, не полагаясь исключительно на мнение эксперта или готовые решения [10], активно взаимодействуя, проявляя уважение к способностям и вкладу каждого, формируя и используя социальные навыки [8].

Отметим, что на настоящее время воркшоп представлен в большинстве публикаций как форма работы с бизнес-сообществами, производственными компаниями, сотрудниками финансовых структур [15], а в образовательной практике – со студентами [1], при этом отсутствует описание опыта его применения в сфере непрерывного профессионального педагогического образования. С нашей точки зрения, данная технология имеет большой потенциал применения в этом направлении, однако, должна быть учтена специфика аудитории. Нашей стратегией работы стали не единичные семинары, а цикл встреч в течении учебного года, которые имели одну стержневую идею и были осуществлены в рамках различных мероприятий при сетевом взаимодействии ряда образовательных учреждений Ярославской области. По своей организации эта форма работы стала макси-воркшопом, посвященным проблемам психолого-педагогического сопровождения формирования и развития личностных результатов школьников. Была выстроена программа (см. табл. 1), состоявшая из ряда модулей, соответствующих обозначенным группам личностных результатов [3].

Целью работы стало повышение профессионализации мышления и уровня готовности педагогов к работе с совокупностью личностных результатов школьников средствами их участия в серии воркшопов.

Методы: самооценка педагогами (в виде блиц-опроса) уровня профессионального мышления в вопросах формирования и развития совокупности личностных результатов школьников по критериям «понимание содержания (сути) вида личностных результатов», «наличие знаний, как формировать и развивать отдельные группы личностных результатов», «понимание, как диагностировать личностные результаты» и психологической готовности к деятельности в обозначенных направлениях.

Вся работа была ориентирована на динамичное сочетание теоретико-информационной и практико-

Таблица 1

Тематика встреч в рамках воркшопа 2017–2018 г.

| Группа личностных результатов обучающихся | Тема встречи с педагогами |
|---|--|
| область познания | «Мотивация и демотивация к обучению»; «Современные требования к организации процесса оценивания в школе: формирующее оценивание» |
| область взаимодействия | «Конструктивное и деструктивное педагогическое общение». |
| область социального поведения | «Развитие личности обучающихся и их социализация: риски школьного буллинга и моббинга» |
| область здорового образа жизни | «Социальная инклюзия» |
| область самоопределения | «Работа над ошибками: педагогическая поддержка школьников в ситуации профессионального выбора» |

Таблица 2

Анализ эффективности работы по группам личностных результатов

| Критерий оценки | Группа личностных результатов школьников | Самооценка педагогов | | |
|---|---|----------------------|---------------|------------|
| | | До занятий | После занятий | T-критерий |
| Понимание содержания | Область познания | 1,3810 | 1,7143 | -3,162 |
| | Область взаимодействия с другими людьми | 1,5238 | 1,8095 | -2,828 |
| | Область социального поведения | 1,3810 | 1,7619 | -3,508 |
| Наличие знаний, как формировать и развивать | Область познания | 1,2381 | 1,5238 | -2,828 |
| | Область взаимодействия с другими людьми | 1,2381 | 1,7143 | -3,211 |
| Понимание, как диагностировать | Область взаимодействия с другими людьми | 1,0952 | 1,5714 | -3,627 |
| | Область здорового образа жизни и безопасности поведения | 1,2857 | 1,9048 | -3,833 |

Примечания: T -критическое = 2,787, $p \leq 0,01$; ut = 2,05, $p \leq 0,05$.

методической составляющих, блоков, направленных на самопознание педагогов. На каждом из занятий создавались условия для формирования всех компонентов профессионального педагогического мышления и развития метакогнитивных способностей, использовались формы обучения, связанные диалогическим общением, рефлексией, анализом результатов и определением перспектив работы.

Выборка: в рамках воркшопа обучились более 100 педагогов города и области, мнения 25 из них, являвшихся постоянными участниками, были проанализированы в рамках оценки эффективности работы.

Результаты и их обсуждение. Полученные данные позволяют отметить, что у педагогов произошли значимые изменения в уровне их готовности работать с несколькими группами личностных результатов: в области познания, взаимодействия с другими людьми, социального поведения, здорового образа жизни и безопасности поведения (в четырех из шести групп личностных результатов). Самооценка производилась до начала и после окончания проведенных мероприятий в рамках воркшопа (см. табл. 2).

Стоит отметить, что эти изменения касались не только улучшения понимания содержания тех или иных аспектов личностных результатов, но и уровня осведомленности учителей о способах работы,

возможных стратегиях и технологиях их формирования и развития, в некоторых случаях и способов диагностики.

Качественный анализ высказанных педагогами идей и мнений на протяжении работы и в режиме «обратной связи» позволил нам отметить изменения знаниевого, операционального и мотивационного компонентов готовности педагогов работать в направлении сопровождения формирования личностных результатов школьников. С точки зрения теоретических знаний, участники отмечали «переход» от эклектичных представлений, связанных с отрывочными и поверхностными сведениями, при которых возникают сложности в анализе ситуации и поиске путей влияния на нее, к проблемно-ориентированному подходу в проработке возникающих вопросов. В оценке практической значимости отмечено обогащение конкретными методами и приемами работы, которые «проработаны» в процессе совместной деятельности с коллегами. С позиций личностной готовности – снижение психологических «барьеров» к деятельности в соответствии с современными требованиями и условиями, что отражалось в росте активности самих учителей при выполнении заданий и интерактивном обсуждении, глубине осмысления идей и вопросов.

Наш опыт работы согласуется с мнением М.М. Кашапова, отмечающего, что в режиме

привычного обучения педагоги гораздо успешнее осваивают ситуативные, тактические приемы воздействия на учащихся и хуже обнаруживают способность выходить за привычные узкие рамки и намечать дальнюю перспективу развития [2]. Следовательно, возникает актуальная необходимость выстраивать подготовку педагогов именно в интерактивном режиме, и полученный по итогам работы в формате воркшопа комплексный результат говорит о продуктивности избранного подхода, позволившего обеспечить «выход» учителей на надситуативный уровень профессионального мышления.

Выводы:

1. Применение воркшопа как особого формата обучения способно обеспечить формирование мотивационного, когнитивного и операционального компонентов готовности педагогов к инновационной профессионально-педагогической деятельности, в нашем случае – к организации работы с совокупностью личностных результатов школьников.

2. Воркшоп как технология работы позволяет отследить динамические характеристики и изменения в профессионализации мышления педагогов: повышение уровня осознанности ресурсов, расширение оценочного и рефлексивного опыта, рост проявлений надситуативного видения и стратегического подхода в решении проблем.

Библиографический список

1. Дегтярева Е.А. Воркшоп как средство формирования готовности к инновационной деятельности [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 31. – С. 1386–1390. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/970292.htm>. (дата обращения: 5.08.2018).
2. Кашапов М.М. Имитационные активные методы обучения. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2011. – 47 с.
3. Личностные результаты образования: содержание, показатели, формирование / под общ. ред. Н.П. Ансимовой, И.В. Кузнецовой. – Ярославль: ИД «Канцлер», 2015. – 107 с.
4. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под ред. М.М. Кашапова. – Ярославль, 2012. – 428 с.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1993. – 256 с.
6. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов. – М.: Генезис, 2010. – 360 с.
7. Что такое Workshop? / сост. и автор О.Б. Чикуров. – Псков, 2001. – 59 с.
8. Laal M., Laal A. Challenges for lifelong learning [Электронный ресурс] // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – V. 47. – Pp. 1539–1544. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.857> (дата обращения: 15.08.2018).

9. Laal M., Laal A. Collaborative learning: what is it? [Электронный ресурс] // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – V. 31. – Pp. 491–495. – Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811030217>, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092> (дата обращения: 15.08.2018).

10. Leonard P.E. & Leonard L.J. The collaborative prescription: Remedy or reverie? [Электронный ресурс] // International Journal of Leadership in Education. – 2001. – N 4 (4). – Pp. 383–399. – Режим доступа: <https://pdfs.semanticscholar.org/9382/602df2720922215a70fa0f465bf28dbf70b.pdf> (дата обращения: 16.08.2018).

References

1. Degtyareva E.A. Vorkshop kak sredstvo formirovaniya gotovnosti k innovacionnoj deyatel'nosti [Elektronnyj resurs] // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». – 2017. – T. 31. – S. 1386–1390. – Rezhim dostupa: <http://e-koncept.ru/2017/970292.htm>. (data obrashcheniya: 5.08.2018).
2. Kashapov M.M. Imitacionnye aktivnye metody obucheniya. – YAroslav'l': YArosl. gos. un-t, 2011. – 47 s.
3. Lichnostnye rezul'taty obrazovaniya: soderzhanie, pokazateli, formirovanie / pod obshch. red. N.P. Ansimovoj, I.V. Kuznecovoj. – YAroslav'l': ID «Kancler», 2015. – 107 s.
4. Metakognitivnye osnovy konfliktnoj kompetentnosti / pod red. M.M. Kashapova. – YAroslav'l', 2012. – 428 s.
5. Ovcharova R.V. Spravochnaya kniga shkol'nogo psihologa. – M.: Prosveshchenie, 1993. – 256 s.
6. Fopel' K. Psihologicheskie principy obucheniya vzroslyh. Provedenie vorkshopov: seminarov, master-klassov. – M.: Genezis, 2010. – 360 s.
7. CHto takoe Workshop? / sost. i avtor O.B. CHikurov. – Pskov, 2001. – 59 s.
8. Laal M., Laal A. Challenges for lifelong learning [Elektronnyj resurs] // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – V. 47. – Rp. 1539–1544. – Rezhim dostupa: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.857> (data obrashcheniya: 15.08.2018).
9. Laal M., Laal A. Collaborative learning: what is it? [Elektronnyj resurs] // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – V. 31. – Rp. 491–495. – Rezhim dostupa: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811030217>, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092> (data obrashcheniya: 15.08.2018).
10. Leonard P.E. & Leonard L.J. The collaborative prescription: Remedy or reverie? [Elektronnyj resurs] // International Journal of Leadership in Education. – 2001. – N 4 (4). – Rp. 383–399. – Rezhim dostupa: <https://pdfs.semanticscholar.org/9382/602df2720922215a70fa0f465bf28dbf70b.pdf> (data obrashcheniya: 16.08.2018).

ДИСКУССИЯ КАК АКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье речь идет о методике обучения дискуссии, позволяющей формировать и развивать основные дискуссионные навыки и дискуссионные умения. Предложенный подход к организации процесса обучения дискуссии разработан с учетом развития связей между содержанием мыслительной деятельности при обсуждении проблемных ситуаций и речевыми средствами ее выражения. Представлены характеристики, входящие в понятие «дискуссия», раскрываются ее сущность и принципы. Приводится классификация дискуссионных навыков и умений, построенная на основе речемыслительных действий с различными формами и приемами мышления. Основное внимание уделено системе работы по обучению дискуссии, включающей ряд взаимосвязанных этапов; дано описание методики работы на каждом этапе. Показаны пути построения и технология выполнения комплексов упражнений для формирования дискуссионных навыков и развития дискуссионных умений. Рассматриваются организация и управление процессом обучения дискуссии.

Ключевые слова: общение, активные методы обучения, дискуссия, формирование дискуссионных навыков, развитие дискуссионных умений, мыслительная деятельность, логические формы мышления, дискуссионные упражнения, мотивационный компонент, управление дискуссией.

В психолого-педагогической науке и практике на протяжении многих лет актуальной остается проблема активности личности в обучении. Особенно она актуальна сегодня, так как в нынешнее время главенствующую роль играет общение и коммуникативные навыки. В монографии «Деловое общение как феномен культуры» Н.М. Тимченко отмечает, что «необходимость внедрения нового стиля социального поведения делового человека, отвечающего задачам современного гражданского общества, вызывает настоятельную потребность в обучении общению» [7, с. 4]. В связи с этим учебно-воспитательный процесс должен строиться как общение, взаимодействие педагога и студентов, а также студентов между собой. В современном мире умение дискутировать и осуществлять коммуникативные задачи определяет стремление у учащихся к изучению эффективных способов и путей формирования и совершенствования вербальной коммуникации.

Данная проблема выступает как основополагающий фактор, так как ее решение способствует достижению целей обучения, общему развитию личности и ее профессиональной подготовке. Чтобы решить данную проблему, необходимо в первую очередь осознать важнейшие элементы обучения (содержание, формы, методы, средства). С целью активизации обучения следует создавать дидактические и психологические условия осознанности учения, где учащийся проявляет не только интеллектуальную, но и социальную и личностную активность, может выразить себя как субъект учебной деятельности.

Все сказанное выводит нас на понятие «активное обучение», под которым А.А. Вербицкий понимает «переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического про-

цесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов» [2].

Наиболее распространенным активным методом обучения является дискуссия, которая в качестве объекта исследования привлекает внимание как психологов (А.В. Брушлинский, А.П. Бугаева, А.А. Леонтьев, А.Н. Соколов и др.), так и педагогов (И.А. Махмутов, М.М. Окунь, Д.А. Кудрявцева и др.). Одни авторы под дискуссией подразумевают публичное обсуждение каких-либо проблем или спорных вопросов в беседе или на каком-либо собрании. Другие трактуют дискуссию как обсуждение компетентными лицами неоднозначной проблемы с целью установления путей ее достоверного решения. Дискуссию также рассматривают «как одну из важных методических форм работы преподавателя со студентами, создающая на занятии мотивационно-проблемные ситуации и решающая специальные учебно-познавательные задачи» [8].

По мнению А.Н. Соколова, «дискуссия есть столкновение противоположных мнений в качестве особой формы коллективного научного сотрудничества с целью установления меры истинности каждого из них» [5, с. 63].

Дискуссия возникает лишь в том случае, когда предлагаются противоположные мнения по какой-либо проблеме. Она позволяет лучше понять то, что не в полной мере является ясным и не нашло еще убедительного обоснования. Учащиеся, безусловно, должны владеть разнообразными формами изложения своей мысли, умениями аргументировать свое мнение, приводить контраргументы, осуществлять анализ и обобщение своей речи. В процессе общения необходимо использовать разнообразные речевые конструкции, совершенствовать навыки общения и стремиться к многообразному способу формирования своих мыслей.

Следовательно, важнейшими характеристиками дискуссии – публичного обсуждения проблем, в том числе и педагогических, является аргументированность и словесно-логическое мышление.

Искусство правильно мыслить предполагает логическую последовательность мыслей, которые в результате рассуждения становятся понятными и убедительными. А для того чтобы корректно вести диалог, необходимо отрабатывать дискуссионные методы в учебном процессе, обращаясь к которым, мы ликвидируем ограничения, повышаем степень креативности учебного процесса, способствуем развитию сознательности и ответственности у учащихся.

Как известно, дискуссия способствует повышению мотивации участников в решении обсуждаемых вопросов. С этой целью были разработаны дискуссионные методы общения. Дискуссионные методы – вид групповых методов активного обучения, которые основаны на организации коммуникативной среды и общения в виде диалога участников, групповой дискуссии или таких активных методов обучения, как «круглый стол», «мозговой штурм», «анализ определенной сложившейся ситуации».

Следовательно, все дискуссионные методы обучения требуют высокого уровня владения различными умениями и навыками, необходимыми для применения групповых методов активного обучения.

В связи с тем, что цель дискуссии – достижение согласия и удовлетворения ее участников, она представляет собой форму сотрудничества. И несмотря на то, что дискуссия всегда содержит компоненты компромисса и взаимной уступки, тем не менее, нацелена на поиск истины.

Для плодотворного исследования проблемы учащимся необходимо знать и владеть принципами дискуссии, которые помогают учащимся взаимодействовать друг с другом и определяют весь последующий процесс дискуссии.

Первый принцип – альтернатива, способствующий рассмотрению определенной проблемы с разных сторон и выбору между взаимоисключающими точками зрения. Данный принцип не является основополагающим. Но он определяет готовность людей к поиску истины, восприятию новых идей, мнений и терпимому отношению к людям с противоположным мнением.

Второй принцип – соглашательство, который предоставляет возможность исключать какие-либо заблуждения и предоставляет благоприятную атмосферу для критики и обсуждения.

Третий принцип – критика, самокритика. Данный принцип призывает учащихся уважительно критиковать мнение других людей, разрушать стереотипы мышления и аргументировано защищать достоверность своих суждений [1].

Все вышеперечисленные принципы находят свое отражение в дискуссии, которая довольно широко используется учебном процессе. В ходе дискуссии участники убеждают собеседников в правоте своих взглядов, суждений или опровергают их. Все это требует владения соответствующими дискуссионными умениями, которые функционируют на основе единства логических и речевых действий, и позволяют обеспечивать способность к выполнению различных дискуссионных форм общения.

Классификация дискуссионных навыков и умений включает в себя:

- дискуссионные навыки, выделенные на основе речемыслительных действий с понятиями, суждениями и умозаключениями;

- дискуссионные умения, выделенные с учетом аргументации и контраргументации; доказательства и опровержения; анализа и синтеза и т.д.

С целью обучения дискуссии была разработана методика, представляющая собой целостную систему, которая строится на основе учета содержания мыслительной деятельности учащихся, имеющей место при обсуждении проблемных ситуаций и решении проблем. Процесс обучения дискуссии включает в себя три взаимосвязанных этапа:

1. Готовимся обсуждать проблему.
2. Наблюдаем за обсуждением проблемы.
3. Обсуждаем проблему.

На первом этапе – формирования дискуссионных навыков студенты учатся выполнять автоматизированные действия по выбору и комбинированию логических и речевых операций с целью решения речемыслительных задач. Формирование дискуссионных навыков потребовало разработки комплекса дискуссионных упражнений на основе речемыслительных действий с понятиями, суждениями, умозаключениями. Содержательной основой этих упражнений являются, с одной стороны, логические формы, приёмы, действия, операции мышления, с другой, – соответствующие им речевые функции и речевые средства.

Основными логическими формами мышления, как мы отмечали выше, являются понятия, суждения и умозаключения. Понятие – форма мысли, в которой отображается сущность предмета, его признаки, наиболее общие характеристики. Существует достаточно большое количество различных понятий: совместимые и несовместимые понятия, равнозначные понятия, противоположные понятия и т.д. Для ведения дискуссии необходимо не только знать содержание различных видов понятий, но и владеть логическими действиями и операциями с ними. Среди этих действий можно назвать действия по определению понятий, их классификации, сравнению понятий между собой, выделению противоречащих понятий и т.д. Для осуществления всех этих действий в процессе обсуждения проблем,

проблемных ситуаций необходимо владеть такими дискуссионными умениями, как:

- умение дать чёткое определение основных понятий, которые используются в дискуссии;
- умение держаться определённого содержания понятий;
- умение выделять существенные и несущественные признаки предмета, отражённые в понятии;
- умение правильно определять содержание и объём понятий;
- умение обобщить и ограничить понятия и т.д.

Для формирования вышеперечисленных, а также других дискуссионных умений с понятиями даны упражнения под названием «Учимся употреблять понятия». Каждое из упражнений направлено на формирование одного или нескольких умений. Последовательность упражнений отражает последовательное усложнение мыслительных и речевых действий обучаемых.

Другой важной формой мышления является, как известно, суждение. Мыслить – это значит судить о предмете, то есть утверждать или отрицать наличие того или иного свойства у предмета. Различают следующие виды суждений: утвердительные, отрицательные, единичные, условные, разделительные и т.д. Каждому виду суждений соответствует определённая структура предложения. Для ведения дискуссии необходимо владеть соответствующими дискуссионными умениями на основе суждений. Среди этих умений можно назвать:

- умение сопоставлять, сравнивать суждения;
- умение находить противоречия в суждениях собеседников;
- умение отобразить в суждении зависимость того или иного признака от известных нам условий (условные суждения);
- умение строить умозаключение по аналогии;
- умение определить истинность или ложность суждений и т.д.

Для формирования дискуссионных умений на основе данной формы мышления используются специальные упражнения и задания, которые даны под названием «Учимся рассуждать». Выполнение этих упражнений будет способствовать формированию различных умений по построению и употреблению суждений в процессе дискуссии.

В дискуссии необходимо уметь убеждать своих собеседников в правоте своих взглядов, защищать и отстаивать свою точку зрения, выражать свое несогласие, опровергать те взгляды и суждения, которые, по вашему мнению, являются неверными. Сопоставляя различные высказывания между собой, мы оцениваем их, рассуждаем, делаем различные выводы. Комплекс упражнений дает возможность студентам овладеть умением правильно строить различные умозаключения, делать выводы, вскрывать ошибки в рассуждениях собеседников.

Следующей формой мышления является умозаключение, когда новое суждение формулируем из одного или нескольких суждений. Умозаключение тем отличается от понятия и суждения, что представляет собой связь отдельных мыслей, которая устанавливается с помощью мыслительных действий. Основными формами умозаключений являются индукция, дедукция, аналогия. Для успешного ведения дискуссии важно не только знать различные виды умозаключений, но и владеть действиями с ними. Владение этими действиями дает возможность правильно строить умозаключения, делать выводы, находить ошибки в умозаключениях своих собеседников. Здесь необходимо владение следующими умениями:

- умение вскрывать противоречия в умозаключениях собеседника;
- умение из посылок вывести умозаключение;
- умение сделать вывод на основании известного о предметах определенного класса (построить индуктивное умозаключение);
- умение рассмотреть какое-либо явление на основании известного общего положения и умение вывести в отношении этого явления необходимое умозаключение (дедуктивное умозаключение) и т.д.

Для формирования данного вида умений используются упражнения и задания под названием «Учимся делать выводы». Таким образом, упражнения на основе понятий, суждений и умозаключений составляют комплекс дискуссионных упражнений, который обеспечивает формирование различных дискуссионных умений.

Второй этап – совершенствование дискуссионных умений. Студентам предъявляются (зрительно или на слух) образцы различных дискуссий по данной проблеме, включающие в себя действия с понятиями, суждениями, умозаключениями, обработанными на первом этапе. С текстом проводится различная работа, основным видом работы которой является логико-смысловой анализ. Обучаемые анализируют содержание дискуссии, выделяют проблему, предмет дискуссии, определяют последовательность речемыслительных действий, оценивают логичность и доказательность высказываний участников дискуссии.

Третий этап направлен на развитие собственно дискуссионных умений. На третьем, заключительном, этапе выделяется этап подготовленной дискуссии и этап неподготовленной дискуссии. На этапе подготовленной дискуссии используются различные виды опор, которые оказывают помощь обучаемым в ведении дискуссии. На этапе неподготовленной дискуссии студенты обсуждают различные проблемные ситуации и решают проблемы уже без использования каких-либо опор, они не испытывают трудности в ведении дискуссии и в их использовании уже нет необходимости.

Дискуссия широко используется в практике обучения. Однако успех обучения дискуссии во многом зависит от управляющей деятельности преподавателя. «Управлять – это не подавлять, не навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а, наоборот, максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой» [6, с. 43]. Управление процессом обучения дискуссии имеет свои особенности на этапах: формирования дискуссионных навыков, совершенствования дискуссионных умений, развития дискуссионных умений.

Управляя ходом выполнения дискуссионных упражнений, преподаватель должен умело направлять мыслительный процесс на выполнение именно тех логических действий, которые лежат в основе упражнения. Тем самым он вырабатывает у учащихся различные способы формирования и формулирования того или иного мыслительного действия.

Комплексы дискуссионных упражнений построены с учетом последовательного усложнения содержания мыслительных действий. Соблюдение этой последовательности обеспечивает постепенное овладение учащимися всей совокупностью речемыслительных действий, необходимых для продуктивного обсуждения проблемных ситуаций и решения проблем. Управляя мыслительным процессом, преподавателю необходимо следить за употреблением учащимися логических действий и своевременно переходить к выполнению следующих упражнений.

Несомненно, дискуссия способствует развитию речемыслительной деятельности учащихся и формированию у них наиболее важных для диалогического общения черт характера. Потребность в общении находится в прямой зависимости от желания учащихся выразить свои мысли, эмоции, чувства. В то же время «мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания...» [3, с. 205].

Преподавателю в ходе управления процессом обучения дискуссии необходимо учитывать, насколько предъявляемые им средства активизации речемыслительной деятельности соответствуют интересам и потребностям учащихся. Следовательно, важным условием формирования мотивации при обсуждении проблемных ситуаций и решении проблем является акт их принятия.

Управление мотивационным компонентом процесса обучения дискуссии может происходить за счет изучения индивидуальных особенностей учащихся: их направленности (мотивов, интересов, убеждений, взглядов и т.д.), положения в группе, уровня развития познавательных интересов, эмоционально-волевой сферы и т. д. Для учащихся характерен разный уровень развития мыслительных процессов: умение анализировать, вычленять про-

тиворечие, обобщать, видеть проблему и т.д. Если преподаватель сначала предложит высказываться учащемуся с высоким уровнем владения мыслительными операциями, то обсуждения может и не произойти, так как он без труда вскроет противоречие и укажет путь его решения. Остальным учащимся останется лишь только выразить свое согласие с ним. В связи с этим вначале следует спросить учащихся, испытывающих трудности, например, в формулировании проблемы. Неточности, которые они допускают в своих высказываниях, сразу же осознаются другими членами группы, у которых возникает потребность указать на эти неточности, предложить свои, правильные, по их мнению, варианты решений.

Следовательно, в распоряжении преподавателя имеются различные возможности для управления мотивационным компонентом процесса обучения дискуссии.

Выполнение дискуссионных упражнений и заданий проходит в форме «группового решения проблемы». Его специфика заключается в том, что «члены группы воспринимают объект как единственный, а субъективно он превращается ими в несколько объектов, каждый из которых несет на себе печать персонификации одного из членов группы. При этом на самом деле объект остается единственным, но не раскрытым до конца, или раскрытым разными людьми в разных отношениях» [4, с. 187].

При групповой форме решения проблемы мыслительный процесс имеет как бы два плана: основной (развертывание своей гипотезы) и периферийный (восприятие чужой гипотезы, но не ее развитие). Поглощенность собственными мыслительными построениями, обоснование своей гипотезы препятствует восприятию и объективной оценке позиции других членов группы. Только в том случае, когда мыслительный процесс члена группы сдвигается в направление мысли другого, периферийный план восприятия как бы сливается с основным, усиливая, дополняя, обновляя прежнюю мысль. Содержание и индивидуальный стиль мыслительной деятельности членов группы может быть различным, что приводит к возникновению противоречий, конфронтации в ходе дискуссии. Когда индивидуальные стили мыслительной деятельности совпадают, то группа работает неконфликтно, однако при таком способе работы практически не наблюдается оригинальных гипотез и решений.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что дискуссия, как активный метод обучения, помогает развивать профессиональную позицию будущих учителей, стимулирует развитие личности, активизирует их возможности и в то же время требует от участников владения необходимыми для дискуссии навыками и умениями. Пред-

ложенная организация работы по обучению дискуссии, позволяет последовательно формировать у будущих учителей различные дискуссионные умения, необходимые для обсуждения проблемных ситуаций и решения проблем.

Библиографический список

1. Введенская Л.А. Деловая риторика. – Ростов н/Д: Март, 2004. – 510 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 205 с.
4. Мышление: процесс, деятельность, общение / под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Наука, 1982. – 287 с.
5. Соколов А.Н. Проблемы научной дискуссии: Логико-гносеологический анализ. – Ленинград: Наука, 1980. – 157 с.
6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 343 с.
7. Тимченко Н.М. Деловое общение как феномен культуры. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 274 с.
8. Ярунина С.А. Дискуссия как один из методов активизации процесса обучения в высшем

профессиональном учебном заведении // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2017. – № 1. – С. 91–96.

References

1. Vvedenskaya L.A. Delovaya ritorika. – Rostov n/D: Mart, 2004. – 510 s.
2. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. – M.: Vysshaya shkola, 1991. – 207 s.
3. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech' // Sobr. sochinenij: V 6 t. – M.: Pedagogika, 1982. – T. 2. – 205 s.
4. Myshlenie: process, deyatel'nost', obshchenie / pod red. A.V. Brushlinskogo. – M.: Nauka, 1982. – 287 s.
5. Sokolov A.N. Problemy nauchnoj diskussii: Logiko-gnoseologicheskij analiz. – Leningrad: Nauka, 1980. – 157 s.
6. Talyzina N.F. Upravlenie processom usvoeniya znaniy. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1975. – 343 s.
7. Timchenko N.M. Delovoe obshchenie kak fenomen kul'tury. – M.; Berlin: Direkt-Media, 2019. – 274 s.
8. YArunina S.A. Diskussiya kak odin iz metodov aktivizacii processa obucheniya v vysshem professional'nom uchebnoy zavedenii // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. – 2017. – № 1. – S. 91–96.

Лощаков Александр Михайлович

кандидат педагогических наук, доцент

Ивановская государственная медицинская академия

loschakovam@rambler.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГАРМОНИЗАЦИИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ В СТРУКТУРЕ КУРСА «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

В условиях современного общества нередко возникают ситуации, связанные с проблемами межнациональных отношений учащейся молодежи. Обеспечение гармоничного сосуществования студентов, сохранение их ценностей, конструктивное взаимопонимание возможно через формирование у них в воспитательно-образовательном процессе духовной культуры, самосознания и толерантного отношения друг к другу. Нами было разработано психолого-педагогическое сопровождение курса «Безопасность жизнедеятельности» студентов медицинской академии, главной целью которого было развитие готовности студентов к эффективным межнациональным отношениям на основе гармонизации духовной культуры. Оценка эффективности психолого-педагогического сопровождения, которое проводилось в течение учебного года, показало положительную динамику уровней готовности студентов к эффективным межнациональным отношениям: произошло снижение доли студентов с низким и средним уровнями готовности, показатели высокого уровня готовности достоверно увеличились.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, психолого-педагогическое сопровождение, воспитание, развитие, духовная культура.

Российская Федерация представляет собой многонациональное государство, в котором проживают граждане, относящиеся к разным культурам, конфессиям и обладающие разным мировоззрением. В этих условиях неизбежно могут возникать ситуации, которые связаны с обострением проблем межнациональных отношений, которые несут в себе большую опасность для нашего общества. Безопасность является жизненной потребностью любого общества. Особенно это относится к учащейся молодежи и, в первую очередь, студенческой. Студенты являются особой организованной социальной группой нашего общества, которая после окончания ВУЗа начинает самостоятельную жизнь и интегрируется в группу экономически активного населения. При этом молодые специалисты, бакалавры, магистры являются одними из наиболее активных участников общественной деятельности. Политическое, социально-экономическое, научное, культурное развитие нашего общества во многом зависит от тех ценностей, мотивов, установок, которые студенты приобрели в ВУЗах. В том числе это касается и межнациональных отношений. Именно в пору вступления молодежи в самостоятельную жизнь наиболее активно может проявляться неадекватно сформированное этническое самосознание, обнажаться пробелы и упущения в этнической социализации, радикализм и перекосы в этнической мобилизации [5, с. 23]. Поэтому ВУЗы призваны играть особую важную роль в гармонизации межнациональных отношений и развития толерантности.

С межнациональными отношениями студент сталкивается с первых дней пребывания в ВУЗе. Вокруг него находятся множество молодых людей с разных уголков России, ближнего и дальнего Зарубежья с иной верой, культурой, внешностью и взглядами на жизнь. Именно учеба, то есть со-

вместная коллективная деятельность различных индивидов является, на наш взгляд, наилучшим способом формирования толерантного отношения друг к другу. Для становления грамотного выпускника необходимо обеспечить гармоничное взаимодействие студентов друг с другом, с профессорско-преподавательским составом, с окружающим ВУЗ пространством. Обеспечение такой гармонии, сохранение ценностей студентов, обеспечение конструктивного взаимопонимания возможно через формирование в воспитательно-образовательном процессе духовной культуры, самосознания и толерантного отношения друг к другу.

В ВУЗах изучают множество дисциплин, благодаря которым студенты осваивают выбранную специальность. Но особую роль имеет дисциплина, изучаемая в любом ВУЗе России – это «Безопасность жизнедеятельности». Именно этот курс охватывает все сферы жизни студентов и играет важную роль в гармонизации межнациональных отношений. В его рамках решаются многие задачи, в том числе формирование толерантного, безопасного поведения, культуры отношений, здорового образа жизни. Многообразие задач, стоящих перед дисциплиной и цели её освоения обуславливают особую потребность в психолого-педагогическом сопровождении, представляющем собой целостную, системно-организованную деятельность, в которой создаются психолого-педагогические условия для гармонизации межнациональных отношений в процессе профессионального обучения и воспитания на основе рефлексии происходящего.

Психолого-педагогическое сопровождение гармонизации межнациональных отношений студентов призвано сыграть следующие основные функции:

– обеспечить адаптацию к новой инокультурной среде;



Рис. 1. Этапы психолого-педагогического сопровождения гармонизации межнациональных отношений студентов

- развить мотивацию к оптимальным взаимоотношениям с представителями различных национальностей;
- привить знания в области безопасной жизнедеятельности;
- сформировать навыки межнационального общения и выработать адекватную рефлексивную позицию в данной сфере.

На рисунке 1 представлены этапы (звенья) психолого-педагогического сопровождения гармонизации межнациональных отношений студентов. На первом, адаптивном этапе, сопровождение начинается с адаптации к единой мультикультурной среде ВУЗа для комфортной образовательной и досуговой деятельности студентов из различных стран.

Такую образовательную среду необходимо рассматривать в двух аспектах. Во-первых, среда ВУЗа – как образовательное окружение, которое складывается в процессе психолого-педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса, в соответствии с педагогическими нормами и особенностями коммуникативных отношений. Во-вторых, – это образовательное пространство ВУЗа, в котором происходит учебный процесс [2; 6]. Взаимодействие этих аспектов

определяет мультикультурную образовательную среду ВУЗа как динамическую систему, в которой взаимодействуют субъекты образования (рис. 2). К результатам такого продуктивного взаимодействия на первом этапе нужно отнести достижение психолого-педагогического благополучия, которое происходит благодаря улучшению психологического микроклимата в группах и исключению или уменьшению эмоционального напряжения. При создании такой среды в ВУЗе студент получает возможность целенаправленно формировать механизмы сопротивляемости стрессу, способность к саморегуляции, чувство удовлетворенности, защищенности и личной ответственности [4].

На втором, ценностно-мотивационном этапе, студенты, успешно прошедшие начальную адаптацию, минимизируют негативные факторы межнационального взаимодействия, демонстрируют повышение мотивации к учебе, к оптимальным взаимоотношениям с представителями различных национальностей. У таких студентов в процессе изучения курса «Безопасность жизнедеятельности» формируется толерантная мировоззренческая позиция, укрепляются ценности духовной культуры и безопасности жизнедеятельности. Таким об-



Рис. 2. Мультикультурная образовательная среда ВУЗа

разом, в воспитательно-образовательном процессе развивается направленность на гармонизацию межнациональных отношений.

На первых двух этапах эффективными являлись организационно-деятельностные игры и тренинги. Игры такого типа сочетают в себе игровую, воспитательную и учебную цели. Они позволяют отойти от шаблона, создать творческую атмосферу, устранить чувство тревоги и облегчить межнациональное общение. В игре присутствует общий интерес, здоровое соперничество за возможность первым найти решение проблемы.

Грамотно поставленная задача и правильно организованная игра вызывает интерес и приносит удовлетворение полученным результатом. Игра обычно привлекает студентов любого возраста и курса. Она позволяет установить связь и соединить мир науки с миром детства.

На третьем, деятельностном этапе, осуществлялось формирование навыков межнационального общения, психолого-педагогической безопасности, толерантного отношения к представителям других национальностей. Студенты обучались умению видеть особенности своей культуры в контексте культур других народов и мировой культуры в целом.

По мере изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», начиная от репродуктивной передачи знаний и элементарного усвоения материала, студент овладевает получаемой информацией и в процессе дальнейшего обучения происходит её активный переход в знание через надделение информации смыслом. Это происходит не только на занятиях, но и во время самостоятельной работы.

Эффективными технологиями, использованными нами, на этом этапе являлись практико-ори-

ентированные задания. Это было решение ситуационных задач, ролевые игры, анализ и отработка конкретных ситуаций по безопасности межнациональных отношений.

На четвертом, рефлексивно-креативном этапе происходил анализ и коррекция собственной деятельности обучающихся по гармонизации межнациональных отношений. Студенты ощущали себя полноценными участниками, субъектами образовательного процесса. Важное место при этом занимала способность самостоятельно принимать индивидуальные и коллективные решения и после этого отвечать за свои действия. Набор жизненных ситуаций, с которыми сталкивается студент и выпускник необычайно разнообразен. Поэтому необходимо научиться решать нестандартные задачи, постоянно возникающие при межнациональном общении. Для этого на основе самооценки, самоконтроля, самодисциплины студенты, по окончании прохождения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», должны были создать у себя индивидуальный алгоритм межнационального общения, основанный на духовной культуре, самосознании и толерантном отношении к представителям других национальностей. Для успешной практической реализации данного алгоритма большую роль играет креативность, способность студента к восприятию нового, преобразованиям и поведению в нестандартных ситуациях.

Важную роль при этом играли тренинги, активизирующие личностные ресурсы студентов в сфере межнациональных отношений.

В тренинге создаются ситуации, дающие возможность студентам осознать своё поведение в условиях межнационального общения, понять

реакцию на него других студентов группы. Критериями успешной работы такой студенческой группы являются: рефлексия способов решаемой задачи, установки, компетенции, умения, знания, навыки, перцептивные способности.

Важным принципом, которым мы руководствовались, была конфиденциальность и доверительность общения в тренинговой группе. Следующим принципом, которым мы руководствовались – «здесь и сейчас» – «прошлого уже нет, будущего ещё нет, – есть только настоящее» [3].

Основные виды тренингов, которые использовались нами при психолого-педагогическом сопровождении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»: тренинг делового общения, перцептивный тренинг, социально-психологический тренинг, тренинг социальных умений, межкультурный тренинг, тренинг личностного роста.

В ходе тренингов моделировались конкретные ситуации, с которыми чаще всего сталкиваются студенты. Например, тренинг по профилактике межнационального конфликта в общежитии, включает в себя упражнения: «назови себя», «правила группы», «контроль индивидуальности», «найди друга», «эмиграция», «кто Я?», «обратная связь». Тренинг культуры межрелигиозной дискуссии отрабатывает навыки эффективной коммуникации и толерантного отношения к представителям иной конфессии и т.д.

Разработанное нами психолого-педагогическое сопровождение было внедрено в процесс преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в Ивановской государственной медицинской академии. Общий объем курса составил три зачетных единицы. Психолого-педагогическое сопровождение было внедрено в структуру лекций, семинаров и практических занятий.

Реализация адаптивного и ценностно-мотивационного этапов сопровождения начиналось с первой лекции и семинара, где излагались актуальность и цели изучаемого курса. Ценности и цели гармонизации межнациональных отношений пронизывают все разделы дисциплины.

Деятельностный и рефлексивно-креативный этапы реализовывались на практических занятиях, где студенты осваивали навыки эффективного межнационального общения.

Оценка эффективности психолого-педагогического сопровождения показала положительную динамику уровней готовности студентов к эффективным межнациональным отношениям. Внедрение психолого-педагогического сопровождения проводилось нами в течение 2016–2017 учебного года в группах студентов второго курса Ивановской государственной медицинской академии, общей численностью 32 человека и дало следующие результаты. Произошло достоверное снижение доли студентов с низким и средним уровнями готовности с 86% до 59%. Показатели высокого уровня готовности увеличились с 14% до 41%. С учетом указанных выше

психолого-педагогических подходов нами был издан учебник «Безопасность жизнедеятельности», рекомендованный министерством образования и науки для студентов медицинских вузов [1].

Гармонизация межнациональных отношений – перспективная, не до конца изученная проблема, в преодолении которой заинтересованы все ВУЗы и всё российское общество в целом. Решение этой проблемы необходимо искать через формирование духовной культуры всех субъектов образовательной деятельности. Следующим этапом психолого-педагогического сопровождения должна быть разработка его на междисциплинарном уровне для формирования метапредметных компетенций студентов в данной сфере.

Библиографический список

1. Безопасность жизнедеятельности / П.Л. Колесниченко и др. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2017. – 544 с.
2. Бояров Е.Н. Безопасная информационная образовательная среда вуза: понятие и компоненты // Молодой ученый – 2014. – № 18.1. – С. 20–23.
3. Жаринова Е.Н. Тренинг как акметехнология развития коммуникативной компетентности преподавателя и студента. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2014. – 160 с.
4. Кисляков П.А. Социальная безопасность и здоровьесбережение учащейся молодежи. – М.: Логос, 2011. – 236 с.
5. Крупская Т.С., Аитов К.А., Кукушкина И.Н. Роль системы образования в гармонизации межнациональных отношений // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – Иркутск, 2015. – № 4. – С. 22–27.
6. Шендрик И.Г. Теоретические основы проектирования образовательного пространства субъекта. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2006. – 198 с.

References

1. Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti / P.L. Kolesnichenko i dr. – M.: GEOTAR-Media, 2017. – 544 s.
2. Boyarov E.N. Bezopasnaya informacionnaya obrazovatel'naya sreda vuza: ponyatie i komponenty // Molodoj uchenyj – 2014. – № 18.1. – S. 20–23.
3. ZHarinova E.N. Trening kak akmetekhnologiya razvitiya kommunikativnoj kompetentnosti prepodavatelya i studenta. – SPb.: Izd-vo NU «Centr strategicheskikh issledovanij», 2014. – 160 s.
4. Kislyakov P.A. Social'naya bezopasnost' i zdorov'esberezhenie uchashchejsya molodezhi. – M.: Logos, 2011. – 236 s.
5. Krupskaya T.S., Aitov K.A., Kukushkina I.N. Rol' sistemy obrazovaniya v garmonizacii mezhnacional'nyh otnoshenij // Sistema menedzhmenta kachestva: opyt i perspektivy. – Irkutsk, 2015. – № 4. – S. 22–27.
6. SHendrik I.G. Teoreticheskie osnovy proektirovaniya obrazovatel'nogo prostranstva sub"ekta. – Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof-ped. un-ta, 2006. – 198 s.

Погонышев Владимир Анатольевич

доктор технических наук, профессор
Брянский государственный аграрный университет, Брянск

Погонышева Дина Алексеевна

доктор педагогических наук, доцент
Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского

Морозова Елена Ивановна

кандидат экономических наук, доцент
Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского
pog@bgsh.com, dinochka32@mail.ru, VElmorozova@gmail.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Статья посвящена подготовке бакалавров в вузе как субъектов будущей предпринимательской деятельности. Рассмотрено место малого бизнеса в цифровой экосистеме. Раскрыто сущностное содержание моделирования деятельности предпринимателя, основополагающих принципов. Выявлено, что эффективность подготовки студентов тесно зависит от социокультурных, психолого-педагогических и социально-экономических факторов. Определена роль компетентностного подхода в обеспечении высокого качества подготовки будущих предпринимателей в соответствии с социальным заказом информационного общества. Предлагается модель подготовки бакалавров в креативном образовательном пространстве вуза, описана технологическая поддержка образовательного процесса. Установлены структура профессиональной компетентности бакалавров как субъектов будущей предпринимательской деятельности и ее важнейшие компоненты. Выявлены уровни сформированности профессиональной компетентности обучающихся. Обоснованы организационно-педагогические условия подготовки в цифровом образовательном пространстве вуза будущих предпринимателей.

Ключевые слова: бакалавриат, предпринимательство, моделирование, профессиональная компетентность, организационно-педагогические условия.

Формирование цифровой экосистемы порождает новые требования к выпускникам вузов, так как в процессе жизнедеятельности общества в условиях глобальных вызовов постоянно возникают проблемы, для решения которых востребован инновационно-преобразующий интеллект субъектов профессиональной деятельности. В настоящее время проблема формирования отечественного интеллектуально-креативного потенциала нашла свое отражение в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года, в Федеральном законе «Об образовании» и др. Исследователи отмечают, что для современной высококонкурентной транзитивной экономики характерно непрерывное совершенствование технических и технологических возможностей, бизнес-процессов с целью удовлетворения актуальных потребностей рынка. Бизнес-среде свойственны неопределенность, гетерогенность, нелинейность, турбулентность, динамичность, спиралевидность, голографичность, цикличность, фрактальность, и др. [1].

Цифровизация экосистемы, нарастание социальных трансформаций, неопределенных ситуаций в социуме, наличие многовариантных решений в предпринимательской среде, принимаемых на основе анализа потоков слабоструктурированной информации, предъявляют довольно высокие требования к ее субъекту в плане активности. [4].

Общеизвестно, что в сетевом пространстве неопределенность как отсутствие определенности повсеместно присутствует в межличностной ком-

муникации, в образовательной и профессиональной деятельности, в принятии решений [1; 2; 4]. Для предпринимательства также характерны неопределенность, присутствие вероятностных сценариев развития многочисленных событий. В качестве источников неопределенности могут служить состояния внешней среды (социокультурные и политические факторы, научные достижения, технические и технологические инновации, поведение конкурентов, состояние рынков ресурсов и др.) и внутренней среды. Используемым в процессе принятия решений информационным ресурсам свойственны динамичность, турбулентность, асимметрия, неопределенность.

В связи с тем, что деятельность предпринимателя сопряжена с управлением объектами и субъектами бизнес-среды в условиях неопределенности, предприниматели вынуждены либо принимать существующую неопределенность ситуаций, либо избегать ее. Исследователи под толерантностью к неопределенности понимают «устойчивость ... к действию фактора неопределенности внешней и внутренней среды... Определяется сочетанием когнитивных способностей к снятию неопределенности и эмоциональной тенденцией к восприятию неопределенных ситуаций» [2].

Высокая степень неопределенности, наличие как алгоритмических, так и нестандартных методов разрешения возникающих проблем в бизнес-среде вызывают необходимость при формировании предпринимательских компетенций у студентов вуза адекватной подготовки обучающихся. По мне-

нию авторов, в процессе профессионального становления и развития будущих предпринимателей существует ряд противоречий: между темпом изменения содержания высшего образования и динамикой предпринимательства; между системным, межпредметным характером деятельности предпринимателей и фрагментарностью учебных материалов; между целостной культурой предпринимательства и ее представленностью абстрактными знаниями, готовыми алгоритмами.

С целью разрешения отмеченных авторами противоречий предложены подходы к подготовке студентов вуза как субъектов предпринимательской деятельности. Методической основой нашего исследования выступает компетентностный подход (А.Г. Асмолов, Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин, В.В. Сериков и др.), теории педагогического моделирования (А.А. Вербицкий, В.И. Загвязинский и др.) и математического моделирования социально-экономических систем (Л.В. Канторович, Дж. Нейман и др.), культурно-технологическая парадигма образования (Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, В.А. Поляков и др.).

В нашем исследовании ключевой дефиницией выступает цифровое образовательное пространство, под которым мы понимаем содержательные характеристики деятельности, взаимодействие разнородных субъектов образовательного процесса на основе использования цифровых технологий. Данное пространство служит контекстом и инструментом образовательного процесса.

В педагогической литературе исследователи раскрывают содержание модели будущего специалиста как эталона личностных и профессиональных качеств. [3]. При моделировании деятельности предпринимателя в вузе в созданных педагогами дидактических условиях обучающиеся воспроизводят функции и роли субъекта этой деятельности.

Следует отметить, что содержание и условия предпринимательской деятельности всегда вероятны, проблемны, характерны риск и неопределенность, поэтому основной единицей содержания обучения выступает проблемная ситуация, предполагающая включение продуктивного мышления обучающегося. Система данных ситуаций развертывает в динамике содержание образования, формирует предпосылки междисциплинарного и трансдисциплинарного подхода, как средства разрешения этих ситуаций. Таким образом, происходит трансформация содержания и форм деятельности студента в соответствующие содержание и формы предпринимательской деятельности. В квазипрофессиональной деятельности обучающихся моделируются полноценные фрагменты предпринимательства. В цифровом образовательном пространстве происходит развитие познавательных и профессиональных мотивов, выступающих центральным компонентом формирования будущего предпринимателя.

Моделирование деятельности предпринимателя в образовательном пространстве вуза осуществляется в соответствии с принципами: целостность модели, обобщенность задач, перенос умений и навыков из одной предпринимательской среды в другую, выбор форм, методов и приемов обучения, корректировка содержания, его инвариантных и вариативных компонентов, активизация творческого мышления, рефлексия, развитие, фрактальность, экономичность, компетентностный подход.

Реализация программы «Цифровая экономика Российской Федерации» актуализирует подготовку в вузе социально мобильных будущих предпринимателей, владеющих информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), используемых для профессионального развития. В работах выдающихся ученых (С.А. Бешенков, Е.А. Климов, Р.С. Немов, И.В. Роберт и др.) показано, что ИКТ выступают не только объектом изучения, но и мощным средством модернизации образовательного процесса, ориентированного на подготовку бакалавров как субъектов будущей предпринимательской деятельности.

С целью установления уровня сформированности важных личностных качеств современного предпринимателя нами было проведено анкетирование студентов 3–4 курсов, обучающихся по направлениям «Бизнес-информатика» и «Менеджмент». Анализ результатов демонстрирует тот факт, что студенты четвертого курса по сравнению с третьекурсниками более ответственны, инициативны, преимущественно ориентированы на достижение поставленных целей, готовы успешно работать в цифровой бизнес-среде. Эти результаты имели для нас важное значение при отборе форм и методов креативного образовательного процесса. Считаем, что в цифровом образовательном пространстве вуза для реализации социально-значимых проектов формирование необходимых личностных и профессиональных качеств студентов происходит наиболее успешно.

Установлено, что эффективность подготовки в вузе студентов – будущих предпринимателей обусловлена взаимодействием социокультурных (модернизация, трансформация общей и предпринимательской культуры), психолого-педагогических (гуманистическая парадигма образования, системный, аксиологический, личностно ориентированный, синергетический, деятельностный, компетентностный подходы) и социально-экономических (формирование цифровой экосистемы) факторов.

Технологическая поддержка подготовки конкурентоспособного предпринимателя в условиях креативной образовательной среды включает интерактивное обучение, технологию проектной деятельности, перевернутое обучение, технологию совместной деятельности, онлайн обучение, адаптивное обучение, кейс-технологии и др. [5].

На основе выполненного исследования мы считаем, что профессиональная компетентность бакалавра как субъекта будущей предпринимательской деятельности включает когнитивно-деятельностный, мотивационно-ценностный и рефлексивно-коммуникативный составляющие. Анализируя структуру профессиональной компетентности бакалавра, мы обосновали критерии и показатели сформированности ее элементов.

Мотивационно-ценностный компонент отражают: адекватное понимание сущности и особенности бизнес-среды, творческая активность, потребность в профессиональном развитии. Когнитивно-деятельностный компонент представляют:

- объем, качество знаний будущих предпринимателей, в том числе основы современного предпринимательства (технологического, социального, внутрифирменного, международного);
- основы технологий создания, ведения и развития бизнеса, бизнес-планирования, бизнес-прогнозирования, бизнес-аналитики, бизнес-коммуникаций, ИКТ, риск-менеджмента, математического моделирования в области конкурентологии, права, экономической безопасности и др.;
- основы предпринимательского поведения на различных уровнях (индивидуальный, корпоративный, государственный, международный);
- владение технологией разработки бизнес-проектов, в том числе с использованием цифровых технологий;
- владение технологиями разработки и реализации бизнес-инноваций и др.

Для оценки рефлексивно-коммуникативного компонента мы используем рефлексивный (рефлексия результативности учебной и будущей деятельности в бизнес-среде) и коммуникативный критерии (владение продуктивными технологиями межкультурного и межпрофессионального взаимодействия в бизнес-среде).

Нами предложена уровневая характеристика сформированности профессиональной компетентности обучающихся: репродуктивный (низкий), продуктивный (средний) и креативный (высокий). Например, для репродуктивного уровня свойственна фрагментарность профессиональной компетентности в сфере предпринимательства. Преобладает преимущественно алгоритмическое мышление. Продуктивный уровень характеризуется позитивным отношением к предпринимательской деятельности. Обучающиеся знакомы с проблемами предпринимательства в цифровой среде. Отмечается стремление к достижению успеха, субъектность позиции. Креативный уровень отличается готовностью студентов к успешному решению задач в сфере предпринимательства. Присутствует стремление к успеху, лидерству. Выпускники демонстрируют инновационно-креативное мышление, владеют

технологиями конструктивного сотрудничества в предпринимательской среде. Каждый уровень связан с соседним. Переход от низкого до высокого уровня обеспечивает продуктивное формирование профессиональной компетентности бакалавров в сфере предпринимательства.

Организационно-педагогическими условиями формирования профессиональной компетентности выпускников как субъектов будущей предпринимательской деятельности в цифровом образовательном пространстве выступают:

- моделирование подготовки студентов, опираясь на аксиологический, деятельностный, системный, личностно ориентированный, синергетический и компетентностный подходы;
- установление закономерностей моделирования подготовки обучающихся как субъектов предпринимательской деятельности;
- использование цифровых технологий в креативном образовательном пространстве вуза;
- мониторинг результативности подготовки студентов как субъектов будущей предпринимательской деятельности.

Таким образом, результаты проведенного педагогического исследования показывают, что подготовка в вузе студентов как будущих предпринимателей обусловлена образовательными потребностями общества и личности, цифровыми образовательными ресурсами вуза, организационно-педагогическими условиями.

Создание креативного образовательного пространства дает уникальную возможность полноценного формирования бакалавров как субъектов будущей предпринимательской деятельности.

Библиографический список

1. Горбов Н.М., Горбова Т.М., Погонишева Д.А. Биоадекватное управление социо-эколого-экономическими системами с использованием теории фракталов // Вестник Брянского государственного университета. – 2018. – № 1. – С. 208–214.
2. Карпов А.В. Психология менеджмента [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psionlib.ru/psihologiya-menedshz136.html> (дата обращения: 11.02.2019).
3. Педагогика профессионального образования / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2008. – 368 с.
4. Погонишев В.А., Погонишева Д.А., Горнева Е.А. Модернизация содержания информационной подготовки бакалавров на современном этапе развития высшего образования // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 81–87.
5. Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.

References

1. Gorbov N.M., Gorbova T.M., Pogonysheva D.A. Bioadekvatnoe upravlenie socio-ekologo-ekonomicheskimi sistemami s ispol'zovaniem teorii fraktalov // Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2018. – № 1. – S. 208–214.
2. Karpov A.V. Psihologiya menedzhmenta [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://psionlib.ru/psihologiya-menedshz136.html> (data obrashcheniya: 11.02.2019).
3. Pedagogika professional'nogo obrazovaniya / pod red. V.A. Slastenina. – M.: Akademiya, 2008. – 368 s.
4. Pogonyshev V.A., Pogonysheva D.A., Gorneva E.A. Modernizaciya soderzhaniya informacionnoj podgotovki bakalavrov na sovremennom etape razvitiya vysshego obrazovaniya // Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2015. – № 2. – S. 81–87.
5. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii / pod red. N.V. Bordovskoj. – M.: KNORUS, 2010. – 432 s.

Поморцева Надежда Павловна

кандидат педагогических наук, доцент

Соловьева Елена Геннадиевна

кандидат педагогических наук, доцент

Морозова Татьяна Вячеславовна

Казанский (Приволжский) федеральный университет
nadpom@rambler.ru, helensolovyova@mail.ru, morozov2005@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АКАДЕМИЧЕСКОГО КУРАТОРА

В статье рассматриваются вопросы профессиональной адаптации студентов вуза через призму деятельности академического куратора. В основу исследования положен уникальный опыт работы академических кураторов Высшей школы иностранных языков и перевода Института международных отношений КФУ. Данный опыт позволяет выявить основные направления деятельности куратора по обеспечению профессиональной адаптации студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Лингвистика».

В статье дается определение понятия «профессиональная адаптация», ее цель и значение в профессиональной культуре будущих лингвистов в условиях модернизации глобального образовательного пространства. Авторы приходят к выводу, что повышенные требования к личности выпускника вуза делают самосовершенствование и саморазвитие в рамках профессиональной адаптации, в котором основную роль играет академический куратор, приоритетным. Авторы формулируют педагогические условия, способствующие успешной работе куратора по профессиональной адаптации студентов вуза, а также рекомендации по совершенствованию деятельности куратора, направленные на вовлечение будущих специалистов в профессию через формирование у них творческих, межличностных, культурологических компетенций.

Ключевые слова: студент, адаптация студента к университету, профессиональная адаптация, академический куратор, высшее образование, лингвистика.

Современный рынок труда и общество предъявляют высокие требования к качеству образования и профессиональной компетенции выпускников – будущих специалистов. В контексте модернизации современного высшего профессионального образования существует все возрастающая потребность в профессионально компетентных, конкурентно-способных, высокообразованных специалистах, творчески одаренных, обладающих хорошими организаторскими способностями, с высоким уровнем профессиональной и личной культуры, профессиональной мобильностью, динамичных, инициативных; обладающих знаниями и способностями к межкультурному взаимодействию, толерантных, гуманных и творческих, готовых быстро и легко адаптироваться к постоянно изменяющемуся обществу [1; 5].

Поиск путей формирования такой личности является актуальной проблемой высшего образования, которое начинается с профессиональной адаптации, как важного шага в профессиональном и личностном развитии будущего специалиста. Куратору академической группы отводится особая роль в данном процессе. Именно куратор академической группы принимает активное участие в вовлечении студентов в процесс адаптации к академической среде, личностному росту и развитию будущего специалиста с высшим образованием. Роль куратора в данном случае состоит в координировании, наставничестве для передачи социально и профессионально-значимого опыта в течение всего периода обучения студентов [6].

Однако, в теории и на практике, роль академического куратора в профессиональной адаптации студентов вузов остается неизученной до конца [9]. В частности, не проводилось глубокое изучение содержания, основных направлений деятельности куратора и его функций, форм, принципов, этапов, педагогических условий, которые способствуют эффективной деятельности, а также факторов, которые положительно или отрицательно сказываются на адаптации студентов, обучающихся на направлении «Лингвистика». Данное положение определяет **актуальность** проводимого исследования.

Многолетний педагогический опыт авторов исследования в системе высшего образования, наблюдения и беседы с кураторами академических групп, преподавателями и студентами, помогли выявить следующие основные **проблемы в адаптации первокурсников к обучению в университете**: низкая профессиональная ориентированность, незнание будущих профессиональных обязанностей, восприятие профессии только как источника денежных средств, а не как приоритетной сферы жизни; недостаточный уровень знаний, компетенций, необходимых для профессионального и личностного развития; отсутствие представления о ценности профессиональной культуры, недостаточные навыки общения; неготовность к самостоятельному обучению в новых академических условиях, что связано с отсутствием ежедневного контроля со стороны учителей и родителей, неумением управлять своим временем, неразвитостью навыков эффективной организации образовательного процесса, саморегуляции поведения и деятельности.

Идея создания института кураторства зародилась в России во второй половине XIX века, в период возникновения новой должности учителя, отвечающего за воспитательную работу в школе и университете. На современном этапе инновационного развития университетского образования академический наставник воспринимается как провайдер, способствующий формированию многомерной саморазвивающейся личности будущего профессионала, создающего условия для самореализации и приобретения системы профессиональных знаний, компетенций, ценностей, идеалов и опыта, где академическая, научная и общественная деятельность связаны воедино.

На наш взгляд, **профессиональная адаптация** студентов представляет собой постепенный процесс знакомства со структурой университета, содержанием образовательной и научно-исследовательской деятельности вуза, в ходе которого студенты узнают принципы, нормы, профессиональную культуру, готовятся успешно применять их на практике, приобретают профессионально значимые качества, способствующие формированию непрерывной положительной мотивации будущего специалиста, а также профессионально развиваются, получают возможности для самореализации и самоидентификации в коллективе.

Целями профессиональной адаптации лингвистов являются приобщение к культуре, социализация, формирование нравственных ценностей, чувства гражданского долга, патриотизма, творческого подхода, этикета, кругозора и саморазвития [7]. Деятельность академического куратора определяется, прежде всего, образовательными задачами, а именно: создать условия для профессиональной адаптации, профессионального развития и формирования профессиональной языковой культуры студентов.

Интегративная модель деятельности куратора академической группы, направленная на повышение профессиональной адаптации и качества подготовки студентов-переводчиков, синтезирует мотивационный, обучающий, коммуникативный, структурно-предметный, технологический и оценочный компоненты (блоки) [2]. Модель включает в себя структуру и содержание этапа деятельности академического куратора, последовательная реализация которого обеспечивает эффективность профессиональной адаптации студентов.

Содержание деятельности академического куратора в контексте профессиональной адаптации студентов определяется следующими функциями:

мотивационной – стимулирование интереса к профессии, ориентация на профессиональную деятельность;

диагностической – определение динамики личностных изменений в профессиональной адаптации, развитии и саморазвитии студентов;

консультационной – проведение групповых и индивидуальных консультаций со студентами о том, как можно стать высокоэффективным студентом, помощь в профессиональной адаптации и профессиональном развитии, а также постепенное приобщение студентов к системе ценностей выбранного ими вуза [4];

информирующей – своевременное информирование студентов о важных событиях и изменениях в (вне)учебной деятельности, общественной жизни вуза;

организационной – организация учебно-познавательной, научной, воспитательной, профориентационной, эстетической, культурно-массовой, спортивной и др. деятельности студентов. Формирование сплоченной и нацеленной на результат команды внутри академической группы;

коммуникативной – определение благоприятной психологической атмосферы в академической группе, положительное влияние на внутригрупповые отношения, участие в жизни группы, организация и управление общением, установление дружеских отношений между преподавателями и студентами;

управленческой – постоянный контроль посещаемости занятий, текущей и итоговой успеваемости студентов академической группы;

преобразовывающей – передача студентам навыков, технологий для совершенствования себя и общества, развитие интереса к различным процессам и учебной деятельности, в целом;

трансляционной – передача опыта поколений, методов и механизмов, присущих миру знаний, профессионального опыта и творческой деятельности; передача «ценностей, традиций и культурных норм Казанского федерального университета» [4, с. 24];

регуляторной (нормативной) – регулирование различных видов деятельности группы и индивида через нормы морали, законы, правила этики; формирование нравственных и профессиональных чувств, взглядов, убеждений; знакомство с правилами и нормами студенческого этикета;

аксиологической – поддержание соответствующих ценностных потребностей и ориентаций, профессиональных ценностей [11];

интегративной – объединение действий всех преподавателей вуза и академических кураторов для успешного решения возникающих проблем; интеграция образовательной, воспитательной и исследовательской деятельности;

воспитательной – воспитание ценностного отношения к профессии, приобретение опыта в профессиональном поведении и отношениях;

координационной – являясь преподавателем кафедры и полномочным представителем администрации университета, куратор управляет одной из воспитательных задач – социально-профессиональ-

ным развитием студентов; выполняет общеуниверситетскую программу воспитания и обучения [4];

гуманистической – социальная защита студентов от неблагоприятных воздействий окружающей среды.

Вышеперечисленные функции позволяют академическому куратору эффективно выполнять мероприятия по профессиональной адаптации студентов. Таким образом, именно академический куратор в значительной степени определяет, каким человеком и специалистом станет выпускник университета, какую роль он будет играть в обществе.

Руководствуясь личностно-деятельностным подходом мы выделили **5 этапов деятельности академического куратора**, связанных с организацией процесса профессиональной адаптации студентов.

Этап 1 – диагностика, которая предусматривает изучение текущего статуса академической группы. На этом этапе академический куратор проводит опрос, направленный на понимание потребностей студентов, исследует мотивацию выбора университета, интересов, нравственные ценности и социальное положение первокурсников, диагностирует уровень развития и мотивацию к учебе и профессиональные потребности, социальные навыки, трудности в обучении и проблемы адаптации, факторы, препятствующие адаптации, а также факторы, способствующие быстрой адаптации [10].

Академический куратор знакомится с условиями жизни, состоянием здоровья студентов; он также изучает личные дела первокурсников.

2 этап – коррективировка, в ходе которой студенты готовятся и адаптируются к условиям учебного процесса в вузе. Академический куратор рассказывает студентам об эффективных способах восполнения упущенных в школе знаний и, в случае необходимости, направляет их в изучении новых дисциплин, корректирует знания по некоторым академическим дисциплинам.

Академический куратор создает среду, способствующую профессиональной адаптации студентов университета, организует консультации с преподавателями университета, выпускниками и магистрантами, а также проводит или организует специальные курсы по развитию навыков обучения. Он знакомит студентов с организацией самостоятельной и групповой учебной деятельности, подчеркивает важность конспектирования лекций, рассказывает об эффективных способах подготовки к семинарским занятиям, развивает коммуникативные навыки студентов, способствует формированию и развитию культуры познавательной деятельности.

На этом этапе академический куратор знакомит студентов со структурой университета, института и кафедр, уставом, правилами внутреннего распорядка, правилами проживания в общежитии, особенностями учебного процесса в университете,

учебными программами по основным предметам; объясняет квалификационные требования к выпускникам выбранного направления, сообщает о форме академической оценки знаний, условий и возможности личностного развития в период обучения в университете [4, с. 38].

Этап 3 – мотивационно-аксиологический. На этом этапе выбор студентов определяется их личными целями и приоритетами развития. Академический куратор помогает им в постановке целей, планировании их действий, выборе средств и методов их достижения. Они обсуждают и подчеркивают наиболее важные задачи и перспективы профессиональной деятельности. Студенты знакомятся с профессиональными требованиями, которые предъявляются к переводчику, и узнают, как можно определить перспективы их профессионального и личностного развития и роста на этой основе.

Постановка задач рассматривается как совместная деятельность студента и куратора, которая создает мотивацию для сотрудничества и разрабатывает стратегию деятельности. Важно учитывать потребности и интересы студентов, чтобы цель и сопутствующие ей действия были понятны и приняты. Выдвигаемые задачи, в свою очередь, должны соответствовать образовательным целям университета, что определяет их социальный и профессиональный статус. Задачи заложены в целях, которые отражают направление каждого вида совместной деятельности. Развитие чувства ответственности и управленческих навыков среди студентов усиливается с распределением общественных обязанностей в академической группе [9].

В свою очередь, такие факторы, как понимание целей образования, умение применять полученные знания на практике, профессионально-ориентированные тренинги, влияют на развитие положительной учебной мотивации. Помимо профессионально-ориентированных целей, такие причины, как самоутверждение и самореализация (развитие карьеры и жизнеобеспечение), использование английского языка как средства общения, использование Интернета, изучение культуры страны изучаемого языка с туристической целью, совершенствование разговорных навыков для участия в международных стажировках, международных конференциях, непрерывном образовании за рубежом играют решающую роль [12].

Этап 4 – творческий. На данном этапе студенты переходят от репродуктивно-исполнительских видов деятельности к творческой и развивающей деятельности. При организации мероприятий куратор академической группы выступает в качестве ассистента, консультанта, координатора, постепенно уступая ведущую роль студентам.

Формируя профессионально значимые качества студентов, академический куратор помогает студентам организовывать свою собственную учебную,

познавательную, исследовательскую, творческую, коммуникативную, социальную и культурную деятельность. Академический куратор направляет учебную деятельность студентов на усвоение и принятие ценностей общей и профессиональной культуры, этики, этикета переводчика, создание качественного продукта письменного или устного перевода, саморазвитие, трансляцию опыта творческой работы; повышает качество и непрерывность теоретической и практической подготовки переводчика, совершенствует организацию практических занятий и семинаров, производственной практики и самостоятельной работы студентов, написания курсовых и дипломной работ.

Это этап самостоятельных достижений, соответствующий выбранным приоритетам, включением учащихся в межличностные отношения в группе, социально значимые и социально полезные действия, профессионально-ориентированные практические занятия, реализацию комплекса мер, направленных на создание адаптивных качеств.

Академический куратор принимает участие в формировании команды активистов внутри академической группы, помогает им в работе со студентами группы, направляет их усилия на создание сплоченной команды. Вместе с активистами академической группы куратор способствует нравственному и физическому совершенствованию студентов, вовлекает студентов в исследовательскую работу, важные культурные и спортивные мероприятия, организует мероприятия по пропаганде здорового образа жизни.

Таким образом, академический куратор способствует развитию у студентов таких качеств, как самоотдача, творческий подход, коммуникабельность, самостоятельность, инициативность, организация, дисциплина, взаимопомощь.

Этап 5 – профессионализация. Студенты включаются в различные формы деятельности, направленные на формирование системы профессиональных знаний, ценностей, норм, профессионально значимых качеств, достижение стабильных положительных результатов в учебно-исследовательской деятельности, умение решать задачи в команде, проявление ответственности, признание лидера и команды в целом. Студенты учатся соответствовать предъявляемым профессиональным требованиям к личности и поведению профессионала, что воплощает нормы и стандарты профессиональной культуры.

Результатом адаптации на данном этапе является наличие у студентов таких качеств, как общительность, умение принимать чужую точку зрения, адекватно воспринимать ситуацию, умение анализировать ситуацию и находить выход из нее, оперативность, активность, жизнеспособность, ответственность, профессионализм, умение принимать нестандартные решения в сложных ситуациях. Эти качества фор-

мируются в условиях, создаваемых академическим куратором и обеспечивающих максимально приближенную ситуацию деятельности переводчика.

Позапное развитие профессиональной адаптации студентов позволит повысить ее уровень, обеспечить формирование мотивационной готовности к практике перевода, стремлению к саморазвитию, самореализации в профессиональной деятельности, развитию профессионально значимых качеств личности.

Наши исследования показали, что основными условиями, способствующими успешной реализации профессиональной адаптации студентов через призму деятельности академического куратора, представленных в модели, являются следующие:

- отношение к профессиональной адаптации будущего переводчика как части его общей и профессиональной культуры;

- реализация образовательной, научно-исследовательской и учебной деятельности академического куратора на основе системного, личностно-ориентированного, интегративного, культурологического и аксиологического подходов, направленных на повышение эффективности профессиональной адаптации будущих специалистов;

- разработка содержания работы академического куратора как поэтапной интегративной деятельности с акцентом на усиление и углубление инноваций, личностного и творческого потенциала будущего переводчика, последовательная реализация которого повысит уровень профессиональной адаптации, будет способствовать саморазвитию, самореализации в профессиональной деятельности;

- развитие профессионально значимых качеств личности студента, ценностно-значимых компетенций и ценностного отношения к будущей профессии на основе целенаправленного использования учебной, исследовательской и воспитательной деятельности, интерактивных технологий, соответствующих целям профессиональной адаптации;

- управление процессом профессиональной адаптации через научно-исследовательскую деятельность академического куратора с учетом его знаний о ее принципах и законах, основных факторов, которые положительно или отрицательно влияют на процесс адаптации будущего лингвиста.

Таким образом, переоценка ценностей профессионального развития и, соответственно, повышенные требования к личности выпускника вуза делают профессиональное самосовершенствование и саморазвитие приоритетным, что не может выходить за рамки процесса профессиональной адаптации, в котором основную роль играет академический куратор.

Библиографический список

1. Загвязинский В.И., Строкова Т.А. Педагогическая инноватика: Проблемы стратегии и тактики. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 2011. – 176 с

2. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14–19.

3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М.: Академия, 2004. – 208 с.

4. Межведилов А.М. Куратор академической группы: педагог, организатор, наставник / А.М. Межведилов, Ю.В. Виноградова, А.Ф. Шарфеева, Г.Н. Яруллина. – Казань: Казан. ун-т, 2013. – 68 с.

5. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур». – М.: Просвещение, 2000. – 158 с.

6. Слостенин В.А., Каширин В.П. Педагогика и психология. – М.: Академия, 2001. – 480 с.

7. Соловьева Е.Г., Поморцева Н.П. Активизация аксиологического потенциала лингвокультурологических дисциплин в системе профессиональной подготовки будущих переводчиков [Электронный ресурс] // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 9-3. – С. 562–566. – Режим доступа: <http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=35635> (дата обращения: 13.03.2019).

8. Сосюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике. – М.: Прогресс, 2000. – 280 с.

9. Царапина Т.П., Ульрих Т.А., Никулина И.В. Эффективная организация кураторской деятельности. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2010. – 147 с.

10. Sabirova D.R., Pomortseva N., Morozova T. Taking Care of Students' Careful Transition to University (A Case-Study of Linguistics Major at Kazan Federal University) // EJME – Mathematics Education. – 2016. – Vol. 11. – No 6. – Pp. 1751–1759.

11. Solovyova E., Sabirova D., Ageeva A. Linguistic Axiological Component of Academic Interpreter/Translator Training // 10th Annual International Technology, Education and Development Conference: Sb. mezhdunar. konf. – Valensiya, Ispaniya, 2016. – S. 48–56.

12. Solovyova E., Sabirova D., Shigapova F. Improving Vocational Training in Non-Linguistic Majors via Integrated Foreign Language and Culture Studies Academic Courses // 10th Annual International Technology, Education and Development Conference, INTED 2016, Valensiya, Ispaniya, 7–9 marta, 2016 g.: Sb. mezhdunar. konf. – Valensiya, Ispaniya, 2016. – S. 8553–8560.

References

1. Zagvyazinskij V.I., Strokova T.A. Pedagogicheskaya innovatika: Problemy strategii i taktiki. – Tyumen': Izd-vo TGU, 2011. – 176 s.

2. Zimnyaya I.A., Zemcova E.V. Integrativnyj podhod k ocenke edinoj social'no-professional'noj kompetentnosti vypusknikov vuzov // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2008. – № 5. – S. 14–19.

3. Isaev I.F. Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya. – M.: Akademiya, 2004. – 208 s.

4. Mezhvedilov A.M. Kurator akademicheskoy gruppy: pedagog, organizator, nastavnik / A.M. Mezhvedilov, YU.V. Vinogradova, A.F. SHarafeeva, G.N. YArullina. – Kazan': Kazan. un-t, 2013. – 68 s.

5. Passov E.I. Programma-koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya. «Razvitie individual'nosti v dialoge kul'tur». – M.: Prosveshchenie, 2000. – 158 s.

6. Slastenin V.A., Kashirin V.P. Pedagogika i psihologiya. – M.: Akademiya, 2001. – 480 s.

7. Solov'eva E.G., Pomorceva N.P. Aktivizaciya aksiologicheskogo potenciala lingvokul'turologicheskikh disciplin v sisteme professional'noj podgotovki budushchih perevodchikov [Elektronnyj resurs] // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. – 2015. – № 9-3. – S. 562–566. – Rezhim dostupa: <http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=35635> (data obrashcheniya: 13.03.2019).

8. Sossyur F. de. Zametki po obshchej lingvistike. – M.: Progress, 2000. – 280 s.

9. Carapina T.P., Ul'rih T.A., Nikulina I.V. Effektivnaya organizaciya kuratorskoj deyatel'nosti. – Perm': Izd-vo Perm. gos. tekhn. un-ta, 2010. – 147 s.

10. Sabirova D.R., Pomortseva N., Morozova T. Taking Care of Students' Careful Transition to University (A Case-Study of Linguistics Major at Kazan Federal University) // EJME – Mathematics Education. – 2016. – Vol. 11. – No 6. – Pp. 1751–1759.

11. Solovyova E., Sabirova D., Ageeva A. Linguistic Axiological Component of Academic Interpreter/Translator Training // 10th Annual International Technology, Education and Development Conference: Sb. mezhdunar. konf. – Valensiya, Ispaniya, 2016. – S. 48–56.

12. Solovyova E., Sabirova D., Shigapova F. Improving Vocational Training in Non-Linguistic Majors via Integrated Foreign Language and Culture Studies Academic Courses // 10th Annual International Technology, Education and Development Conference, INTED 2016, Valensiya, Ispaniya, 7–9 marta, 2016 g.: Sb. mezhdunar. konf. – Valensiya, Ispaniya, 2016. – S. 8553–8560.

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ
ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОЙ ФОРМЫ
РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

В данной статье предложена организация работы на основе сетевой формы взаимодействия образовательных организаций. Описано создание условий для формирования единого социально-образовательного пространства; реализация совместных образовательных и социально-педагогических проектов; организация и проведение совместных исследований; усиление кадрового потенциала организаций – сетевых партнеров; расширение материально-технической базы; совершенствование научно-методической работы педагогических кадров. Показаны механизмы сетевого взаимодействия, а так же его логика и ступени, которые соответствуют этапам профессионального становления личности обучающихся на конкретном курсе, при решении конкретных образовательных задач. В качестве ведущей модели сетевого взаимодействия, выступила модель – «институт – ресурсный центр». Данная модель представляет собой интеграцию нескольких образовательных организаций вокруг одной из них, обладающей наибольшим материальным и кадровым потенциалом, способной выполнять роль ресурсного центра для всех участников.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, образовательная программа, формирование личности.

«Государственная политика модернизации образования задает вектор развития всей системы профессионального образования страны, определяет цели инновационного развития образовательных организаций высшего образования, необходимость нововведений, касающихся различных аспектов деятельности: содержания образования, организации образовательного процесса, форм и методов воспитания, внедрения организационно-экономических механизмов инновационного развития» [5]. Важным социальным требованием к современной образовательной организации выступает требование подготовки специалистов, способных к инновационному решению задач и переоценке профессионального и специального опыта, к внедрению новых технологий и методов деятельности, быта и социальной жизни, профессионально мобильных, способных активно включаться, осуществлять поиск и разрабатывать стратегии взаимодействия на различных уровнях социального партнерства.

Достаточно важная роль в формировании личностных и социально-профессиональных компетенций отводится педагогу, который в свою очередь, должен обеспечить условия для развития личности обучающегося и формирования у него способности к сознательному, ответственному выбору социально-значимой деятельности, социальных отношений, личностных стратегий профессионального становления. Успешное формирование обучающегося во многом зависит от того, насколько решена серьезная задача по организации педагогического обеспечения / сопровождения данного процесса.

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям ин-

новационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Реализация этой цели в сфере высшего образования предполагает в качестве одной из первоочередных задач построение инновационных моделей осуществления образовательного процесса, в том числе и на основе сетевого взаимодействия [3].

Наше исследование было организовано на базе института педагогики и психологии – подразделения Костромского государственного университета, образовательных учреждений города Костромы «Средняя общеобразовательная школа № 36» и «Детский сад № 36». В исследовании приняли участие 62 преподавателя, педагогов общеобразовательной и дошкольной образовательной организации, 154 обучающихся направлений подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» и «Дошкольное образование».

Реализация содержания педагогического обеспечения формирования личности в условиях сетевой формы реализации образовательных программ, и проверка основных теоретических положений гипотезы были организованы нами в ходе опытно-экспериментальной работы.

В качестве направлений деятельности, обеспечивающих эффективность педагогического обеспечения формирования личности в условиях сетевой формы реализации образовательных программ, нами были выделены следующие:

1. Синхронизация механизмов сетевого взаимодействия, способствующих формированию личности.

Смысл синхронизации заключается в установлении между субъектами сетевого взаимодействия конструктивных взаимоотношений, адекватных современной образовательной действительности. Взаимное соответствие состоит в том, что, с одной стороны, сфера высшего образования должна готовить кадры в соответствии с требованиями об-

разовательной практики и запросами организаций и учреждений [2]. А, с другой стороны, работодатели должны принимать активное участие в разработке программы стратегии программ высшего образования, в контроле за качеством, выступить площадкой для реализации образовательных инициатив обучающихся. На наш взгляд, важным в процессе синхронизации представляется не просто взаимодействие образовательных организаций-участников сетевого взаимодействия, а, прежде всего, реальное сотрудничество специалистов, преподавателей вуза и обучающихся в разработке конкретных программ и целевых проектов.

В процессе объединения образовательных организаций в единый комплекс были выделены следующие механизмы взаимодействия:

- механизм организационного и нормативно-правового регулирования реализации образовательных программ, который подразумевает установление и согласование формата сетевого взаимодействия, его модели и подготовка пакета нормативных и правовых документов, обеспечивающих эффективность сотрудничества;

- механизм ассимиляции, предполагающий использование имеющегося опыта организации образовательных и социальных практик образовательных организаций по профессиональной подготовке, формированию личностных качеств обучающихся;

- механизм стратегического партнерства, который обусловлен наличием потребности в определении перспектив сотрудничества, определяющих цели взаимодействия, содержание конкретных мероприятий и событий, распределение ресурсов и согласование условий взаимодействия.

В рамках нашего исследования, в 2018 году был разработан пакет документов, регулирующих сетевое взаимодействие баз опытно-экспериментальной работы:

Договор о сетевой форме реализации образовательных программ (составляется в соответствии с ФЗ № 273 «Об образовании») – между участниками сети (Институт педагогики и психологии, школа № 36, детский сад № 36);

Договор с Департаментом образования и науки в сфере подготовки, переподготовки и повышения квалификации (2009 год);

Перечень Распоряжений по Комитету образования, спорта, туризма и работе с молодежью об организации профессиональной практики студентов (составляется раз в квартал);

Программа сотрудничества в сфере подготовки педагогических кадров;

Положение о ресурсном центре Института педагогики и психологии;

Планы и графики проведения ключевых событий программы сетевого взаимодействия.

В качестве ведущей модели сетевого взаимодействия, в рамках которой разворачивалась наше

исследование, выступила модель – «институт – ресурсный центр». Данная модель представляет собой интеграцию нескольких образовательных организаций вокруг одной из них, обладающей наибольшим материальным и кадровым потенциалом, которая для остальных образовательных организаций будет выполнять роль ресурсного центра. Ресурсный центр обеспечивает сопровождение образовательного процесса кадрами, программами, учебными материалами, специальным оборудованием, проводит консультации педагогов и специалистов.

Основные задачи сетевого взаимодействия «институт – ресурсный центр», мы видим в следующем: определение концептуальных основ, содержательных и организационных аспектов сопровождения образовательного процесса; проектирование, разработка и сопровождение реализации образовательных программ профессиональной подготовки и повышения квалификации; отбор практико-ориентированных технологий реализации образовательных программ; разработка и внедрение пакета специальных программ образовательной деятельности; создание и поддержка информационно-методической базы образования и др.

2. *Обеспечение единства содержания образовательных программ в условиях реализации сетевого взаимодействия.*

С целью создания адекватной современным и перспективным тенденциям развития профессионального образования в режиме сетевого взаимодействия модели нам были определены следующие задачи:

1. Провести системный анализ опыта образовательных организаций, реализующих образовательные программы, обобщить теорию и практику организации сетевых форм реализации образовательных программ.

2. Организационно и содержательно определить наиболее значимые компоненты профессиональной подготовки бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» по профилю «Начальное образование» и «Дошкольное образование».

3. Совместно с партнерами оптимально распределить/объединить материальные, информационные и кадровые ресурсы с целью создания образовательной среды для эффективной реализации ФГОС ВО, повышения качества образования, профессионального становления будущего педагога.

4. Подобрать наиболее эффективные технологии, в том числе и инновационные (практико-ориентированные, проблемно-поисковые, проектные, а также использование ИКТ).

5. Разработать и апробировать систему мониторинга эффективности использования, как сетевого взаимодействия, так и сетевых форм реализации образовательных программ в частности.

Образовательные организации – сетевые партнеры проводили оценку деятельности обучающихся во время практики, анализировали ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование», стандарты профессиональной деятельности, систему профессиональной подготовки обучающихся, включающую в себя все направления деятельности института педагогики и психологии и Костромского государственного университета в целом.

Экспертную группу составили администрация образовательных организаций, специалисты, имеющие большой стаж педагогической деятельности, руководители методических объединений.

Перед нами, стояла задача, оценить содержание профессиональной подготовки обучающихся, с целью выбора наиболее оптимальных точек соприкосновения с сетевыми партнерами в рамках общего соглашения о сотрудничестве.

3. Сопровождение обучающихся в ходе освоения образовательных программ.

Процесс сопровождения обучающихся в ходе освоения образовательных программ ориентирован на поиск и выработку решений при возникновении затруднений в учебно-воспитательном процессе, стимулирование личностной рефлексии происходящего, перенос полученных знаний в практику реальных профессиональных отношений.

Учитывая персонифицированность процесса сопровождения, наиболее эффективной его формой становится разработка, апробация индивидуальных образовательных траекторий и психолого-педагогическое сопровождение личностного и профессионального развития обучающихся.

В рамках нашего исследования, индивидуальная образовательная траектория определяется двумя направлениями: содержательным, которое реализуется через образовательные программы (в том числе и индивидуальные графики обучения) и организационным, реализуемым через педагогические технологии, формы и методы используемые в работе с обучающимися.

Кроме того, сопровождение обучающихся в процессе освоения образовательных программ осуществлялось нами через коллективную работу, с целью включения студентов в единое коммуникативное пространство, обеспечение диалогичности взаимодействия, обеспечение рефлексии и анализа собственной и групповой работы, построение перспектив реализации приобретённого опыта в повседневную личную и профессиональную жизнедеятельность.

Эффективной формой сопровождения обучающихся в рамках сетевого взаимодействия является система тьюторства и супервизии. В качестве экспертов и наставников выступают и преподаватели, и специалисты образовательных организаций – сетевых партнеров.

Тьютор – это преподаватель, методист, консультант, который осуществляет текущую методическую поддержку студента и имеет возможность контролировать процесс изучения курса студентом, оценивать выполненные им индивидуальные задания, его работу в семинарах и при необходимости оказывать ему помощь или давать совет [3].

В институте педагогики и психологии создан свой институт кураторства, который обеспечивает адаптацию студентов к условиям обучения в вузе, способствует формированию ценностного отношения к будущей профессии и организуемой деятельности и др

Рассматривая содержание деятельности кураторов в рамках сетевого взаимодействия, можно обозначить следующие позиции.

Куратор (тьютор) - студент – организатор жизнедеятельности группы во внеаудиторной деятельности.

Куратор (тьютор) - преподаватель организует и координирует образовательный процесс, выступает в качестве консультанта при решении образовательных задач, трудностей во взаимодействии, оказывает информационную поддержку в выборе индивидуальных маршрутов профессионального развития.

Тьютор-специалист образовательной службы, оказывает информационную поддержку, разрабатывает индивидуальные планы обучения, координирует процесс, связанный с промежуточной и итоговой аттестацией и др. В рамках сетевого взаимодействия тесно сотрудничает с сетевыми партнерами по вопросам трудоустройства.

Тьютор-специалист организации-сетевого партнера. Чаще всего, это заместитель директора по учебно-воспитательной работе, педагог-организатор, классный руководитель, которые обеспечивают сопровождение студента в период практики, стажировки, проведения исследования.

Основная цель супервизии состоит в том, чтобы с помощью процессов рефлексии помочь супервизируемым выработать эффективные стратегии решения рабочих задач, которые ставит перед ними их профессиональная деятельность, а также выработать у педагога на заключительном этапе обучения не просто навык, но и потребность в профессиональном самоанализе.

Реализация функций супервизии способствует профессиональному развитию специалиста, стимулирует развитие специальных навыков и компетенции для повышения качества работы, анализирует и оценивает деятельность специалиста, увеличивая его ответственность по отношению к профессиональному стандарту.

Внешняя супервизия, как правило, проводится во время прохождения практики и проведения опытно-экспериментальных исследований в рамках написания курсовых и дипломных проектов.

Внутренняя супервизия, в большей степени организуется преподавателями, из числа кураторов учебных групп, а также в при аттестации обучающихся. Преподаватель-супервизор моделирует ситуации профессиональной деятельности и «проигрывает» различные варианты и стратегии поведения совместно со студентами, обращая внимание на детализированное выполнение конкретных педагогических действий.

Выше перечисленные позиции обозначили выбор дальнейшего направления деятельности по педагогическому обеспечению формирования обучающихся в условиях сетевой формы реализации образовательной программы.

4. Организация подготовки субъектов к формированию личности в условиях сетевой формы реализации образовательных программ.

В рамках нашего исследования, подготовка субъектов к формированию личности в условиях сетевой формы реализации образовательных программ включала в себя:

- во-первых, начальную подготовку педагогов (формирование представлений и информирование по вопросам сетевого взаимодействия, необходимости реализации сетевых образовательных проектов, содействие в разработке моделей таких программ);
- во-вторых, помощь в подборе эффективных педагогических методов, учебных материалов и инструментария при насыщении содержания образовательной программы сетевыми формами;
- в-третьих, определение совместно с педагогами содержания деятельности обучающихся в процессе сетевого взаимодействия при освоении образовательной программы.

Так, например, в этом году в рамках деятельности площадок были проведены следующие мероприятия: семинар-практикум для заведующих дошкольных образовательных организаций «Современные технологии управления развитием дошкольной образовательной организации», практикум по педагогическому проектированию для администрации и педагогов общеобразовательных школ «Организация проектной деятельности в начальной школе», обучающий семинар для родителей гиперактивных детей «Как жить с гиперактивным ребенком», педагогическая мастерская для учителей начальных классов «Организация исследовательской деятельности в начальной школе» (на примере создания младшими школьниками виртуальной экскурсии), семинар-практикум «Проблемы социального развития одаренных школьников» для педагогов школы № 4 и др.

Мы выделили следующие специфические задачи в рамках подготовки педагогов: овладение знаниями о сетевом взаимодействии, его функциями, лучшими практиками, ведущими моделями и др.; овладение специальными знаниями, умениями и навыками для решения конкретных учебно-вос-

питательных задач в условиях сетевого взаимодействия; овладение технологиями сетевого взаимодействия, а также сетевыми формами реализации образовательной программы.

Реализация цели повышения доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина в сфере высшего образования предполагает в качестве одной из первоочередных задач построение инновационных моделей осуществления образовательного процесса, в том числе и на основе сетевого взаимодействия. Предложенные нами этапы и задачи организации работы по педагогическому обеспечению формирования личности в условиях сетевой формы реализации образовательных программ обладают четкостью и эффективностью при последовательном их применении.

Библиографический список

1. Ковалева Т.М. Основные тенденции развития тьюторства в России. // Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: материалы междунар. науч.-практ. конф. (28–30 марта 2012 г., г. Пермь) / под общ. ред. Л.А. Косолаповой. – Пермь: ПГПУ, 2012. – С. 3–5.
2. Леван Т.Н. Сетевое взаимодействие образовательных организаций по вопросам формирования у обучающихся культуры здоровья: теоретико-методологический аспект профессиональной подготовки педагогических кадров // Образование и наука. – 2015. – № 9 (128). – С. 83–106.
3. Набывачева Е. Проблема адаптации иностранных студентов в вузе // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 89–92.
4. Сердюк М.А. Модель управления профессиональной образовательной организацией в условиях сетевого взаимодействия // Сетевое взаимодействие как условие формирования нового качества профессионального образования: Сб. материалов I Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. – Борисоглебск, 2016. – С. 10–17.
5. Сухова Е.И., Зубенко Н.Ю. Роль супервизии в формировании профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 3. – С. 45–53.

References

1. Kovaleva T.M. Osnovnye tendencii razvitiya t'yutorstva v Rossii. // T'yutorskoe soprovozhdenie individual'nyh obrazovatel'nyh programm na raznykh stupenyah obucheniya: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (28–30 marta 2012 g., g. Perm') / pod obshch. red. L.A. Kosolapovoj. – Perm': PGGPU, 2012. – S. 3–5.

2. Levan T.N. Setevoe vzaimodejstvie obrazovatel'nyh organizacij po voprosam formirovaniya u obuchayushchihsya kul'tury zdorov'ya: teoretiko-metodologicheskij aspekt professional'noj podgotovki pedagogicheskikh kadrov // *Obrazovanie i nauka*. – 2015. – № 9 (128). – S. 83–106.

3. Nabivacheva E. Problema adaptacii inostrannykh studentov v vuze // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. – 2006. – № 12. – S. 89–92.

4. Serdyuk M.A. Model' upravleniya professional'noj obrazovatel'noj organizaciej v

usloviyah setevogo vzaimodejstviya // *Setevoe vzaimodejstvie kak uslovie formirovaniya novogo kachestva professional'nogo obrazovaniya: Sb. materialov I Vseros. (s mezhdunar. uchastiem) nauch.-prakt. konf.* – Borisoglebsk, 2016. – S. 10–17.

5. Suhova E.I., Zubenko N.YU. Rol' supervizii v formirovanii professional'nyh kompetencij bakalavrov psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniya // *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. – 2013. – № 3. – S. 45–53.

Сергиенко Анатолий Игоревич

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж
aserg.83@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье раскрыты педагогические условия морально-психологической подготовки курсантов, которые способны повысить эффективность образовательного процесса в военном вузе, развить у обучающихся военно-профессиональные, моральные и психологические качества, устойчивое морально-психологическое состояние, необходимые для дальнейшего прохождения военной службы в министерствах и ведомствах Российской Федерации. К таковым относятся: создание четкого представления у обучающихся о сущности морально-психологического обеспечения; проведение ряда мероприятий по повышению качества и эффективности морально-психологической подготовки; опоры на исторический опыт боевых действий; формирование мотивации будущих военных специалистов к активной учебной и служебной деятельности в образовательном процессе военного вуза; формирование у курсантов твердых, глубоких и разносторонних знаний на основе осуществления междисциплинарных связей; деятельность командиров (начальников) и профессорско-преподавательского состава, способствующих выработке у курсанта положительного отношения к самообразованию и самовоспитанию; усиление внимания к воспитательному процессу молодежи.

Ключевые слова: военный курсант, военно-профессиональные качества, военный вуз, курсант, морально-психологическая подготовка, морально-психологические качества, морально-психологическое состояние, образовательный процесс, педагогические условия.

На современном этапе развития Вооруженных Сил Российской Федерации все большее внимание уделяется морально-психологической подготовке военнослужащих. Это связано с обострением международной обстановки, которое проявляется в военных конфликтах, вооруженных столкновениях, локальных войнах, террористических актах.

Глубокое понимание сущности, причин, социального характера условий морально-психологической подготовки будущих офицеров, а также их влияния на все общественные процессы, дает возможность военнослужащим уяснить свою роль в укреплении способности войск к вооруженной защите нашего государства. В связи с этим возникает необходимость совершенствования оборонительной организации России, повышения требований к военным кадрам, к их деловым, военно-профессиональным, морально-психологическим и другим качествам, к морально-психологической подготовке в целом.

Современный офицер должен уметь вести успешные боевые действия против сильного, численно превосходящего противника; быть готовым сражаться в отрыве от своих главных сил и при этом не терять уверенности в победе, не утрачивать способность действовать осмысленно, хладнокровно и с максимальной эффективностью.

Поэтому возникает необходимость создания определенных педагогических условий морально-психологической подготовки курсантов, способствующих повышению эффективности образовательного процесса в военном вузе.

Понятие «педагогические условия» является одним из самых распространенных в педагогических исследованиях и в различных учебно-научных источниках трактуется по-разному:

– результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей» [1, с. 124].

– «внешнее обстоятельство, которое оказывает существенное влияние на протекание педагогического взаимодействия педагога и учащегося, в той или иной мере сознательно сконструированное педагогом, предполагающее достижение определенного результата» [2, с. 97].

– совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса [3].

Исходя из вышеуказанного, нами были выявлены следующие педагогические условия морально-психологической подготовки курсантов в образовательном процессе военного вуза:

– создание четкого представления у обучающихся о сущности морально-психологического обеспечения;

– проведение ряда мероприятий по повышению качества и эффективности морально-психологической подготовки;

– опоры на исторический опыт боевых действий;

– формирование мотивации будущих военных специалистов к активной учебной и служебной деятельности в образовательном процессе военного вуза;

– формирование у курсантов твердых, глубоких и разносторонних знаний на основе осуществления междисциплинарных связей;

– деятельность командиров (начальников) и профессорско-преподавательского состава, способствующих выработке у курсанта положительного отношения к самообразованию и самовоспитанию;

– усиление внимания к воспитательному процессу молодежи.

Рассмотрим выявленные педагогические условия более подробно.

1. *Основным содержанием морально-психологического обеспечения* является информирование личного состава: разъяснение государственной политики в области обороны и безопасности Российской Федерации; совершенствование и формирование у личного состава готовности и способности успешно выполнять поставленные задачи морально-психологического превосходства; поддержание правопорядка и воинской дисциплины в подразделениях [4]; проведение систематической морально-психологической подготовки; своевременное восстановление духовных и физических сил личного состава; всесторонняя защита военнослужащих и членов их семей [5].

2. С целью обеспечения активности личного состава, *качества и эффективности морально-психологического обеспечения* должен проводиться ряд следующих *мероприятий морально-психологической подготовки*:

- показ личного примера командиров (начальников) всех уровней;
- оказание руководителями поддержки военнослужащим, а также помощи получившим психологические травмы;
- поощрение отличившихся, демонстрация их положительных военно-профессиональных качеств;
- мотивация военнослужащих к дальнейшему их предназначению;
- выявление и устранение панических настроений среди подчиненных;
- контроль за моральным, психологическим, умственным и физическим состоянием военнослужащих, организация их питания и отдыха и т.д.

3. Нельзя допустить и утраты *исторического опыта боевых действий*. Все основное, полезное, в особенности полученное в Великую Отечественную войну, Афганистане, Чечне, Сирийской Арабской Республике и других вооруженных конфликтах должно быть проанализировано, обработано, осмыслено и максимально использовано в процессе воинского обучения и воспитания.

4. *Мотивацию каждого курсанта к активной учебной и служебной деятельности в образовательном процессе военного вуза* мы также рассматриваем как педагогическое условие.

Такая мотивация осуществляется посредством достижения тех целей, которые ставятся личному составу командирами (начальниками) всех степеней и профессорско-преподавательским составом. Активное взаимодействие с воинским коллективом позволит курсанту дать себе определенную самооценку при изучении различных дисциплин и несении внутренней, гарнизонной и караульной службы.

5. *Формирование у курсантов твердых, глубоких и разносторонних знаний на основе осуществления междисциплинарных связей* будет способ-

ствовать широкому предоставлению материала по различным дисциплинам вуза, развить и сформировать определенные познавательные навыки до начала изучения профессиональных дисциплин. Так, например, при изучении физико-математических предметов (физика, математика, информатика и т.д.) у обучающихся формируются знания технического направления, без которых практически невозможно освоение специальных дисциплин.

6. *Деятельность командиров (начальников) и профессорско-преподавательского состава к выработке у курсанта положительного отношения к самообразованию и самовоспитанию* направлена на формирование и развитие всех компонентов готовности к самостоятельной военной деятельности на основе полученных военно-профессиональных знаний, умений и навыков.

Различные виды занятий, несение службы в наряде, общение с военнослужащими воинского коллектива постоянно ставят курсанта в позицию обращения внимания на самого себя, проведении самооценки своей деятельности – рефлексии, которая способствует улучшению усвоения знаний, дает возможность правильно оценивать свою деятельность.

7. В современных условиях необходимо усилить воспитание *нового поколения молодежи* в духе патриотизма, повысить внимание к этому направлению в детских садах, школах, вузах и др. Все это в дальнейшем позволит улучшить качество отбора и подготовки военнообязанных к военной службе.

Результатом выявленных педагогических условий должны стать необходимые военно-профессиональные, морально-психологические качества и морально-психологическое состояние, которые необходимы курсантам при прохождении военной службы в министерствах и ведомствах Российской Федерации.

Реализуя вышеуказанные педагогические условия мы провели экспериментальное исследование в Краснодарском Высшем военном авиационном училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова, что позволило нам выявить уровень военно-профессиональных (ВПК), морально-психологических качеств (МПК) и морально-психологическое состояние (МПС) курсантов в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах.

Для вычисления ВПК курсантов мы использовали анализ оценочных ведомостей. Результаты оказались следующими (табл. 1).

Это говорит о том, что в КГ показатели усвоения знаний, повышение умений и навыков, а, следовательно, военно-профессиональные качества курсантов возросли на 0,13 баллов, в ЭГ – на 0,38, что в процентном соотношении составляет 3% и 10% соответственно.

Для определения уровня морально-психологического состояния курсантов нами была ис-

Таблица 1

Динамическая характеристика успеваемости курсантов КГ и ЭГ

| Подразделения | Замер на констатирующем этапе эксперимента | Замер на формирующем этапе эксперимента | |
|---------------|--|---|-----------------------------|
| | Показатели успеваемости (в баллах) | Показатели успеваемости (в баллах) | Динамика замеров (в баллах) |
| КГ | 4,09 | 4,22 | Вырос на 0,13 |
| ЭГ | 3,96 | 4,34 | Вырос на 0,38 |

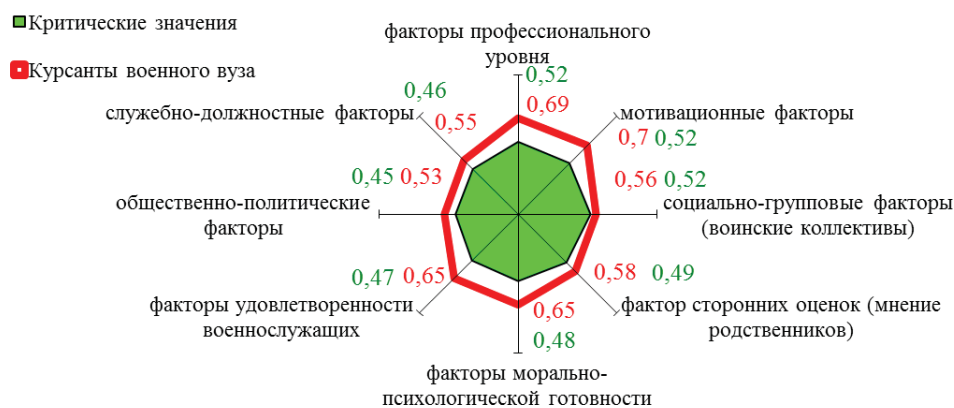


Рис. 1. МПС курсантов КГ в начале эксперимента

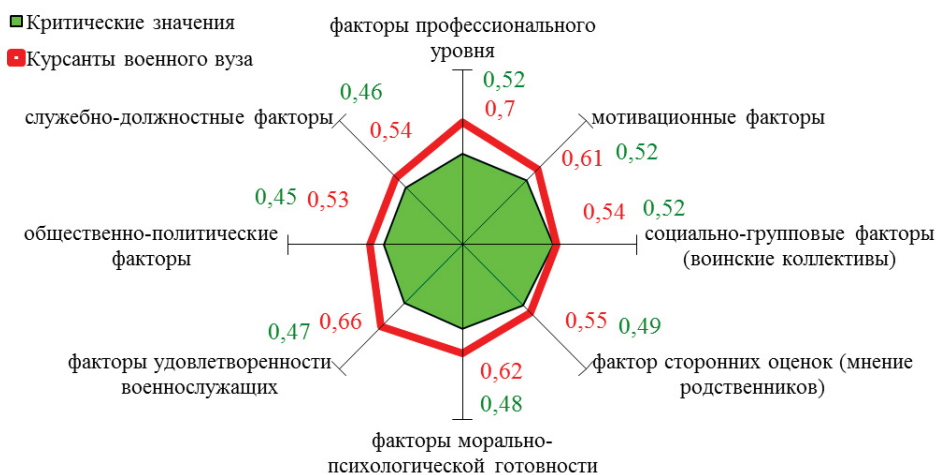


Рис. 2. МПС курсантов ЭГ в начале эксперимента

пользована специальная методика, применяемая в Вооруженных Силах Российской Федерации. Вычисления проводились средствами ПЭВМ специализированной программой (рис. 1, 2).

Как видно из диаграммы в контрольных и экспериментальных группах показатели факторных групп выглядят следующим образом (табл. 2).

В рамках формирующего этапа исследования, изучения МПС обучающихся нами был проведен очередной опрос обучающихся в КГ и ЭГ. Результаты оказались следующими (рис. 3, 4).

Как видно из диаграммы в КГ и ЭГ показатели факторных групп составили следующие значения (табл. 3).

По данным таблицы видно, что конечный показатель в КГ составил 0,80 значения, оказался выше начального, равному 0,63 и вырос на 0,17.

Значения в ЭГ позволяют увидеть, что результаты замера составляют 0,84, что на 0,24 выше значения результатов первоначального замера, равному 0,60.

Переведа все полученные данные МПС курсантов в процентное соотношение мы получим, что в КГ показатель вырос на 27%, в ЭГ – на 40%, что на 13% выше.

Следующим этапом нашей научно-исследовательской работы явилось выявление МПК обучающихся. Для этого мы использовали метод экспертных оценок. В качестве экспертов были привлечены командиры подразделений и профессорско-преподавательский состав вуза. Оценивались такие индивидуальные качества обучающихся как: ответственность, дисциплинированность, инициатива, целеустремленность, выдержка, старание, самокритичность, самообладание, до-

Таблица 2

| Показатели факторных групп | | |
|-------------------------------------|------|--------|
| Факторные группы | КГ | ЭГ |
| Профессионализм | 0,69 | 0,70 |
| Мотивационные | 0,70 | 0,61 |
| Взаимоотношения в коллективе | 0,56 | 0,54 |
| Сторонние оценки | 0,58 | 0,55 |
| Морально-психологическая готовность | 0,65 | 0,62 |
| Удовлетворенность | 0,67 | 0,66 |
| Общественно-политические | 0,53 | 0,53 |
| Служебно-должностные | 0,55 | 0,54 |
| Среднеарифметическое значение | 0,63 | 0,6025 |

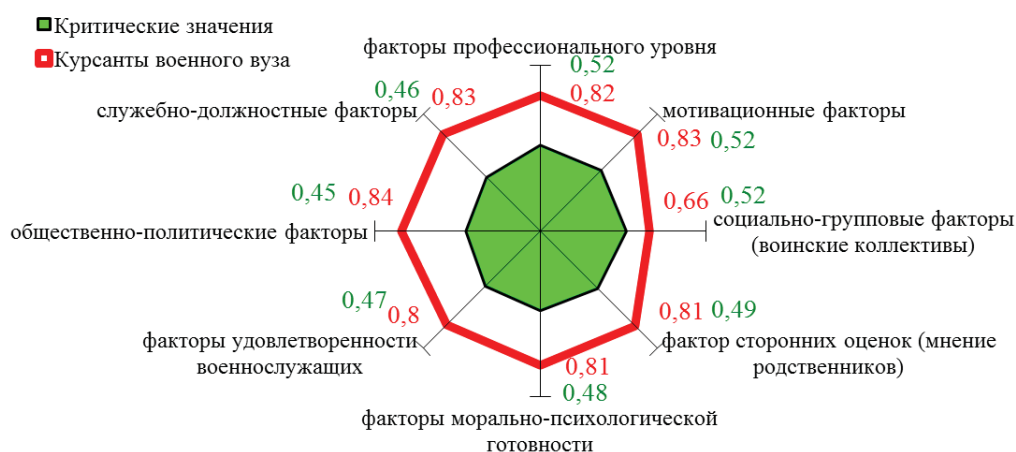


Рис. 3. МПС курсантов КГ в конце эксперимента



Рис. 4. МПС курсантов ЭГ в конце эксперимента

бросовестное выполнение своих обязанностей, быстрота реакции, внимание, сообразительность, способность переносить тяготы и лишения воинской службы и другие. Оценивание личного состава проводилось по пятибалльной шкале.

Проведенный срез на констатирующем этапе эксперимента дал нам результаты, которые выглядят следующим образом.

В КГ среднеарифметический показатель МПК по мнению экспертов составил 3,80 балла, в ЭГ – 3,79, что не значительно различается между подразделениями.

На формирующем этапе исследования показатели выглядят следующим образом: в КГ среднеарифметический показатель, по мнению экспертов, составил 4,20 балла, в экспериментальной группе – 4,45 (табл. 4).

Исходя из таблицы видно, что результаты роста замера показателей МПК обучающихся на формирующем этапе эксперимента в КГ оказались на 0,40 балла выше первого замера, а в ЭГ – на 0,66 баллов.

Переведа наши показатели в процентное соотношение, мы получим: показатель МПК курсантов в КГ вырос на 11%, в ЭГ – на 17%.

Таблица 3

Показатели факторных групп контрольной и экспериментальной групп

| Факторные группы | КГ | ЭГ |
|-------------------------------------|------|------|
| Профессионализм | 0,82 | 0,85 |
| Мотивационные | 0,83 | 0,86 |
| Взаимоотношения в коллективе | 0,66 | 0,85 |
| Сторонние оценки | 0,81 | 0,79 |
| Морально-психологическая готовность | 0,81 | 0,83 |
| Удовлетворенность | 0,80 | 0,82 |
| Общественно-политические | 0,84 | 0,84 |
| Служебно-должностные | 0,83 | 0,85 |
| Среднеарифметическое значение | 0,80 | 0,84 |

Таблица 4

Динамическая характеристика оценивания МПК экспертной комиссией курсантов экспериментальной и контрольной групп

| Подразделения | Замер на констатирующем этапе эксперимента | Замер на формирующем этапе эксперимента | |
|---------------|--|---|---------------------------------|
| | Показатели МПК | Показатели МПК | Динамика замеров МПК (в баллах) |
| КГ | 3,80 | 4,20 | Вырос на 0,40 |
| ЭГ | 3,79 | 4,45 | Вырос на 0,66 |

Таким образом, использование выявленных нами педагогических условий морально-психологической подготовки курсантов в образовательном процессе военного вуза дало положительный результат, который проявляется в том, что прирост показателей каждого критерия в ЭГ выше, чем в КГ: ВПК на 7%, МПС на 13%, МПК на 7%.

Использование выделенных нами педагогических условий позволит повысить эффективность морально-психологической подготовки курсантов в образовательном процессе военного вуза, дисциплинированность, ответственность, военно-профессиональные, морально-психологические качества, морально-психологическое состояние курсантов, укрепить уверенность в правильности военно-профессионального выбора, гордость за принадлежность к своей стране, Вооруженным силам, подготовить грамотного, честного офицера, истинного патриота своей Родины.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Педагогика. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Архипов М.И. Содержание и организация морально-психологического обеспечения боевых действий / В.А. Архипов, В.А. Кузнецов, А.М. Тютченко и др. – М.: ГА ВС, 1994. – 193 с.
3. Барабанищikov А.В., Феденко Н.Ф. Морально-политическая и психологическая подготовка к защите завоеваний Октября // На страже завоеваний Октября: сб. научн. ст. № 9. – М.: Воениздат, 1977. – С. 24–31.
4. Бoryтко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.

5. Военная педагогика / под ред. И.А. АLEXИНА. – М., ВУ, 2007. – 230 с.

6. Военный энциклопедический словарь. – М.: Воениздат, 1983. – 476 с.

7. Вологовский А.А., Кузнецов В.А., Денисов В.И. Морально-психологическое обеспечение боевых действий частей и подразделений Вооруженных Сил Российской Федерации. – Коломна: МВАКИУ, 1996. – 148 с.

8. Грабовых С.В. Формирование готовности курсантов военных вузов к организации морально-психологического обеспечения подразделения: дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2012. – 212 с.

9. Информационно-методический сборник. – М.: ЦВСППИ, 1993. – С. 48.

10. Морально-психологическое обеспечение действий подразделений. – Воронеж: Воронежский ВВАИУ (ВИ), 2006. – 158 с.

11. Соколова Е.Н. Педагогическая система морально-психологической подготовки личного состава органов внутренних дел: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 41 с.

12. Утяшев И.Р. Формирование морально-психологической готовности курсантов к будущей военно-профессиональной деятельности в условиях модернизации войск: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2009. – 16 с.

13. Фомичёв М.Н. Формирование готовности курсантов ВОУ ВПО ВВ МВД России к организации морально-психологического обеспечения служебно-боевой деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2000. – 117 с.

14. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению вос-

питательных задач: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.

References

1. Andreev V.I. Pedagogika. – Kazan': Centr innovacionnyh tekhnologij, 2000. – 608 s.
2. Arhipov M.I. Soderzhanie i organizaciya moral'no-psihologicheskogo obespecheniya boevyh dejstvij / V.A. Arhipov, V.A. Kuznecov, A.M. Tyutchenko i dr. – M.: GA VS, 1994. – 193 s.
3. Barabanshchikov A.V., Fedenko N.F. Moral'no-politicheskaya i psihologicheskaya podgotovka k zashchite zavoevanij Oktyabrya // Na strazhe zavoevanij Oktyabrya: sb. nauchn. st. № 9. – M.: Voenizdat, 1977. – S. 24–31.
4. Borytko N.M. V prostranstve vospitatel'noj deyatel'nosti. – Volgograd: Peremena, 2001. – 181 s.
5. Voennaya pedagogika / pod red. I.A. Alekhina. – M., VU, 2007. – 230 s.
6. Voennyj enciklopedicheskij slovar'. – M.: Voenizdat, 1983. – 476 s.
7. Volotovskij A.A., Kuznecov V.A., Denisov V.I. Moral'no-psihologicheskoe obespechenie boevyh dejstvij chastej i podrazdelenij Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii. – Kolomna: MVAKIU, 1996. – 148 s.
8. Grabovyh S.V. Formirovanie gotovnosti kursantov voennyh vuzov k organizacii moral'no-psihologicheskogo obespecheniya podrazdeleniya: dis. ... kand. ped. nauk. – Voronezh, 2012. – 212 s.
9. Informacionno-metodicheskij sbornik. – M.: CVSPPI, 1993. – S. 48.
10. Moral'no-psihologicheskoe obespechenie dejstvij podrazdelenij. – Voronezh: Voronezhskij VVAIU (VI), 2006. – 158 s.
11. Sokolova E.N. Pedagogicheskaya sistema moral'no-psihologicheskoy podgotovki lichnogo sostava organov vnutrennih del: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2009. – 41 s.
12. Utyashev I.R. Formirovanie moral'no-psihologicheskoy gotovnosti kursantov k budushchej voenno-professional'noj deyatel'nosti v usloviyah modernizacii vojsk: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Kazan', 2009. – 16 s.
13. Fomichyov M.N. Formirovanie gotovnosti kursantov VOU VPO VV MVD Rossii k organizacii moral'no-psihologicheskogo obespecheniya sluzhebno-boevoy deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. – Saratov, 2000. – 117 s.
14. YAKovleva N.M. Teoriya i praktika podgotovki budushchego uchitelya k tvorcheskemu resheniyu vospitatel'nyh zadach: dis. ... d-ra ped. nauk. – CHelyabinsk, 1992. – 403 s.

ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ОФИЦЕРА: СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СТРУКТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ

Данная статья посвящена рассмотрению проблемы формирования экстремальной компетентности у будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации. Актуальность проблемного поля обусловливается спецификой сферы военно-профессиональной деятельности офицеров, характеризующейся высокой вероятностью возникновения экстремальных ситуаций, требующей от военного специалиста адекватной компетентности для сохранения психической устойчивости и обеспечения эффективных профессиональных действий. Анализируются научные труды отечественных исследователей, посвященные проблеме экстремальности, содержательно-смысловому определению понятия «экстремальная компетентность», на основе которых определяются его сущность и состав структурных компонентов. Делается акцент на возможности системы военного образования в формировании экстремальной компетентности у будущих офицеров за счет создания системы педагогических условий и организации работы в рамках специально разработанной модели.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, экстремальность, экстремальная ситуация, экстремальная компетентность, структура, педагогические условия, модель.

В условиях современных социально-политических реалий, расширения спектра задач, решаемых военными специалистами войск национальной гвардии Российской Федерации (ВНГ РФ), модификации условий реализации профессиональных функций, характеризующихся необходимостью осуществления профессиональных действий в любых условиях, повышаются требования к качеству профессиональной подготовки будущих офицеров, уровню сформированности у них профессиональной компетентности в целом и отдельных ее видов, в частности.

Исследование проблем формирования и развития профессиональной компетентности является предметом научного поиска значительного числа авторов (А.Г. Асмолов, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Г.В. Кравец, В.А. Исаев, В.П. Жуковский, Р.А. Быкова, М.Д. Ильязова и др.), в работах которых определяются содержательно-смысловые характеристики данного феномена, приводится его видовое разнообразие. Анализ научной литературы показал, что профессиональная компетентность является личностным образованием, интегрирующим систему знаний, умений, навыков, личностно-профессиональных качеств, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности в выбранной сфере труда.

Применительно к профессиональной деятельности офицеров используется термин «военно-профессиональная компетентность», который, по сути, не имеет принципиальных смысловых различий с термином «профессиональная компетентность», однако, в большей степени акцентирует внимание на сфере военно-профессионального труда как специфического профессионального пространства, отличающегося особыми условиями

реализации профессиональных функций (А.Г. Караяни, П.А. Корчемный [2]).

Указывая на особый характер военно-профессиональной деятельности офицера ВНГ РФ, отметим, что труд военного специалиста сопряжен с необходимостью решения служебно-боевых задач в нестандартных, зачастую весьма сложных и опасных для жизни и здоровья ситуациях, носящих экстремальный характер. В данном случае актуализируется особый вид профессиональной компетентности – экстремальная компетентность. В этом контексте считаем весьма значимой точку зрения В.Д. Симоненко [5], Л.П. Саксоновой [9], В.А. Пономаренко [8], определяющих экстремальную компетентность в качестве специфического вида профессиональной компетентности специалиста, который позволяет осуществлять профессиональную деятельность в непредсказуемо трансформирующихся условиях обстановки, характеризующихся экстремальностью.

По мнению В.А. Пономаренко [8], экстремальность отличается неординарностью, неопределенностью и новизной, которые возникают в деятельности, вариативностью происходящих в ней процессов, развивающихся по непрогнозируемому сценарию, идущего вразрез привычному алгоритму деятельности и несущего потенциальную угрозу для психофизиологической устойчивости личности офицера и сохранения параметров профессиональной деятельности.

В экстремальной ситуации, как указывает А.М. Столяренко [10], человек попадает в поле действия объективных трудностей, влекущих за собой вероятную дестабилизацию и трансформацию параметров его жизнедеятельности, выход из которой требует мобилизации всех личностных ресурсов человека. При этом М.Ш. Магомед-Эминов [4],

рассматривая экстремальную ситуацию, говорит о том, что именно в данной ситуации, несмотря на ее деструктивность, высокий уровень риска и эмоциональной напряженности, возможно раскрытие личностного потенциала человека, активизация его мотивационных, когнитивных, эмоциональных и поведенческих возможностей на основе актуализации экстремальной компетентности.

Обращение к понятию «экстремальная компетентность» позволяет констатировать тот факт, что данный феномен имеет весьма скромную научную представленность в исследованиях (здесь можно привести лишь работы А.Г. Погорелова [7], С.В. Пазухиной [6], Г.К. Карповой [3], О.Ф. Халитова [11], И.И. Аминова [1]). Так, например, С.В. Пазухина, характеризуя экстремальную компетентность, указывает на интегративность психологических качеств, способностей, умений и навыков, системное действие которых обеспечивает готовность специалиста к реализации деятельности с целью сохранения ее ключевых нормативов и повышения эффективности.

А.Г. Погорелов полагает, что экстремальная компетентность выступает в качестве индивидуального личностного свойства, которое характеризуется способностью специалиста к сохранению целостности собственной личности при возникновении экстремальной ситуации и обеспечению эффективного и безопасного решения профессиональных задач.

В нашем понимании, экстремальная компетентность офицера ВНГ РФ является интегративным, развивающимся в процессе деятельности личностным свойством, которое проявляется в готовности офицера к реализации нормативно закрепленных профессиональных функций и решению служебно-боевых задач в экстремальной ситуации на основе системы профессиональных знаний, умений, навыков, личностных и профессионально значимых качеств, способности к их конструктивной, развивающейся трансформации в процессе организации и осуществления профессиональной деятельности.

В связи с этим нами представляется, что сформированная экстремальная компетентность офицера позволяет, с одной стороны, активизировать имеющиеся когнитивные, эмоционально-волевые, поведенческие ресурсы личности, имеющиеся личностно-профессиональные качества и социально-профессиональный опыт, что обеспечит адаптацию военного специалиста к условиям экстремальной ситуации и готовность к продуктивным профессиональным действиям, а с другой – расширить диапазон возможностей в направлении построения эффективных личностных маршрутов саморазвития, основанного на способности к самореализации в сфере профессиональной деятельности.

Таким образом, экстремальная компетентность, на наш взгляд, интегрирует адаптивный

и процессуально-развивающий блоки, укладываясь в диаду (по М.Ш. Магомед-Эминову [4]) «адаптация (устойчивость) – конструктивная развивающаяся трансформация». При этом в структуре адаптивного блока нами выделяется мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и когнитивно-операционный компоненты, тогда как процессуально-развивающий блок представлен аутопсихологическим, поведенческим и рефлексивным компонентами:

– *мотивационно-ценностный* компонент ориентирован на приоритет мотивации военно-профессиональной деятельности и ценностные ориентации личности, которые являются побудительным фактором, определяющим траекторию и направления активности офицера в экстремальной ситуации;

– *когнитивно-операционный* компонент интегрирует систему знаний, умений и навыков в соответствии с составом компетенций, нормативно закрепленных в требованиях к качеству подготовки военных специалистов ВНГ РФ;

– *эмоционально-волевой* компонент связан с устойчивостью офицера к воздействию экстремальных факторов профессиональной среды, несущих потенциальную угрозу стабильности личности и эффективности профессиональной деятельности, за счет сохранения конструктивного уровня интенсивности эмоций и способности волевого управления эмоциональным состоянием;

– *аутопсихологический* компонент отражает способность офицера к планированию своих профессиональных действий в экстремальной ситуации, прогнозированию последствий принимаемых решений и проектированию адекватной поведенческой траектории для обеспечения психологической устойчивости;

– *рефлексивный* компонент ориентирует на познание военным специалистом самого себя как личности и представителя социально-профессиональной общности на основе самоконтроля, самооценки и самоанализа своих действий в направлении саморазвития, активизации имеющихся личностных ресурсов;

– *поведенческий* компонент рассматривается в проекции готовности офицера нести ответственность за принимаемые решения в экстремальной ситуации, от качества которых зависит успешность выполнения профессиональных задач, психологическое благополучие, как самого офицера, так и подчиненного личного состава.

Отметим, что деление экстремальной компетентности на представленные выше компоненты весьма относительно, ввиду того, что они обладают свойством взаимной детерминации, активизируя свой содержательный и процессуальный потенциал в определенные моменты профессиональной деятельности, когда приоритет действия одних компонентов подкрепляется действием других.

Проведенный теоретический анализ содержательно-смысловых и структурных характеристик экстремальной компетентности убеждает в том, что ее формирование является одной из ведущих задач военной образовательной организации ВНГ РФ, в пространстве которой должны быть созданы соответствующие педагогические условия и организовано функционирование адекватной модели, содержательно и процессуально обеспечивающих эффективность данного процесса. При этом, говоря о педагогических условиях формирования экстремальной компетентности, отметим, что, с одной стороны, они должны обеспечивать организацию образовательной среды военного вуза ВНГ РФ, задавая требования к процессу формирования экстремальной компетентности, а с другой – представлять систему мер, актуализирующих комплекс педагогических действий, направленных на формирование экстремальной компетентности. По нашему мнению к числу таких условий можно отнести следующие:

– *условия-требования*: обеспечение управления профессиональной подготовкой будущих офицеров, ориентированной на виды служебно-боевой деятельности специалистов ВНГ РФ и требования, предъявляемые к личности офицера; готовность постоянного состава военной образовательной организации ВНГ РФ к работе по формированию экстремальной компетентности у курсантов. При создании данных условий мы руководствовались тем, что в образовательной среде ведомственного военного вуза ВНГ РФ должна быть выработана единая система требований к профессиональной подготовке курсантов в ракурсе формируемого нами феномена, обеспечена взаимосвязь информационного пространства военной образовательной организации с социально-профессиональной средой для достижения целевых ориентиров образования и требуемого уровня экстремальной компетентности;

– *условия-действия* предполагают акцентирование внимания на содержательно-инструментальной оснащенности образовательного процесса в ведомственном военном вузе ВНГ РФ. Они направлены на обеспечение междисциплинарной интеграции учебных дисциплин, в рамках которых формируется экстремальная компетентность. Также они обеспечивают моделирование экстремальных ситуаций профессиональной деятельности, организацию специальной психологической подготовки курсантов, использование в образовательном процессе интегративно-стимулирующей оценки образовательной и профессиональной успешности курсантов, позволяющей сформировать их мотивационную готовность к развитию собственного образовательно-развивающего маршрута для достижения необходимого уровня экстремальной компетентности.

Представляется, что создание и реализация выявленных педагогических условий требует особой организации образовательного процесса в ведомственном военном вузе ВНГ РФ, которая, на наш взгляд, должна быть структурирована, содержательно и процессуально представлена в виде модели, задающей целевые установки и регламентирующей образовательную траекторию процесса формирования экстремальной компетентности. При этом ведущими постулатами разработки модели формирования экстремальной компетентности у будущих офицеров ВНГ РФ являются следующие: 1) содержательные и процессуальные аспекты формирования экстремальной компетентности ориентируются на специфику профессиональной деятельности военных специалистов ВНГ РФ, определяясь системой решаемых профессиональных задач и спецификой возникающих экстремальных ситуаций; 2) композиционное структурирование модели основывается на идее поступательного и преемственного формирования экстремальной компетентности на всех этапах организации профессиональной подготовки курсантов и функционирования модели.

Исходя из этого, структура модели формирования экстремальной компетентности представлена целевым, содержательно-процессуальным и оценочно-результативным блоками, которые определяют целевые ориентиры организации работы по формированию экстремальной компетентности, систему организационных и развивающих задач, содержание профессиональной подготовки и этапы его реализации (стимулирующий, познавательный, операциональный, развивающий), применяемый методический и критериально-диагностический инструментарий.

Целевой блок модели задает ориентиры профессиональной подготовки будущих офицеров ВНГ РФ в соответствии с требованиями служебно-боевой деятельности и спецификой решаемых профессиональных задач в условиях экстремальности и предполагает достижение будущим военным специалистом высокого уровня сформированности экстремальной компетентности во всех ее структурных компонентах.

Содержательно-процессуальный блок модели регламентирует содержание профессиональной подготовки курсантов, применяемые методы, формы и средства, обеспечивающие инструментальное сопровождение образовательного маршрута и реализацию его содержательной составляющей. В границах данного блока модели реализованы следующие этапы: *стимулирующий*, направленный на создание позитивного профессионально ориентированного фона учебных занятий с курсантами, мотивирующего их на глубокое изучение теоретического материала и овладение практическими компетенциями, необходимыми для

служебно-боевой деятельности в экстремальных ситуациях; *познавательный*, ориентированный на предоставление курсантам учебной информации, необходимой для организации профессиональной деятельности в целом и в условиях возникновения экстремальных ситуаций, в частности; *операционный* – вооружение курсантов продуктивными стратегиями действий в экстремальных ситуациях, связанных с непосредственным исполнением служебных обязанностей по выполнению боевых задач в соответствии с профессиональным предназначением, и овладением методами регуляции собственных психических состояний, сохранения целостности и стабильности при воздействии экстремальных факторов; *развивающий*, обеспечивающий формирование у курсантов готовности к аналитической и оценочной деятельности для трансформации накопленного опыта в новые условия обстановки (реализуется в процессе войсковой стажировки и полевой практики).

Оценочно-результативный блок модели представлен системой уровней, критериев, показателей и диагностических материалов, обеспечивающих проведение педагогического мониторинга эффективности модели (для оценки мотивационно-ценностного компонента – Ориентировочная анкета В. Смекалова, М. Кучера, методика Б. Басса, методика Замфир, экспертная оценка; для оценки когнитивно-операционного компонента – оценка уровня сформированности теоретических знаний, умений и навыков на основе экспертной оценки; для оценки эмоционально-волевого компонента – Шкала ситуативной тревожности Спилбергера, методика самооценки стрессоустойчивости С. Коухена, Г. Виллиансона, экспертная оценка; для диагностики аутопсихологического компонента – Опросник Е. Хайма «Копинг-механизмы», методика «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS), экспертная оценка; для оценки рефлексивного компонента – Методика диагностики рефлексии (опросник А.В. Карпова), экспертная оценка; для оценки поведенческого компонента – Многомерно-функциональная диагностика ответственности «Ответственность – 110» (ОТВ-110) (О.В. Мулыгина), тест «Экспресс-диагностика ответственности», экспертная оценка), организацию оценочных процедур в процессе опытно-экспериментальной апробации модели.

Полагаем, что подобное структурирование модели формирования экстремальной компетентности у будущих офицеров ВНГ РФ, равно как и методическая траектория реализации представленных блоков, позволяет организовать процесс профессиональной подготовки таким образом, чтобы с максимальной долей эффективности обеспечить достижение заданных целевых ориентиров в процессе формирования у военных специалистов экстремальной компетентности и обеспечить качество

их дальнейшей профессиональной деятельности, в том числе, в экстремальных ситуациях.

Библиографический список

1. Аминов И.И. Вопросы экстремально-психологической компетентности юриста // Вестник университета им. О.Е. Кутафина. – 2017. – № 7 (35). – С. 95–110.
2. Караяни А.Г., Корчемный П.А. Психологическая подготовка боевых действий. – М.: Военный университет, 2016. – 180 с.
3. Карпова Г.С. Влияние экстремального характера профессиональной деятельности сотрудников пенитенциарной системы на развитие их профессиональной компетентности // Сборники конференций НИЦ СОЦОСФЕРА. – 2013. – № 44. – С. 53–56.
4. Магомед-Эминов М.Ш. Феномен экстремальности. – М., 2008. – 218 с.
5. Общая и профессиональная педагогика / под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 368 с.
6. Пазухина С.В., Харькова А.А. Психологическая структура экстремальной компетентности учителя // Акмеология. – 2013. – № 1. – С. 214.
7. Погорелов А.Г. Экстремальная компетентность в профессиональной деятельности // Известия Технологического института ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет». – 2006. – № 13 (68). – С. 305–311.
8. Пономаренко В.А. Экстремальность и проблема отношения к профессиональной деятельности и в профессиональной жизни // Мир психологии. – 2006. – № 4 (48). – С. 38–46.
9. Саксонова Л.П. Профессиональная культура будущего специалиста: истоки и тенденции развития // Современные наукоемкие технологии. – 2005. – № 1. – С. 57–58.
10. Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика. – М.: Юнити-дана, 2002. – 607 с.
11. Халитов О.Ф. Проблемы развития экстремально-психологической компетентности руководителей органов внутренних дел // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 3 (97). – С. 190–194.

References

1. Aminov I.I. Voprosy ekstremal'no-psihologicheskoy kompetentnosti yurista // Vestnik universiteta im. O.E. Kutafina. – 2017. – № 7 (35). – S. 95–110.
2. Karayani A.G., Korchemnyj P.A. Psihologicheskaya podgotovka boevykh dejstvij. – M.: Voennyj universitet, 2016. – 180 s.
3. Karpova G.S. Vliyanie ekstremal'nogo haraktera professional'noj deyatel'nosti sotrudnikov penitenciarnoj sistemy na razvitie ih professional'noj kompetentnosti // Sborniki konferencij NIC SOCOSFERA. – 2013. – № 44. – S. 53–56.

4. Magomed-Eminov M.SH. Fenomen ekstremal'nosti. – M., 2008. – 218 s.
5. Obshchaya i professional'naya pedagogika / pod red. V.D. Simonenko. – M.: Ventana-Graf, 2006. – 368 s.
6. Pazuhina S.V., Har'kova A.A. Psihologicheskaya struktura ekstremal'noj kompetentnosti uchitelya // Akmeologiya. – 2013. – № 1. – S. 214.
7. Pogorelov A.G. Ekstremal'naya kompetentnost' v professional'noj deyatel'nosti // Izvestiya Tekhnologicheskogo instituta FGOU VPO «YUzhnyj federal'nyj universitet». – 2006. – № 13 (68). – S. 305–311.
8. Ponomarenko V.A. Ekstremal'nost' i problema otnosheniya k professional'noj deyatel'nosti i v professional'noj zhizni // Mir psihologii. – 2006. – № 4 (48). – S. 38–46.
9. Saksonova L.P. Professional'naya kul'tura budushchego specialista: istoki i tendencii razvitiya // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. – 2005. – № 1. – S. 57–58.
10. Stolyarenko A.M. Ekstremal'naya psihopedagogika. – M.: YUniti-dana, 2002. – 607 s.
11. Halitov O.F. Problemy razvitiya ekstremal'no-psihologicheskoy kompetentnosti rukovoditelej organov vnutrennih del // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. – 2013. – № 3 (97). – S. 190–194.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-2-152-157
УДК 378: 51

Смирнова Елена Сафаровна
кандидат педагогических наук
Костромской государственный университет
stakinaes@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Данная статья посвящена вопросу применения в образовательном процессе, а именно на уроках математики и информатики, современной образовательной кейс-технологии, нацеленной на формирование метапредметных образовательных результатов обучающихся. В работе представлена модель применения кейс-технологии на основе системно-деятельностного подхода, включающая такие компоненты, как метод ситуационного анализа, кейс-метод, метод дискуссий. Реализация данной модели описана на примере тематического содержания уроков математики и информатики 8 класса. Каждый метод кейс-технологии конкретизирован и приведены примеры его использования. Автор приходит к выводу, что планомерное использование описанной в работе модели применения кейс-технологии на уроках математики и информатики влечет за собой становление метапредметных образовательных результатов, рост качества математического образования и ИКТ-компетентности обучающихся.

Ключевые слова: методика обучения математике, методика обучения информатике, кейс-технология, кейс-метод, метод дискуссий, метод ситуационного анализа, метапредметные образовательные результаты.

В последние десятилетия в условиях реструктуризации экономики и системы управления образованием возникает необходимость в изменении целостной системы учебно-воспитательного процесса. Предметное содержание изучаемых в школе дисциплин постоянно растет, однако при этом не наблюдается рост успешности усвоения отдельных учебных предметов у обучающихся, о чем свидетельствуют различные источники ([1; 6; и др.]). Также в системе основного общего образования можно наблюдать следующие проблемы: неумение обучающихся работать с информацией продуктивно и выделять главное; неумение решать практические, социальные или личностно-значимые проблемы – провести наблюдение, проанализировать ситуацию, выдвинуть предположения, провести эксперимент, сделать выводы; неумение применить приобретенные в школе знания в своей жизненной деятельности. Метапредметный подход в образовании нацелен на решение проблемы разобщенности отдельных учебных предметов, нацелен на формирование интегрированных знаний и способов деятельности.

Согласно примерной основной образовательной программе основного общего образования: «Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные)» [4]. Очевидно, что формирование метапредметных образовательных результатов обучающихся требует интеграции системно-деятельностного и ситуационного подходов, нацеленности образовательного процесса на активную позицию каждого ученика и, соответственно, применения особых образовательных технологий. В качестве подобной технологии,

по нашему мнению, особо продуктивно можно использовать образовательную кейс-технологию.

Кейс-метод был разработан в США в начале XX века. В России в 1926 году «начали активно рассматривать вопросы применения различных методов обучения, в основе которых лежит прецедент, специально разработанный на основе фактического материала, с целью последующего разбора на учебных занятиях» [6].

В.Э. Штейнберг отмечает, что «...кейс-технологии создавались для дистанционного обучения, они основаны на использовании наборов (кейсов) текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных учебно-методических материалов, самостоятельное изучение которых дополняется консультациями преподавателей-тьюторов (консультант-наставник), осуществляющих методическую и организационную помощь обучаемым в рамках программы обучения» [7].

Н.В. Попова и Т.Н. Сухарева, описывая особенности применения кейс-метода на отдельных учебных занятиях, указывают, что данная технология ориентирует обучающихся на «...формулирование проблемы и поиск вариантов ее решения с последующим анализом» [3].

В работах Е.Е. Дурноглазова и Е.В. Мордвиной смысл кейс-технологии представлен в том, что учебный материал подается обучающимся в виде проблем-кейсов, процесс решения которых протекает в форме активной творческой работы при условии самостоятельного осуществления «...целеполагания, сбора необходимой информации, ее анализа с различных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля...» [2].

По мнению С.Ю. Теминой, к кейс-технологиям относят ситуационно-ролевые игры, решение си-

туационных задач, кейс-метод, метод дискуссий и др. [5].

Разработка кейсовых заданий – очень трудоемкий процесс для учителя-предметника, однако в настоящее время существуют исследования и представлены описания использования кейс-технологии в таких учебных дисциплинах, как информатика [2], английский язык [3], цикл предметов начальной школы [5] и др. По нашим наблюдениям, в области основного общего и среднего общего образования кейс-метод используется недостаточно, а представляет собой лишь комплекс разрозненных педагогических разработок по отдельным учебным дисциплинам, при этом практически отсутствует нацеленность на метапредметную составляющую образовательного процесса.

Следует отметить, что в учебной литературе для школьников и в учебно-методических комплексах для учителей не представлено или практически не представлено методическое сопрово-

ждение использования на уроках современных образовательных технологий; вариантом доказательства тому является то, что, чаще всего после параграфа в учебнике следует список вопросов и задач, при этом отсутствуют схемы для проведения дискуссий; задания для организации учебно-исследовательской деятельности, практически отсутствуют практико-ориентированные задания, не говоря о кратких ситуационных задачах и других средствах. Поэтому, на наш взгляд, переход к новой системе образования требует также изменений и дополнений в учебно-методической литературе учителя и учебной литературе для обучающихся. В ходе исследовательской работы нами была поставлена задача разработать модель применения кейс-технологии на основе системно-деятельностного подхода, как наиболее предпочтительного в условиях ФГОС ООО, при этом осуществить нацеленность данной модели на формирование метапредметных образовательных результатов об-

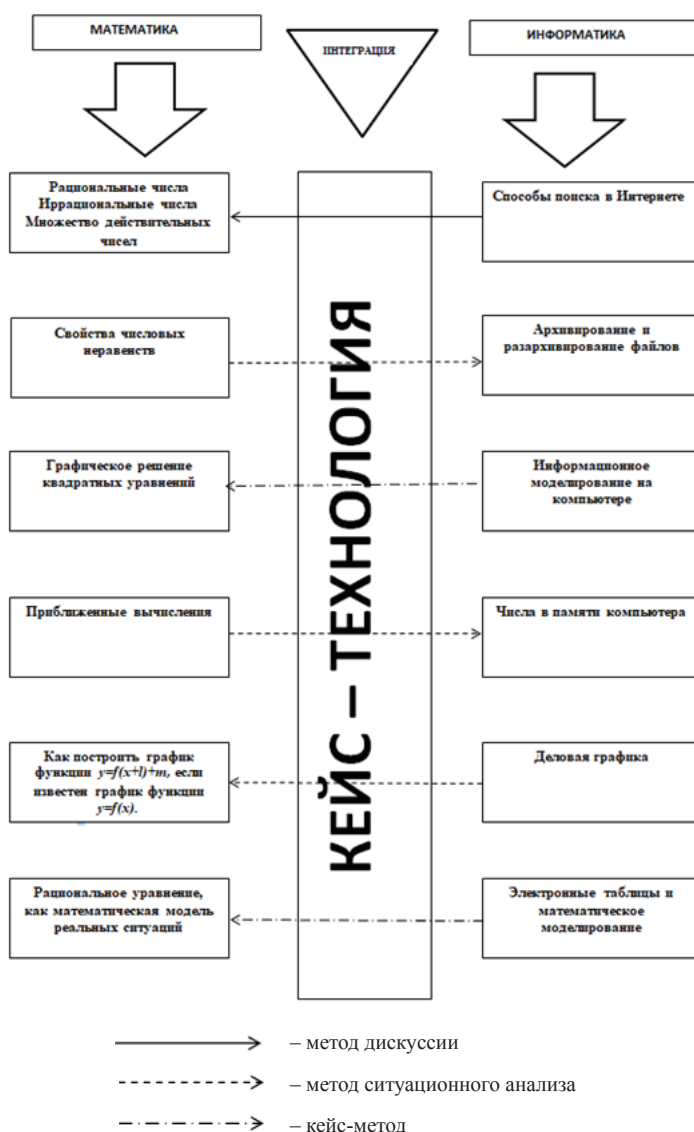


Рис. 1. Модель применения кейс-технологии на уроках математики и информатики на основе системно-деятельностного подхода

учающихся. На основе анализа различных научно-педагогических и методических работ ([2; 3; 5; 6 и др.) в данную модель были включены следующие компоненты: метод ситуационного анализа, кейс-метод, метод дискуссий.

Опишем фрагмент данной модели на основе реализации межпредметных связей курса математики и информатики 8 класса (рис. 1).

В представленной модели тематические блоки отобраны таким образом, чтобы было возможно осуществить интеграцию их содержания с помощью методов кейс-технологии. Среди методов используются: метод дискуссии, метод ситуационного анализа и метод кейсов. Начало стрелки на схеме указывает, на каком уроке реализуется метод; окончание стрелки указывает на тематический материал урока по другой дисциплине, который требуется для реализации метода. Конкретизируем каждый метод и приведем соответствующие примеры его использования.

Метод дискуссий заключается в коллективном анализе конкретной проблемы, в совместном поиске причин возникновения проблемы и способов ее решения. Следует отметить, что данный метод организуется под строгим контролем преподавателя, который направляет учебную дискуссию, старается удерживать ее в русле намеченного сценария, а также в завершении дискуссии подводит класс к соответствующим выводам, оценивает эффективность предложенных решений и совместно с классом делает прогнозы.

Приведем пример учебной дискуссии на тему: «Развитие понятия числа». Предложенная дискуссия может быть реализована на уроке информатики по теме «Способы поиска в Интернете» следующим образом: после того, как учитель представит обучающимся некоторые указания по организации поиска информации в сети Интернет, следует разделить обучающихся на 3–4 группы и организовать целенаправленный поиск по следующим вопросам-проблемам: «Когда появились дроби? Сколько раз в день современный человек обращается к понятию «дробь»?»; «Зачем человеку нужны отрицательные числа? Можно ли обойтись без них?»; «Почему в некоторый период развития человечества людям стало недостаточно рациональных чисел, и появились числа иррациональные?». На организацию поиска информации в сети группам обучающихся отводится 15–20 минут. После этого следует проведение самой учебной дискуссии, в ходе которой учитель предлагает выступить каждой группе, при этом другие группы также могут дополнять ответы и высказывать свои мысли о развитии понятия числа. В завершении дискуссии учитель формулирует выводы и указывает на другие виды чисел, еще не известные учащимся, такие как комплексные числа, трансцендентные числа и др.

Подобная деятельность с использованием мето-

да дискуссии реализуется средствами двух учебных предметов – математики и информатики; приближена к решению жизненно-важных задач (применение в повседневности разных видов чисел) и приобретению необходимых в жизни навыков (способы поиска в Интернете); позволяет активизировать личностные позиции обучающихся в процессе обсуждений; нацелена на формирование метапредметных образовательных результатов.

Метод ситуационного анализа мы рассматриваем, как отдельную составляющую кейс-метода, которая может работать автономно, как средство актуализации теоретических знаний обучающихся, развития их практических умений и навыков, а также способностей работать с информацией продуктивно. Применение метода ситуационного анализа требует меньше урочного времени, чем использование на уроках кейс-методов, при этом в тоже время, для решения на уроках полноценных кейсовых заданий, обучающиеся уже должны, на наш взгляд, иметь опыт ситуационного анализа.

Представим пример применения метода ситуационного анализа на уроке информатики по теме «Деловая графика», требующего у обучающихся наличия хорошо сформированных представлений о вопросе «Как построить график функции $y = f(x + 1) + m$, если известен график функции $y = f(x)$ ». Работа с классом, в данном случае, может быть организована по-разному, на усмотрение учителя, – в группах, в парах, индивидуально. Обучающимся предлагается следующее задание, для постановки которого учитель произносит вступительную речь: «Директор небольшой ювелирной мастерской предоставил для проверяющей организации отчеты за два прошедших года о количестве произведенных изделий. В первом отчете был представлен график (рис. 2), а во втором отчете присутствовал лишь текст. Оба отчета вы сейчас сможете увидеть на своих столах. Помогите проверяющей организации определить состояние дел в ювелирной мастерской». На столах у учеников представлены два документа.

Отчет 1.



Рис. 2. Отчет № 1

Отчет 2.

Рост объемов производства в этом году был такой же, как и в прошлый год. Но в первые два месяца мастерская не работала, а на начало тре-

того месяца товаров было в три раза больше, чем на начало прошлого года.

Для решения данного задания обучающимся необходимо: 1) установить вид зависимости в первом отчете – для этого нужно восстановить табличную форму зависимости и оценить данные; 2) после того, как обучающиеся поймут, что имеют дело с графиком функции $y = 10\sqrt{x}$, им необходимо проанализировать, что за зависимость представлена во втором отчете; 3) построить график зависимости из второго отчета и проанализировать объемы производства (рис. 3).

Подобная деятельность по ситуационному анализу происходит под контролем преподавателя. Обучающиеся, у которых не получается выработать свой план действий и продвинуться в решении задачи самостоятельно, получают подсказки от преподавателя, который выполняет в данном случае лишь контролирующую и регулирующие функции.

Представленное задание носит междисциплинарный характер; основывается на реальности описываемых в ситуации событий; позволяет обучающимся связать теорию с практикой и найти решение, а также обосновать и пояснить выработанные стратегии и выводы.

Кейс-метод базируется на ситуационном подходе. Сущность кейс-метода заключается в активной самостоятельной деятельности обучающихся при погружении в смоделированную ситуацию, приближенную к реальной, и в поиске решений некоторой проблемы. Подобная специально созданная ситуация должна, на наш взгляд, характеризоваться динамичностью и метапредметностью, чтобы обучающийся попытался подойти к решению с разных позиций, применить имеющиеся знания и способы деятельности без шаблона и готового алгоритма.

Приведем пример использования кейс-метода на уроке информатики по теме «Информационное моделирование на компьютере», при этом нацелим урок на обобщение и систематизацию знаний по теме курса математики «Графическое решение

квадратных уравнений». Продолжительность работы с предложенным видом кейса составляет 80–90 минут учебного времени. С учетом этого возможно совместить урок алгебры и урок информатики и сделать это занятие междисциплинарным. Работа с кейсом строится по следующему алгоритму.

1. Организационный этап (5 минут). Распределение обучающихся по группам по усмотрению учителя; введение в кейс. На этом этапе учитель погружает обучающихся в специально созданную ситуацию: «В одну из лабораторий случайно попали результаты научных экспериментов некоторого ученого, который исследовал особое вещество N. На веществе была табличка. Были также и сопровождающие материалы ученого, но, к сожалению, не все они сохранились. По дневнику ученого можно было определить, что он смог выяснить, при какой температуре начинается разложение данного вещества N. Но эти данные были потеряны. Можно ли извлечь какие-то полезные сведения о веществе N из документов ученого?».

2. Работа с кейсом. На этом этапе обучающиеся знакомятся с содержанием кейс-пакета. В данном случае в пакете находятся 3 документа: табличка с вещества, и два фрагмента дневника ученого (рис. 4). Далее происходит анализ и обсуждение ситуации в группе, выдвижение гипотез. Идея построить графики на основании документов ученого будет достаточно очевидной, и вот здесь возможно распределение обязанностей: кто-то будет строить графики на листке бумаге, а кто-то прибегнет к возможностям компьютерного моделирования. Учитель также выполняет регулиющую и контролирующую функцию и помогает обучающимся выбрать верное направление решения проблемы. Завершиться работа каждой группы должна совместными обоснованными выводами, которые желательно сопроводить демонстрационными материалами (рис. 5), подтверждающими гипотезу.

3. Завершающий этап. На этом этапе каждая группа должна продемонстрировать полученные

Производство изделий ювелирной мастерской

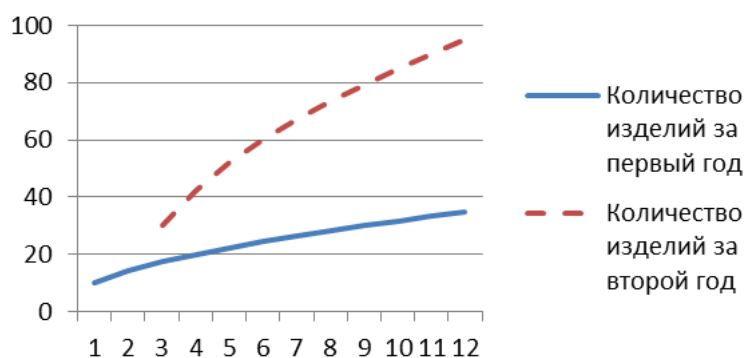


Рис. 3. Объемы производств ювелирной мастерской


| | | |
|--|---|---|
| <p>1.04 1° C – изменений нет 2.04 4° C – изменений нет 3.04 9° C – изменений нет 4.04 5.04 6.04 Вещество разлагается</p> | <p>БЕЗОПАСНО. РАЗЛАГАЕТСЯ ПРИ ТЕМПЕРАТУРЕ</p>  | <p>1.03 0°С – изменений нет. 2.03 Повысил температуру на один градус – изменений нет. 3.03 Повысил температуру на один градус – изменений нет. 4.03 Повысил температуру на один градус – изменений нет. 5.03 Повысил температуру на один градус – изменений нет. 6.03 Повысил температуру на один градус – изменений нет. 7.03 Повысил температуру на один градус – изменений нет. 24.03 Повысил температуру на один градус – изменений нет. 25.03 Повысил температуру на один градус – изменений нет. 26.03 Повысил температуру на один градус – изменений нет. 27.03 Повысил температуру на один градус – изменений нет.</p> |
|--|---|---|

Рис. 4. Документы кейс-пакета

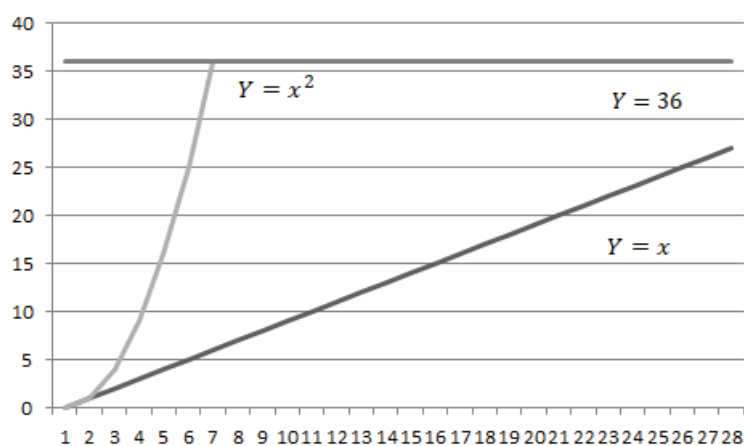


Рис. 5. Вариант сопровождающих материалов по решению кейса

выводы. При этом, возможно, группы могут получить и отличающиеся друг от друга результаты. В этом случае, под контролем учителя следует провести учебную дискуссию и определить, чьи выводы более точные и почему. Отметим также, что подобное кейс-задание не имеет четкого и определенного ответа, есть возможные варианты исхода, и чем качественнее обучающиеся смогут их обосновать, тем лучше они справятся с подобным кейс-заданием.

В ходе анализа кейсов и проведения дискуссий у обучающихся происходит актуализация предметных знаний, они пытаются совместить теорию с практикой, обратиться к тем своим умениям, которые они применяли только в рамках конкретного предмета. При правильном распределении обязанностей по решению кейса каждый член группы должен сделать свой вклад в общее дело, при этом решение вырабатывается более гибкое, так как разные члены группы могут предложить разные

подходы по решению проблемы, что позволяет оценивать и прорабатывать ситуацию с разных сторон. Задачей учителя также является поддержание благоприятной психологической атмосферы работы группы.

Осуществить реализацию метапредметного подхода в образовании и решать проблему разобщенности отдельных учебных предметов, на наш взгляд, возможно при использовании современных образовательных технологий, таких, как кейс-технология, нацеленных на активизацию самостоятельной деятельности обучающихся и на установление межпредметных связей. Отметим, что применение подобной технологии должно проводиться системно и с определенной периодичностью. Только в этом случае можно ожидать планомерного становления метапредметных образовательных результатов, рост качества математического образования и ИКТ-компетентности обучающихся.

Библиографический список

1. Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н. Динамика результатов единого государственного экзамена по математике в 2014-2016 гг. по Костромской области // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 1. – С. 28–30.
2. Дурноглазов Е.Е., Мордвинова Е.В. Использование кейс-технологии на уроках информатики для развития самостоятельной деятельности обучающихся // Педагогический поиск. – 2018. – № 2. – С. 17–19.
3. Попова Н.В., Сухарева Т.Н. Использование кейс-метода в обучении английскому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 3-1 (81). – С. 205–207.
4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию) (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 06.03.19)
5. Темина С.Ю. Интеграция системного и ситуационного подходов в процессе применения кейс-технологий в профессиональной подготовке учителя // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2009. – Т. 15. – № 3. – С. 469–473.
6. Турковская Н.В., Чебанова Е.И. Использование кейсов для контроля результатов обучения алгебре в 9 классе в условиях уровневой дифференциации // Инновационное развитие. – 2018. – № 2 (19). – С. 108–112.
7. Штейнберг В.Э. Сетевые кейс-технологии инновационного взаимодействия Министерства образования РБ и университета // Педагогический журнал Башкортостана. – 2008. – № 4 (17). – С. 76–80.

References

1. Babenko A.S., Margolina N.L., Matycina T.N. Dinamika rezul'tatov edinogo gosudarstvennogo ekzamena po matematike v 2014-2016 gg. po Kostromskoj oblasti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 1. – S. 28–30.
2. Durnoglazov E.E., Mordvinova E.V. Ispol'zovanie kejs-tekhnologii na urokah informatiki dlya razvitiya samostoyatel'noj deyatel'nosti obuchayushchihsya // Pedagogicheskij poisk. – 2018. – № 2. – S. 17–19.
3. Popova N.V., Suhareva T.N. Ispol'zovanie kejs-metoda v obuchenii anglijskomu yazyku // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2018. – № 3-1 (81). – S. 205–207.
4. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya (odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obshchemu obrazovaniyu) (protokol ot 8 aprelya 2015 g. № 1/15) [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosreestr.ru/> (data obrashcheniya: 06.03.19)
5. Temina S.YU. Integraciya sistemnogo i situacionnogo podhodov v processe primeneniya kejs-tekhnologij v professional'noj podgotovke uchitelya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2009. – T. 15. – № 3. – S. 469–473.
6. Turkovskaya N.V., Chebanova E.I. Ispol'zovanie kejsov dlya kontrolya rezul'tatov obucheniya algebre v 9 klasse v usloviyah urovnevoj differenciacii // Innovacionnoe razvitie. – 2018. – № 2 (19). – S. 108–112.
7. SHtejnbere V.E. Setevye kejs-tekhnologii innovacionnogo vzaimodejstviya Ministerstva obrazovaniya RB i universiteta // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. – 2008. – № 4 (17). – S. 76–80.

Година Джамиля Хасяновна
Яковлева Галина Петровна
Ярославская Ирина Игоревна

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва
dzhamilagodina@mail.ru, yakovleva2210@yandex.ru, iyaroslavsk@yandex.ru

АНГЛИЙСКИЙ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ КАК МОТИВАЦИОННЫЙ СТИМУЛ ОВЛАДЕНИЯ ЗНАНИЯМИ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье рассматриваются институционально разработанные курсы ESP (английский для специальных целей), один из преобладающих и прогрессивных подходов к обучению языку в системе высшего образования, поскольку он ориентирован на конкретные и профессиональные потребности студентов. Основное внимание в работе уделено роли анализа потребностей и выбора материала, последующей адаптации в соответствии с конкретными требованиями студентов специальности и изменений бизнес-среды и текущих требований к знаниям английского языка. Авторы статьи приходят к выводу о том, что курсы ESP должны быть более приспособлены к потребностям студентов, нацеленных на продуктивные навыки, отбор профессионально-ориентированной лексики, развитие коммуникативных навыков и межкультурной компетентности. В исследовании также проанализированы пути и методы, которые могут повысить профессиональную компетентность обучающихся в контексте многопрофильной среды современного экономического университета, испытывающего постоянные изменения в результате интернационализации.

Ключевые слова: бизнес английский, потребности учащихся, учебный план, адаптация, бизнес среда, английский для специальных целей.

Заметной тенденцией в преподавании и изучении английского языка является то, что изучение английского языка для специальных целей в высшем образовании, продиктованная интернационализацией и глобализацией высшего образования, становится одной из первостепенных задач. Эта тенденция обусловлена рядом причин: во-первых, потребностями учащихся в языковых навыках в определенной области, связанных с их будущей профессией и работой, во-вторых, развитие глобализации и международной деятельности выдвинули требования к особым языковым навыкам. Учащиеся имеют особое представление, почему они изучают язык, и это осознание дает им уверенность в выборе необходимости ESP, отмечают Хатчинсон и Уотерс [1, с. 58–62].

Поскольку ESP метод главным образом ориентирован на студентов, следовательно, анализ потребностей студентов является ключевым аспектом при разработке курса. Их потребности постоянно меняются из-за различных социально-экономических ситуаций на рынке труда и мировых информационных сетей. Чтобы помочь студентам успешно проходить обучение за рубежом, первостепенной задачей преподавателей английского языка для особых целей (ESP) является соответствие их уровня для преподавания ESP курса. На самом деле, определение их специфических языковых потребностей является основной характеристикой, которая отличает ESP от общего преподавания английского языка.

Не так давно студенты, обучающиеся различным профессиям, проходили в основном общий курс английского языка, который не всегда был востребован при применении в реальных ситуациях различных областей специализации, таких как

инженерия, туризм, маркетинг и логистика, наука и техника, медицина, и так далее. Изменения в теоретических языковых подходах и методиках указали на необходимость уделять больше внимания потребностям отдельных групп учащихся. Эта реализация наряду с растущим спросом на курсы английского языка, адаптированные к конкретным потребностям студентов, привели к появлению английского языка для особых целей (ESP) в конце 1960-х годов. Этот аспект оказался крайне востребованным, и поэтому ESP претерпела быстрые изменения в последние десятилетия. «ESP, делает акцент на выбор языка и контента, что обусловлено общими факторами, включая востребованность английского языка как международного языка общения и требования мировой экономики», — отмечает Цоаннопулу.

По словам Хатчинсона и Уотерса, ESP можно подразделить на два основных типа: английский язык для академического обучения (EAP: английский для академических целей) или для работы / обучения (EOP / EVP / VESL: английский для Профессиональных целей / Английский для профессиональных целей / Профессиональный английский как второй язык), которые различаются в зависимости от поставленных целей учащихся. Мы должны подчеркнуть, что это различие не является четким, потому что очень часто язык, выученный для непосредственного использования в учебной среде, будет использоваться позже, когда студент приступит к работе или вернется на работу. Соответственно, английский язык в сфере финансов можно отнести к категории EAP и EOP, поскольку студенты используют его как в своей учебной среде, так и на работе.

Другая группа ученых, в том числе Е.Т. Минасян, в процессе разработки курса ESP подчеркива-

ют исключительную важность таких компетенций, как коммуникативные навыки для установления контактов во всем мире, работа в группах или международных командах, умение эффективно вести переговоры, этическая ответственность принятия решений, гибкость, социальный опыт. Они создают прочную основу для профессионального и культурного развития специалистов [2, с. 144–148], учета «целевой аудитории и ее задач, а также их мотивации к изучению языка» [2, с. 144–148]. «Выбранные материалы не должны быть исключительно или в первую очередь предметно-специфическими, – полагают ученые этой группы, – и какое наиболее подходящее соотношение общих материалов к предметно-специфическим материалам следует учитывать».

Курсы ESP характеризуются тремя общими чертами: аутентичный материал, целенаправленная ориентация и самостоятельное руководство.

Под аутентичностью подразумевается непосредственное общение с использованием аутентичных текстов или видео, которые используют носители языка для конкретной аудитории, стремящейся передать реальное сообщение [3, с. 54–60]. Аутентичные материалы широко используются составителями курсов ESP и они оказались эффективными учебными ресурсами, поскольку позволяют учащимся познакомиться с профессиональным языком, с которым они будут иметь дело в реальной среде, и, таким образом,отреагируют с уверенностью и компетентностью. В соответствии с действующими правилами в области образования учащиеся высших учебных заведений имеют достаточный уровень владения языком, чтобы справляться со сложностью и подлинностью неадаптированных материалов, которые повышают мотивацию учащихся и вовлеченность в занятия.

Ориентация на цель является еще одной ключевой особенностью курсов ESP и относится к моделированию коммуникативных задач. Эти задачи необходимы для дальнейших реальных настроек, связанных с работой, таких как модуляция конференций, переговоры, собеседование, и т.д.

В основном курсы ESP охватывают следующие ключевые этапы: анализ потребностей, разработка курса (учебная программа), выбор материалов (адаптация и производство), проведение курса, обучение и оценка.

Анализ потребностей как предварительная стадия для любого курса ESP играет, несомненно, решающую роль, поскольку он помогает определить цели учащихся, уровень владения языком, возможные пробелы в знаниях и желаемые результаты. И Стревенс утверждает: «Инструкция ESP составлена для удовлетворения потребностей учащихся» [4, с. 39–44]. Таким образом, после анализа потребностей учащихся и постановки задач для курса преподаватель ESP должен выбрать

материалы, которые помогут как преподавателю, так и студентам достичь целей курса. Эти материалы также должны быть тесно связаны с конкретными навыками учащихся и потребностями в содержании, что является важной предпосылкой для эффективного использования материалов, а также мотивации учащихся. Аналогичная аргументация приводится Бенавентой и Санчесом-Рейесом, которые утверждают, что анализ потребностей выявил профессиональные условия, в которых стажеры должны были бы использовать английский язык. Целевые ситуации были определены и стали центральным этапом в разработке учебных программ и материалов» [5, с. 30–35].

Далее следует упомянуть, что некоторые ученые различают объективные / воспринимаемые или субъективные / ощущаемые потребности. Под объективными потребностями понимается вся фактическая информация об учащихся: знание языка, языковые трудности и использование языка в реальных ситуациях. Субъективные потребности включают познавательные и аффективные потребности учащихся: уверенность, отношение и перспективы. Следовательно, тщательный и всесторонний анализ потребностей является краеугольным камнем разработки курса ESP, поскольку он помогает выявить потребности учащихся, установить пробелы в знаниях и перспективы, то есть он определяет, чему учить и как учить, что важно для постановки целей или задач курсов ESP. Дальнейшая помощь в анализе потребностей – это правильный выбор материалов для обучения.

Другим ключевым фактором разработки курса ESP является выбор и оценка учебных материалов, которые варьируются от выбранных учебников, дополнительных материалов и онлайн-ресурсов до специализированных институциональных материалов. Выбор учебных материалов имеет первостепенное значение, поскольку они должны соответствовать профессиональным целевым потребностям учащихся, быть конкурентоспособными и соответствовать мировым стандартам, и они имеют непосредственную связь с потребностями и мотивацией учащихся. «Материалы стимулируют обучение. Хорошие материалы не учат: они поощряют учеников учиться» [6, с. 20–25]. Более того, отобранные материалы должны сначала развивать межкультурные и межличностные навыки, а не фокусироваться только на лексических и грамматических аспектах. Эффективные и успешные действия в нынешней глобализированной экономической среде обеспечиваются компетенцией межкультурного общения высокого уровня и хорошим взаимопониманием.

Следует отметить, что выбор, адаптация или создание материалов ESP должны, прежде всего, зависеть от потребностей учащихся в отношении их будущих профессий, должны включать соот-

ветствующие темы [7, с. 68], задачи и подходы, которые практикуют целевую область навыков. Влияние выбранных материалов на весь курс ESP продемонстрировано на трех уровнях Эллисом и Джонсоном:

- он определяет тип языка, с которым будут сталкиваться учащиеся, и то, что они будут изучать с точки зрения словарного запаса, структур и функций;
- имеет значение для методов и приемов преподавания и обучения;
- это важный компонент для того, чтобы быть актуальным и мотивирующим.

Вышеупомянутые идеи, касающиеся выбора материалов ESP, адаптации или создания, а также текущей оценки, могут быть обобщены следующим образом:

Соответствующие: материалы должны быть адекватными и соответствовать возрасту учащихся, уровню владения языком, области обучения и будущей профессии.

Разнообразные: они должны включать в себя ряд видов деятельности и методов обучения, ориентированных на конкретные языковые структуры, словарный запас и навыки.

Приемлемые: они должны учитывать культурное разнообразие и воспитывать уважение и терпимость по отношению к другим культурам, поскольку учащиеся могут выступать в качестве межкультурных ораторов.

Мотивационные: они должны охватывать аутентичный, стимулирующий и мотивирующий контент, чтобы повысить интерес учащихся, эффективность и готовность к учебе.

Персонализированные: материалы должны соответствовать требованиям всех учащихся – от среднего до продвинутого уровня, экстравертов и интровертов, которые могут выбрать индивидуальное обучение дома или в классе.

В этой статье делается попытка осветить в основном преимущества и недостатки материалов, полученных в результате разработок преподавателей высшего учебного заведения. Опираясь на наш собственный опыт и проведенный опрос среди студентов второго и третьего курсов, можно констатировать ряд преимуществ:

- адекватность: могут быть изготовлены материалы, которые имеют непосредственное отношение к потребностям студентов и учебных заведений, отражая тем самым местный контент, проблемы и задачи;
- экспертиза: разработка материалов может дать учебному совету лучшее понимание характеристик эффективных материалов и повысить их опыт, вклад и доверие;
- репутация: официально опубликованные учебные материалы могут способствовать репутации и имиджу высшего учебного заведения,

демонстрируя его конкурентное преимущество в предоставлении своим студентам материалов, разработанных непосредственно внутри учебного заведения;

– регулируемость: материалы, разработанные профессорско-преподавательским составом учреждения, могут быть пересмотрены, адаптированы или обновлены по мере необходимости, что дает им большую гибкость, чем внешние опубликованные учебники.

Тем не менее, существуют некоторые потенциальные недостатки в использовании материалов, полученных от преподавателей:

– стоимость и качество: высококачественные материалы отнимают много времени и требуют больших ресурсов. Кроме того, материалы, разработанные специально для учителей, могут не иметь надлежащего дизайна и содержания, чтобы удовлетворить потребности как иностранных, так и отечественных студентов;

– обучение: крайне важно обучать и готовить учителей для производства высококачественных и специализированных материалов.

В большинстве ситуаций коммерческие материалы составляют основу учебной программы в программах ESP, дополненной специально разработанными преподавателями, которые лучше отражают потребности конкретного учебного контекста.

В случае PREU (Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова), он постоянно поощряет преподавательский состав разрабатывать учебные пособия по английскому языку для специальных целей, поэтому мы с большей вероятностью предоставим нашим студентам индивидуальные материалы. Также важно отметить, что количество институционально разработанных материалов для ESP в российских высших учебных заведениях относительно велико, в основном из-за того, что преподаватели прилагают все усилия для удовлетворения конкретных потребностей профессионального языка, который они преподают. Для достижения этой цели они либо адаптируют коммерческие учебники к конкретным потребностям конкретной предметной области и уровню языковой компетентности студентов, либо готовят собственные материалы, если не находят подходящих печатных материалов.

Основываясь на собственном педагогическом опыте, вместе с коллегами из PREU мы выявили тот факт, что не хватает учебников по предметам для студентов, специализирующихся в различных областях экономики: маркетинг и финансы, менеджмент и логистика, юридические исследования и международная коммерция, и т.д. Поэтому мы подготовили специально подготовленные учебники для всех программ по экономике. Выбор продиктован конкретными потребностями студентов – соответствующими ключевым областям их

Таблица 1

**Парадигмы в создании курсов ESP, PRUE
(Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова)**

| Years | Courses | Skills | Course formats | Delivery modes |
|-------|--|---|------------------|----------------------|
| 2014 | <i>Professional English</i> | Reading Writing Speaking | Printed | Traditional |
| 2015 | <i>English for Professional Use</i> | Reading Writing Speaking Listening Projects | Printed | Traditional |
| 2016 | <i>Business English Insights</i> | Reading Speaking Audio-video pack Projects | Printed / Online | Blended |
| 2017 | <i>Professional Business Discourse</i> | Reading Writing Speaking Audio-video pack Projects | Printed / Online | Blended / Individual |
| 2018 | <i>Business English Communication</i> | Reading Critical thinking Online pack (Listening / Writing) | Web-based | Blended / Individual |

будущей профессии и выполняемым требованиям, связанных с работой [8, с. 198–202].

Еще одним преимуществом этих специализированных курсов ESP является аутентичность, поскольку все материалы взяты из аутентичных современных деловых журналов, газет и веб-сайтов компаний, например, The Economist, The Guardian, CFO Magazine, Forbes, 12manage.com, mckinsey.com, businesscasestudies.co.uk и т. д. и дополнены такими учебными онлайн-ресурсами, как YouTubeEducation, BBC LearnEnglish, BritishCouncilLearnEnglish и т. д. Кроме того, мы можем отметить, что уровень удовлетворения ожиданий студентов от курсов намного выше в использовании произведенных в учебном заведении материалов, чем существующих учебников. Во-первых, выбор материалов основывается на потребностях рынка труда, во-вторых, на деловой среде страны и ее специфики, и, наконец, на потребностях и базе знаний студентов.

Приведенная таблица 1 иллюстрирует смену парадигмы в учебных планах ESP, разработанных институционально, с 2013 по 2017 год, PRUE. В течение первых двух лет основное внимание в специализированных курсах уделялось четырем ключевым языковым навыкам, предоставляемым с помощью печатных материалов и в основном в аудитории с использованием традиционных методов преподавания и обучения. Позже, в 2015–2016 годах, учебные материалы были выпущены в двух форматах, как печатных, так и онлайн, и они также были значительно дополнены виртуальными ресурсами. Тем не менее, последний год опроса показал значительный переход от печатной платформы к веб-обучению, основанной на смешанных моделях обучения. Таким образом, исследуемые электронные курсы ESP характеризуются такими особенностями, как содействие индивидуальному обучению студентов, повышение межкультурных, аналитических и языковых компетенций, а также академическая мобильность и профессионализм преподавателей.

Тем не менее, независимо от того, насколько хороши эти материалы, они должны оставлять некоторую возможность проявить гибкость и дать

преподавателю возможность реагировать на потребности отдельных учащихся. В то же время им следует побуждать студентов делиться своими мыслями и опытом, здесь можно упомянуть о преимущественности опыта получения знаний от степени бакалавра до степени магистра.

Обзор курсов ESP в сфере высшего образования показывает важность анализа потребностей, тщательного выбора и адаптации учебных материалов, которые определяют общую адекватность и значимость создания курса, его реализации и прямого отношения к потребностям студентов. В большинстве случаев курсы ESP преподаются и изучаются с высокой мотивацией, потому что студенты рассматривают эти языковые навыки как важное средство общения для учебы и профессиональной жизни [9, с. 499–502].

Учебные материалы должны в основном удовлетворять потребностям студентов в профессиональном английском языке, поэтому они должны быть аутентичными, интересными, разнообразными и содержать полезные и актуальные данные по специальности. Здесь стоит процитировать, что «ключевым вопросом при выборе учебника или любого другого материала является подлинность».

Курсы ESP должны способствовать использованию и развитию функциональных языковых и продуктивных навыков. Поэтому учебные ресурсы после адаптации и применения должны включать в себя задачи, методы и контент, которые, во-первых, соответствуют требованиям учащихся, а во-вторых, полезны для обучающихся в образовательном процессе и будущей профессии.

В нынешнюю эпоху интернационализованного и глобализованного бизнеса весьма полезно овладеть такими профессиональными навыками, как межкультурная компетентность, навыки социализации и аналитического мышления, которые можно развивать с помощью разработанных и представленных непосредственно в учебном заведении образовательных ресурсов.

Библиографический список

1. Аласания Е.П. Метод анализа деловых ситуаций как средство формирования иноязычных

компетенций экономистов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 16. – С. 58–62.

2. Бузина Ю.Н. Коммуникативная деятельность при обучении иностранному языку студентов экономических вузов // Гуманитарное образование в экономическом вузе: Материалы IV Междунар. науч.-практ. заоч. интернет-конф. – М.: Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, 2016. – С. 144–148.

3. Година Д.Х. What is challenging about teaching business English to learners of pre-experienced level? // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Т. 8. – № 1. – С. 54–60.

4. Калашиникова Н.А. Компетентностный подход в подготовке магистров // Языковые и профессиональные компетенции преподавателей и студентов в экономическом вузе. – М.: Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, 2016. – С. 39–44.

5. Кардович И.К. О когнитивном анализе текста // Вестник Московского института лингвистики. – 2011. – № 2. – С. 30–35.

6. Коробова Е.В. Формирование познавательной активности студентов экономических специальностей средствами игровых технологий (на опыте обучения иностранному языку и во внеаудиторной работе): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 27 с.

7. Мидова В.О., Минасян Е.Т., Экарева И.Л. Английский для делового общения: Хроники объединенного фонда электронных ресурсов наука и образование. – М.: Институт управления образованием Российской академии образования, 2017. – 68 с.

8. Семина В.В. Особенности двуязычия и многоязычия в мировом сообществе // Материалы российской конференции с международным участием. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2015. – С. 198–202.

9. Ярославская И.И. Психолого-педагогические основы самостоятельной учебной деятельности с использованием информационных технологий // European Social Science Journal. – 2017. – № 5. – С. 499–502.

References

1. Alasaniya E.P. Metod analiza delovoyh situacij kak sredstvo formirovaniya inoyazychnyh kompetencij ekonomistov // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. – 2013. – № 16. – S. 58–62.

2. Buzina YU.N. Kommunikativnaya deyatel'nost' pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov ekonomicheskikh vuzov // Gumanitarnoe obrazovanie v ekonomicheskom vuze: Materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. zaoch. internet-konf. – M.: Rossijskij ekonomicheskij universitet im. G.V. Plekhanova, 2016. – S. 144–148.

3. Godina D.H. What is challenging about teaching business English to learners of pre-experienced level? // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. – 2017. – T. 8. – № 1. – S. 54–60.

4. Kalashnikova N.A. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke magistrrov // YAzykovye i professional'nye kompetencii prepodavatelej i studentov v ekonomicheskom vuze. – M.: Rossijskij ekonomicheskij universitet im. G.V. Plekhanova, 2016. – S. 39–44.

5. Kardovich I.K. O kognitivnom analize teksta // Vestnik Moskovskogo instituta lingvistiki. – 2011. – № 2. – S. 30–35.

6. Korobova E.V. Formirovanie poznavatel'noj aktivnosti studentov ekonomicheskikh special'nostej sredstvami igrovyh tekhnologij (na opyte obucheniya inostrannomu yazyku i vo vneauditornoj rabote): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2003. – 27 s.

7. Midova V.O., Minasyan E.T., Ekareva I.L. Anglijskij dlya delovogo obshcheniya: Hroniki ob"edinennogo fonda elektronnyh resursov nauka i obrazovanie. – M.: Institut upravleniya obrazovaniem Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2017. – 68 s.

8. Semina V.V. Osobennosti dvuyazychiya i mnogoyazychiya v mirovom soobshchestve // Materialy rossijskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. – Kazan': Kazanskij (Privolzhskij) federal'nyj universitet, 2015. – S. 198–202.

9. YAroslavskaya I.I. Psihologo-pedagogicheskie osnovy samostoyatel'noj uchebnoj deyatel'nosti s ispol'zovaniem informacionnyh tekhnologij // European Social Science Journal. – 2017. – № 5. – S. 499–502.

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ВАЖНЫЙ ШАГ К УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ

В данной статье рассматривается роль проектной методики на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе в организации самостоятельной работы студента. Особое внимание уделяется академическому аспекту, т.е. изменению учебных планов и рабочих программ по иностранным языкам и связанной с этим возрастающей роли учебной автономии. Определяется роль учебных стратегий в самостоятельном процессе обучения. Раскрываются преимущества проектной работы для организации самостоятельной работы. Автором приводятся примеры занятий из собственной практики преподавания, разработанных с помощью проектной методики, дана их критическая оценка. Показана возможность использования оценки работы студентов над проектом не только на последнем этапе, а в течение всего проекта. Рассматривается применимость данных проектов, дается оценка работы над проектом в целом и анализируется успешность организации самостоятельной работы с помощью проектной методики.

Ключевые слова: проектная методика, метод проектов, метод проектов в преподавании иностранных языков, самостоятельная работа, учебная автономия, преподавание иностранных языков в неязыковом вузе, проектная работа.

Актуальные изменения в российской системе образования предусматривают овладение выпускниками университетов во время учебы наряду с профессиональными компетенциями также и целым рядом ключевых компетенций. [1] Современный студент должен быть активным участником образовательного процесса, способным вести самостоятельный поиск информации и обрабатывать полученные сведения [6]. В этой связи, все большее значение приобретает концепция учебной автономии. В данной статье на примере применения проектной методики на занятиях со студентами разных специальностей в курсе «Иностранный язык» будет показано, как разрабатывается и применяется учебная автономия, то есть как организуется самостоятельная работа, приобретающая в новых учебных планах все большее значение. Большое внимание уделяется тесному соединению учебной автономии и межкультурной и коммуникативной компетенции.

Академический аспект. В рамках реформ высшего образования были изменены программы по изучению иностранных языков. В связи с этим возникли структурные и содержательные изменения рабочих планов. Это, прежде всего, постоянная работа по оценке различных достижений в течение всего семестра, из чего складывается общая конечная оценка. Раньше в оценке работы доминировали исключительно итоговые экзамены в конце семестра, подготовка к которым студентами начиналась в основном незадолго до экзамена. То, что оставалось в голове после такой подготовки к следующему семестру, не доставало для того, чтобы на основе этих знаний продолжать обучение. Система постоянной оценки позволит наряду с контрольными работами оценивать и другие работы, например, составление плана работы, поиск информации для презентации, рефераты, проекты и т.д. Следствием постоянного оценивания будет являться

тщательная самостоятельная проработка учебного курса. Конечно, к такому виду работы над материалом студенты должны привыкнуть.

Рассмотрим распределение рабочего времени по новым стандартам, в котором рассчитываются зачетные единицы [2]: 1 ЗЕ включает 17 часов очной работы, 19 самостоятельной работы. В среднем в рабочей программе дисциплины на иностранный язык выделяется 8 ЗЕ, это значит, что студенты имеют в общем 288 часов, 136 из них приходится на аудиторские занятия, 152 часа на самостоятельную работу и контроль. Такое распределение объясняет высокую ценность внеаудиторных занятий и подчеркивает релевантность самостоятельной работы, когда учащиеся должны самостоятельно управлять процессом обучения, организовывать его правильно с точки зрения постановки целей.

Для всех участников процесса это серьезная задача, так как студенты очень часто перегружены и концентрируются в основном на аудиторных занятиях, поэтому важно сначала научить их важным принципам автономного обучения.

Учебная автономия. Учебной автономии уделяется все большее внимание, особенно в рамках новых условий. Автономное обучение обеспечивает не только проработку учебных курсов, но и развивает и усиливает связанные с автономией признаки личности, например, самоопределение, способность к критике и готовность принимать решения, то есть основные компетенции.

В современном информационном обществе значительно возрастает доступ к знаниям и их распространение. Академические знания характеризуются тем, что они неисчерпаемы, но одновременно ограниченно длительны и относительно надежны. Для студентов сейчас как никогда легко собрать огромное количество информации на определенную тему, при этом критический отбор релевантной информации представляет собой

сложную задачу. В этой связи приобретает все большее значение способность к самостоятельной и критической переработке определенного содержания в противовес к простому набору знаний.

Автономное обучение предусматривает не только дифференцированный подход к обработке информации. Намного лучший результат достигается, если содержательные и методические знания развиваются параллельно. Таким образом, активное, ответственное и осознанное представление о собственном процессе обучения достигается в основном благодаря целенаправленному применению определенных учебных стратегий. В дидактике различают прямые учебные стратегии, которые непосредственно связаны с иностранными языками, и непрямые учебные стратегии, которые нацелены на создание благоприятных предпосылок для обучения. К первой группе относятся стратегии по тренировке памяти, которые помогают в запоминании, поиске информации; когнитивные стратегии адекватного структурирования и распространения информации, а также стратегии компенсации, которые помогают сгладить языковой дефицит в коммуникации. Ко второй группе относятся аффективные, социальные и мета-когнитивные стратегии, влияющие на социальное поведение и регулирование собственного обучения [8]. Преимущество определенных учебных стратегий зависит отчасти от свойств личности и факторов предпочтений в процессе обучения, личной учебной биографии и традиций обучения, а также свойств характера. Можно и нужно поддерживать и требовать на занятиях осознанного и эффективного использования учебных стратегий.

Требующее автономии учебное занятие должно быть нацелено не только на получение знаний, но и давать почву для размышлений и предлагать новые учебные стратегии, которые помогут осуществить активное и самостоятельное участие и ответственность за процесс обучения.

Проектная работа. Проектная деятельность охватывает взаимодействие разных видов учебной деятельности, которые организованы таким образом, что в конце учебного процесса находится определенный продукт или результат. Это такая учебная форма, которая предполагает самую высокую степень программной открытости и предоставляет наилучшее пространство для дифференцирования и кооперативного обучения. Проектная работа – это аутентичная модель, в которой студенты планируют, участвуют и оценивают проекты. Эти три определения дополняют друг друга и подчеркивают разные факторы, которые вместе показывают большое значение проектной работы.

Важное преимущество проектной работы состоит в тематической открытости, которая, как правило, делает возможным выбор студентами темы. Благодаря этому возникают точки сопри-

косновения с личными предпочтениями учащихся и заинтересованный обмен мнениями по важным для участников темам.

Наряду с формированием коммуникативной компетенции через практическое применение языковых знаний формируются и социальные, организаторские и межкультурные способности. Данная кооперативная учебная форма позволяет с одной стороны, обсуждать и решать проблемы внутри группы, с другой стороны, участники учатся долгосрочному планированию, так как проекты обычно разрабатываются этапами, структурированными, ограниченными по времени и отдельно оцениваемыми, что делает подготовку в последние перед презентацией дни невозможной.

В отношении учебной автономии проектная работа помогает осуществить собственное взаимодействие с темой, в котором они учатся применять определенные учебные стратегии в соответствии с собственными предпочтениями и учебным стилем. Проектная работа, как правило, охватывает критическую рефлексию собственного процесса обучения, которая повышает знания об эффективном автономном обучении, а также о будущей работе.

Проектная работа предполагает создание проектных групп. Организация проектных групп «позволит индивидуализировать учебный процесс, дать возможность каждому участнику самостоятельно или в группе осуществлять исследовательскую или проектную деятельность творчески, проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности, осуществить саморазвитие при изучении нового материала, а самое главное – удовлетворить личностно-значимые потребности» [4, с. 470]. Что касается разных фаз проектной работы, в специальной литературе описываются разные в зависимости от программы модели. Проектную работу можно разделить на следующие фазы [5, с. 129]: инициатива, ввод, планирование, проведение, презентация, оценка. В зависимости от характера проекта отдельные фазы можно сделать короче или длиннее. Так как проектная работа ориентируется не только на продукт, но также и на процесс, для правильной оценки нужно принимать во внимание все фазы до и после презентации проекта.

Примеры из практики. Далее описываются примеры из опыта работы [3], которые позволяют понять, как учебная автономия может поддерживаться проектной работой. Хотя здесь речь идет о примерах, которые были связаны с конкретными событиями нашего университета, можно сформулировать общие предложения, как такие проекты можно проводить в других учебных заведениях.

Первый проект на тему «Mein Beruf aus deutscher Sicht» проводился на занятиях по немецкому языку на уровне А-2 в рамках конкурса

«Преподаватель XXI века». Его инновационность состояла в том, что студенты разных специальностей, работая в одной сборной группе и выполняя задания, получают сведения о своей будущей специальности, о том, как подобная работа организована в Германии, расширяют словарный запас специальной лексики, необходимой для профессионального общения, развивают творческие способности и самостоятельность [3].

Задача студентов второго курса состояла в том, чтобы организовать в малых группах поиск, обработку и презентацию информации о том, как работают специалисты в Германии по направлениям, которые в данный момент изучаются студентами, показать их сходство и различие.

Первая группа провела исследование «Essgewohnheiten in Russland und in Deutschland». В ходе исследования были поставлены вопросы: Как относятся к фастфуду немцы и русские? Сколько они тратят денег на фастфуд? Где предпочитают питаться? и т.д. Студенты провели опрос, проанализировали данные, оформили их в виде графиков, сравнили привычки в питании русских студентов и лиц 30–33 лет русских и немцев. Форма презентации: отчет в виде графиков.

Вторая группа работала над информационным проектом «Öko-Produkte», который был направлен на сбор информации об экологически чистых продуктах, их распространенности в Германии и России, ознакомление участников проекта с результатами исследования. В ходе работы студенты собрали и обобщили материал по био-продуктам Германии, выделили 10 основных продуктов, назвали их стоимость, рассказали, где в Костроме можно купить экологически чистые продукты. Форма презентации: устное сообщение, наглядный материал, ссылки на сайты.

Третья группа представила практико-ориентированный проект «Arbeitsschutz in Deutschland». В ходе работы над проектом студенты изучили статьи по теме «Система организации охраны труда на предприятиях Германии», обобщили материал, создали рабочие карточки для работы. Работа состояла из двух частей – теоретической и практической. Форма отчета: демонстрация учебного мультфильма на немецком языке с предварительным предоставлением задания на рабочих листах. Задание – вставить в пропуски подходящие по смыслу слова и затем с помощью этих слов создать схему, демонстрирующую систему организации охраны труда на предприятиях Германии.

Четвертая группа занималась проектом «Schutzbekleidung». Студенты рассмотрели варианты спецодежды для разных профессий в Германии (больше 20), систематизировали их, рассказали об особенностях использования. Форма отчета: презентация Power Point видов спецодежды, карточки с картинками и немецкими обозначениями профес-

сий, презентация с показа спецодежды, разработанной и продемонстрированной студентами КГУ.

Учебная автономия осуществлялась благодаря разным видам самостоятельной работы: подготовкой и проведением интервью в разных социальных группах, сбором информации в разных источниках на немецком и русском языках, подготовкой презентаций, учебных материалов для работы на занятии, демонстрацией учебного фильма. При этом преподаватель оставался на втором плане, а студенты сами отвечали за успех работы.

Второй проект проводился в рамках Всероссийского конкурса эссе на английском языке. Задача группы состояла в том, чтобы разработать тему «Around the Hermitage, or the story of one service: Catherine II and English ceramist Josiah Wedgwood's tastes coincide» на английском языке, собрать иллюстративный материал. Для работы над материалом студенты самостоятельно изучали англо- и русскоязычные источники по теме, посетили выставку фарфора в местном историко-художественном музее, создали эскизы ювелирных изделий, дизайн которых был инспирирован работой над проектом. На этапе планирования и проведения преподаватель оказывал необходимую помощь в языковом, организационном и содержательном аспектах. Разработка концепции, презентация материала в большей мере производились самостоятельно.

Критическая оценка описанных проектов. В общем и целом, данные проекты были оценены участниками очень положительно, хотя в фазе подготовки и презентации возникали некоторые конкретные трудности.

За адекватное восприятие материала и его презентацию группы отвечали сами. В связи с этим возникла очень активная и самостоятельная динамика, которую студенты поддерживали и сопровождали. Этот метод значительно способствовал повышению учебной автономии, не в последнюю очередь благодаря успешному использованию определенных учебных стратегий для снятия стресса, таких, например, как «доклад с помощью наглядного материала», «использование презентаций Power Point», «демонстрация мультфильма», «использование рабочих карточек» и др. Эти стратегии заранее обсуждались с преподавателем.

Благодаря самостоятельному поиску информации, а также выполнению обязательных письменных заданий по разработке темы работа над проектом привела к тому, что обучающиеся подошли к созданию структурированных специальных текстов на иностранном языке.

Особенно важным мотивирующим фактором участники проекта назвали возможность представить результаты своей работы не только перед своим преподавателем и группой, но и перед членами комиссии. В первом проекте это были члены комиссии конкурса «Преподаватель XXI века»,

а во втором – члены комиссии Международного конкурса «Единство в различии». Несмотря на присутствие ранее не знакомых студентам членов комиссии, что, естественно увеличивало общую нервозность, учащиеся в общем смогли справиться с неуверенностью.

Другой трудностью была работа со специальным вокабуляром. Большая опасность здесь состоит в том, что учащиеся не воспринимают критически информацию из словаря или из другого источника, не понимают ее в полном объеме. Этого не удалось избежать и в нашей работе, хотя на фазе подготовки презентации в большей степени информация уточнялась. Идеальным вариантом было бы, если бы учащиеся могли сделать предварительную презентацию для своих однокурсников.

В отношении тематики можно в качестве критики добавить, что идеи проектов часто возникают по какому-то актуальному поводу и не всегда соответствуют тематике учебного плана. Например, тема «Mein Beruf aus deutscher Sicht» хорошо интегрируется в учебный план, а именно в блок 4 «Профессиональная сфера общения (Я и моя будущая профессия)» [1], а тема «Around the Hermitage, or the story of one service: Catherine II and English ceramist Josiah Wedgwood's tastes coincide» представляет интерес только для определенной группы студентов, будущая профессия которых связана с художественной обработкой материалов, то есть весьма специфична. Хотя в более широком смысле ее можно рассматривать в блоке 3 «Социально-культурная сфера общения (Я и мир. Я и моя страна)», тематика общения «Общее и различное в странах и национальных культурах» [1].

Исходя из вышесказанного, можно подвести некоторые итоги. Проекты требуют больших временных затрат на этапе планирования и презентации как для студентов, так и для преподавателя. Поэтому очень важно объяснить студентам еще до проекта, что в работе они дополнительно к языковым и содержательным компетенциям будут развивать еще и ключевые компетенции, такие как работа в команде, способность к критике и к принятию решений, которые им нужны для учебы в университете и для профессиональной деятельности.

Применимость описанных проектов. По мнению автора, описанные в статье проекты применимы в разных учебных контекстах. Учащиеся должны иметь основные знания немецкого языка примерно на уровне A2, а также основные страноведческие знания. Тема проекта должна быть достаточно широкой, чтобы разные группы могли, работая над ней, поставить разные акценты.

Оценка работы над проектом. В прошлом проектная работа часто оценивалась лишь в конце, оценивался только конечный продукт, что отчасти приводило к тому, что группы только в последний момент начинали заниматься своими презентация-

ми и, следовательно, работали над содержанием короткое время. Чтобы обеспечить долгосрочный и интенсивный обмен мнениями на различных этапах необходимо информировать студентов заранее, что от них ожидается, на какой фазе, из чего складывается оценка за весь проект и выдать им на руки оценочную таблицу для фазы планирования и фазы проведения.

Таким образом, автономное обучение весьма эффективно, так как студенты сначала разрабатывают концепцию, потом самостоятельно изучают источники и разрабатывают материал. То есть, они уже задолго до презентации интенсивно работают над темой и организуют работу внутри группы. Устная презентация, письменная разработка и оценка отражают результаты фазы планирования и фазы проведения. Наряду с языковыми и информационными аспектами оцениваются такие критерии как коммуникативная компетенция и рефлексия, которые помогают студентам сознательно участвовать в учебном процессе. В идеальном случае студенты должны прийти к тому, что работу они сделали не только ради оценки, но и получили опыт в языковом, методическом и личном аспектах.

Библиографический список

1. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов, примерная программа / под ред. С.Г. Тер-Минасовой. – М., 2009. – С. 1–4.
2. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» [Электронный ресурс]. Электрон. дан. [КГУ, 2019]. – Режим доступа: <https://drive.google.com/drive/folders/1mTASFq39Kе7921XCP9tlsPD9pN-1rхoM> (дата обращения 20.01.2019).
3. Жданова Г.А., Кокорина И.Н., Альмяшова Л.В. К вопросу о проектной работе по иностранному языку в техническом вузе (из опыта работы) [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2015. – № 23. – С. 950–952. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/103/23862/> (дата обращения: 20.01.2019).
4. Новикова Н.Н. Использование метода проектов при изучении профессиональной лексики на занятиях по немецкому языку в неязыковом вузе // «Научный форум: Педагогика и психология»: сб. ст. по материалам XVI междунар. науч.-практ. конф. – № 3 (16). – М., Изд-во «МЦНО», 2018. – С. 30–35.
5. Писнова О.Ю. Организация дополнительного технологического образования учащихся во внеурочное время в условиях проектных групп // Молодой ученый. – 2015. – № 1. – С. 468–471.
6. Смирнова С.А. Исследование инновационных методик преподавания иностранного языка в вузе с целью развития критического мышления обучаемых // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 2. – С. 151–154.

7. Emer W., Lenzen K.D. Projektunterricht gestalten – Schule verändern. – Frankfurt: Schneider, 2005.

8. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien (Fernstudieneinheit 23). – München: Langenscheidt, 2000. – 208 s.

References

1. Inostrannyj yazyk dlya neyazykovykh vuzov i fakul'tetov, primernaya programma / pod red. S.G. Ter-Minasovoj. – M., 2009. – S. 1–4.

2. Rabochaya programma discipliny «Inostrannyj yazyk» [Elektronnyj resurs]. Elektron. dan. [KGU, 2019]. – Rezhim dostupa: <https://drive.google.com/drive/folders/1mTASFq39Ke792IXCP9tIsPD9pN-1rxoM> (data obrashcheniya 20.01.2019).

3. ZHDanova G.A., Kokorina I.N., Al'myashova L.V. K voprosu o proektnoj rabote po inostrannomu yazyku v tekhnicheskom vuze (iz opyta raboty) [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. – 2015. – № 23. – S. 950–952. – Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/archive/103/23862/> (data obrashcheniya: 20.01.2019).

4. Novikova N.N. Ispol'zovanie metoda proektov pri izuchenii professional'noj leksiki na zanyatiyah po nemeckomu yazyku v neyazykovom vuze // «Nauchnyj forum: Pedagogika i psihologiya»: sb. st. po materialam XVI mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – № 3 (16). – M., Izd-vo «MCNO», 2018. – S. 30–35.

5. Pisonova O.YU. Organizatsiya dopolnitel'nogo tekhnologicheskogo obrazovaniya uchashchihsya vo vneurochnoe vremya v usloviyah proektnyh grupp // Molodoj uchenyj. – 2015. – № 1. – S. 468–471.

6. Smirnova S.A. Issledovanie innovacionnyh metodik prepodavaniya inostrannogo yazyka v vuze s cel'yu razvitiya kriticheskogo myshleniya obuchaemykh // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 2. – S. 151–154.

7. Emer W., Lenzen K.D. Projektunterricht gestalten – Schule verändern. – Frankfurt: Schneider, 2005.

8. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien (Fernstudieneinheit 23). – München: Langenscheidt, 2000. – 208 s.

Дмитриева Наталия Константиновна
кандидат педагогических наук, доцент
Петрозаводский государственный университет
nataliadmitrie@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются сущностные характеристики междисциплинарного подхода и способы его реализации в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в вузе. Обосновывается целесообразность учета принципов междисциплинарного подхода: в процессе обучения профессионально-ориентированному языку; в процессе проектирования содержания образования и образовательных программ; в процессе выбора форм интерактивного взаимодействия и модификации педагогических технологий. На примере созданного автором пособия для магистров направления подготовки «Промышленное и гражданское строительство» продемонстрирована не только возможность, но и необходимость сочетания и учета принципов междисциплинарного и компетентностного подходов в процессе овладения профессионально-ориентированным иностранным языком. Особое внимание уделяется эффективности модульного обучения как целесообразном способе реализации принципов междисциплинарного подхода и конструирования предметного и метапредметного содержания как образовательных программ, так и отдельных рабочих программ дисциплины «Деловой иностранный язык».

Ключевые слова: междисциплинарный подход, профессионально-ориентированный иностранный язык, модульное обучение, проектирование содержания образовательных программ, компетентностная модель.

Современное постиндустриальное общество нуждается в конкурентоспособных, академически мобильных, творчески мыслящих специалистах, обладающих эффективной методологией научно-исследовательской и производственной деятельности на границе областей знаний.

Удовлетворение динамичных потребностей общества и отдельной личности системой высшего образования, требует обновления целей и научных подходов при проектировании образовательных программ, реконструкции содержания образования и внедрения модифицированных педагогических технологий, основанных на интерактивных методах обучения.

Принимая во внимание заинтересованность общества в специалистах способных эффективно выполнять академические и профессиональные задачи, можно утверждать, что высшее образование XXI века должно быть ориентировано на формирование динамично развивающейся личности, обладающей целостным комплексом взаимосвязанных компетенций, содействующих ее эффективной интеграции в профессиональное пространство.

26 сентября 2019 года, на Московской конференции молодых ученых глава Министерства науки и высшего образования РФ Михаил Котюков сказал: «одной из задач на новом этапе технологического развития – обеспечить единую связку образования, науки и индустрии. Здесь точно нужно сочетать различные компетенции, как говорится, нужна конвергенция различных знаний. И междисциплинарный подход в самую первую очередь. И образовательные программы должны это учитывать» [6].

Это мнение разделяет Российский исследователь Т.М. Давыденко, согласно которой академи-

ческая деятельность на границе областей знаний наряду с компетентностным (деятельностным) подходом к образованию требует реализации принципов междисциплинарного подхода, который ведет к проектированию междисциплинарных образовательных программ [2, с. 27–33].

Одним из квалификационных требований, предъявляемых современным выпускникам вузов, является владение иностранным языком на уровне, позволяющем эффективно взаимодействовать в профессиональном и академическом пространстве для решения задач профессионального и научно-исследовательского характера.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в техническом вузе представляет собой обучение, связанное со спецификой будущей профессии. Другими словами, в практике обучения иностранному языку доминирует принцип профессиональной направленности, который последовательно реализуется в отборе учебного материала для занятий и приемов обучения, формирующих профессионально-значимые для будущего специалиста действия и операции [1, с. 245–247].

Согласно исследовательским данным доктора педагогических наук Е.В. Борзовой, изучение профессионально-ориентированного иностранного языка, направленного на формирование и развитие иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, содействует становлению целого комплекса целенаправленно формируемых общекультурных и общепрофессиональных компетенций [4, с. 10–17].

Данное положение находит свое отражение в содержании рабочих программ дисциплины «Иностранный язык», входящей в базовую часть

учебного плана основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры.

Так например, в Петрозаводском государственном университете рабочая программы дисциплины «Деловой иностранный язык» для магистров направления подготовки «Промышленное и гражданское строительство» таргетируют развитие таких компетенций как «готовность к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности», (ОПК-1), «способность оформлять, представлять и докладывать результаты выполненной исследовательской работы» (ОПК-12) и «готовность к саморазвитию, самореализации и использованию творческого потенциала» (ОК-3).

Принимая во внимание содержание целенаправленно формируемых компетенций можно утверждать, что ключевым фактором, содействующим достижению заявленных образовательных целей иноязычного обучения в вузе, является реализация принципов междисциплинарного подхода.

Одной из главных характеристик междисциплинарного подхода в образовании является его ориентация на формирование у обучающихся способности самостоятельно приобретать знания из разных областей наук и отраслей производства, анализировать, синтезировать, классифицировать и применять их в контексте конкретной решаемой задачи. Таким образом, к основным принципам междисциплинарного подхода, с учетом которых необходимо организовать профессионально-ориентированное обучение в вузе, можно отнести принципы научности, интегративности, самостоятельности и интерактивности.

Для эффективной организации процесса иноязычного обучения в вузе, направленного на развитие целостного комплекса взаимосвязанных компетенций как образовательного результата и интегративного качества личности, необходимо рассмотреть понимание термина «междисциплинарность» в контексте современной дидактики.

Согласно исследованиям Л.А. Шестаковой, междисциплинарный подход к обучению является методологической основой современного образования, нацеленного на обеспечение знаниевой и практико-ориентированной составляющей будущего специалиста [9, с. 268–271]. Из чего следует, что изучение любой дисциплины должно приводить к формированию как теоретических, так и практических умений и навыков в различных областях деятельности человека.

Российские исследователи Р.З. Богудинова и И.М. Городецкая под междисциплинарностью в обучении понимают формирование у обучающихся стиля мышления, при котором осуществляется целостный подход к изучаемому предмету как к системе, состоящей из множества взаимо-

связанных элементов, являющихся в свою очередь элементом более крупной метасистемы знаний о мире и отдельных явлениях. Междисциплинарный подход осуществляется за счет постановки конкретных практических задач, решение которых выходит за рамки конкретной дисциплины и требует учета множества факторов [3, с. 52–56].

Таким образом, можно утверждать, что эффективное решение конкретных задач и проблем в академическом и профессиональном пространстве предполагает учет множества факторов, требующих знаний в различных академических дисциплинах и областях наук.

Российский исследователь С.Ю. Боруха рассматривает междисциплинарность как форму организации научного знания, основанного на определенных связях между научными дисциплинами (отраслями знаний), методами и технологиями, которые обеспечивают решение комплексных научно-технических проблем. Междисциплинарность характеризуется свойствами интегративности дисциплин, основанными на переносе методов исследований по одной дисциплине в другую. Междисциплинарность требует синтеза, полученных в рамках различных научных дисциплин, результатов [5, с. 267].

На основании данного определения можно утверждать, что формирование целостного комплекса взаимосвязанных компетенций как образовательного результата и интегративного качества личности, основано на интеграции содержания изучаемых дисциплин посредством переноса методов и технологий исследования. В свою очередь междисциплинарность образовательных программ основывается на интегрированных научных направлениях, возникших на границе наук [8, с. 85–90].

Соответственно, проектирование междисциплинарных образовательных программ и конструирование образовательных модулей должно основываться на принципах интеграции содержания образования в различных предметных областях, профилях и направлениях подготовки.

Актуальность данного тезиса подтверждается тем фактом, что в формировании одной компетенции принимает участие несколько дисциплин, которые изучаются в высших учебных заведениях. При обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в вузе взаимодействие преподавателей иностранного языка и преподавателей различных профильных дисциплин является целесообразным с точки зрения определения содержания образования, включая метапредметное содержание образования, и выбираемых форм взаимодействия.

Под метапредметным содержанием образования понимается деятельность, не относящаяся к конкретному учебному предмету, а, напротив,

обеспечивающая процесс обучения в рамках любого учебного предмета [7].

Так, например, при определении содержания иноязычного обучения в магистратуре по направлению подготовки «Промышленное и гражданское строительство», совместно с держателями образовательных программ по магистратуре данного направления подготовки, было согласовано изучение таких тем как: «Innovative construction materials», «Self-healing concrete», «Sustainable architecture», «Highway engineering», «Road pavement technologies», «Wood frame housing» с включением подмодулей, ориентированных на развитие навыков академического письма. Таким образом, процесс овладения профессионально-ориентированным иностранным языком реализуется при изучении языкового материала профильной направленности. Работая с иноязычным профессионально-ориентированным материалом, обучающийся развивает не только языковые, но и предметные, метапредметные, информационные и академические компетенции.

Естественным продолжением выше описанного подхода к проектированию содержания образования является выбор таких форм взаимодействия преподавателей и обучающихся как «междисциплинарный семинар» и «междисциплинарный круглый стол», которые создают условия не только для становления целостного комплекса взаимосвязанных компетенций, их дальнейшего устойчивого развития, но и для выхода за рамки дисциплины, в предметном поле которой проводится академическое исследование и обсуждаются его результаты.

Еще одним способом имплементации принципов междисциплинарного подхода является модульное обучение. В зависимости от объема учебного материала, модульное обучение может быть представлено одной темой, одной модульной программой или модульным планированием учебного процесса. Модульное обучение позволяет участникам междисциплинарных семинаров и «круглых столов» представить и обсудить результаты личных исследований обучающихся по отдельным объектам и явлениям на иностранном языке с использованием научных методов и технологий, применяемых в изучаемых обучающимися областях наук. Так например, изучение, презентация и обсуждение темы «Sustainable architecture» позволило обучающимся собрать информацию по изучаемому феномену; обобщить, проанализировать и классифицировать полученные данные; описать и дать общее определение явлению; составить сравнительно-сопоставительный график динамики проникновения данного типа архитектуры на территории нескольких европейских стран; сделать выводы об интенсивности внедрения и востребованности «устойчивой» архитектуры на территории РФ.

Сущностная характеристика термина «междисциплинарность», подразумевает реализацию контекстного обучения, которое в процессе изучения профессионально-ориентированного иностранного языка направлено на профессиональную подготовку обучающихся посредством системного использования профессионального контекста и формулировки профессиональных задач на языке наук. Так, например, наиболее выдающиеся результаты исследований, как правило, публикуются на иностранном языке (английском). Поиск, изучение и анализ имеющихся научных достижений на иностранном языке содействует развитию как языковой компетенции так и метапредметной компетенции, которая определяется как овладение основными универсальными учебными действиями: регулятивными, коммуникативными и познавательными [7].

Еще одним способом реализации принципов междисциплинарного подхода в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку является применение информационных технологий. Их проникновение во все сферы жизнедеятельности человека оказывает существенное влияние на систему высшего образования, его цели, задачи, содержание, компетентностную модель выпускника вуза, методы и технологии образовательного процесса и внутренние потребности обучающейся личности. Реализация информационных технологий в учебном процессе, не просто соответствует вызовам времени, она содействует погружению обучающихся в хорошо им знакомое пространство взаимодействия с многообразной и динамично развивающейся окружающей средой, вбирающей в себя профессиональную и исследовательскую компоненту.

Развивающаяся информационно-образовательная среда вуза, формируемая в результате проникновения информационных технологий в академическое пространство, создает равные условия доступа к разнообразным источникам информации и образовательным ресурсам, что позволяет обучающимся самостоятельно находить, анализировать, отбирать, хранить, систематизировать и классифицировать получаемую информацию и знание в удобное для них время в индивидуальном режиме. Так в Петрозаводском государственном университете круглосуточный доступ к образовательным ресурсам осуществляется через электронную библиотеку университета и образовательные платформы.

Наряду с обновлением содержания образования, реализацией интерактивных форм обучения (междисциплинарный семинар и «круглый стол») и информационных технологий достижение комплексных целей в процессе обучения профессионально-ориентированному языку в вузе требует реализации модифицированных технологий обу-

чения, к которым можно отнести информационно-образовательные педагогические технологии.

Необходимо отметить, что внедрение информационно-образовательных педагогических технологий, основанных на интерактивных методах обучения, является результативным способом реализации междисциплинарного подхода. Под интерактивными образовательными технологиями подразумеваются технологии, основанные на взаимодействии всех участников педагогического процесса. В ходе представления и обсуждения исследуемой проблемы на иностранном языке участники междисциплинарных семинаров и «круглых столов» оперируют информацией и знаниями, полученными, в том числе, с помощью информационных технологий, применяют коммуникативные умения и навыки, развитые с их участием.

Для продвижения языковых и коммуникативных навыков, преподавателями университета разработаны электронные образовательные курсы с открытым доступом и возможностью не только развивать языковые умения и навыки, но и получать объективную оценку уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в режиме «здесь и сейчас».

Принимая во внимание принципы междисциплинарного подхода, требования ФГОС 3 поколения, возможности профессионально-ориентированного иноязычного образования, целенаправленно развивающего целостный комплекс взаимосвязанных компетенций и потребности обучающихся нами было разработано учебное пособие «Wood Frame House Construction Technology» для обучения магистров по направлению подготовки «Промышленное и гражданское строительство».

Пособие имеет модульную структуру. Каждый модуль состоит из подмодулей (разделов), включающих изучение профессиональных тем, грамматики характерной для профессиональной литературы и академического письма, и заданий, требующих знаний методологии научно-исследовательской и производственной деятельности на границе областей знаний.

Так, например, модуль: «Innovative construction materials» представлен оригинальными текстами на следующие темы: «Types of concrete», «Fiber induced and iron enhanced concrete», «Self-healing concrete», «Sustainable construction technologies», «Sustainable housing». Грамматический раздел «Ambiguous ed-forms» включает в себя изучение и практическое применение обозначенных форм в академическом письме. Третий раздел модуля «Vocabulary of academic research» ориентирован на овладение словарем исследователя через выполнение тренировочных упражнений и исследовательских заданий (написание тезисов к тексту, составление аннотации к статье, написание статьи по результатам личного исследования: выявление

и определение проблемы исследования, обоснование ее актуальности, выбор методов исследования, написание выводов и заключения). Четвертый раздел модуля – это практическое задание, нацеленное на развитие навыков академического письма и публичной речи, включающей дискуссию.

Таким образом, изучение описанного модуля включает исследование вопросов, связанных со строительными материалами и инновационными строительными технологиями, экологией и экономикой. В процессе изучения профессиональных тем, обучающиеся применяют методы и технологии исследования, присущие техническим дисциплинам, используют коммуникативные навыки для представления, обсуждения и защиты результатов их персональных исследований на иностранном языке, привлекая знания из смежных областей наук.

Принимая во внимание комплексность целей, стоящих перед системой высшего образования, и личный опыт преподавателя иностранного языка, можно сделать вывод о том, что междисциплинарный подход к иноязычному обучению является эффективной методологической основой современного образования в вузе. Данное утверждение основано на сущностной характеристике междисциплинарного подхода, ориентированной на развитие у обучающихся способности самостоятельно приобретать знания из разных областей наук, анализировать и применять их в контексте конкретных решаемых задач. Именно эти личностные качества востребованы сегодня обществом нового технологического уклада и самой личностью, активного строителя общества XXI века.

Библиографический список

1. Абдрахманова Т.М. Технический вуз: профессионально-ориентированное обучение иностранному языку // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. — С. 245–247.
2. Давыденко Т.М. Междисциплинарная опережающая непрерывная подготовка профессиональных кадров в условиях интеграции образования, науки и производства: педагогические условия // Перспективы науки. – 2012. – № 3 (30). – С. 27–33.
3. Богудинова Р.З., Городецкая И.М. Междисциплинарный подход в интерактивном самообразовании // Инженерное образование. – 2016. – № 20. – С. 52–56.
4. Борзова Е.В. Новый федеральный государственный стандарт общего образования и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 7. – С. 10–17.
5. Боруха С.Ю. Технология междисциплинарной опережающей подготовки профессиональных кадров в условиях интеграции образования, науки

и производства // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – С. 267.

6. Минобрнауки: междисциплинарный подход станет основой образовательных программ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/5607970> (дата обращения 04.04.2019).

7. Николаева А.Д., Маркова О.И. Метапредметные компетенции как педагогическая категория [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20437> (дата обращения 05.04.2019).

8. Чернышева Е.Н. Перспективы междисциплинарного подхода в науке // Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. Вступление. Путь в науку. – 2013. – № 1 (5). – С. 85–90.

9. Шестакова Л.А. Теоретическое основание междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов // Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте. – 2013. – № 1 (2). – С. 268–271.

References

1. Abdrahmanova T.M. Tekhnicheskij vuz: professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy VI Mezhdunar. nauch. konf. (g. Perm', aprel' 2015 g.). – Perm': Merkurij, 2015. — S. 245–247.

2. Davydenko T.M. Mezhdisciplinarnaya operezhayushchaya nepreryvnaya podgotovka professional'nyh kadrov v usloviyah integracii obrazovaniya, nauki i proizvodstva: pedagogicheskie

usloviya // Perspektivy nauki. – 2012. – № 3 (30). – S. 27–33.

3. Bogudinova R.Z., Gorodeckaya I.M. Mezhdisciplinarnyj podhod v interaktivnom samoobrazovanii // Inzhenerное образование. – 2016. – № 20. – S. 52–56.

4. Borzova E.V. Novyj federal'nyj gosudarstvennyj standart obshchego obrazovaniya i metodika obucheniya inostrannym yazykam // Inostrannye yazyki v shkole. – 2013. – № 7. – S. 10–17.

5. Boruha S.YU. Tekhnologiya mezhdisciplinarnoj operezhayushchej podgotovki professional'nyh kadrov v usloviyah integracii obrazovaniya, nauki i proizvodstva // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2012. – № 4. – S. 267.

6. Minobrnauki: mezhdisciplinarnyj podhod stanet osnovoj obrazovatel'nyh programm [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://tass.ru/obschestvo/5607970> (data obrashcheniya 04.04.2019).

7. Nikolaeva A.D., Markova O.I. Metapredmetnye kompetencii kak pedagogicheskaya kategoriya [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2015. – № 4. – Rezhim dostupa: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20437> (data obrashcheniya 05.04.2019).

8. CHernysheva E.N. Perspektivy mezhdisciplinarnogo podhoda v nauke // Vestnik Rossijskogo ekonomicheskogo universiteta im. G.V. Plekhanova. Vstuplenie. Put' v nauku. – 2013. – № 1 (5). – S. 85–90.

9. SHestakova L.A. Teoreticheskoe osnovanie mezhdisciplinarnoj integracii v obrazovatel'nom processe vuzov // Vestnik Moskovskogo universiteta imeni S.YU. Vitte. – 2013. – № 1 (2). – S. 268–271.

Исаева Лилия Расиховна

кандидат филологических наук

Шестакова Екатерина Владимировна

кандидат филологических наук

филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия» в г. Челябинске
fatt86@rambler.ru, katja81-07@mail.ru

ВВЕДЕНИЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В представленной статье актуализируется проблема введения военно-профессионального лексического материала в рамках изучения русского языка как иностранного в военном вузе. Анализируются способы семантизации и обосновывается выбор наиболее эффективного способа семантизации при введении военно-профессиональной лексики. Специфика учебного заведения обусловила выбор лексической тематической группы, на которой сосредоточено внимание авторов, а именно – военно-профессиональная лексика. Выбор материала также обоснован практической стороной обучения, поскольку использование его обучающимися является необходимым условием исполнения ими повседневных профессиональных обязанностей. В статье рассматриваются способы введения военно-профессиональной и строевой лексики в рамках подготовительного курса, говорится о возможных способах контроля усвоения лексического материала, приводятся методические рекомендации, основанные на конкретном педагогическом опыте.

Ключевые слова: лексика, семантизация, русский как иностранный, военнослужащие, военно-профессиональная лексика, способ, метод.

В последнее время отмечается тенденция к повышению интереса со стороны зарубежных государств к получению российского военно-специального образования. В этой связи растет число военнослужащих из стран ближнего и дальнего зарубежья, стремящихся пройти обучение в российских военных вузах различных профилей. К числу таких слушателей относятся не только курсанты, получающие высшее образование, но и офицеры, проходящие курсы повышения квалификации или профессиональной переподготовки. Обучение в военных вузах России для иностранных военнослужащих проходит преимущественно на русском языке, что обуславливает необходимость изучения русского языка в рамках подготовительных курсов.

Обучение русскому языку как иностранному (далее – РКИ) в военных вузах начинается с этапа довузовской подготовки, т.е. с этапа освоения начального элементарного уровня русского языка как иностранного. Главной целью изучения военными специалистами русского языка на подготовительном курсе является их подготовка к освоению профессии в российском вузе, а также к общению в профессиональной сфере.

Все эти особенности требуют от преподавателей военного вуза строить процесс обучения русскому языку с опорой на выполнение приоритетных задач, «таких принципов, как соблюдение субординации, учет организационно-штатной структуры воинского коллектива, этапов, целей и промежуточных задач процесса обучения и укрепление воинской дисциплины среди слушателей» [7].

На начальном этапе обучения могут возникать сложности при выполнении иностранными военнослужащими их повседневных обязанностей, поскольку не всегда российские офицеры и курсанты

владеют тем иностранным языком, на котором говорит вновь прибывший курсант-иностранец или офицер группы прохождения курсов переподготовки. Такие трудности чаще всего связаны с использованием профессиональной, строевой лексики, выполнением дисциплинарного устава, предписывающего употребление закрепленных формул приветствия/ответа/прощания. Снятию языкового барьера способствует введение специфической военно-строевой лексики уже на начальных этапах обучения РКИ. По нашему мнению, целесообразность введения профессиональных лексических единиц преимущественно строевого и дисциплинарного характера обусловлена необходимостью решения ряда коммуникативных проблем, возникающих в первые дни службы. Так, например, уже после изучения русского алфавита и в процессе введения многосложных слов иностранные военнослужащие знакомятся с лексикой, обозначающей воинское звание или должность, исполняемую обязанность: *полковник, майор, капитан, преподаватель, офицер, курсант, командир, дежурный*. Обязательным для военного вуза является также использование слова *товарищ* в связи со всеми перечисленными лексемами. В рамках освоения элементарного уровня владения русским языком как иностранным на подготовительном отделении курсанты пропедевтически знакомятся с некоторыми глагольными формами (*встать, разрешите доложить, разрешите обратиться, здравия желаю*), поскольку обязательным элементом является рапорт дежурного в начале и в конце урока.

При знакомстве с новой лексикой той или иной тематической группы, вводимой в активный словарный запас, необходимо учитывать ключевые моменты процесса формирования навыков словоупотребления. Начиная знакомство со значения

и формы слова, т.е. с грамматической и семантической составляющей, важно перейти к синтаксическому аспекту, в частности, к употреблению слова в потоке речи, его связи с правым и левым контекстом предложения, что, в свою очередь, является включением изучаемой лексики в процесс коммуникации, а значит, и формирования коммуникативной компетенции.

Процесс формирования коммуникативной компетенции в военно-профессиональной сфере осложняется необходимостью четко следовать уставу. Специальным Указом Президента Российской Федерации от 10 ноября 2007 г. № 1495 были утверждены основные права и обязанности военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации, в т.ч. и в области использования специальных языковых средств при выполнении профессиональных обязанностей. Существующие нормы обращения к старшему/младшему по званию, формулы, как задать вопрос и отдать приказ имеют закрепленную в дисциплинарном и строевом уставе форму. Нормы, регламентирующие профессиональные взаимоотношения российских военнослужащих, распространяются и на военных курсантов и офицеров, прибывших для обучения из стран ближнего и дальнего зарубежья. Данное обстоятельство необходимо учитывать преподавателю, работающему с группами подготовительного курса, а также с группами, прошедшими языковую подготовку на родине, поскольку анализируемая лексика могла быть не введена при обучении в другой стране.

Ключевым моментом в формировании лексического навыка является семантизация в процессе обучения. Под семантизацией понимается раскрытие значения той или иной лексической единицы в процессе изучения иностранного языка, «осмысление, обнаружение смысла, значения» [2]. По данным современных методических исследований (Э.В. Аркадьева, В.Н. Вагнер, В.С. Ермаченко, Л.С. Крючкова, С.И. Лебединский, И.В. Протченко, А.Н. Щукин и др.) существует большое количество способов семантизации (некоторые исследователи выделяют десять и более способов).

Формирование лексического навыка происходит через становление в процессе изучения языка различных связей. Прежде всего, это денотативная, ситуативная, знаковая, семантическая и фоновая связи лексических единиц. Семантизация новой лексики осуществляется посредством актуализации всех видов связей или же некоторых из них. При введении военно-профессиональной лексики чаще всего используется денотативная, ситуативная либо семантическая связь лексических единиц.

Таким образом, семантизация, а точнее, выбор способа семантизации в каждом конкретном случае будет зависеть от закрепленной формы вводимого слова, от синтаксической модели, от ситуации употребления и наличия/отсутствия аналогов

в другом языке. Но в любом случае необходимо организовать предъявляемый лексический материал таким образом, чтобы научить слушателей произносить слово, идентифицировать его в потоке речи, понимать значение, писать (при необходимости), а также включать в процесс коммуникации.

Строевая лексика относится к группе активной лексики в сфере военно-профессиональных отношений, поэтому очевидна необходимость формирования парадигматических, синтаксических и ассоциативных связей при обучении русскому языку как иностранному. Для этого важно методически верно выбрать способ введения нового слова в активный лексикон обучающихся. С точки зрения методики важно учесть этап обучения (начальный, базовый, продвинутый уровень), уровень владения языком, время, отведенное на активизацию новой лексики, техническую обеспеченность учебного процесса, обращать внимание на возраст учащегося (курсант/офицер) и уровень языковых способностей.

В настоящее время в методической литературе описаны различные способы семантизации. Традиционно они разделяются на две группы: переводные и бипереводные.

В практике преподавания РКИ в военном вузе (особенно уровней А2, В1) чаще используются бипереводные способы, что связано с их большей эффективностью по сравнению с переводными, а также с повышением объема новой лексики, встречающейся, например, при чтении текстов, выполнении различных видов заданий.

Переводные способы семантизации активно используются на начальных этапах обучения с учётом возможной языковой интерференции, связанной с различным объемом дефиниции.

При изучении военно-профессиональной лексики часто используются такие способы и их разновидности, как:

– *различные виды наглядности.*

Данный метод может применяться как на начальном, так и на продвинутом этапах обучения и при введении лексики различных тематических групп. Осваивая уровень А1, иностранные военнослужащие знакомятся с общеупотребительными лексическими блоками «Семья», «Мой дом», «Моя учёба», «Продукты» и так далее. В этом случае рациональнее использовать предметную наглядность. Так, например, имена существительные семантизируются посредством предъявления предметов или их изображений, глаголы – с помощью демонстрации действий, движений; имена прилагательные – через показ предметов, различных по цвету, форме, размеру; имена числительные – разным количеством предметов.

На продвинутом уровне, при введении профессиональной лексики, предметная наглядность, непосредственная демонстрация предмета используются реже, поскольку доступны лишь некоторые

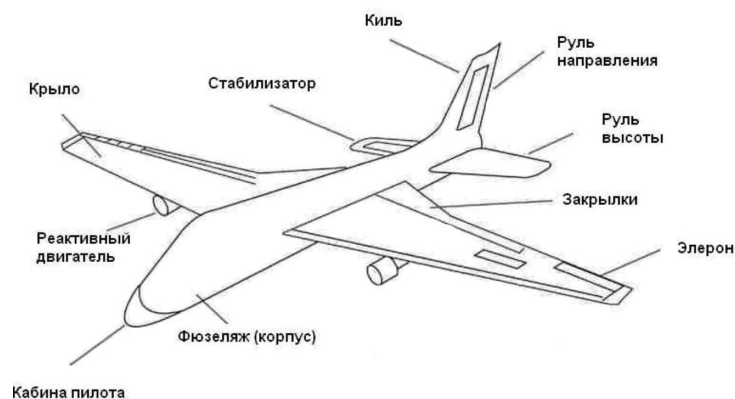


Рис. 1. Строение самолёта

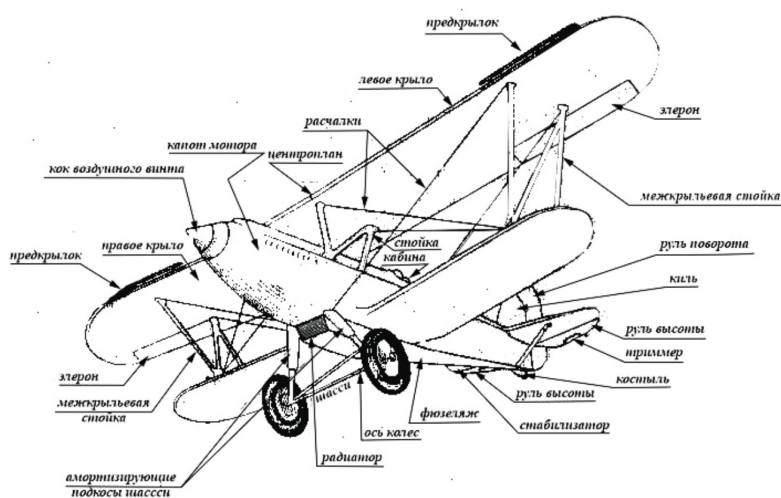


Рис. 2. Устройство биплана

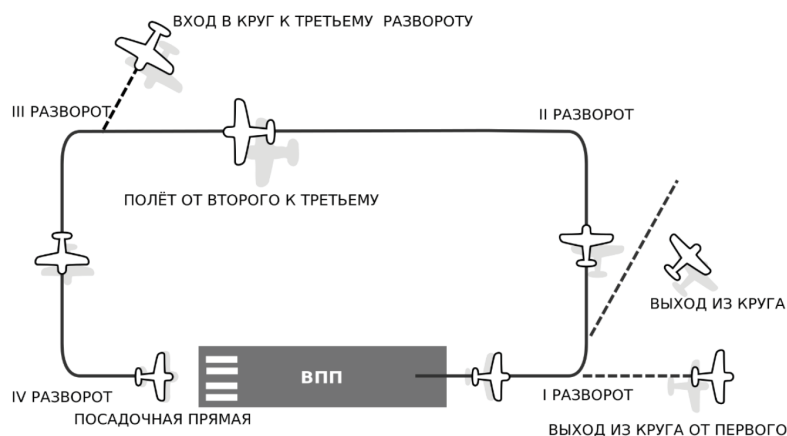


Рис. 3. Полёт по кругу

элементы или модели изучаемой военной техники. Более эффективным становится способ изобразительной наглядности. Так, например, изучая строение самолета, курсанты знакомятся со словами *кабина штурмана, прибор, фюзеляж, руль, шасси, хвостовое оперение, предкрылки, закрылки, элероны* и некоторыми другими. В данном случае преподаватель работает с соответствующей схемой, подробно иллюстрирующей все детали воздушного судна.

Также рисунки и схемы применяются при знакомстве с различными типами самолетов: *моноплан, биплан; среднеплан, высокоплан*.

Кроме того, посредством наглядности курсанты и – при необходимости – офицеры курса переподготовки знакомятся и с лексикой, касающейся работы в аэропорту, организации воздушного движения, например, *взлётно-посадочная полоса, взлёт, посадка, расчёт, разворот, поворот, заход, выход, аэродром, маршрут, скорость, снижение*.

Изучая лексику, относящуюся к строевому и дисциплинарному уставам самым оптимальным видится применение моторной наглядности, т.е. предъявление действия и называние его. При использовании в объяснении моторной наглядности преподаватель или слушатель из числа наиболее способных или подготовленных демонстрирует действие, соответствующее произносимым командам: *встать, смирно, вольно, кругом, равняйся, разойдись*.

– *описание*.

Чаще всего этот способ семантизации используется на среднем или продвинутом этапах, поскольку слушателями уже накоплен достаточный лексический запас. Описание значения может быть выражено через толкование словосочетания или предложения, или дефиницию, определение, а также через синоним. Например, для общеупотребительной лексики: *буря – сильный ветер со снегом*; для профессиональной: *дистанция – расстояние между объектами, полк солдат – объединение, входит в состав дивизии*.

– *перечисление*.

Используя перечисление, т.е. называние слов, обозначающих часть какого-либо вида, рода: *звание – полковник, генерал, майор; военное подразделение – дивизия, полк, рота*, – необходимо принимать во внимание, что перечисляемые понятия уже известны обучающимся. То же касается и *синонимии и антонимии*, применение которых базируется на употреблении лишь уже знакомых лексических единиц, а также в случае с синонимией – на максимальном семантическом отождествлении объясняемых предметов или явлений.

– *словообразовательные гнезда*.

К этому способу преподаватель может прибегнуть на более поздних этапах, поскольку учащийся уже должен освоить различные виды морфем, их значение и способы словообразования, например, глагол *рапортовать* или *отрапортовал* понимается, исходя из существительного *рапорт* и окончания на *-ть / -л* и префикса *-от*.

– *контекст*.

Предъявление контекста, позволяющего курсанту догадаться о значении новой лексической единицы, например, если он знает слова *машина, ехать, самолёт*, то в контексте *машина едет, а самолёт летит* может понять значение глагола *лететь*.

– *языковая догадка*.

Данный способ семантизации при введении военно-профессиональной лексики возможен лишь в том случае, если обучающийся ранее демонстрировал хороший уровень обучаемости и знает другие языки, кроме родного, т.е. имеет навыки интерпретации интернациональных слов, например, *дивизия – division, дистанция – distance, интервал – interval, майор – major, капитан – captain*.

Представив основные способы введения профессиональной лексики в военном вузе, следует отметить, что «в практике обучения иностранцев при объяснении значения слов часто используется не один, а несколько из указанных приемов: это помогает сделать семантизацию данного слова более точной» [3].

С целью контроля качества усвоения изучаемой профессиональной лексики на уроке русского языка как иностранного преподавателем организуется как первичное, так и специальное закрепление.

Одним из основных способов проверки в данном случае является лексический опрос. Необходимо прокомментировать, что в случае отсутствия в учебном отделении языка-посредника (а в военном вузе именно такая ситуация является преобладающей) рекомендуется организовать работу следующим образом: курсантам выдается таблица, в левой колонке которой – пронумерованные слова на русском языке, а в правой будет записан перевод на его родной язык. Листок сгибается пополам (слов на русском не видно), преподаватель называет номер, курсант находит это слово на родном языке и вслух называет его перевод на русский язык.

На продвинутом уровне закрепление лексем-профессионализмов возможно с помощью терминологического диктанта. В данном случае, безусловно, общая языковая и профессиональная подготовка должна быть достаточно высокой, поэтому такой способ чаще применяется в группе офицеров, прибывших с целью повышения квалификации. Например, *воздушное судно (самолёт), корпус самолёта (фюзеляж), приземление летательного аппарата (посадка)*.

Описанный выше метод наглядности также используется на этапе закрепления: курсантам предоставляется схема, например, строения самолёта (без подписей названий), по которой они называют все его составные части. Важно отметить, что данная схема должна быть максимально приближенной к той, которая использовалась при введении лексики.

«При самостоятельной работе с текстом учащийся часто встречает новые слова. Для установления их значений он должен уметь работать с двуязычным словарем. Следует объяснить учащимся, что не все формы слов, встречающиеся в тексте, они смогут найти в словаре, что в него включены только исходные (словарные) формы» [3]. Для совершенствования навыков распознавания морфологической принадлежности слова применяется работа со словообразовательными цепочками: курсанты должны найти общую часть слов и объяснить их лексическое значение, например, *взлёт – взлётный – взлетать, посадка – садиться, круг – кругом, строй – строевой – построение – строиться – построиться, крыло – предкрылок – закрылок*.

Обязательным для закрепления изученной лексики является упражнение на конструирование, позволяющее совершенствовать навык использования лексем в живой речи, в конкретной коммуникативной ситуации:

1. Составьте все возможные словосочетания:

Пункт, пулемёт, знак, техника, подразделение, школа, корабль, порт, округ, война, оружие, крепость, полк;

Артиллерийский, гражданский, отечественный, военный, сильный, морской, авиационный, торговый, стрелковый, населённый, ручной, боевой.

2. Составьте предложения с получившимися словосочетаниями.

Таким образом, обучая русскому языку как иностранному в военном вузе, перед преподавателем подготовительного отделения стоит задача выбрать наиболее рациональные и эффективные способы работы с лексическим материалом с целью подготовки иностранных военнослужащих к последующему получению профессии, а также качественному выполнению воинских обязанностей.

Библиографический список

1. Акишина А.А., Коган О.Е. Учимся учить. – М.: Рус. яз. Курсы, 2002. – 256 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 2010. – 576 с.
3. Лебелюнский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. – Минск: 2011. – 309 с.
4. Общевоинские уставы Вооруженных сил Российской Федерации с изменениями на 2017 г. с Уставом военной полиции. – М.: Эксмо, 2017. – 736 с.
5. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л.С. Крючкова, Н.В. Мошинская. – М., 2009. – 480 с.

6. Указ Президента РФ от 10 ноября 2007 г. N 1495 «Об утверждении общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/192196/#ixzz5iWhNoLt5><http://base.garant.ru/192196/> (дата обращения: 17.03.2019).

7. Шашок Л.А. Некоторые характерные особенности обучения иностранных военнослужащих русскому языку как иностранному // Молодой ученый. – 2017. – № 37. – С. 124–126.

References

1. Akishina A.A., Kogan O.E. Uchimsya učit'. – M.: Rus. yaz. Kursy, 2002. – 256 s.
2. Ahmanova O.S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. – M., 2010. – 576 s.
3. Lebelinskiy S.I., Gerbik L.F. Metodika преподаvaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. – Minsk: 2011. – 309 s.
4. Obshchevojskovye ustavy Vooruzhennyh sil Rossijskoj Federacii s izmeneniyami na 2017 g. s Ustavom voennoj policii. – M.: Eksmo, 2017. – 736 s.
5. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu / L.S. Kryuchkova, N.V. Moshchinskaya. – M., 2009. – 480 s.
6. Ukaz Prezidenta RF ot 10 noyabrya 2007 g. N 1495 «Ob utverzhdenii obshchevoinskih ustavov Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii» (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/192196/#ixzz5iWhNoLt5><http://base.garant.ru/192196/> (data obrashcheniya: 17.03.2019).
7. Shashok L.A. Nekotorye harakternye osobennosti obucheniya inostrannyh voennosluzhashchih russkomu yazyku kak inostrannomu // Molodoj uchenyj. – 2017. – № 37. – S. 124–126.

Егорова Анна Александровна
кандидат филологических наук, доцент
Сергеева Ольга Владимировна
доцент

Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина
mystery7@inbox.ru, ov-sergeeva@mail.ru

РОЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КЛУБА В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье описывается процесс формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза в процессе участия в работе лингвистического клуба на примере клуба «Intelligent» Ивановского государственного энергетического университета. Обоснованы педагогические условия и методические принципы образования клуба. Доказывается, что структура и вариативность форм организации работы языкового объединения способствуют развитию ключевых компонентов иноязычной коммуникативной компетентности: языковой, речевой, социолингвистической, социокультурной, стратегической, дискурсивной компетенций. Авторы приходят к выводу, что языковой клуб является важной составляющей обучения иностранному языку в неязыковом вузе, так как дает возможность студентам разного уровня проявить себя, содействует повышению мотивации к изучению предмета и раскрытию творческого потенциала участников. В процессе подготовки к мероприятиям развиваются также профессиональные и личностные компетенции обучающихся.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетентность, лингвистический клуб, внеаудиторная деятельность, иноязычное образование, мероприятия на иностранном языке, профессиональные и личностные компетенции.

Владение одним или несколькими иностранными языками, безусловно, является одной из предпосылок профессионального успеха и залогом конкурентоспособности на рынке труда в современном обществе. Языковая подготовка в системе высшего профессионального образования должна обеспечивать развитие таких способностей студентов, которые дают им возможность использовать иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур современного мира, а также в сфере профессиональной коммуникации. Изучение иностранного языка направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК). В педагогической литературе выделяются следующие ключевые компоненты ИКК – языковая, речевая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая, дискурсивная [2, с. 84].

В практике преподавания достижению цели формирования компетентности в указанном объеме при подготовке бакалавров в неязыковом вузе препятствуют определенные трудности:

- 1) небольшое количество аудиторных часов на дисциплину, выделение которых приходится, как правило, на 1 и 2 семестры обучения;
- 2) разный школьный уровень подготовки по дисциплине;
- 3) укрупнение групп по изучению иностранного языка и др.

Количество аудиторных занятий по иностранному языку варьируется в пределах 1–2–3 в неделю с распределением по семестрам в первый год обучения. Студенты поступают в учебное заведение с крайне разным уровнем освоения иностранного языка по школьной программе, так как поступление в неязыковой вуз не предполагает контроля уровня владения иностранным языком. Соответ-

ственно степень мотивации к изучению предмета также различна. В группах занимается, как правило, 13–15 студентов, многие из которых на первом этапе получения высшего образования абсолютно не верят в объективную будущую возможность применения языковых навыков на практике, а другим студентам трудно преодолеть барьер неудач по предмету, пережитых ранее.

Таким образом, перед преподавателем иностранного языка в неязыковом вузе стоит важнейшая задача – создать такие психолого-педагогические условия, при которых у студентов появится заинтересованность и желание изучать иностранный язык, вера в практическую применимость дисциплины и успех. Реализация решения этой задачи может осуществляться не только в рамках аудиторных занятий, но и путем вовлечения студентов во внеаудиторную деятельность.

Внеаудиторной деятельностью (внеаудиторной работой) считается, как правило, деятельность студентов, реализуемая в учебном процессе, организованная преподавателем, но не связанная непосредственно с учебными планами и аудиторными занятиями, однако направленная на формирование и развитие профессионально значимых качеств и способствующая их личностному развитию, расширению кругозора и углублению профессиональных знаний. Вслед за Н.И. Холод и О.С. Егоровой, в рамках данной статьи мы считаем внеаудиторной деятельностью (внеаудиторной работой) студентов педагогически целесообразную организацию их свободного времени, которая не только обеспечивает приобретение ими знаний, навыков и умений по иностранному языку, но и способствует развитию личностных качеств, реализации их склонностей и способностей [7, с. 109].

Успешная организация внеаудиторной работы по иностранному языку проводится с соблюдением определенных условий и реализацией определенных методических принципов.

Основными условиями реализации эффективной внеаудиторной работы, по мнению педагогов, являются следующие: добровольность участия студентов; сочетание собственной инициативы студентов с направляющей ролью преподавателя; увлекательность и новизна форм работы; тщательная подготовка всех мероприятий; наличие целевой установки на каждом мероприятии [1, с. 33]. Только осознавая значимость и цель предлагаемой работы, будучи заинтересованным, понимая свою роль в мероприятии, студент сможет успешно выполнить задание, что приведет к совершенствованию его языковых навыков и умений.

Учет следующих наиболее значимых методических принципов, выделяемых в педагогической литературе, также является предпосылкой эффективной организации внеаудиторной работы, а именно, принципа связи с жизнью, принципа учета психовозрастных особенностей студентов, принципа коммуникативной активности, принципа учета уровня языковой подготовленности студентов и принципа межпредметных связей [7, с. 111]. Синтезируя решение реальных жизненных задач и использование в этом процессе иностранного языка, а также учитывая психологическое состояние и интересы первокурсников, преподаватель – организатор внеаудиторной работы значительно повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка. При планировании конкретного внеаудиторного мероприятия задания распределяются между участниками, принимая во внимание уже приобретенные ими навыки, то есть реализуется личностно-ориентированный подход, что также помогает усилить желание выполнить предлагаемое задание. При условии достижения в ходе выполнения задания определенных целей не только по иностранному языку, но и овладение информацией, важной и полезной для других дисциплин, изучаемых в вузе, студент выполняет задание с большим интересом.

Внеаудиторная деятельность по иностранному языку может осуществляться в различных формах, быть индивидуальной и массовой. Массовые формы (конкурсы, олимпиады, вечера, дебаты, круглые столы и другие) позволяют вовлечь во внеаудиторную иноязычную деятельность целые группы, курсы, а иногда и весь университет. Кроме того, массовые формы внеаудиторной деятельности экономичны по времени и удачно сочетаются с общим учебно-воспитательным процессом. Такие мероприятия могут быть эпизодическими и постоянными [7, с. 109].

Как показывает практика организации внеаудиторной деятельности, одним из успешных видов

постоянной массовой работы является организация клуба. Именно эта форма работы позволяет развивать у студентов все компоненты ИКК.

Рассмотрим принципы работы студенческого лингвистического клуба Ивановского государственного энергетического университета.

Созданию языкового клуба в энергетическом университете способствовало появление объединенного совета обучающихся, который включает в себя студенческие сообщества различных направлений. Их целью является профессиональная адаптация обучающихся и повышение их профессиональных компетенций. Студенческие объединения вуза помогают обучающимся наиболее полно реализовать свой потенциал, формируют умение работать в команде, способствуют расширению кругозора и получению новых знаний и умений. Клуб – одна из форм объединения студентов с общими интересами в конкретной области, предполагающая регулярные встречи, для совместного обсуждения поставленного вопроса или актуальной проблемы. В клубе сформирован постоянный актив, который организует и проводит встречи и мероприятия, а основной состав может постоянно меняться в зависимости от темы. Такая форма студенческого объединения является наиболее подходящей для занятий иностранным языком внеурочно. Языковые клубы создают условия для развития творческих способностей студентов, для общения, самовыражения и, кроме того, предоставляют студентам возможность для творческого отдыха [5, с. 106].

Лингвистический клуб (ЛК) «Intelligent» был создан на базе кафедры иностранных языков ИГЭУ в 2012 году. «Intelligent» является общественным объединением студентов университета, проявляющих интерес к изучению английского языка. Основной целью ЛК университета является содействие повышению качества профессиональной подготовки специалистов, создание условий для развития научного творчества обучающихся, активизация интереса студентов вуза к изучению иностранных языков, обеспечение необходимого уровня поликультурной образованности студентов. Клуб имеет основополагающий документ, регламентирующий его деятельность и утвержденное администрацией учебного заведения положение.

Непосредственное руководство ЛК осуществляет руководитель, который переизбирается советом клуба каждые 2–3 года. Руководителем выбирают студента 1 или 2 курса. Куратором клуба является преподаватель кафедры иностранных языков ИГЭУ. Управление осуществляет его актив, состоящий из числа наиболее активных постоянных членов. Актив клуба во главе с его руководителем ведет подготовку к заседаниям, организует мероприятия согласно плану ЛК, ведет работу по привлечению новых членов клуба.

Формы и методы организации деятельности непосредственно в рамках клуба «Intelligent» выбраны исходя из формируемых компетенций ИКК. Опыт работы в языковом клубе показал, что вариативность форм организации работы языкового объединения способствует повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка, повышает степень участия во внеаудиторной деятельности, способствует формированию профессиональных компетенций, помогает раскрыть потенциал обучающихся с разных сторон. Деятельность клуба планируется заранее, в начале каждого учебного семестра. План утверждается объединенным советом обучающихся вуза.

В рамках деятельности ЛК действует принцип сочетания индивидуальной, групповой и массовой формы работы. Данный принцип основан на хорошем знании преподавателями контингента обучающихся, их интересов, возможностей, планов. Это позволяет оптимально подобрать партнёров, распределить их роли. Индивидуальные, групповые и коллективные виды деятельности должны органически сочетаться между собой [3, с. 142].

Индивидуальная работа проводится с отдельными студентами. В первую очередь с руководителем клуба, с которым куратор обсуждает план работы ЛК, распределение обязанностей среди членов актива, организацию заседаний, содержание встреч, подготовку мероприятий. Лидер клуба проводит заседания на иностранном языке. Он отчитывается о каждом заседании или мероприятии ЛК перед советом обучающихся. Таким образом, студент, избранный руководителем, несёт

наибольшую ответственность. Индивидуальная работа проводится также с активом клуба, члены которого также участвуют в организации заседаний и встреч. Степень их участия зависит от вида деятельности. Для заседания-дискуссии или круглого стола ребята имеют возможность продумать тему для обсуждения, подготовить материал для реализации. Они могут выбрать игровую форму встречи, к которой заранее ищут материал, обдумывают организацию самой игры. На заседаниях ребята могут продемонстрировать презентации, например, на тему праздника или обсуждаемой в дискуссии проблемы. Презентация может быть в форме квеста, викторины, «Своей игры». Куратор клуба проводит индивидуальную работу с членами актива, контролирует подготовку к встречам, согласует план и организацию. Деятельность такого рода формирует организаторские способности, раскрывает творческий потенциал, расширяет кругозор, углубляет знания иностранного языка.

Групповая форма работы подразумевает участие руководителя, членов актива и других резидентов «Intelligent» в круглых столах, встречах с иностранными студентами, подготовке инсценировок, выступлении на конкурсах, олимпиадах, интеллектуальных играх, как на вузовском уровне, так и на городском. Следует отметить, что групповая форма работы более всего увлекает студентов. Она способствует их раскрепощению, организованности, повышению интереса к иностранному языку, развивает их коммуникативные способности, умение работать в команде.

Таблица 1

Виды работы языкового клуба «Intelligent»

| Вид и цель деятельности | Форма организации деятельности | Название и дата мероприятия (за период 2014–2018 гг.) |
|--|--|--|
| <i>1. Познавательная</i> Расширяет кругозор, мотивирует студентов к обучению, способствует интеллектуальному развитию. | Конкурсы, олимпиады, учебные конференции, интеллектуальная игра. | – Викторина по страноведению (апрель, 2014, 2015, 2018); – Международная конференция «Энергия» (апрель, 2014–2018 гг.); – Boys vs Girls (19.03.2015); – Мозгобойня на английском языке (20.11.2018); – Inventions and innovations (19.12.2017, 20.12.2018) |
| <i>2. Общественная</i> Содействует социализации студентов, включает их в обсуждение проблем общества, способствует преодолению языкового барьера. | Встречи с носителями языка, круглый стол, дискуссия, дебаты. | – Заседания клуба, встречи с носителями языка (в течение года); – Языковой агрегатор UrboLingvo 2018 (май) |
| <i>3. Художественная</i> Развивает потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению, раскрывает творческий потенциал. | Песенные конкурсы, инсценировки, художественные конкурсы, посещение театральных постановок на иностранном языке, фестивали, праздники. | – Karaoke battle (19.12.2014); – Music fight (29.05.2015); – Европейский день языков (2014–2018); – Oscar (19.05.16) |
| <i>4. Свободное общение</i> Стимулируют речевое общение, способствуют формированию интереса и стремления изучать иностранный язык, организует полезный досуг студентов. | Встречи, заседания клуба, круглые столы, праздники, дни рождения. | – Заседания клуба, встречи с носителями языка (в течение года); – Christmas fest (17.12.15, 23.12.2016); – Halloween (октябрь 2014–2018); – April Fool's Day (01.04.16, 01.04.18) |

Массовые формы работы имеют эпизодический характер. Члены актива самостоятельно организуют мероприятия на иностранном языке на базе вуза. Такие мероприятия могут проходить на городском уровне, когда приглашаются участники из других вузов. Члены клуба могут выступать как в роли ведущих, так и участников мероприятия. Массовые формы работы также формируют организаторские способности, расширяют творческий потенциал и повышают уровень языковой культуры.

Исходя из классификации видов и форм воспитывающей деятельности, которые определяет В.А. Сластенин [2, с. 72], можно выделить следующие виды внеаудиторной работы, которые практикуются в рамках языкового клуба «Intelligent».

Каждый вид внеаудиторной работы нацелен на формирование того или иного компонента ИКК. Языковая, или лингвистическая, компетенция подразумевает владение знаниями о лексике, грамматике, фонетике языка. Знания, полученные на плановых занятиях по иностранному языку, активизируются и закрепляются на внеаудиторных мероприятиях клуба. Участие в олимпиадах, интеллектуальных конкурсах, учебных конференциях подразумевает знание языковых средств, закрепляет умение ими пользоваться в устной или письменной форме.

Речевая компетенция является релевантной составляющей ИКК. В рамках работы языкового клуба умение осуществлять речевую деятельность развивается во всех видах деятельности. Практика иноязычной речи, преодоление языкового барьера – основные задачи ЛК Intelligent. Безусловно, наиболее эффективной формой развития речевых способностей участников клуба является свободное общение (неформальные встречи, круглые столы, дебаты).

Формирование социолингвистической компетенции происходит, в основном, в процессе общественных мероприятий (встреч с иностранцами, участие в дискуссиях, выступлениях).

Изучение языка напрямую связано с культурой страны. Понимание особенностей культуры стран изучаемого языка способствует преодолению языкового барьера, свободному межкультурному общению. Поэтому формирование социолингвистической компетенции так же является задачей внеаудиторной работы по иностранному языку. Приобщение к культуре другой страны происходит на лингвострановедческих викторинах, в общении с носителями языка, мероприятиях, посвященных музыке и кино, встречах клуба, связанных с праздниками другой страны (Halloween, Christmas, Valentine's day и др.).

Участие в языковом клубе также формирует стратегическую и дискурсивную компетенции. В ходе свободного общения, либо дискуссии или монологического выступления совершенствуются

навыки и умения организации речи, умение выстраивать её логично, последовательно и убедительно, ставить задачи и добиваться поставленной цели [5, с. 9].

Следует отметить, что разнообразие видов внеаудиторной деятельности стимулирует интерес учащихся к участию в работе языкового клуба, дает возможность проявить себя студентам разного уровня, способствует развитию их творческого потенциала, позволяет создать обстановку реального общения и применения иностранного языка на практике, обеспечивает необходимые условия для их профессионального роста. Наряду с развитием ИКК, в процессе подготовки к мероприятиям происходит формирование важных профессиональных компетенций: способность работать в команде, умение рационально использовать информационные технологии, способность к проектной деятельности, владение техникой публичного выступления, умение выражать свои мысли. Среди личностных компетенций, формируемых в процессе той или иной деятельности, следует отметить умение принимать решения, самоорганизацию, развитие творческого мышления, интеллекта, познавательных способностей.

В заключение хотелось бы отметить, что опыт работы клуба «Intelligent» всецело подтверждает важность деятельности языкового клуба в неязыковом вузе. Лингвистический клуб способствует формированию ключевых компонентов иноязычной коммуникативной компетентности, является способом полезного проведения досуга студентов, мотивирует учащихся к изучению иностранного языка, повышает их уровень образованности, готовности к диалогу культур.

Библиографический список

1. Виноградова Л.В., Преснякова Н.А. Внеаудиторная работа по английскому языку в неязыковых вузах: концепция учебно-методического пособия // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. – 2013. – № 2 (16). – С. 31–39.
2. Воронова Л.С., Маевская А.Ю. Ключевые компетенции в структуре иноязычной коммуникативной компетентности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 1. – С. 80–85.
3. Методика воспитательной работы / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 144 с.
4. Пащикова А.В., Солодовникова О.В. Развитие творческих способностей студентов в рамках внеаудиторной деятельности на иностранном языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 4 (22): в 2-х ч. Ч. I. – С. 142–147.

5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранного языка – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.

6. Холод Н.И. Организация языкового клуба в рамках изучения иностранных языков // Язык. Культура. Образование: сб. материалов междунар. науч. конф. «Чтения К.Д. Ушинского». – Ярославль Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2012. – С. 103–108.

7. Холод Н.И., Егорова О.С. Формы и методические принципы организации внеаудиторной деятельности студентов по иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. Том II: Психолого-педагогические науки. – 2014. – № 4. – С. 108–113.

References

1. Vinogradova L.V., Presnyakova N.A. Vneauditorная работа по английскому языку в neязыkovыh vuzah: koncepciya uchebno-metodicheskogo posobiya // Teoriya i praktika servisa: ekonomika, social'naya sfera, tekhnologii. – Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2013. – № 2 (16). – С. 31–39.

2. Voronova L.S., Maevskaya A.YU. Klyuchevye kompetencii v strukture inoyazychnoj

kommunikativnoj kompetentnosti // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya. – 2015. – № 1. – С. 80–85.

3. Metodika vospitatel'noj raboty / L.A. Bajkova, L.K. Grebenkina, O.V. Eremkina i dr.; pod red. V.A. Slastenina. – М.: Akademiya, 2002. – 144 s.

4. Pashkova A.V., Solodovnikova O.V. Razvitie tvorcheskikh sposobnostej studentov v ramkah vneauditornoj deyatel'nosti na inostrannom yazyke // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2013. – № 4 (22): v 2-h ch. CH. I. – С. 142–147.

5. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannogo yazyka – М.: Prosveshchenie, 2003. – 239 s.

6. Holod N.I. Organizaciya yazykovogo kluba v ramkah izucheniya inostrannyh yazykov // YAzyk. Kul'tura. Obrazovanie: sb. materialov mezhdunar. nauch. konf. «CHteniya K.D. Ushinskogo». – YAroslav' Izd-vo YAGPU im. K.D. Ushinskogo, 2012. – С. 103–108.

7. Holod N.I., Egorova O.S. Formy i metodicheskie principy organizacii vneauditornoj deyatel'nosti studentov po inostrannomu yazyku // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. Tom II: Psihologo-pedagogicheskie nauki. – 2014. – № 4. – С. 108–113.

Филимонова Елена Юрьевна

Година Джамиля Хасяновна

Калибердина Екатерина Владленовна

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва
filimonova-e-yu@yandex.ru, dzhamilagodina@mail.ru, ev_kaliber@mail.ru

ПОТЕНЦИАЛ ТЕМЫ «MEDIA» В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ПРИМЕРЕ БРИТАНСКИХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

В данной статье рассматриваются лексико-тематические особенности представления темы *Media* в интегрированных курсах обучения английскому языку ведущих британских издательств. Обосновывается идея о целесообразности определения содержательного спектра этой темы, её структуры, внутренней проблематики, а также её лингводидактической специфики для формирования лексической компетенции студентов неязыковых специальностей. Эмпирический материал исследования составляют пособия уровня *Intermediate-Advanced*. По результатам анализа создана общая тематическая классификация выявленных аспектов данного концептуального поля и описана внутренняя дистрибуция их элементов с указанием языкового уровня. Приводятся примеры лексических единиц, актуализированных в контексте каждого тематического элемента, а также сопутствующих упражнений, направленных на формирование навыка устной речи. Авторы приходят к выводу об актуальности содержательного компонента темы *Media* в рассмотренных пособиях и о её значительном потенциале для развития коммуникативной компетенции, творческих и когнитивных способностей студентов.

Ключевые слова: британские учебные пособия, *Media*, тематическая классификация лексики, лексическая компетенция, обучение лексике, уровни языковой компетенции, развитие навыка устной речи.

В настоящее время система высшего образования предъявляет высокие требования не только к знаниям выпускников по профильным предметам и сформированности профессиональных навыков будущих специалистов, но и, в частности, к уровню их коммуникативной компетенции, умению ориентироваться в изменчивой информационной среде и самостоятельно делать умозаключения [6, с. 88]. Таким образом, возрастает роль изучения иностранного языка как компонента профессиональной подготовки.

При этом, понимая потребности студентов той или иной специальности, преподаватели иностранного языка часто разрабатывают собственные учебные пособия или стремятся дополнить, адаптировать уже имеющийся курс. Глобальная информатизация обуславливает необходимость непрерывного обновления учебных материалов. Развитие методики как науки, изменение условий и целей изучения языка «вызывают необходимость поиска новых методов преподавания, создания новых учебников и словарей» [8, с. 151]. Следовательно, каждый педагог берёт на себя функцию педагогического проектирования.

Анализ методической литературы, описывающей основы построения курса иностранного языка, позволяет сделать вывод о том, что целостность структуры учебного материала, выражающаяся, в том числе, в преемственности лексических тем, является необходимым условием разработки курса. Отмечается интегративный характер предмета «Иностранный язык», т.е. взаимодействие двух компонентов: «общий язык» и «язык для специальных целей» [3, с. 131]. Причем отказ от преподавания языка для общих целей рассматривается

в качестве одной из ошибок в методическом проектировании.

Обращаясь к вопросу тематического планирования курса иностранного (английского) языка, следует подчеркнуть, что «программа обучения в неязыковых вузах предлагает ситуативную организацию учебного материала, которая предполагает необходимость обозначить в первую очередь сферы общения...» [5, с. 103].

Таким образом, информатизация общества и появление всё новых видов массовой коммуникации с одной стороны, и рациональность деления лексико-грамматического материала курса на тематические блоки с другой стороны позволяют говорить об актуальности включения темы *Media* в структуру учебного курса и изучения лингводидактического потенциала этой темы для преподавания английского языка в вузах.

Актуальность темы исследования. Будучи одной из наиболее удобных лексических тем для включения в образовательный процесс аутентичных материалов на иностранном языке, медиадискурс подробно изучен в современной педагогике с точки зрения использования его аутентичных элементов на занятии по иностранному языку. Широко отражена в исследованиях работа как с письменными жанрами медиадискурса [9, с. 27–32], так и с видео-материалами [4, с. 271–278]. Среди положительных аспектов их применения отмечаются интерактивность, потенциал для развития когнитивных способностей (анализ, критическое мышление) и возможности формирования межкультурной компетенции. Особую ценность представляют методические рекомендации по работе с конкретными примерами статей или ре-

портажей, предлагаемые системы практических заданий.

Однако наблюдается недостаточная изученность общих методических особенностей преподавания лексической темы Media, обусловленных её содержательной и жанровой спецификой. Между тем, установление совокупности этих универсальных характеристик могло бы способствовать наиболее глубокому пониманию смыслового и методического охвата данной темы и облегчило бы разработку её обучающих компонентов в рамках учебной программы по иностранному языку, создав своего рода методический инструментарий для отработки целого спектра языковых явлений в контексте данной темы.

В связи с этим представляется целесообразным обратиться к опыту ведущих международных издательств и проанализировать способы изложения и отработки материалов темы Media в опубликованных ими языковых курсах. В данном исследовании мы предприняли попытку обобщить результаты рассмотрения разделов или отдельных заданий по данной теме в тринадцати интегрированных курсах по английскому языку и определить ключевые тематические аспекты её представления.

Принципы отбора эмпирического материала. Данное исследование не принимало во внимание курсы для начинающих (Beginner, Elementary), что вызвано двумя факторами. Во-первых, несмотря на классический принцип как можно более раннего включения в обучение языку аутентичных материалов – пусть сокращенных или более примитивных по лингвистическим критериям – ограниченность языковых возможностей учащихся на

этих ступенях владения языком существенным образом отразилась бы на представлении темы Media в учебнике и привела бы к чрезмерной неоднородности результатов. Во-вторых, подавляющее большинство студентов (включая неязыковые и негуманитарные специальности) находятся, по меньшей мере, на среднем (Intermediate) уровне языковой компетенции на момент начала обучения в вузе. В целом, наблюдается тенденция к введению этой темы на уровне Upper-Intermediate. Например, её элементы полностью отсутствовали в пособии New Headway Intermediate в первых трёх изданиях, и были добавлены лишь в четвертом.

В контексте данной работы мы также отказались от рассмотрения пособий, представляющих собой сборники упражнений и пояснений к особенностям употребления синтаксических и лексических единиц по разнообразным темам. Семантическое поле Media широко представлено в этих учебниках, которые обладают несомненной ценностью для анализа предлагаемых к изучению лексических единиц, например, с точки зрения семантического и стилистического распределения по уровням языковой компетенции. Однако данные пособия следует рассматривать за рамками настоящего исследования, так как оно опирается на принцип преемственности в представлении лингводидактического материала в анализируемых учебных курсах.

Кроме того, во внимание не принимались материалы, формально представленные как объекты медиатекста, но содержательно не отражающие проблематику темы СМИ.

Результаты. Тематическая дистрибуция. При анализе вышеуказанных зарубежных изданий рас-

Таблица 1

Отражение аспектов темы Media в зарубежных учебных пособиях

| Учебное пособие | Представленные аспекты темы Media |
|---|---|
| New Headway Intermediate | – Интернет |
| New Headway Upper-Intermediate | – Новостные сюжеты: радио и пресса |
| New Headway Advanced | – Новостные статьи в прессе – Телевидение |
| New Total English Upper-Intermediate | – Новостные заголовки как жанр (в рамках темы «Преступление») |
| New Total English Advanced | – Новостные сюжеты в прессе (в рамках темы «Вызовы») – Интернет (в рамках темы «Сообщества») |
| Solutions Upper-Intermediate | – Проблемы СМИ – Интернет – Новостные заголовки |
| New English File Upper-Intermediate | – Новостные статьи в прессе – Профессии в СМИ – Проблемы СМИ |
| Global Upper-Intermediate | – Новостные статьи в прессе |
| Speakout Upper-Intermediate | – Телевидение – Проблемы СМИ – Новостные сюжеты в прессе |
| New Language Leader Intermediate | – Проблемы СМИ – Профессии в СМИ |
| Solutions Intermediate, New English File Intermediate, Advanced | Не выявлены материалы, непосредственно отражающие тему |

смастеривался лексико-тематический план представления и отработки языкового материала. Также внимание уделялось предлагаемым видам заданий для развития речевых навыков, так как коммуникация немыслима вне тематического контекста. Например, в исследованиях, посвященных вербальному поведению, подчеркивается, что «воспринимая высказывание, реципиент извлекает не только значение лингвистических единиц, но также и информацию о ситуации, контекстуальную и когнитивную основу» [10, с. 56].

В отношении представленных подтем семантического поля Media, выделяются следующие элементы, обуславливающие наполнение курса определенными лексическими единицами и предполагающие конкретные задания на их закрепление и продуктивную речевую деятельность:

1. Интернет

– виды деятельности во Всемирной сети, уровень Intermediate: go onto websites, log in, do shopping online, do social networking, pay bills, book tickets, download music. Для обсуждения предлагаются вопросы о любимых сайтах и занятиях в интернете;

– видеоблоги как информационный ресурс, уровень Upper-Intermediate: digital media, channel, subscribers, provider, feedback, accessibility. Предлагается противопоставить электронные СМИ традиционным по критериям из взаимодействия с аудиторией, адаптации к её запросам, подверженности влиянию правительства и корпораций, наличию рекламы;

– работа в социальных сетях и образ молодежи, Upper-Intermediate: make a difference, media image, social conscience, gang, misunderstood, set up a website, step down, squeeze in, put in hours of work, help out, follower. Обсуждаются вопросы ведения аккаунтов в соцсетях и взаимодействия в них;

– социальные сети как средство массовой информации, их надежность, Upper-Intermediate: фразовые глаголы play on (people's fears, make out (realize), take in, lead to believe, expose the dangers, speculate about, zoom in on smth. Студентам предлагаются текстовые и аудио материалы о возможности и роли социальных сетей в совершении и раскрытии преступлений;

– сайты Facebook и Twitter в проведении социальных кампаний и просветительской деятельности, Upper-Intermediate: global issues, raise awareness, raise funds, donate, fight for a cause, injustices, true commitment. На обсуждение выносятся вопросы о целесообразности подобных кампаний и об искренности их участников;

– электронные энциклопедии, Википедия, уровень Advanced: entry, crowd-sourcing, edit, pool information, trustworthy, obscene comments, contributor, expert input. Актуализируется тема недостоверности представленных в глобальной сети данных и необходимости их критического осмысления.

2. Новости и новостной сюжет как жанр

– происшествия, катастрофы и стихийные бедствия, уровень Upper-Intermediate: avalanche, snowdrift, hypothermia, report smn. missing, emaciated, robbery, paramedics, search for clues, safety harness, lose balance, crash investigators, engines cut out, split-second decision, moment of impact. В качестве устного задания предлагается попытаться воссоздать новостной сюжет по ключевым словам, а также передать содержание новостного репортажа для актуализации введенной лексики;

– глаголы передачи чужой речи в новостных сообщениях, Upper-Intermediate: accuse, admit, advise, agree, convince, deny, insist, invite, offer, persuade, regret, refuse, remind, threaten. Предлагаются упражнения на отработку произношения глаголов (постановки ударения) и их грамматической сочетаемости;

– редактирование новостного сообщения для газеты, Upper-Intermediate. Дается задание на редактирование текста сообщения таким образом, чтобы он содержал ровно 60 слов. Посредством этого тренируется способность к перефразированию, добавлению и исключению деталей;

– короткие новостные сообщения по разным темам, уровень Advanced. Отсутствует общая семантика и ориентированность на конкретные лексические единицы, однако предлагается придумать окончание новостных сообщений и по результатам групповой работы составить из них собственную новостную передачу;

– сюжеты о рекордах и совершении какого-либо действия впервые (например, первый человек, живущий со львами). Новые лексические единицы не вводятся, однако предлагается придумать и написать новостной сюжет на основе иллюстрации и заголовка.

3. Телевидение

– жанры телепрограмм, уровень Upper-Intermediate: wildlife, reality show, costume drama, sketch show, sitcom, current affairs programme. В качестве устной практики предлагается обсудить нюансы отличия друг от друга этих жанров;

– лексика для описания телепередач и впечатлений от них, Upper-Intermediate: appealing, appeal, quirky, bizarre, international sensation, pulled in, drawn in, broadcast, aired, resurrected, revitalize;

– онлайн телевидение, Upper-Intermediate. Обсуждение высказываний о телевидении как лучшем способе получения информации, бесполезной трате времени, о сценах насилия на ТВ и негативном влиянии на концентрацию;

– ошибки и оговорки дикторов в программах новостей, Upper-Intermediate: blunders, stumble over your own words, technical hiccups, malfunctioning, rolling news;

– новые и традиционные способы просмотра телеканалов, уровень Advanced: streaming, DVR,

Live TV, дискурсивные маркеры whilst, overall, particularly, conversely. Предлагается провести анализ отчета об использовании различных технологий для просмотра телеканалов с опорой на графики.

4. Новостные заголовки как жанр медиадискурса – специфическая лексика новостных заголовков, уровень Upper-Intermediate: bid, blast, blaze, clash, plea, quit, key, slam, axe, head, pledge, row, back, quiz. Наиболее часто встречающееся упражнение на отработку этой лексики – вычленение её значения из контекста и сопоставление с дефиницией. В рамках устной практики встречаются упражнения на оценку привлекательности заголовка и предсказания содержания статьи.

5. Проблемные аспекты средств массовой информации

– вторжение в личную жизнь и использование дронов для слежения за знаменитостями, уровень Upper-Intermediate: investigative journalism, drones, press regulators, privacy laws, publicity, tabloid press, be in the public eye, harass, invade privacy, stalk, sue for libel. На обсуждение выносятся темы приемлемости слежения за знаменитыми персонами и особенностей работы папарацци, предлагаются задания для совместного поиска аргументов и последующей групповой дискуссии;

– фальсификации в СМИ, поддельные изображения, Upper-Intermediate: photo hoaxes, sue someone, composite (photo), extraordinary, assume, embarrassing. Для дискуссии предлагаются вопросы о доверии к фотографиям в СМИ, необходимости запрета на публикацию поддельных фото в интернете и влиянии видоизмененных улучшенных фотографий топ-моделей на общественное сознание.

6. Профессии в сфере СМИ

– путь профессионального становления репортёра, Intermediate: wangle one's way, traineeship, single out, bring home to someone, daunted, discouraged, integrity, convey a story. Предлагаемые вопросы для обсуждения мотивации людей, строящих карьеру в области журналистики, и необходимых личностных качеств позволяет также использовать этот блок для повторения лексической темы «личность»;

– преимущества и недостатки работы театрального и ресторанного критика, спортивного обозревателя, военного корреспондента, Upper-Intermediate: producer, to improve the performance, nightly deadline, editors, cut bits from the review, notice new talents, make a living, stressful, monotonous routine, spectacular moments, work regular hours, the story breaks; лексика для описания позитивных и негативных сторон ситуации (the positive/plus side is, the great thing is, positive impact, the worst part of the job, downside). Тема вводится устным заданием на обмен предварительными соображениями о данных профессиях и завершается также их обсуждением с применением актуальной лексики и полученной информации;

– названия профессий в сфере СМИ, Upper-Intermediate: commentator, critic, editor, freelance journalist, newsreader, paparazzi, presenter, press photographer, reporter.

Интерес представляют также смежные темы, в контекст которых в некоторых случаях вписывается тема Media. К таким сферам относятся высокие технологии, литература и искусство, реклама, преступления, слава (популярность) и описания личности, глобальные вызовы современности. Актуализация данных тем может служить для сглаживания перехода между двумя разделами курса либо использоваться для повторения пройденного материала по одной из смежных тем без нарушения содержательного единства раздела. В конечном итоге это способствует увеличению гибкости курса и облегчит «проектирование индивидуальной траектории интеллектуального развития каждого учащегося» [7, с. 499].

В результате того, что «активное развитие информационных технологий повлекло за собой трансформацию культуры потребления знаний, в силу чего возникли новые каналы и средства трансляции символов» [1, с. 97], наблюдается тенденция к размыванию границ определения средств массовой информации. В соответствии с этим процессом некоторые пособия относят также фильмы, книги, мобильные приложения и компьютерные игры к жанрам медиа.

Выводы. В заключение можно с удовлетворением констатировать факт развития и актуализации содержательной стороны темы Media в рассмотренных учебниках. Об этом свидетельствует, например, их пристальное внимание к таким новым видам средств массовой информации, как видео-блоггинг, социальные сети, онлайн-трансляции, мобильные приложения или таким явлениям, как использование дронов назойливыми журналистами. При этом лишь в одном издании (Speakout Upper-Intermediate) были выявлены материалы, непосредственно относящиеся к печатным СМИ и присущим именно им проблемам.

Ещё одна выявленная особенность темы Media в рамках курса английского языка связана с её тяготением к раскрытию на уровне Upper-Intermediate, когда учащиеся уже приобрели достаточную самостоятельность в общении на широкий спектр тем и способны без значительных затруднений воспринимать аутентичные материалы общей направленности. Согласно полученным результатам, в учебно-методических комплексах уровня Advanced даже при наличии комплекса упражнений по теме Media гораздо реже вводятся её новые лексические единицы, и наблюдается упор на стилистический анализ медиатекстов различных жанров и отработку на их основе коммуникативных функций разнообразных синтаксических конструкций.

Ряд рассмотренных пособий обращаются к противоречивым вопросам роли СМИ в обществе и предлагают материалы для анализа и развития навыка аргументации в ходе их обсуждения. Учитывая современные взгляды на процесс аргументации как на «прагматический каркас создания любого речевого образования, характеризующегося относительно законченным смыслом» [2, с. 224] эти задания могут способствовать развитию речевых и творческих навыков студентов и стать стимулом для повышения уровня их познавательной активности.

Это позволяет рекомендовать тему Media для включения в учебный план по дисциплине «иностранный язык для общих целей» на ранних этапах обучения в вузе, так как в этот период особенно актуальна консолидация лингвистических знаний и навыков перед переходом к изучению иностранного языка профессионального общения.

Библиографический список

1. Белов С.И. Компьютерные игры как инструмент реализации политики памяти (на примере отображения событий Великой Отечественной войны в видеоиграх) // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: политология. – 2018. – № 1. – С. 96–104.
2. Кардович И.К., Коробова Е.В., Миронова Д.А. Аргументация как основополагающая категория дискурса // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – Красноярск: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-инновационный центр». – 2016. – № 3. – С. 224–237.
3. Мжельская О.К. Теоретические основы разработки интегративного курса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Интегративное обучение в вузе: возможности, опыт, перспективы: Материалы междунар. учеб.-метод. конф. – Омск: Омская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2011. – С. 129–131.
4. Семенова И.В. Использование материалов медиадискурса на занятиях с иностранными студентами в целях реализации требований ФГОС нового поколения // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе: Материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2018. – С. 271–278.
5. Улитко Е.Н. Организация усвоения лексики на аудиторных занятиях в неязыковых вузах // Исследование различных направлений развития психологии и педагогики: Сб. статей междунар. науч.-практ. конф. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «ОМЕГА САЙНС», 2016. – С. 102–105.
6. Ярославская И.И. Предпосылки использования информационных технологий в процессе обу-

чения // Гуманитарное образование в экономическом вузе: Материалы VI Междунар. науч.-практ. интернет-конф. – М.: Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, 2018. – С. 88–91.

7. Ярославская И.И. Психолого-педагогические основы самостоятельной учебной деятельности с использованием информационных технологий // European Social Science Journal. – 2017. – № 5. – С. 499–502.

8. Ярославская И.И., Астремская Е.В. Лингводидактические термины в русском языке: социокультурный и сопоставительный аспекты // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2014. – № 2. – С. 150–157.

9. Dolidze T.Z., Gavrilova E.A., Trostina K.V. Incorporating news articles in EFL teaching in tertiary education // Гуманитарное образование в экономическом вузе: Материалы VI Междунар. науч.-практ. интернет-конф. – М.: Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, 2018. – С. 27–31.

10. Terekhova Yu.Z., Frolova I.G. Conversational implicatures in anglophone communication // Гуманитарное образование в экономическом вузе: Материалы VII Междунар. науч.-практ. очно-заоч. конф. – М.: Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, 2019. – С. 52–57.

References

1. Belov S.I. Komp'yuternye igry kak instrument realizacii politiki pamyati (na primere otobrazheniya sobytij Velikoj Otechestvennoj vojny v videoigrah) // Vestnik rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: politologiya. – 2018. – № 1. – S. 96–104.
2. Kardovich I.K., Korobova E.V., Mironova D.A. Argumentaciya kak osnovopolagayushchaya kategoriya diskursa // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem (elektronnyj nauchnyj zhurnal). – Krasnoyarsk: Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Nauchno-innovacionnyj centr». – 2016. – № 3. – S. 224–237.
3. Mzhel'skaya O.K. Teoreticheskie osnovy razrabotki integrativnogo kursa obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze // Integrativnoe obuchenie v vuze: vozmozhnosti, opyt, perspektivy: Materialy mezhdunar. ucheb.-metod. konf. – Omsk: Omskaya akademiya Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii, 2011. – S. 129–131.
4. Semenova I.V. Ispol'zovanie materialov mediadiskursa na zanyatiyah s inostrannymi studentami v celyah realizacii trebovanij FGOS novogo pokoleniya // YAzyk i kul'tura: voprosy sovremennoj filologii i metodiki obucheniya yazykam v vuze: Materialy V Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. – Habarovsk: Tihookeanskij gosudarstvennyj universitet, 2018. – S. 271–278.
5. Ulitko E.N. Organizaciya usvoeniya leksiki na auditornyh zanyatiyah v neyazykovykh vuzah //

Issledovanie razlichnyh napravlenij razvitiya psihologii i pedagogiki: Sb. statej mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Ufa: Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «OMEGA SAJNS», 2016. – S. 102–105.

6. YAroslavskaya I.I. Predposylki ispol'zovaniya informacionnyh tekhnologij v processe obucheniya // Gumanitarnoe obrazovanie v ekonomicheskom vuze: Materialy VI Mezhdunar. nauch.-prakt. internet-konf. – M.: Rossijskij ekonomicheskij universitet im. G.V. Plekhanova, 2018. – S. 88–91.

7. YAroslavskaya I.I. Psihologo-pedagogicheskie osnovy samostoyatel'noj uchebnoj deyatel'nosti s ispol'zovaniem informacionnyh tekhnologij // European Social Science Journal. – 2017. – № 5. – S. 499–502.

8. YAroslavskaya I.I., Astremskaya E.V. Lingvodidakticheskie terminy v russkom yazyke:

sociokul'turnyj i sopostavitel'nyj aspekty // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. – 2014. – № 2. – S. 150–157.

9. Dolidze T.Z., Gavrilova E.A., Trostina K.V. Incorporating news articles in EFL teaching in tertiary education // Gumanitarnoe obrazovanie v ekonomicheskom vuze: Materialy VI Mezhdunar. nauch.-prakt. internet-konf. – M.: Rossijskij ekonomicheskij universitet im. G.V. Plekhanova, 2018. – S. 27–31.

10. Terekhova Yu.Z., Frolova I.G. Sonversational implicatures in anglophone communication // Gumanitarnoe obrazovanie v ekonomicheskom vuze: Materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. ochno-zaoch. konf. – M.: Rossijskij ekonomicheskij universitet im. G.V. Plekhanova, 2019. – S. 52–57.

Горбачёва Наталья Владимировна
Московский городской педагогический университет
n@gchoir.com

КИНЕСТЕТИКА КАК ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена актуальной проблеме повышения эффективности вокально-хоровых занятий с младшими школьниками. В частности, в условиях общедоступности и скорости получения информации учащиеся настроены на получение быстрого «зримого» результата. В качестве эффективного метода решения данной проблемы, по мнению автора, является применение на вокально-хоровых занятиях кинестетического метода не в качестве вспомогательного, а в качестве основного, где вокально-хоровое обучение становится его естественным продолжением. Статья посвящена детальному анализу кинестетического метода, обоснованию его эффективности на вокально-хоровых занятиях. Проводится комплексный анализ применения кинестетического метода в вокально-хоровой педагогике младшего школьного возраста. Обосновывается идея эффективности кинестетического метода в данной возрастной категории, так как на начальной стадии обучения ребёнок проходит несколько этапов личностного роста и развития, сочетание которых значительно усложняет процесс получения базовых навыков.

Ключевые слова: кинестетика, кинестетический метод, младший школьный возраст, вокально-хоровое обучение, движение, хоровое пение.

Вокально-хоровое обучение играет важнейшую роль в творческом развитии младших школьников. Пение есть движение голосовых мышц, движение ума и души, выражение голосом своих переживаний. С точки зрения психологии, движение является основным развивающим фактором в младшем школьном возрасте. Кроме того, движение, или кинестетика, является одним из трёх основных каналов восприятия информации. Существующие педагогические подходы в воспитании школьников в вокально-хоровом классе учитывают все особенности детского развития, однако в условиях технического прогресса и информационной доступности, младший школьник во многом отличается от аналогичного поколения несколькими годами ранее. Процесс получения знаний для него соотносится в большей степени с приобретением «умений», информация, будучи доступной, перестаёт быть ценностью. Кроме того, важным параметром обучения становится скорость приобретения навыков. В связи с этим возникает острая необходимость постоянно совершенствовать и оптимизировать педагогические подходы в вопросах вокально-хорового воспитания младших школьников, что определяет актуальность настоящей статьи.

В современной педагогике под кинестетикой понимаются все движения тела человека: мимика, самоощущение и «образ» человека в глазах окружающих его людей. Развитие музыкальных способностей во многом связано с развитием кинестетики [1, с. 11]. Так, простейшее музицирование на шумовых и звуковых инструментах непосредственно связано с умением правильно двигать различными частями тела и двигаться. Ощущение внутреннего движения неразрывно связано с так называемым состоянием «творческого порыва» в процессе создания творческого продукта, например, исполнения музыкального произведения в процессе репетиции, или на концерте; для зрителя, или «для себя».

Младший школьный возраст – наиболее сложный и важный этап воспитания будущего ученика. На начальной стадии обучения ребёнок проходит несколько этапов личностного роста и развития, сочетание которых значительно усложняет процесс получения первых знаний в школе. Таким образом, действия учителя должны быть максимально продуманы. Основной педагогической компетенцией становится умение реализовывать поддержку молодому детскому организму [3].

Развитие учащегося начинается с формирования художественного воображения, специфического эмоционального восприятия и музыкального движения, которые подчиняются особой музыкальной педагогике, где меняются понятия движения и слухового восприятия. Так, например, движение рассматривается и как вспомогательное (кинестетический метод), и как основное (игра на музыкальном инструменте). В истории рассматриваемого вопроса основополагающими считались основные движения. В освоении их использовались два основных метода: слуховой и двигательный. Слуховой основывался на приоритете музыкально-слухового образа над конкретным движением. По мнению его сторонников, среди которых известный теоретик пианизма Г. Коган, Фр. Штейнхаузен, И. Гофман, немецкий скрипичный виртуоз и педагог Л. Шпор, слуховой образ сам обеспечивал наиболее верное нахождение игровых движений. Двигательный метод основывался на их автоматизации в результате многократных упражнений. Сторонники этого метода (К. Черни, П.К. Анохин, А.В. Запорожец, Л.В. Чхаидзе) обращались к системе конкретных технических упражнений с точным указанием количества их повторений для достижения абсолютного эффекта [4, с. 51]. По скорости достижения результатов двигательный, или кинестетический метод во много раз превосходил по эффективности слуховой за счёт скорости перехода механических движений в автоматические. И дальнейшую возможность учащихся использо-

вать эти автоматические движения в качестве модулей для исполнения музыкального произведения с собственными эмоциональными переживаниями. В данном вопросе большую роль сыграло изучение физиологии музыкального движения.

Среди учёных, активно изучавших этот вопрос, фигурирует фамилия физиолога П.А. Анохина, разработавшего концепцию «акцептора действия». Согласно данной концепции в нашем мозге присутствует специальный афферентный механизм, в котором содержатся все признаки будущего результата. Действия, приближающие человека к этому результату, закрепляются, а действия отдаляющие – отбрасываются. Н.А. Бернштейн в своих исследованиях отмечал, что управление двигательной активностью осуществляется на нескольких уровнях центральной нервной системы – от спинного мозга, до высших уровней мозговой коры. Каждый из этих уровней управляет разными элементами двигательной активности в зависимости от их сложности [4, с. 52]. Все эти находки начали использоваться в развитии вспомогательных музыкальных движений, в частности дирижирования, показа звуковысотности и ритмического рисунка.

Вокальное движение незаметно глазу. Но, при выполнении вокального движения правильными мышечными действиями, сам исполнитель будет слышать как мгновенный, так и проявленный с течением времени стойкий результат. Основная проблема хормейстера при работе с младшим школьным возрастом заключается в невозможности посвятить объяснению и тренингу нужных голосовых мышц необходимого времени для достижения качественного слышимого и «зримого» результата. Ребёнок младшего школьного возраста, как упоминалось выше, не способен в течение учебного занятия заниматься только одним видом деятельности. Его психические и физиологические особенности требуют постоянной смены деятельности и преимущественно игровой формы ведения занятия, что практически не коррелируется с монотонным чётким выполнением мышечных вокальных упражнений, так необходимых для качественного результата и эффективного последующего голосового развития. Многие педагоги пытаются оптимизировать процесс вокально-хорового обучения младших школьников через имитационный приём обучения или приём повторения. Однако слуховой образ, являясь продуктом высших органов психики, не может сам по себе привести к наиболее точным действиям, так как он направляет смысловую сторону и не может контролировать конкретные целенаправленные движения. Поэтому эффективными становятся вспомогательные крупные движения, которые демонстрируются педагогом и отрабатываются по примеру игровых, постепенно становясь автоматическими.

Для ребёнка младшего школьного возраста, особенно в первом-втором классах, важную роль

играет образ, эмоция, ролевая игра. Поэтому в педагогике важны методики, которые способствуют росту интереса у детей и одновременно нацелены на процесс вокально-хорового развития младшего школьника. Существует ещё одна особенность младшего школьного возраста, которую необходимо учитывать в педагогической работе. Важную роль в эффективности обучения младшего школьника играет нервное напряжение. Так, например, если предложить начинающему хористу спеть что-нибудь сольно на уроке по хоровому пению, это может привести к стеснительности и зажатости ребёнка. Этому может быть два объяснения. Во-первых, ученик сознаёт, что не умеет петь, и выйдет некрасиво. Во-вторых, ребёнок боится, что в пении отразится его внутренний мир, и, не обладая хорошим голосом, не желает выставить себя в невыгодном свете [5, с. 6–7]. В таком случае при выполнении упражнений вокальной кинестетики, как одного из методов интегративного подхода, внимание ребёнка легко переключить на физическое действие, в процессе игровой деятельности этот момент нивелируется и постепенно ребёнок привыкает к художественной самореализации. Кроме того, не стоит забывать, что детям, как и взрослым нужна какая-либо цель. Используя методики кинестетического подхода ставить цель каждого урока для ребёнка становится необходимостью, так как любое упражнение и игра требуют завершения, а вместо ощущения долга по достижении цели у детей формируется ощущение свободного желания, что повышает общую мотивацию к дальнейшему обучению, и соответственно, повышает эффективность усвоения приобретённых знаний.

Среди основных важных моментов стоит отметить выявленную необходимость «зримости» результата обучения. Этот параметр обычно нивелируется, однако фактор видимости результата, особенно первичного, в современном хоровом коллективе играет очень важную мотивационную роль в дальнейшем качестве восприятия материала и эмоциональной отдаче детей.

Кинестетический метод, представляет собой определённый принцип – расчленить искусство музыки на отдельные элементы, что облегчает ученику их усвоение. Таким образом, в состав музыкального искусства включается физическое действие, вокальное действие и взаимоотношение между вокальным и физическим действием. Из кинестетики рождается пластика и музыка. Глаз становится органом музыкального восприятия, соответственно пение теперь можно не только услышать, но и увидеть. Идея «зримой» музыки, музыки и телесности подробно описана в трудах Эмиля Жака Далькроза и его последователей. Однако цель ритмики заключается в развитии метроритмического чувства, тогда как кинестетический метод способствует развитию постановки голоса на начальном этапе обучения маленького человека.

Первоисточник всякого движения находится в головном мозгу, исключения составляют так называемые рефлекторные движения. Поэтому во всех упражнениях нужно стремиться к упрощению, насколько возможно, каждого отдельного движения, допустить к участию содействующие мышцы там, где это совершенно неизбежно. Мышцы, приводимые в движение по приказанию воли и нервов, вызывают одновременное движение нескольких групп мышц-синергистов, где подчинённые мышцы невольно приспособляются и сознательно подчиняются данному движению. На этом механизме и построены двигательные упражнения вокальной кинестетики, где основными мышцами выступают «зримые» мышцы рук и тела, а сопряжёнными становятся соответствующие мышцы дыхания в одном случае и артикуляционно-речевого аппарата в другом. Значение понимания этих внутренних взаимодействий неоценимо [2, с. 43].

Многократное волевое повторение любого движения при обязательном нервном спокойствии плавно переводит «умственно координирующуюся» работу мышц в рефлекторную, что и обеспечивает эффективность запоминания движений специальными вокальными мышцами, сопряжёнными с мышцами рук и тела. В этом и заключается феномен эффективности кинестетического метода вокально-хоровой работы с младшими школьниками.

Дыхательные нервы функционируют автоматически, без особых волевых импульсов со стороны головного мозга. Кроме того, зачастую они действуют рефлекторно под влиянием внешних раздражителей. Все сложные мышечные движения прямо или косвенно влияют на нервы дыхательного аппарата и сильно раздражают их. От напряжённой мышечной деятельности дыхание учащается [6, с. 5]. В нормальных условиях дыхательные процессы параллельны мышечной активности. Соответственно выполняя определённые упражнения необходимо следить за правильностью и свободой дыхания. Так, например, основным показателем правильного дыхания во время выполнения физических упражнений служит его равномерность, точнее равномерность выдоха и, соответственно, глубина вдоха. Эти же категории являются определяющими при обучении певческому дыханию – свобода и глубина вдоха, плавность и равномерность выдоха.

Первичной педагогической задачей вокально-хорового обучения младшего школьника становится формирование «певческой установки» [6], то есть основ постановки голоса, на которые будущий хорист будет опираться в своём дальнейшем вокально-хоровом развитии. Кинестетический метод в данном случае позволяет оптимизировать действия учеников, переключить внимание на мышечную память обыденных физических действий, сформировать голосовые мышцы и мышцы дыхания, параллельно действуя мышцами корпуса, рук и ног. Кинестетический метод работы в процессе вокально-хорового

обучения младших школьников не предполагает наличие сложных физических действий, дабы упростить работу всех вокальных мышц и, в том числе, дыхания. Наоборот, за счёт присутствия физической активности в пределах обычной мышечной активности человека, процесс дыхания становится естественным образом глубоким и равномерным.

Основываясь на вышесказанном, отметим, что эффективным методом интеграции становится «двигательный» или кинестетический. Сочетания комплекса двигательных упражнений с распеванием позволяют решить одновременно целый ряд вопросов координации специфических (певческих) действий, интереса к обучению, свободы нового действия, быстрого «зримого» результата. Кроме того, соответственно всем данным психофизиологическим особенностям вокально-хоровая работа с детьми младшего школьного возраста приобретает ряд специфических моментов. На занятиях учителю необходимо обращать внимание на смену видов деятельности, смену активных положений тела, а также активизацию у школьника наглядно-образного типа мышления в начале и словесно-логического – впоследствии, чему достаточно эффективно способствует использование кинестетики.

Библиографический список

1. Демченко А.Д. Первые шаги в вокале. Книга первая: Секреты вокальной техники. – М., 2005. – 152 с.
2. Жак-Далькроз Э. Ритм. – М.: Классика-XXI, 2001. – 248 с.
3. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 576 с.
4. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М.: Академический проект, 2006. – 400 с.
5. Пчёлкина Т.В. Диагностика и развитие музыкальных способностей: дидактические игры на занятиях с младшими школьниками. – М.: Чистые пруды, 2006. – 32 с.
6. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. – М.: Изд-во «Прометей», 1992. – 271 с.

References

1. Demchenko A.D. Pervye shagi v vokale. Kniga pervaya: Sekrety vokal'noj tekhniki. – M., 2005. – 152 s.
2. Zhak-Dal'kroz E. Ritm. – M.: Klassika-XXI, 2001. – 248 s.
3. Lefransua G. Prikladnaya pedagogicheskaya psikhologiya. – SPb.: PRAJM-EVROZNAK, 2007. – 576 s.
4. Petrushin V.I. Muzykal'naya psikhologiya. – M.: Akademicheskij projekt, 2006. – 400 s.
5. Pchyolkina T.V. Diagnostika i razvitie muzykal'nyh sposobnostej: didakticheskie igry na zanyatiyah s mladshimi shkol'nikami. – M.: Chistyey prudy, 2006. – 32 s.
6. Stulova G.P. Razvitie detskogo golosa v processe obucheniya peniyu. – M.: Izd-vo «Prometej», 1992. – 271 s.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-2-192-195
УДК 373.5.016:78

Дорошенко Светлана Ивановна
доктор педагогических наук, доцент

Жаркова Елена Геннадьевна

Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
pedagog@vlsu.ru, lelya_zharkova@bk.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ИСКУССТВ В ЕДИНОЙ ТРУДОВОЙ ШКОЛЕ 1920-Х ГОДОВ

В статье анализируются программно-методические документы, а также теоретические труды отечественных педагогов 1920-х годов, в которых отражена идея взаимодействия искусств в содержании и методах школьного образования. Эта идея чрезвычайно актуальна и сегодня, с позиций реализации метапредметных результатов в образовании, реализации междисциплинарных программ. Рассматриваются также психологические аспекты проблемы взаимодействия искусств в единой трудовой школе, структура программ для первой и второй ступеней единой трудовой школы 1921 года с позиций организации взаимодействия искусств в школе. Подчёркивается роль ритмики и драматизации как интегративных предметных сфер, способствующих осуществлению взаимодействия искусств. Анализируются взгляды Н.Я. Брюсова и других педагогов начала XX века на задачи занятий искусством в школе.

Ключевые слова: взаимодействие искусств, музыка в школе, драматизация, изобразительное искусство, синкретизм, детское восприятие, ритмика, единая трудовая школа.

Одной из ключевых идей, реализованных в единой трудовой школе 1920-х годов, была идея преодоления предметной раздробленности школьного образования, идея междисциплинарного взаимодействия. Эта идея чрезвычайно актуальна и сегодня, с позиций реализации метапредметных результатов в образовании, реализации междисциплинарных программ. История художественного образования и его конкретных направлений (особенно музыкального образования) в России изучается достаточно интенсивно (труды В.И. Адищева [1], Н.А. Асташовой [3], М.А. Захарищевой [9], Е.В. Николаевой [12] и других учёных), однако идея взаимодействия искусств в единой трудовой школе до сих пор не становилась предметом историко-педагогического исследования. Взаимодействие искусств было реализовано через комплексный подход к построению программ школьного обучения, через активное внедрение метода проектов, через увеличение «удельного веса» художественно-эстетического воспитания, обладающего мощным интегративным потенциалом.

Программы семилетней единой трудовой школы 1921 года включали в себя изобразительное искусство, музыку, драматизацию, ритмическое воспитание [13, с. 2]. Концепцию не только музыкального, но целостного художественно-творческого воспитания в своей вводной статье к программе по музыке сформулировала Надежда Яковлевна Брюсова. «Одни из самых первых умений, которым надо научить людей, – это умения видеть и слышать, ощущать мир и себя в мире. И учиться этим умениям, конечно, легче всего тогда, когда чувства ещё только оживают, когда человек в первый раз присматривается и прислушивается к окружающему миру и ещё не знает ни о каких запретах» [13,

с. 318]. Уже само обоснование новой цели музыкального воспитания в школе – а эта цель в том, чтобы вся школа, вся её жизнь стали «свободной радостью для детей» [13, с. 319], – Н.Я. Брюсова осуществляла на основе сопоставления изобразительного искусства и музыки, что свидетельствует о несомненной важности идеи взаимодействия искусств в её педагогическом творчестве. Этот аспект, исследованный в трудах С.И. Дорошенко [6; 7; 8], был очень значимым для концепции свободного воспитания (К.Н. Вентцель, Н.Я. Брюсова, ранняя В.Н. Шацкая).

В своей программной статье Н.Я. Брюсова утверждала: «Дети вообще не умеют разделять искусства на различные искусства (курсив наш. – С. Д. и Е. Ж.) и своего творчества на различные виды творчества. Когда они поют слова, они тут же представляют себе и то, что говорится в словах, и того, кто поёт эти слова, как он выглядит, как движется вслед за движением напева. И так естественно от представлений перейти к изображению того, что представляется. В результате должно получиться то, что мы, взрослые, назвали бы музыкальной драмой или оперой; для детей же это будет простой игрой с песней» [13, с. 323]. Как видим, опора на изначальный **синкретизм** детского музыкального, художественного восприятия, является системообразующей для составления программы по музыке в единой трудовой школе. В другом фрагменте своей вводной статьи Н.Я. Брюсова снова подчеркнула: «Дети не различают и не разделяют друг от друга различных сторон жизни <...>. Все искусства во всех их проявлениях слиты для них в одном творческом художественном ощущении» [13, с. 324].

В связи с этой установкой музыка (пение) в единой трудовой школе тесно связывалась со школь-

ной жизнью, а формы организации «музыкальных начинаний» [13, с. 325] выбирались такие, в которых было бы возможно максимально **тесное взаимодействие разных видов искусств**: «собрания для слушаний музыки, детские оперы, концерты» [13, с. 325].

Н.Я. Брюсова хорошо понимала, что новые целевые ориентиры требуют выработки (либо принятия) **новых методов музыкального образования** в школе, и потому подчеркивала, что эти методы должны больше общего иметь «с методами внешнего образования и новыми, проводимыми сейчас методами работ в школе, чем с методами работы по специальному музыкальному образованию» [11, с. 40].

Нельзя не заметить, что для выпускницы Московской консерватории, ученицы С.И. Танеева, Н.Я. Брюсовой (так же, как и для её сподвижников по созданию программы по музыке для единой трудовой школы) такой решительный поворот от «методов работы по специальному музыкальному образованию», несомненно, был нелёгким. В наиболее радикальных кругах, пропагандировавших идеи пролеткульта, оппозиция между «старыми» и «новыми» методами, между «консервативным» обучением музыке и новыми воспитательными веяниями с их массовыми музыкально-театрализованными действиями, готова была разрешиться полным отказом от классического наследия. Исследовательница творчества Н.Я. Брюсовой Н.Н. Минор печально иронизирует: «Необычность и даже эксцентричность были в те годы характерной чертой очень многих начинаний в области искусства. Так, А. Авраамов предложил А.В. Луначарскому <...> сжечь все рояли, так как они портят ещё не испорченный слух народа своим темперированным строем» [11, с. 38].

Нужно подчеркнуть, что идея взаимодействия искусств в школьном образовании, по мысли создателей программ 1921 года, далеко не редуцировалась к подчинению этих искусств идеологическим и пропагандистским целям, хотя формы кружков, массовых праздников и концертов действительно доминировали в социально-воспитательной работе. Характерно, например, что слово «хор» в букваре 1928 года (автор – О.В. Кайданова) сопровождалось таким маленьким текстом: «Мы составили хоровой кружок. Миша Халатов, Нина Ходина и Вера Щепкина вошли в хоровой кружок. Потом в него вошли новые члены. На празднике 18 марта наш кружок будет петь» [10, с. 20]. На этой странице букваря, помимо насыщенности изучаемой буквой «Х» и другими шипящими (очевидная дидактическая задача), сконцентрировано несколько содержательных аспектов социального воспитания. Из текста видно, что хористы сами создали свой кружок, то есть проявили самостоятельность, самодеятельность; что ребята входили в кружок

добровольно и постепенно, а не были «рекрутированы» туда разом; что хор участвует в празднике (18 марта – День Парижской коммуны). Вопросы, предложенные на этой странице букваря, тоже носят социально-воспитательный характер: «Как вы проводите время в клубе? Какие у вас есть в клубе кружки?» [10, с. 20]. Таким образом, деятельность хорового кружка тесно связывалась с праздниками и, конечно, с драматизацией.

Наиболее ярко взаимодействие искусств в программах 1921 года **проявилось в драматизации**. Как писали и сами авторы программы «Драматизация в школе», «в то время, как рисование, лепка, пение, музыка, литература нашли или находят себе правильную и заслуженную оценку со стороны педагогической мысли и педагогической практики, в то время, как эти искусства занимают видное место если не в жизни, то, по крайней мере, в программе нашей единой трудовой школы, – вокруг драматического искусства ещё не утихла старинная борьба, драматическое творчество детей ещё не получило сколько-нибудь всеобщего признания со стороны работников школы» [13, с. 330].

Драматизация в начале XX века интерпретировалась и **как метод обучения**. Например, А.Ф. Гартвиг в начале XX века (до революции) применял метод драматизации в процессе преподавания истории [4, с. 39], при этом активно реализовывалась идея взаимодействия искусств: ученики писали сценарий, разучивали и играли роли, рисовали декорации. В рассматриваемый в данной статье послереволюционный период необходимость драматизации в школе стала психологически обосновываться её глубинной связью с игрой.

Драматизация, занятия театральным искусством, тесно связывались с музыкальным воспитанием. О взаимопроникновении театра и музыки свидетельствует, например, такая аргументация в пользу театральных постановок в школе: «Уже одна голосовая оркестровка драматического произведения, чтение его по ролям в классе даст для понимания его неизмеримо больше, чем простое чтение про себя дома» [14, с. 88]. Театральное искусство, которое само по себе **является искусством синтетическим**, широко применялось в единой трудовой школе и первой, и второй ступеней, а также рассматривалось **как метод изучения** истории, литературы.

Взаимодействие искусств в единой трудовой школе проявилось также во введении ритмики. Интересно, что в программах 1921 года ритмическое воспитание выделено в самостоятельный раздел, не будучи включенным в программу по музыке. Ритм в программе определяется как «жизненная, всеобъемлющая и всепроникающая сила», которая должна стать «орудием воспитания» [13, с. 341]. И хотя создатели раздела «О ритмическом воспитании» на первое место в реализации своих идей ставили «пре-

краснейшее из искусств – музыку» [13, с. 341], они, разумеется, осмысливали **роль взаимодействия искусств** в процессе **ритмического воспитания**: «музыка незаметно ведёт учащихся в область другого искусства – искусства драматической пластики, театра, пантомимы, танца» [13, с. 341].

В программе по ритмике, пожалуй, наиболее ясно выражена мысль о единстве художественной деятельности детей, о тех, как бы сейчас сказали, **метапредметных результатах**, к которым ведёт пробуждение в ребёнке ритмического чувства. «Пробуждая в ребёнке ритмическое чувство, система Далькроза подводит его к тому, что есть основа всякого искусства; она является <...> самым «коренным» эстетическим воспитанием до разделения его по специальностям; она входит в те врата, из которых открытый доступ во все искусства. Ритмика есть та общая исходная точка, на которой расходятся пути живописца, скульптора, музыканта, дирижёра, мимиста, танцора, актёра» [13, с. 342].

Именно в разделе о ритмике (автор – Н. Александрова) поднят **вопрос о требованиях к педагогу**, который был бы способен реализовать идею взаимодействия искусств в единой трудовой школе: «Идеальным преподавателем ритмики был бы тот, кто соединял бы в себе музыканта, педагога и специалиста по искусству движения (пластики, танцев)» [13, с. 343].

Примеры музыкально-ритмических упражнений, приведённых в анализируемой программе, показывают постепенность движения от ритмических заданий, которые можно определить как «внутри-музыкальные», то есть развивающие преимущественно музыкальные способности, к заданиям, воплощающим в себе идею взаимодействия искусств. Например, задание на «ритмический инстинкт» [13, с. 344]: учащиеся воспроизводят ритм пьесы, сыгранной учителем; гораздо более сложное задание на концентрацию внимания: ногами ученик протопывает тему баса, а мелодию прохлопывает в ладоши [13, с. 345]; а далее задания на создание пластических образов, пантомимы, танцы.

Формы «художественной организации школьной жизни» вполне **отвечали идее взаимодействия искусств**. Так, для помощи в «физических усилиях» учащихся в школе должно было применяться ритмическое регулирование дыхания, речитативы, пение, декламация. «Таким образом, занятие музыкой и пением в школе превратится в регулирующий эстетический рычаг одной из сторон её жизни» [13, с. 349].

Предлагалось ввести в организацию школьной жизни «эстетические перерывы», построенные по контрасту с предшествующими и последующими видами деятельности. Эти перерывы могли осуществляться в формах «драматизации песен», «пластической реализации музыкальных произведений» [13, с. 349].

Вообще на **рекреационные функции искусства**, особенно музыки в сочетании с танцем, движением, очень рассчитывали педагоги 1920-х годов. Этот акцент косвенным образом (от противного) подтверждает исследовательский вывод психолога А.П. Нечаева, который, исследуя умственную и физическую работоспособность, счёл нужным обратить внимание на ошибочность мнения о том, что занятия музыкой являются полным отдыхом. «Опираясь на данные психологических исследований, он показал, что эти занятия являются одними из утомительных» [2, с. 96]. Об этом же писал и В.М. Бехтерев: «Одна музыка содействует физической работе, другая противодействует ей. Но та же музыка, которая содействует физической работе, <...> может оказывать неблагоприятное влияние на умственную коллективную деятельность, вызывая отвлечённость сосредоточения» [5, с. 64].

Таким образом, в теории педагогики и психологии начала XX века подчёркивалась созидательная, деятельностьная сторона художественного образования, утверждалась важность подбора художественного материала, способствующего достижению тех или иных педагогических задач.

На основании проведенного исследования авторы пришли к следующим выводам.

1. Можно утверждать, что программы семилетней единой трудовой школы 1921 года не просто включали в себя разделы по изобразительному искусству, музыке, драматизации и ритмическому воспитанию, но реализовывали концепцию целостного художественно-творческого воспитания. Этот вывод обогащает не только современную историю педагогики, но и содержит в себе потенциал для развития современной теории и методики воспитания.

2. Условием достижения тесного взаимодействия разных видов искусств в 1920-е годы явилось применение форм, тяготевших к кружковой работе, организации массовых праздников, концертов. Этот исследовательский результат может обогатить современную методику социально-воспитательной работы.

3. Наиболее ярко выраженным интегрирующим художественно-воспитательным потенциалом в рассматриваемый период обладали ритмика и театр, впоследствии ушедшие из программ общеобразовательной школы. Авторы статьи выражают уверенность в целесообразности возрождения данных предметов (разделов) художественного воспитания в урочной и (или) внеурочной деятельности российских школ.

Библиографический список

1. Адищев В.И. Культурологический и антропологический подходы к изучению истории общего музыкального образования // История музыкального образования как область научного знания: рет-

роспектива, современное состояние, перспективы развития: материалы первой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования. – Пермь: Пермский гос. пед. ун-т, 2010. – С. 72–76.

2. Анишкова В.В. Вклад А.П. Нечаева в становление и развитие возрастной и педагогической психологии: материалы к спецкурсу. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2002. – 126 с.

3. Асташова Н.А., Богатырёва В.В. Музыкальное воспитание в общеобразовательных школах Брянской области (конец 1950-х – середина 1980-х гг.). – М.; Брянск: БГУ им. академика И.Г. Петровского, 2015. – 150 с.

4. Беленцов С.И. Социально-гражданское воспитание в России в конце XIX – начале XX веков. – Курск: Департамент образования г. Курска, 2002. – 64 с.

5. Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. – М.: Наука, 1994. – 400 с.

6. Дорошенко С.И. Музыка как средство раскрытия сущностных сил ребенка в концепции свободного воспитания (вторая половина XIX – начало XX вв.) // История музыкального образования как наука и как учебный предмет. Материалы пятой междунар. науч.-практ. конф. – М.: МПГУ, 1999. – С. 193–194.

7. Дорошенко С.И. Проблемы детского творчества в истории музыкального воспитания // Музыкально-педагогическое образование: реальность и перспективы: Материалы науч.-практ. конф. – Владимир: ВГПУ, 1997. – С. 77–79.

8. Дорошенко С.И., Дмитриева С.И. Идеи музыкального образования в педагогическом творчестве Л.Н. Толстого и их развитие в XX веке // Музыкальное образование: философия, педагогика, методика. – Владимир: ВГПУ, 1999. – С. 41–43.

9. Захарышева М.А., Бреннер Д.А., Куликова Т.С. Новые советские праздники как форма ознакомления дошкольников с социальной действительностью в 20–30-е годы XX века // Детский сад: теория и практика. – 2014. – № 7. – С. 80–89.

10. Кайданова О.В. Наш букварь: для городских школ подростков. – М.; Л.: ГИЗ, 1928. – 96 с.

11. Минор Н.Н. История музыкального образования. – Саратов: Научная книга, 2011. – 65 с.

12. Николаева Е.В. Перспективы развития в России истории музыкального образования как науки // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2016. – № 1. – С. 142–149.

13. Программы для I и II ступени семилетней единой трудовой школы. – М.: ГИЗ, 1921. – 359 с.

14. Спасская К. Театр в школе второй ступени // Театр в школе: сборник статей. – Л.: Изд-во Сев.-Зап. обл. отд. Главной конторы «Известий ЦИК СССР и ВЦИК», 1924. – С. 85–106.

References

1. Adishchev V.I. Kul'turologicheskij i antropologicheskij podhody k izucheniyu istorii obshchego muzykal'nogo obrazovaniya // Istoriya muzykal'nogo obrazovaniya kak oblast' nauchnogo znaniya: retrospektiva, sovremennoe sostoyanie, perspektivy razvitiya: materialy pervoj sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii muzykal'nogo obrazovaniya. – Perm': Permskij gos. ped. un-t, 2010. – S. 72–76.

2. Anshakova V.V. Vklad A.P. Nechaeva v stanovlenie i razvitie vozrastnoj i pedagogicheskoy psihologii: materialy k speckursu. – Astrahan': Izd-vo Astrahanskogo gos. ped. un-ta, 2002. – 126 s.

3. Astashova N.A., Bogatyryova V.V. Muzykal'noe vospitanie v obshcheobrazovatel'nyh shkolah Bryanskoj oblasti (konec 1950-h – seredina 1980-h gg.). – M.; Bryansk: BGU im. akademika I.G. Petrovskogo, 2015. – 150 s.

4. Belencov S.I. Social'no-grazhdanskoe vospitanie v Rossii v konce XIX – nachale XX vekov. – Kursk: Departament obrazovaniya g. Kurska, 2002. – 64 s.

5. Bekhterev V.M. Izbrannye raboty po social'noj psihologii. – M.: Nauka, 1994. – 400 s.

6. Doroshenko S.I. Muzyka kak sredstvo raskrytiya sushchnostnyh sil rebenka v koncepcii svobodnogo vospitaniya (vtoraya polovina XIX – nachalo XX vv.) // Istoriya muzykal'nogo obrazovaniya kak nauka i kak uchebnyj predmet. Materialy pyatoy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – M.: MPGU, 1999. – S. 193–194.

7. Doroshenko S.I. Problemy detskogo tvorchestva v istorii muzykal'nogo vospitaniya // Muzykal'no-pedagogicheskoe obrazovanie: real'nost' i perspektivy: Materialy nauch.-prakt. konf. – Vladimir: VGPU, 1997. – S. 77–79.

8. Doroshenko S.I., Dmitrieva S.I. Idei muzykal'nogo obrazovaniya v pedagogicheskom tvorchestve L.N. Tolstogo i ih razvitie v XX veke // Muzykal'noe obrazovanie: filosofiya, pedagogika, metodiki. – Vladimir: VGPU, 1999. – S. 41–43.

9. Zaharishcheva M.A., Brenner D.A., Kulikova T.S. Novye sovetskie prazdniki kak forma oznakomleniya doskol'nikov s social'noj dejstvitel'nost'yu v 20–30-e gody XX veka // Detskij sad: teoriya i praktika. – 2014. – № 7. – S. 80–89.

10. Kajdanova O.V. Nash bukvar': dlya gorodskih shkol podrostkov. – M.; L.: GIZ, 1928. – 96 s.

11. Minor N.N. Istoriya muzykal'nogo obrazovaniya. – Saratov: Nauchnaya kniga, 2011. – 65 s.

12. Nikolaeva E.V. Perspektivy razvitiya v Rossii istorii muzykal'nogo obrazovaniya kak nauki // Vestnik kafedry YUNESKO «Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie». – 2016. – № 1. – S. 142–149.

13. Programmy dlya I i II stupeni semiletnej edinoj trudovoj shkoly. – M.: GIZ, 1921. – 359 s.

14. Spasskaya K. Teatr v shkole vtoroj stupeni // Teatr v shkole: sbornik statej. – L.: Izd-vo Sev.-Zap. obl. ottd. Glavnoj kontory «Izvestij CIK SSSR i VCIK», 1924. – S. 85–106.

Ковба Виктор Иванович

кандидат военных наук, доцент

Военная академия радиационной, химической и биологической защиты
им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, г. Кострома**Чугунов Евгений Анатольевич**

кандидат исторических наук, доцент

Военная академия радиационной, химической и биологической защиты
им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, г. Кострома**Чугунова Ольга Дмитриевна**

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственный университет
viktorkovba@yandex.ru, e.a.chugunov@yandex.ru, od_chugunova@ksu.edu.ru**КНИГИ ЭТОЙ КОСТРОМИЧКИ ВОСПИТАЛИ МНОЖЕСТВО ПОКОЛЕНИЙ:
ВКЛАД А.И. ИШИМОВОЙ В ИСТОРИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ
ДЕТЕЙ И ЮНОШЕСТВА В РОССИИ**

В статье представлена многогранная просветительская, издательская и переводческая деятельность А.И. Ишимовой. Показан ее вклад в процесс формирования патриотических чувств целого ряда поколений юных россиян XIX – начала XX вв. Особое внимание в статье уделено рассмотрению фактов из жизни костромички, характеризующие А.И. Ишимову как заботливую дочь и сестру, как старательную ученицу, стремящуюся к знаниям, самосовершенствованию, как преданного гражданина своей Родины. Своими произведениями Александра Иосифовна старалась научить читающих детей добру, неприятию эгоизма, стремилась привить им любовь к труду и природе, уважительное отношение к культуре предков. В статье убедительно показано, что прививая детям и юношеству интерес и любовь к отечественной истории, просвещая, образовывая и воспитывая их гражданами великой страны, достойными наследниками своих предков, А.И. Ишимова выполняла великую историко-просветительскую миссию своей эпохи.

Ключевые слова: история государства российского, всемирная история, историческое просвещение, детская литература, перевод, журнал, писательница, воспитание.

В целом ряду замечательных костромичек, прославивших своими деяниями наш край в дооктябрьский период, совершенно особое место принадлежит Александре Иосифовне (Осиповне) Ишимовой [4]. Писатель, переводчик, просветитель, популяризатор исторических знаний, издатель, преподаватель. Ее жизнь (1804–1881) охватывает почти все девятнадцатое столетие, оказавшееся столь богатым на известные женские имена в отечественной истории и культуре. Современницами Александры Иосифовны «на костромской земле стали Мария и Анна Готовцевы, Надежда Белозерская – писательницы, Юлия Жадовская – обладательница поэтического дара, Анна Красильщикова, Анфиса Клементьева, Александра Морозова – успешные предпринимательницы от промышленности и др.» [18, с. 69; 14, с. 17–23].

Александра Иосифовна родилась в г. Костроме 25 декабря 1804 г. в семье надворного советника Иосифа (Осипа) Филипповича Ишимова. «Будучи человеком беспокойного нрава, склонным к правдоискательству, он неоднократно вызывал начальственный гнев, следствием чего стала ссылка в г. Тобольск» [18, с. 69]. Здесь довелось служить ему директором главного народного училища, встретить свое семейное счастье, женившись на дочери председателя гражданской палаты.

Вскоре молодая семья Ишимовых переехала в г. Кострому, где и появилась на свет дочь Александра. Однако костромской период ее жизни ока-

зался непродолжительным. В связи с переводом отца в 1805 г. для дальнейшего прохождения службы в качестве адвоката в Санкт-Петербург детство ее и юность прошли в городе на Неве.

Иосиф Филиппович любил заниматься чтением, изучением разных наук, но не стремился привить этого своей дочери, поэтому до семи лет она не знала даже азбуки. В восьмилетнем возрасте Александру определили в пансион госпожи Миллер, где она смогла выучить чтение по-русски, по-немецки и по-французски. Однако затем в связи с болезнью девочка два года не могла учиться в пансионе, но, сидя дома, продолжала заниматься самостоятельно. После выздоровления в десятилетнем возрасте Александра была отдана в пансион госпожи Гофман для продолжения обучения. Здесь она наиболее преуспела в изучении французского и немецкого языков. «В 1818 г. по окончании пансиона она готовилась к поступлению в Екатерининский институт, однако после скандального судебного дела в отношении одного из родственников всесильного графа Аракчеева ее отец был выслан из Санкт-Петербурга сначала в Вологду, а затем в Усть-Сысольск и Никольск. В 1825 г. И.Ф. Ишимова перевели в г. Кемь Архангельской губернии. Предполагалось, что далее он будет выслан в Соловецкий монастырь» [18, с. 70]. Вскоре именно так и произошло.

Жизнь семьи Ишимовых, оставшейся без достаточных средств к существованию, сразу же из-

менилась. Александра как могла, помогала матери по дому, младшему брату в обучении, затем начала зарабатывать деньги частными уроками. При этом она активно и углубленно занималась самообразованием, особенно много внимания уделяя французскому и английскому языкам. Большим подспорьем для нее в этом процессе явились книги, купленные в столице в более счастливые для семьи времена. Возможно, именно с этого времени зародилась и была бережно пронесена Александрой Иосифовной до конца жизни любовь к книге, не только как к источнику знаний, но и верному, доброму другу, необходимому и в горе и в радости.

Александра никому не жаловалась на тяготы соловецкой ссылки, но постоянно размышляла о том, как помочь опальному Иосифу Филипповичу. Точно так, как пушкинская капитанская дочка Маша Миронова, она мечтала поехать в столицу империи и просить лично государя о прощении отца. На такого рода сюжет были написаны многочисленные и весьма популярные в то время романтические произведения, как русских, так и зарубежных авторов, с содержанием которых вполне вероятно могла быть знакома будущая писательница [1, с. 31–37]. О незаурядной смелости и решительности девушки говорит тот факт, что в 1825 г. она вместе с матерью прибыла в Санкт-Петербург, а затем в Царское Село, питая надежду на личную встречу с императором. И эта встреча состоялась! По рекомендации государя Александра Иосифовна подала соответствующее прошение на Высочайшее имя, и через некоторое время соловецкая ссылка отца (а фактически и всей семьи Ишимовых) была заменена на проживание в Архангельске.

Педагогическую деятельность с этого времени Александра стала считать своим призванием. Ей удалось даже открыть собственную небольшую частную школу, просуществовавшую до 1830 г. «Закрытие школы носило вынужденный характер (т.к. на само открытие не было «формального дозволения») и оставило А.И. Ишимову практически без средств» [18, с. 70]. Последнее обстоятельство вынудило ее искать источник существования в литературных переводах. Ее дебютом в этой сфере стал перевод с французского повести Жозефа (Иосифа) Дроза «Искусство быть счастливым» (1831) [3]. Одновременно Александра Иосифовна продолжала совершенствовать свой английский, что позволило ей вскоре предпринять перевод одного из романов Дж.Ф. Купера, также весьма благосклонно принятый русским читателем [9]. Лестные отзывы о молодой талантливой переводчице дошли и до слуха Августейшей семьи. В 1833 г. при поддержке Великой княгини вышел в свет ишимовский перевод популярной среди русской читающей публики книги Д. Эйкина [20].

А.И. Ишимова не оставляла планов и попыток добиться прощения отца высшей властью. Благодаря

новым связям в высшем обществе, настойчивости, решительности и изобретательности в 1831 г. желаемое прощение было получено, и Иосиф Филиппович смог прибыть к семье в Санкт-Петербург.

В 1837–1841 гг. А.И. Ишимова упорно трудилась над созданием «Истории России в повестях детям» («История России в рассказах для детей»). Именно эта книга стала главной в ее жизни, именно она принесла ей всероссийскую известность и славу, именно она позволила поставить имя Александры Иосифовны в истории мировой литературы для детей и юношества в один ряд с именами Вальтера Скотта, Чарльза Диккенса и Генриетты Гизо. «История написания этой книги была такова: одна из знакомых дам высказала Александре Иосифовне справедливую мысль, почему бы не написать русскую историю для читателей детского возраста по аналогии с известной книгой Вальтера Скотта. А.И. Ишимова загорелась этой идеей, взяв за фактологическую основу «Историю государства российского» Н.М. Карамзина. Двадцать пять рассказов первого собственного сочинения она передала известному поэту П.А. Плетневу, который преподавал историю литературы наследнику престола (будущему императору Александру Второму) и великим княжнам. Плетнев использовал эти рассказы на своих уроках. В результате автору рассказов было определено денежное пособие для продолжения труда, а Плетнев стал литературным наставником и советником начинающей писательницы...» [18, с. 71].

Во многом благодаря именно тому же П.А. Плетневу, который собирал на своих вечерах выдающихся литературных деятелей России той эпохи, Александра Иосифовна знакомится с А.С. Пушкиным, князем П.А. Вяземским, как и она сама связанным с Костромской землей [5, с. 90–194; 6, с. 38–45], В.А. Жуковским, князем В.Ф. Одоевским, И.С. Тургеневым, Н.В. Гоголем, Я.К. Гротом и др.

Первое издание «Истории России» было восторженно встречено русским читателем, а также весьма благосклонно принято литературной критикой. В.Г. Белинский так писал об этой книге: «...“История” г-жи Ишимовой – важное приобретение для русской литературы: так богато сочинение ее другими достоинствами, между которыми первое место занимает превосходный рассказ и прекрасный язык, обличающие руку твердую, опытность литературную, основательное изучение предмета, неутомимое трудолюбие» [2].

Книга А.И. Ишимовой была замечена и Демидовской комиссией, которая сочла уместным и полезным наградить автора одноименной половиной премией дважды: в 1838 г. за первые четыре части [7], а в 1841 г. – за последние две [8]. Одобрительные отзывы о книге дали практически все заметные периодические издания России, в том числе: «Современник», «Санкт-Петербургские

ведомости», «Отечественные записки», «Московские ведомости» и др.

Книга имела огромный читательский и коммерческий успех. Она очень успешно помогала учащимся гимназий в освоении курса российской истории, она стала предметом семейного чтения. В книге А.И. Ишимовой нашли яркое и глубоко содержательное отражение все важнейшие события российской истории с древнейших времен до начала правления императора Николая Павловича.

В первой части книги автор повествует о происхождении славян и Руси, древнерусской государственности, о первых русских князьях и княгинях. Здесь же рассказывается о крещении Руси, о Куликовской битве и других ключевых событиях российской истории вплоть до начала XVII в.

Вторая часть книги посвящена событиям от 1609 г. до восхождения на престол Екатерины Второй (1762).

Третья часть рассказывает о царствовании императрицы Екатерины Второй и правлении ее внука, императора Александра Первого.

Надо сказать, что автор стремилась передать не только суть и особенности тех или иных исторических событий, не только создать целую галерею психологических портретов известных деятелей русской истории, но и дать содержательные и яркие, понятные детям характеристики нравов и обычаев соответствующих эпох.

Справедливости ради, необходимо отметить, что все-таки многие сюжеты книги Александры Иосифовны были достаточно сложны для детского восприятия и понимания. И это было понятно самой писательнице. С тем, чтобы облегчить прочтение и понимание исторического материала, она широко и очень уместно прибегала к цитированию произведений А. Пушкина, И. Крылова, В. Жуковского, Е. Боратынского и др., умело использовала обрядовые песни, пословицы и иной понятный и интересный детям материал.

В 1841 г. Александра Иосифовна получила разрешение на издание первого в России воспитательного журнала для детей «Звездочка» («журнал для детей, посвященный благородным воспитанницам институтов ея императорского Величества»). Этот журнал успешно издавался более двадцати лет – с 1842 по 1863 г.

В журнале печатались в основном рассказы из детского быта. Значительное внимание уделялось Закону Божьему, описанию земной жизни Иисуса Христа и т.п. Печатались также оригинальные и переводные художественные литературные произведения, рассказы о путешествиях, расширяющие кругозор читателей, стихи на четырех языках, что способствовало освоению иностранных языков и др. Для журнала писали известные ученые, общественные деятели, педагоги: П.А. Плетнев – критик, известный поэт пушкинской эпохи, профессор (впоследствии –

ректор) Императорского Санкт-Петербургского университета, редактор журнала «Современник» (после трагической гибели А.С. Пушкина), Я.К. Грот – лингвист, профессор Императорского Александровского университета, академик (с 1889 г. – вице-президент) Российской Императорской академии наук, знаток скандинавской литературы, князь В.Ф. Одоевский – видный общественный деятель, писатель, философ, педагог. Однако подавляющее большинство публикаций (472) принадлежит перу самой Александры Иосифовны [17].

В 1850 г. она приступила к выпуску другого издания, предназначенного для детей старшего возраста (первый в России журнал «для девиц» 12–16 лет), под названием «Лучи», который просуществовал 10 лет – вплоть до 1860 г. [16, с. 51–61].

Со страниц этих журналов дети и подростки могли получать в форме, сообразной их возрасту, разнообразные и необходимые сведения по различным отраслям научного знания и искусства: истории, географии, краеведению, литературе и т.д. Значительное количество публикуемых материалов посвящалось религиозно-нравственному и патристическому воспитанию детей и юношества. В этих двух детских журналах Александра Иосифовна опубликовала более шестисот собственных оригинальных и переводных произведений литературы, часть из которых впоследствии была издана в виде отдельных книг (более двадцати пяти наименований). «Наиболее известными произведениями писательницы стали: «Рассказы старушки» (1839), «Священная история в разговорах для маленьких детей» (1841), «Чтение для детей первого возраста» (1845), «Каникулы 1844 года, или Поездка в Москву» (1846), «Бабушкины уроки, или Русская история для маленьких детей» (1856), «Рассказы для детей из естественной истории» (1877), «Колокольчик» (1849), «Рассказы из Священной истории для крестьянских детей» (1878) и др.» [18, с. 73].

Многие из названных и иных произведений писательницы десятилетиями были излюбленным семейным чтением в России XIX – начала XX вв. Написанные простым, добрым, искренним и в то же время ярким, образным и увлекательным языком, они на несколько десятилетий составили любимое чтение детей и подростков, которое просвещало, воспитывало, образовывало. Именно в этой связи среди профессиональных детских писателей России XIX в. именно А.И. Ишимову следует считать одной из самых востребованных и самых лучших. Исключительную популярность и полезность журналов, издаваемых А.И. Ишимовой, отмечал Н.А. Добролюбов, писавший, что в сфере детского чтения они, как и в целом в русской литературе того времени, заняли место книг.

Своими произведениями Александра Иосифовна старалась научить читающих детей добру, неприятию эгоизма, стремилась привить им любовь к

труду и природе, уважительное отношение к культуре предков. В целях донесения до читателей необходимой, с ее точки зрения, информации она использовала в своем творческом труде самые разнообразные приемы и методы, такие, как: прямое обращение к ребенку, беседу с ним, разговор с бабушкой или матерью и т.п. Стиль изложения материала автором был максимально приближен к языку детей, особенно в произведениях для младшего возраста. В 1840–1880-х гг. помимо оригинальных произведений А.И. Ишимова сделала целый ряд удачных переводов детских книг с английского и французского языков [15; 16; 17; 20].

Широкая и заслуженная популярность книг А.И. Ишимовой еще долгие-долгие годы бережно сохранялась и поддерживалась теми родителями, которые в свое время воспитывались на них. Книги ее, разумеется, не являются учебниками в традиционном понимании. Они скорее относятся к жанру научно-популярной литературы. Но использование их при изучении истории государства российского всегда обогащало восприятие детьми исторических событий, делало его образным, увлекательно-познавательным, что, несомненно, облегчало понимание и запоминание, изучение и осмысление.

Благородная просветительская и образовательная деятельность Александры Иосифовны уже при ее жизни породила блестящую плеяду последователей в лице В.Д. Сиповского, С.М. Любецкого, С.А. Чистяковой, А.Н. Бахметевой и др., историко-просветительские труды которых, как и ее самой, оказались востребованными юными россиянами не только в XIX, но и в XX, и в начале XXI вв. (Книги для детей и юношества авторов, названных выше, в 1992–1995 гг. переизданы в связи с высокой востребованностью весьма солидными тиражами столичными российскими издательствами в серии «История России в рассказах для детей»).

Умерла А.И. Ишимова в 1881 г. Похоронена она на Николаевском кладбище в Александро-Невской Лавре в Санкт-Петербурге.

Александра Иосифовна была яркой творческой личностью, талантливой детской писательницей, одаренным переводчиком, успешным издателем и увлеченным просветителем, широко образованным человеком своего времени, патриотом своей великой родины. Ее книги сыграли важнейшую роль в формировании и расширении слоя русских образованных людей, независимо от их сословной принадлежности. На наш взгляд, данное обстоятельство позволяет поставить имя Александры Иосифовны в один ряд с именем великого просветителя русского народа Ивана Дмитриевича Сытина [19, с. 68–76].

Благодаря литературно-просветительской деятельности А.И. Ишимовой, история Отечества впервые стала ведущей темой русской детской журналистики первой половины XIX в.

Кроме того, с нашей точки зрения, также следует отметить особо значимую роль Александры Иосифовны и ее историко-просветительской деятельности в формировании и развитии истории как науки в лице русских ученых-историков второй половины XIX – начала XX в. Дело в том, что именно ее книги и книги ее последователей чаще всего оказывались в поле зрения будущих профессиональных историков в их детские и гимназические годы (фактор «книжной полки»), именно они, так или иначе, формировали изначальный интерес их к предстоящему во взрослой жизни полю деятельности, т. е. профессионально ориентировали на служение Истории [13, с. 14]. И в этом смысле полагаем необходимым признать абсолютно справедливым и заслуженным присуждение, научной по сути своей, Демидовской премии А.И. Ишимовой – костромичке, писательнице, книги которой воспитали множество поколений россиян, прививая им интерес и любовь к отечественной истории, просвещая, образовывая и воспитывая их гражданами великой страны и достойными наследниками своих предков.

Библиографический список

1. *Аверьянова Л.Н.* Александра Осиповна Ишимова – известная русская писательница XIX века, педагог и переводчик // Школьная библиотека. – 2004. – № 5. – С. 31–37.
2. *Белинский В.Г.* История России в рассказах для детей. Сочинение Александры Ишимовой // Белинский В.Г. Собр. соч. в 9-ти томах. Т. 4. Статьи, рецензии и заметки. – М., 1979.
3. *Дроз И.* Искусство быть счастливым. – СПб.: Типография Штаба Отделения корпуса внутренней стражи, 1831.
4. Ишимова Александра Иосифовна // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 томах. – СПб., 1890–1907. – Т. XIIIа. – С. 605.
5. *Иванцов Д.С., Чугунов Е.А.* Наследие П.А. Вяземского, Корниловых, Бирюковых в контексте туристической привлекательности «Золотого Красноселья» // Красносельская сторона. Вып. 3. – Красное-на-Волге, 2010.
6. *Иванцов Д.С., Чугунов Е.А.* Историко-культурное и творческое наследие П.А. Вяземского, А.И. Готовцевой, Корниловых и Бирюковых на территории «Золотого Красноселья» // Время культуры. Информационно-аналитический бюллетень. Вып. 11. – Кострома, 2010. – С. 65–66.
7. Ишимова А.И. История России в рассказах для детей. В 4-х частях. – СПб.: Типография Императорской Российской Академии, 1837.
8. Ишимова А.И. История России в рассказах для детей. В 6-ти частях. – СПб.: Типография Е. Фишера, 1840.
9. *Купер Дж.* Красный морской разбойник / пер. с англ. А. Ишимовой. – СПб.: Типография А. Смирдина, 1832.

10. Мекинтош М. Две жизни, или Казаться и быть / пер. с англ. А. Ишимовой. – СПб.: Типография Штаба Отделения корпуса внутренней стражи, 1850.

11. Мекинтош М.Д. Рассказы тети / пер. с англ. А. Ишимовой. – СПб.: Типография Я. Трея, 1851.

12. Мекинтош М.Д. Рассказы тети / пер. с англ. А. Ишимовой. – СПб.: Типография Я. Трея, 1865.

13. Никифоров Ю.С. Культура российского историка последней трети XIX – начала XX вв. (на примере представителей «русской исторической школы»): автореф. дисс. ... канд. ист. наук. – Ярославль, 2010. – 22 с.

14. Попова Г.В., Волкова Е.Ю., Сидоренко Т.А. Женщины в судьбах Костромского края XIX–XXI века. – Кострома, 2008. – 344 с.

15. Пужула Б.Э. Маленькое путешествие на Восток / пер. с фр. А. Ишимовой. – СПб.: Типография Штаба Отделения корпуса внутренней стражи, 1854.

16. Стыкалина О.С. К истории создания журналов для детей А.О. Ишимовой «Звездочка» и «Лучи» (из архивных материалов) // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2002. – № 6. – С. 51–61.

17. Фанштейн М. Писательницы пушкинской поры. – Л.: Наука, 1989. – 175 с.

18. Чугунов Е.А. Замечательная костромичка А.И. Ишимова – писатель, переводчик, издатель и просветитель XIX в. // Женские мотивы и образы в культуре русской провинции. К 155-летию со дня основания первой женской гимназии в России. Сб. науч. статей. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. – С. 69–75.

19. Чугунов Е.А. О роли просветительской деятельности И.Д. Сытина в формировании культурного облика рабочих России в конце XIX – начале XX вв. // Тезисы науч.-практ. конф. преподавателей Костромского государственного педагогического института имени Н.А. Некрасова. – Кострома: КГПИ, 1993.

20. Эскин Д. Семейные вечера, или Собрание полезных и приятных рассказов для юношества / пер. с англ. А. Ишимовой. Ч. 1–4. – СПб.: Типография Департамента внешней торговли, 1833.

References

1. Aver'yanova L.N. Aleksandra Osipovna Ishimova – известная русская писательница XIX века, педагог и переводчик // Школьная библиотека. – 2004. – № 5. – С. 31–37.

2. Belinskij V.G. Istoriya Rossii v rasskazah dlya detej. Sochinenie Aleksandry Ishimovoj // Belinskij V.G. Sobr. soch. v 9-ti tomah. T. 4. Stat'i, recenzii i zametki. – M., 1979.

3. Droz I. Iskusstvo byt' schastlivym. – SPb.: Tipografiya SHtaba Otdeleniya korpusa vnutrennej strazhi, 1831.

4. Ishimova Aleksandra Iosifovna // Enciklopedicheskij slovar' Brokgauza i Efrona: v 86 tomah. – SPb., 1890–1907. – T. XIIIa. – S. 605.

5. Ivancov D.S., CHugunov E.A. Nasledie P.A. Vyazemskogo, Kornilovyh, Biryukovyh v kontekste turisticheckoj privlekatel'nosti «Zolotogo Krasnosel'ya» // Krasnosel'skaya storona. Vyp. 3. – Krasnoe-na-Volge, 2010.

6. Ivancov D.S., CHugunov E.A.. Istoriko-kul'turnoe i tvorcheskoe nasledie P.A. Vyazemskogo, A.I. Gotovcevoj, Kornilovyh i Biryukovyh na territorii «Zolotogo Krasnosel'ya» // Vremya kul'tury. Informacionno-analiticheskij byulleten'. Vyp. 11. – Kostroma, 2010. – S. 65–66.

7. Ishimova A.I. Istoriya Rossii v rasskazah dlya detej. V 4-h chastyah. – SPb.: Tipografiya Imperatorskoj Rossijskoj Akademii, 1837.

8. Ishimova A.I. Istoriya Rossii v rasskazah dlya detej. V 6-ti chastyah. – SPb.: Tipografiya E. Fishera, 1840.

9. Kuper Dzh. Krasnyj morskoy razbojnik / per. s angl. A. Ishimovoj. – SPb.: Tipografiya A. Smirdina, 1832.

10. Mekintosh M. Dve zhizni, ili Kazat'sya i byt' / per. s angl. A. Ishimovoj. – SPb.: Tipografiya SHtaba Otdeleniya korpusa vnutrennej strazhi, 1850.

11. Mekintosh M.D. Rasskazy teti / per. s angl. A. Ishimovoj. – SPb.: Tipografiya YA. Treya, 1851.

12. Mekintosh M.D. Rasskazy teti / per. s angl. A. Ishimovoj. – SPb.: Tipografiya YA. Treya, 1865.

13. Nikiforov YU.S. Kul'tura rossijskogo istorika poslednej tret'i XIX – nachala XX vv. (na primere predstavitelej «russkoj istoricheskoj shkoly»): avtoref. diss. ... kand. ist. nauk. – Yaroslavl', 2010. – 22 s.

14. Popova G.V., Volkova E.YU., Sidorenko T.A. ZHenshchiny v sud'bah Kostromskogo kraja XIX–XXI veka. – Kostroma, 2008. – 344 s.

15. Puzhula B.E. Malen'koe puteshestvie na Vostok / per. s fr. A. Ishimovoj. – SPb.: Tipografiya SHtaba Otdeleniya korpusa vnutrennej strazhi, 1854.

16. Stykalina O.S. K istorii sozdaniya zhurnalov dlya detej A.O. Ishimovoj «Zvezdochka» i «Luchi» (iz arhivnyh materialov) // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 10: ZHurnalistika. – 2002. – № 6. – S. 51–61.

17. Fanshtejn M. Pisatel'nicy pushkinskoj pory. – L.: Nauka, 1989. – 175 s.

18. CHugunov E.A. Zamechatel'naya kostromichka A.I. Ishimova – pisatel', perevodchik, izdatel' i prosvetitel' XIX v. // ZHenskie motivy i obrazy v kul'ture russkoj provincii. K 155-letiyu so dnya osnovaniya pervoj zhenskoj gimnazii v Rossii. Sb. nauch. statej. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2012. – S. 69–75.

19. CHugunov E.A. O roli prosvetitel'skoj deyatel'nosti I.D. Sytina v formirovanii kul'turnogo oblika rabochih Rossii v konce XIX – nachale XX vv. // Tезисы науч.-практ. конф. преподавателей Костромского государственного педагогического института имени Н.А. Некрасова. – Кострома: КГПИ, 1993.

20. Eskin D. Semejnye vechera, ili Sbranie poleznyh i priyatnyh rasskazov dlya yunoshestva / per. s angl. A. Ishimovoj. CH. 1–4. – SPb.: Tipografiya Departamenta vneshnej trgovli, 1833.

ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ И ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ НАУЧНЫХ ЖУРНАЛАХ

В статье представлен библиометрический анализ исследований международных журналов «Европейский журнал специального образования» (*European Journal of Special Needs Education*), «Международный журнал специального образования» (*International Journal of Special Education*) и «Международный журнал инклюзивного образования» (*International Journal of Inclusive Education*), опубликованных с 2002 по 2018 гг. Из журналов отобраны статьи, касающиеся изучения социальных установок к инклюзивному образованию и детям с ограниченными возможностями здоровья. Проанализированы количество публикаций в соответствии с выделенными параметрами по каждому журналу и по каждому году в отдельности, их динамика за выделенный период, определены критерии: географический, категория детей, направленность исследований, категория педагогов, факторы, влияющие на социальные установки. Предложены перспективные направления исследования изучаемой проблемы.

Ключевые слова: социальные установки, инклюзивное образование, специальное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с тяжелыми нарушениями, дети с интеллектуальными нарушениями, дети с расстройствами аутистического спектра, библиометрический анализ.

На настоящий момент тематика социальных установок педагогов к инклюзивному образованию и детям с ограниченными возможностями здоровья за рубежом остается одной из самых востребованных и актуальных. Данная тенденция связана с развитием инклюзивного образования и с необходимостью решения проблем, связанных с внедрением и реализацией этой формы в разных странах.

Инклюзивное образование развивается достаточно активно и главным элементом в успешном внедрении политики являются убеждения педагогов, участников образовательного процесса, которые являются ответственными за реализацию данной формы. Именно убеждения и социальные установки имеют решающее значение, как для обеспечения реализации инклюзивного образования, так и для принятия педагогами политики и принципов этой формы, что влияет на их предрасположенность к ее осуществлению [6, с. 93].

Поскольку педагоги рассматриваются в качестве ключевых лиц для внедрения инклюзивного образования, проводится изучение отношения учителей к данной форме образования. Некоторые исследователи выявили положительные отношения педагогов к общей философии инклюзии, в то время как другие отметили серьезные опасения учителей к введению инклюзивного образования [1, с. 331].

Хотя инклюзивное образование обеспечивает права человека, многие педагоги испытывают беспокойство по отношению к широкому размещению обучающихся с ограниченными возможностями в обычных школах. Отношения профессиональных групп значительно отличаются в понимании того, какие именно дети будут успешно интегрированы.

Наибольшие опасения были выявлены у педагогов, руководителей учреждений и психологов [2, с. 42].

Для определения направления исследований, необходим анализ и обобщение зарубежного опыта последних лет по проблеме социальных установок педагогов к инклюзивному образованию и детям с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому целесообразно провести библиометрический анализ исследований в зарубежной науке. Мы выбрали статьи в журналах «Европейский журнал специального образования» (*European Journal of Special Needs Education*), «Международный журнал специального образования» (*International Journal of Special Education*) и «Международный журнал инклюзивного образования» (*International Journal of Inclusive Education*), опубликованных с 2002 по 2018 гг.

«Европейский журнал специального образования» отражает динамический рост исследований теории и практики специального образования во всем мире. Издается для педагогов и исследователей, служит площадкой для научных исследований и значительных событий в области специальных потребностей образования. Каждый выпуск отражает вклад ученых и исследователей разных стран, занимающихся изучением особых потребностей на всех уровнях образования. «Европейский журнал специального образования» имеет следующие рубрики: современные отчеты о текущей практике, отзывы о литературе и книгах, краткие отчеты о научных разработках и исследованиях, сообщения о конференциях.

Тематика журнала включает в себя изучение влияния педагога на прием детей, испытывающих трудности в обучении; исследование образователь-

ных стратегий детей с особыми потребностями; обсуждение трудностей в обучении и развитие инклюзивных школ; сравнительный анализ особенностей детей без нарушений и детей с особыми образовательными потребностями. Журнал издаётся с 1986 года в Великобритании издательством Routledge, индексируется в системе научного цитирования Scopus [3].

«Международный журнал специального образования» публикует оригинальные статьи, касающиеся специального образования (как экспериментальные, так и теоретические статьи). Потенциальным авторам предлагается представлять обзоры исследований (исторических и философских, тематических) и анализ содержания в дополнение к экспериментальным корреляционным исследованиям, обзорам и отчетам об эффективности инновационных образовательных программ. Журнал издаётся с 1995 года в Канаде издательством «Международный журнал специального образования» [5].

«Международный журнал инклюзивного образования» обеспечивает стратегический форум для международного и междисциплинарного диалога по инклюзивному образованию для всех педагогов и лиц, определяющих политику в области образования. Публикуются оригинальные, реферируемые, междисциплинарные исследования в области педагогики, учебных программ, организационных структур, разработки политики, администрации и культуры, включения всех обучающихся в образование. Журнал издаётся с 1997 года в Великобритании издательством Taylor and Francis, индексируется в системе научного цитирования Scopus [4].

Анализ исследований социальных установок педагогов к инклюзивному образованию и детям с ограниченными возможностями здоровья в зарубежной науке по публикациям в журналах «Ев-

ропейский журнал специального образования», «Международный журнал специального образования» и «Международный журнал инклюзивного образования» осуществлялся нами по следующим параметрам: количество публикаций; динамика количества публикаций (в зависимости от года издания); направленность и содержательность исследований.

В каждом номере журнала подсчитывалось количество публикаций в соответствии с выделенными параметрами. Затем эти показатели суммировались по каждому году в отдельности. При анализе не учитывались вступления, краткие отчеты, примечания, дневники конференций.

За период с 2002 по 2018 гг. в журнале «Международный журнал специального образования» была опубликована 681 статья, из них по социальным установкам педагогов к инклюзивному образованию – 19 (3%); в журнале «Международный журнал инклюзивного образования» за данный период было опубликовано 959 статей, из них по социальным установкам педагогов – 22 (2%); в журнале «Европейский журнал специального образования» было опубликовано 549 статей, из них по данной тематике – 17 (3%). Динамика количества публикаций по изучению социальных установок педагогов к инклюзивному образованию и детям с ограниченными возможностями рассчитывалась в процентах: количество публикаций по тематике к количеству публикаций в каждом году отдельно по каждому журналу (см. рис. 1).

Исследование выявило нестабильный характер публикационной активности, так как выделяются временные периоды отсутствия интереса и промежуток повышения внимания к изучаемой тематике. В журнале «Международный журнал специального образования» наибольшее количество публикаций приходится на 2007 и 2015 года, отсутствие статей

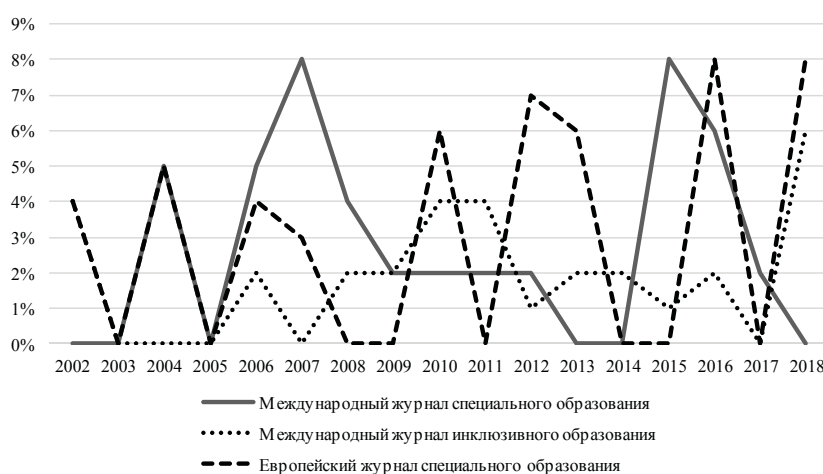


Рис. 1. Динамика изучения социальных установок педагогов к инклюзивному образованию и детям с ограниченными возможностями с 2002 по 2018 гг. в «Европейском журнале специального образования», «Международном журнале специального образования» и «Международном журнале инклюзивного образования»

отмечается в 2002–2003, 2005, 2013–2014, 2018 годах. В журнале «Европейский журнал специального образования» публикационная активность по изучению социальных установок педагогов приходится на 2010, 2012, 2016, 2018 года, а отсутствие интереса отмечается в 2003, 2005, 2008–2009, 2011, 2014–2015, 2017. В журнале «Международный журнал инклюзивного образования» публикационная активность по изучаемой тематике приходится на 2018 год, отсутствие интереса отмечается 2002–2005, 2007, 2017 года. Необходимо отметить, что периоды повышенного интереса к исследованию социальных установок педагогов к инклюзивному образованию в изучаемых журналах не совпадают.

По проблеме социальных установок педагогов к инклюзивному образованию и детям с ограниченными возможностями за указанный выше период в анализируемых журналах опубликованы 58 научных статей. При анализе тематики статей были выделены следующие критерии:

– географический:

52% статей посвящены изучению социальных установок педагогов в Австралии, Боснии и Герцеговине, Гане, Германии, Израиле, Иордании, Ирландии, Испании, Италии, Кении, Ливане, Мексике, ОАЭ, Палестине, Сербии, Сингапуре, Словении, Тринидаде и Тобаго, Турции, Уганде, Финляндии, Эстонии, на Барбадосе, Гаити, Сейшельских островах.

10% изучаемых статей описывают сравнительный анализ социальных установок педагогов к инклюзивному образованию в таких странах как Барбадос и Тринидад и Тобаго, Израиль и Палестина, ЮАР и Финляндия, Германия и Финляндия, Австралия и Италия, Гана, Германия и Испания;

– направленность исследования:

3% статей посвящены теоретическим обзорам, 9% статей описывают методы исследования социальных установок, 88% публикаций имеют эмпирический характер;

– категория детей с ОВЗ:

2% исследований посвящены социальным установкам педагогов к детям с речевыми нарушениями, 2% изучают социальные установки к детям с тяжелыми нарушениями, 7% рассматривают социальные установки к детям с интеллектуальными нарушениями, 2% анализируют социальные установки к детям с расстройствами аутистического спектра. Другие категории детей в тематике не представлены, однако, они изучаются в исследованиях, как один из факторов влияния на социальные установки педагогов;

– категория педагогов:

9% статей изучают социальные установки педагогов физического образования, 2% исследований посвящены учителям математики и их социальным установкам;

– факторы, влияющие на социальные установки педагогов:

3% исследований изучают влияние самоэффективности педагогов в инклюзивном образовании, 2% – роль рабочих стрессоров в деятельности инклюзивных педагогов, 3% исследуют демографические параметры, 3% – значение педагогического опыта работы с детьми с нарушениями, 2% – влияние истории культуры, 2% – предвзятость и социальную желательность в инклюзивном образовании.

Таким образом, проблема социальных установок педагогов к инклюзивному образованию и детям с нарушениями является актуальной. Выявленные данные позволяют определить перспективные направления дальнейших исследований рассматриваемой проблемы:

– выявление факторов, влияющих на социальные установки педагогов к инклюзивному образованию и определение степени влияния;

– исследование структуры социальных установок (определение сформированности и соотношения их компонентов);

– изучение компонентов (эмоционального, когнитивного, поведенческого) социальных установок педагогов.

Библиографический список

1. Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature // *International Journal of Inclusive Education*. – 2011. – Vol. 15. – No 3. – Pp. 331–353.
2. Center Y., Ward J. Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools // *Exceptional Child*. – 1987. – No. 34. – Pp. 41–56.
3. *European Journal of Special Needs Education* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.informaworld.com/openurl?genre=journal&isn=08856257> (дата обращения: 26.12.2018).
4. *International Journal of Inclusive Education* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.informaworld.com/openurl?genre=journal&isn=13603116> (дата обращения: 26.12.2018).
5. *International Journal of Special Education* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.internationalsped.com> (дата обращения: 26.12.2018).
6. Norwich B. The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison // *European Journal of Special Needs Education*. – 1994. – No. 9. – Pp. 91–106.

References

1. Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature // *International Journal of Inclusive Education*. – 2011. – Vol. 15. – No 3. – Pp. 331–353.

2. Center Y., Ward J. Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools // *Exceptional Child*. – 1987. – No. 34. – Pp. 41–56.

3. *European Journal of Special Needs Education* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.informaworld.com/openurl?genre=journal&isn=08856257> (data obrashcheniya: 26.12.2018).

4. *International Journal of Inclusive Education* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.informaworld.com/openurl?genre=journal&isn=13603116> (data obrashcheniya: 26.12.2018).

5. *International Journal of Special Education* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.internationalsped.com> (data obrashcheniya: 26.12.2018).

6. Norwich B. The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison // *European Journal of Special Needs Education*. – 1994. – No. 9. – Pp. 91–106.

III ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ» В КГУ

В статье освещается значимое научное и культурное событие начала 2019 года, состоявшееся в институте культуры и искусств Костромского государственного университета: III Всероссийская научно-практическая конференция «Культура и искусство в современном образовательном пространстве». В рамках научного форума состоялся обмен передовым педагогическим опытом и современной научной информацией в области культуры и искусства, открытие региональной выставки творческих работ преподавателей образовательных организаций. Значимым культурным событием конференции стала презентация документального фильма «Рахманинов и Коновалов: перекрестки одной судьбы», который представил его создатель профессор Е.Ю. Борзов (г. Иваново). Научное мероприятие будет способствовать дальнейшему освоению ценностных и теоретических систем в реализации культурологической модели образования, сохранению культурного наследия России, лучших традиций русской исполнительской и художественной школ, передаче творческого и педагогического опыта новому поколению.

Ключевые слова: Всероссийская научно-практическая конференция, образование, культура и искусство, Костромской государственный университет.

25 февраля 2019 года в Костромском государственном университете состоялась III Всероссийская научно-практическая конференция «Культура и искусство в современном образовательном пространстве», организованная институтом культуры и искусств. Целью конференции стало повышение значимости художественного образования в современном мире, преемственность традиций, обмен передовым педагогическим опытом и современной научной информацией в области культуры и искусства (музыка, изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство и технология). В задачи конференции входило: проследить историю развития отечественной культуры и искусства и оценить ее современное состояние, представить результаты научных исследований с точки зрения их результативности и внедрения в практику учреждений образования и культуры Костромской области и других регионов России.

В рамках конференции в музее института культуры и искусств открылась Региональная выставка творческих работ преподавателей образовательных организаций Костромской области, организаторами которой выступили доценты КГУ В.М. Высоцкий и В.Е. Еремин.

Участников конференции приветствовала директор института культуры и искусств КГУ, доцент Надежда Михайловна Домахина. Музыкальным приветствием собранию стало выступление Юрия Ивановича Крючкова, заслуженного работника культуры РФ, профессора кафедры музыки КГУ. В выступлении прозвучали произведения С.В. Рахманинова.

Значимым культурным событием конференции стала презентация документального фильма «Рах-

манинов и Коновалов: перекрестки одной судьбы». Фильм представил его создатель – Евгений Юрьевич Борзов, кандидат филологических наук, профессор Ивановского государственного политехнического университета, человек обширных профессиональных интересов (режиссер, сценарист, ученый, концертмейстер Ивановского камерного хора). Демонстрацию фильма автор посвятил 145-летию со дня рождения С.В. Рахманинова. Имя гениального композитора широко известно во всем мире. Приверженность к духовным корням отечественной культуры стали основой мировоззренческих позиций его ученика – Александра Ивановича Коновалова, наследника богатейшей династии костромских фабрикантов, успешного промышленника и государственного деятеля, руководившего нашей страной в самый переломный момент революционных событий 1917 года. Из бизнеса Коновалов ушел в политику (партия кадет, член Временного правительства), Рахманинов – в музыку, став признанным композитором, концертирующим пианистом... Они оба оказались в эмиграции, где и нашли свое последнее пристанище. Ученик и учитель, судьбы которых были объединены самой историей. Казалось, что судьба специально сводила этих двух выдающихся людей на протяжении всей жизни – чтобы через них показать драматический русский XX век. Съемки документального фильма велись на протяжении 12 лет на родине А. Коновалова в г. Вичуге Ивановской области, в Европе и США. Фильм произвел потрясающее впечатление на участников конференции.

В трех секционных заседаниях конференции («Музыка», «Изобразительное искусство», «Декоративно-прикладное искусство и технология»)

выступили с докладами 22 человека, также были представлены 14 стендовых докладов заочных участников. География городов представлена регионами России: Костромская область, Москва, Ярославль. В научном форуме приняли участие представители Государственной филармонии Костромской области и Костромского филиала Всероссийского художественного научно-реставрационного центра им. академика И.Э. Грабаря. Результаты своих исследований представили преподаватели Российской академии музыки им. Гнесиных, костромских вузов (государственный университет, Военная академия радиационной, химической и биологической защиты им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, сельскохозяйственная академия) и ссузов (областной музыкальный колледж, машиностроительный техникум). Также прозвучали выступления представителей общеобразовательных и специализированных школ Костромы (СОШ № 8, Лицей № 32, Лицей № 17), детской художественной школы № 2 им. Н.Н. Купреянова, музыкальных школ областного центра (ДМШ № 1 им. М.М. Ипполитова-Иванова, ДМШ № 9), школ искусств Костромской области (ДШИ № 2 г., ДШИ № 4), районов Костромской области (Караваевской ДШИ Костромского района, ДШИ г. Нея, Космынинской ДШИ Нерехтского района), ДШИ им. Н.Н. Алмазова г. Ярославля) и Центра детского творчества «Ипатьевская слобода» г. Костромы.

В своих выступлениях исследователи затронули различные вопросы из истории и современности художественного образования и искусствоведения (В.А. Березовский, Е.И. Кашин, Н.К. Кашина, Л.В. Малафеева, М.Е. Проталинская, Е.Л. Слышева), проблемы подготовки кадров в вузе и вопросы значимости творческих и культурологических дисциплин в подготовке будущих специалистов (М.А. Алексеева, Н.Е. Мусинова); проблемы сохранения народных традиций в регионах России (К.Н. Орлова, А.Ю. Кравченко, М.Н. Посадскова, А.В. Дашкина, Н.В. Соколова, А.Г. Овечкин, В.И. Бесаева, В.М. Высоцкий, О.И. Голованова), проблемы сохранения облика старых городов (О.И. Голованова, А.С. Султан).

Вопросы истории музыкальной культуры и образования были затронуты в работах Е.А. Григорьевой, Э.Г. Клейна, Т.В. Лудановой, Е.С. Пик, А.И. Захарова Л.Е. Астафьевой, Е.В. Александровой, Н.Н. Комовой; проблемы подготовки педагогов-музыкантов кадров в вузе осветили Э.В. Боброва, А.Ю. Ахлестина и Е.В. Буслова; значению хорового искусства в воспитании студенческой молодежи был посвящен доклад М.Л. Жулябиной. Вопросы профессиональной деятельности педагога-музыканта поднимались в исследованиях

Н.Л. Балакиревой, О.В. Лебедевой, З.В. Румянцевой, Т.Н. Пановой, Н.С. Ереминой, И.А. Дмитричевой, Ф.П. Серовой, О.А. Цымляковой, Е.Е. Чекалиной, Е.В. Сокольской. В докладах В.Б. Носиной, Н.В. Смирновой, А.А. Укурчинова были затронуты вопросы сохранения культурного наследия выдающегося представителя эпохи барокко И.С.Баха.

В заключении отметим, что «культурные традиции не сохраняются сами собой, а, напротив, требуют массы усилий для поддержания» [1, с. 278–279]. Отрадно признавать, что подобные научные собрания традиционно проходят в Костромском государственном университете и всегда вызывают широкий отклик среди представителей творческой интеллигенции, педагогов учреждений образования различного уровня, студенческой молодежи Костромы. Профессор В.В. Чекмарев после проведения предыдущего научного собрания в 2018 г. отметил: «Заинтересованность участников конференции в содержании прозвучавших сообщений и докладов позволяет выразить уверенность в необходимости подготовки новой конференции, создании традиции проведения подобных мероприятий» [2, с. 199]. Мы глубоко убеждены в том, что прошедшее научное мероприятие в 2019 г. будет способствовать дальнейшему освоению ценностных и теоретических систем в реализации культурологической модели образования в опорном вузе, сохранению культурного наследия России, лучших традиций русской исполнительской и художественной школ, передаче творческого и педагогического опыта новому поколению.

Библиографический список

1. Луданова Т.В. Конкурсы инструментального и вокального творчества «Найди себя» в институте культуры и искусств Костромского государственного университета // Вестник Костромского государственного университета. – 2017. – Т. 23. – № 1. – С. 278–279.
2. Чекмарев В.В. Прививка от расчеловечивания // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 1. – С. 198–199.

References

1. Ludanova T.V. Konkursy instrumental'nogo i vokal'nogo tvorchestva «Najdi sebya» v institute kul'tury i iskusstv Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2017. – T. 23. – № 1. – S. 278–279.
2. Chekmarev V.V. Privivka ot raschelovechivaniya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2018. – № 1. – S. 198–199.

SUMMARY

PEDAGOGY

Irina A. Gar'kina

*Penza State University of Architecture and Construction
i.a.naum@mail.ru*

Aleksandr M. Danilov

*Penza State University of Architecture and Construction
dampguas@mail.ru*

Educational system cognitive modelling

The approaches to the cognitive modelling of education system as a complex system of modular architecture with the corresponding system attributes are defined. The modular hierarchical structure of educational system itself is based on the hierarchical structure of the set of particular criteria. The methodological principles for assessing the quality of the educational system are indicated. It is emphasised that measuring of indicator changes the system itself, thus making control ineffective. The insufficient performance of educational institutions' evaluation on the basis of radar chart is shown: education system deformation is possible through the redistribution of indicators. The possibility of a consistent improvement in the quality indicators of an educational system based on the use of Pareto cumulative charts is assumed. The set of all formed competencies is considered as a vector criterion for assessing the quality of training of students. The illustration of the formation of competences is given on the example of the undergraduates studying the discipline "Complex systems mathematical modelling".

Keywords: complex systems, education system, cognitive modelling, methodological principles, modular structure, competence formation.

Vladimir P. Zhukovskiy

*Saratov Regional Institute of Education Development
vl0971@mail.ru*

Kadriya M. Zaynetdinova

*Saratov Regional Institute of Education Development
zkm75@rambler.ru*

Nina A. Zhukovskaya

*Saratov Regional Institute of Education Development
zhna73@mail.ru*

Professional readiness of the head of an educational organisation for management activities

This article is devoted to the consideration of the problem of professional readiness of the head of an educational organisation for management activities. The analysis of the works of Russian researchers devoted to the analysis of management features in the education system, the definition of the concept of "professional readiness" on the basis of which, the composition of requirements for manager's professional readiness is revealed, defines the semantic and substantive characteristics of the professional readiness of an educational organisation leader for management activities in terms of deontological and regulatory aspects. According to the results of the study, it was established that in the conditions of modern realities, professional readiness for managerial activity is the leading personal property of a manager, allowing him to respond to changes oc-

curing both inside the educational system and outside its functional space, ensuring the quality of professional and educational actuals.

Keywords: head of educational organisation, management, management activity, professional readiness for management activity, professional duty, responsibility, tolerance.

Anna G. Samohvalova

*Kostroma State University
a_samohvalova@ksu.edu.ru*

Aleksandr R. Naumov

*Kostroma State University
anaumov@ksu.edu.ru*

Anna V. Vorontsova

*Kostroma State University
annavorontsova@ksu.edu.ru*

Role of additional education organisations and core classes in the choice of future profession: research experience

The article is devoted to presenting the experience of studying the influence of various forms of pre-vocational training on the profession choice by the Kostroma Region's first and second-year students. The article presents a description of the statistical data; options and motivation for the profession choice by young students; the role of additional education organisations in the choice of a future profession; the role of school core classes in choosing a future profession; degree of students' satisfaction with the choice of future profession. The authors come to conclusions about the late period of professional self-determination of respondents, about a rather high level of independence in professional choice; however, also about the obviously insufficient role of various forms of pre-vocational education in the process of professional self-determination. The authors note that the influence of additional education is critical to the development of various personal qualities of students, but it virtually does not affect their professional choice. The specialised classes are neither effective as a tool for vocational guidance. A large proportion of respondents complain about the absence of core classes at their school, and many of those who had studied in the core class, regret that today. What the authors try to present their research as, is conclusion about the need for serious transformations in the vocational guidance system of Kostroma Region.

Keywords: professional orientation, professional self-determination, professional choice, additional education, pre-vocational training.

Tat'yana V. Chetvertnykh

*Omsk State Pedagogic University;
Institute of education development in Omsk Region
tat-vladi2013@yandex.ru*

Comprehensive content of formative evaluation

The article deals with the issue of formative evaluation, its comprehensive orientation and place in the structure of the content of education. The author draws attention to the need for restructuring the system of educational content in accordance with the changes of

the Standard: the requirements for personal and comprehensive results of education, a system-activity approach. The article identifies some deficiencies in the content of education. The author formulates conclusions on the content of the concepts "metasubject" and "comprehensive component of the content of education" based on the analysis of modern concepts of educational content. In the course of a preliminary content analysis of modern scientists' research on formative evaluation, as well as summarising the methods of applying formative evaluation in the learning process, the author identifies the essential characteristics of formative evaluation and proves that they are comparable with metacompetences and they are of metadisciplinary orientation. The author substantiates the idea that formative evaluation is a component of educational content by presenting its didactic model.

Keywords: formative evaluation, comprehensive component, content of education.

Anna A. Vorontsova

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
arven65@mail.ru*

Yekaterina N. Shipkova

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
kat2006-7@mail.ru*

Analysis of the experience of private tutoring activities with children with limited health opportunities

The article analyses and summarises the experience of private tutoring with a child with autism spectrum disorder. The experience of group tutoring sessions with schoolchildren with impaired mental function is analysed. The purpose of the article is to highlight the main features of tutoring with children with limited health opportunities. The article analyses the main problems arising in the education of children with limited health opportunities. The difficulties of inclusive education of children with limited health opportunities in general education class are described. On the basis of the described positive experience of individual and group tutoring sessions with children with limited health opportunities, we highlighted the main features of such classes. The conclusion is made about the need for constant self-development of a private pedagogue and improvement of their professional level.

Keywords: private tutoring, tutoring classes, children with disabilities, children with limited health opportunities, children with autism spectrum disorder, children with impaired mental function, tutor, private pedagogue.

PSYCHOLOGY

Aleksandra B. Eidel'man

*Institute of Psychology
of the Russian Academy of Sciences, Moscow
eydelman94@gmail.com*

Features of subjective age and psychological well-being at young age

The results of the subjective age of young people study are presented. Usage of clarifying questions in the study of subjective age and its components is substantiated. It was determined that the delimitation be-

tween situations of subjective age assessment reduces the uncertainty of self-perception. It was fixed that the cognitive illusion at young age is insignificant. It is also determined that the assessment of physical health and social functioning at this age is not associated with psychological well-being. In order to achieve and preserve psychological well-being at young age, role-playing and vital activity are of the greatest significance. It was found that the decrease in psychological well-being leads to a decreasing of subjective age. It is determined that the social subjective age for people who are 20-30 years old, could be used as a resource in therapy.

Keywords: subjective age, social age, cognitive illusion, young age, psychological well-being, psychological health, quality of life.

Dar'ya L. Ivankova

*Tula State University
lazzs@inbox.ru*

Life competency formation in the period of emerging adulthood

The article is devoted to the age peculiarities of formation of the life competency in young adults. Life competency is systemic property of an individual, integrating autobiographical knowledge and related strategies for solving developmental problems, as well as the aspirations and assessments arising in the course of their decision-making. It is in the empirical level justified that life competency in the period of emerging adulthood changes in terms of increasing the volume of autobiographical knowledge, development and increment of the repertoire of strategies for solving developmental problems, increasing internal motivation. For the first time the psychological content and genesis of life competency have been studied in the context of making decisions and solving age problems of development of young people in the period of entry into adulthood. The materials' theoretical significance lies in the study of life competency as a factor of personal development of young people; while the practical significance, in testing of the diagnostic tool of the life competency development level during adulthood.

Keywords: life competency, emerging adulthood, tasks of development, development, personality.

Pyotr I. Kamenskiy

*Kostroma State University
kamenskiy_petya@mail.ru*

Association of the specifics of interpersonal dependence with subjective well-being in adulthood

The article is devoted to the problem of association of the specifics of interpersonal dependence with subjective well-being in adulthood. The author shows the actualised need to consider the aspect of dependent behaviour of a person in connection with deficient knowledge in this area. The emergence of new types of non-drug addiction. The author reveals the peculiarities of interpersonal dependence and subjective well-being. The author considers interpersonal dependence

as both normative and non-normative. Finally, the author comes to the conclusion that regulatory dependence is associated with subjective well-being, with its high performance. At that, the author emphasises that the study is far from completion and requires multidimensional study of both non-normative and normative interpersonal dependence.

Keywords: addiction, interpersonal dependence, subjective well-being, normative dependence, non-normative dependence, dependent behaviour.

Aleksandr V. Makhnach
Institute of Psychology
of the Russian Academy of Sciences, Moscow
amak@inbox.ru

Characteristics of structure of a foster family and its viability

The notions "family as a social system", "family as a social institution", "family as a small social group" have been compared in the article, differences and reasons of studying of foster family as a special small social group have been singled out. Characteristics of family composition connected with its viability with emphasis on family typology in terms of distinction of family structures are analysed. Characteristics significantly affecting formation of viability of family and of each family member are singled out.

Keywords: foster family, family viability, family composition, family characteristics, family as small social group, family social roles.

Nikolay V. Shamanin
The Stoletovs Vladimir State University
shamanin_1983@mail.ru
Vitaliy Ye. Lapshin
The Stoletovs Vladimir State University
ve_lapshin@mail.ru

Features of professional self-determination in various types of families (on the material of dynasties)

This article addresses the problem of determining the professional self-determination of younger family members. The article provides an analysis of the views of researchers on the role of the family in the professional development of an individual. The article deals with the problems of professional self-determination in dynastic and non-dynastic families. The question arises, whether the family is a support for its younger members on the basis of which, successful formation of professional qualities of the individual takes place, or the family may produce a "lag effect", ignoring inclinations, flairs and interests of the child. The study allows the authors to conclude that there is a transgenerative transference in the professional self-determination of the individual. The authors suggest that transgenerative transference is the main determining factor of professional self-determination in dynastic families, determining the choice of a profession by younger members of a dynastic family. It has been suggested that transformational phenomena oc-

cur in the process of professional self-determination of younger family members according to the types "inversion" (inversion), "hypertrophy" (amplification) and "deformation (distortion)".

Keywords: professional development, professional self-determination, child-parent relations, dynasty, professional continuity, transgenerative transfer, family.

Dmitriy V. Ganin
Ivanovo State University
nike.ganin@list.ru

The specificity of the relationship of interpersonal relationship and self-relationship of the elderly

This article discusses the results of an empirical, comprehensive study of interpersonal relationships and self-relation of older people. Special attention is paid to interpersonal needs. The author notes, in the age group of elderly people, the presence of all kinds of interpersonal needs, inclusion, control, affect. This is not observed in the middle and senile age groups. The age interrelation between interpersonal relations and self-attitude of elderly people is found out. The study found correlations characteristic of the age group of the elderly and other age groups, namely: the similarity of the correlations of the elderly and middle-aged and elderly and senile. The most important need characteristic of older persons as the need for "inclusion" was also identified.

Keywords: interpersonal relation, self-relation, group features of elderly people.

Dmitriy O. Markov
Moscow State University of Psychology & Education
do.markov@gmail.com

Social-psychological aspects of academic motivation of students at the higher levels of continuing education

This article describes a study of academic motivation of students of different groups, as well as the factors of their social-psychological adaptation. As the main hypothesis, it was suggested that between the social-psychological characteristics of students at different levels and the structural elements of their motivation for educational and professional activities there are stable and unique relationships for each group that are non-random in nature. The contingent of subjects consisted of 395 students of Russian universities, studying in humanitarian specialties on the levels of undergraduate, graduate and postgraduate studies. The questionnaire were used in this study to identify features of the academic motivation, as well as methods to determine the social-psychological parameters. The results of the study showed the presence of stable relationships between the social-psychological characteristics of students and the structural components of their academic motivation.

Keywords: lifelong learning, professional learning activities, academic motivation, social-psychological adaptation, social-psychological characteristics.

Lyudmila A. Khrisanfova

*Lobachevsky Nizhny Novgorod State University
l.hri@mail.ru*

Svetlana V. Sokolovskaya

*Lobachevsky Nizhny Novgorod State University
kuzminasv2013@inbox.ru*

Liliya S. Rukavishnikova

*Lobachevsky Nizhny Novgorod State University
rukavishnikova.liliya@yandex.ru*

Comparative analysis of the leading motives of students of various specialties from a position of compliance with professional competences

The goal of this study is to compare the leading motives of different training fields' students who are professional athletes and are not. The main method of research is the method of colour metaphors by Igor' Solomin. There were 50 subjects of the experiment from the Department of Physical education and sports and 42 subjects of the Department of Social Sciences of Lobachevsky Nizhny Novgorod State University (their mean age was 21 years old). We have found that young males have significantly more leading motives compared to young females, regardless of vocational orientation. The leading motives of athletes, regardless of sex, are the motivation for success and sports activities. Significant motives of psychology students, regardless of sex, included the motive of understanding their actual "I" and the motive of self-development. Female psychology students have priority motives for interpersonal communication and enjoyment. However, males have priority motives for interpersonal communication, solving topical problems, motives of independence and obligation, motive of self-development, as well as motives for career growth and material well-being.

Keywords: leading motives, professional activity, colour metaphors method.

Yelena N. Orekhova

*Kostroma State University
orelena33@ya.ru*

Anna G. Samokhvalova

*Kostroma State University
a_samokhvalova@ksu.edu.ru*

Dynamics of communicative difficulties of students who learn a foreign language, in situations of intercultural communication

The paper summarises the findings concerning the dynamics of intercultural communication difficulties in FL students. The author studies the concept of the communicative competence in the intercultural context, its key components and determining factors as well as describes typical communicative difficulties that hinder intercultural interaction. The study identified the frequency of the said communication difficulties in students' communication in a foreign language at different stages of their university course.

Keywords: intercultural communication, communication difficulties, communicative competence, foreign language learning, intercultural interaction.

Tat'yana E. Sizikova

*Novosibirsk State Pedagogic University
tat@ccru.ru*

Oksana A. Durachenko

*Novosibirsk State Pedagogic University
reflexia@mail.ru*

Principles of systematisation of customer's psychological issues in reflexive psychological advice

The post-non-classical paradigm allows exploring the client's psychological problems in a new way. The article reveals two basic principles underlying the development of a typology of client problems in reflexive psychological counselling. The psychological problem is a complex formation that is poorly structured in a formal-logical framework. In this regard, a holistic approach is the most adequate. Holistic consideration of the problem is based on two basic principles. The principle of dynamic equilibrium allows distinguishing three states of a psychological problem and the degree of its extremes in relation to each other. The "nesting doll" principle allows analysing the interrelatedness of various psychological problems among themselves. Based on this principle, there are three main and two additional levels of development of problems. Transition of one problem from one level to another fills it with new content and gives new meaning.

Keywords: reflection, dynamic equilibrium principle, typology of psychological problems, "nesting doll" principle, reflexive psychological counselling.

Dmitriy I. Kechil

*Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia,
the City of Ryazan
dkechil@mail.ru*

Andrey M. Andreyev

*Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia,
the City of Ryazan
andra0303@mail.ru*

Psychological readiness of psychologists to service activities (in terms of psychologists of service activities of the penitentiary service of the Russian Federation)

The article presents the results of studies of psychological readiness of psychologists of official activity of the Federal Penitentiary Service of Russia (hereinafter – the FSIN). The content of psychological readiness at the level of general and special is analysed. The main attention is paid to the results of empirical studies, the main methods of which included questioning, interviewing and compassionate observation. Psychological readiness of the FSIN psychologists of service activities is predetermined by the effect of a number of important factors: a high level of instrumental readiness, high level of development of personal and professional qualities, the ability to mobilise their resource, attitude to success. Methods for forming mental attitude are analysed. Development of psychological readiness of the FSIN psychologists of service activities should be carried out mainly with the help of development experience, psychological training, self-development, etc.

Keywords: Federal Penitentiary Service of Russia (FSIN), FSIN psychologist of service activities, pro-

fessional readiness, psychological readiness, fighting mood, personal and professional qualities.

Irina Ye. Boboshko

*Ivanovo State Medical Academy
i.boboshko@mail.ru*

Lyudmila A. Zhdanova

*Ivanovo State Medical Academy
kafedrak@mail.ru*

Characteristics of adaptation opportunities of children of different types of psychosomatic constitution

Methodological approach to allocation of constitutional characteristics of children which subdivided in terms of mental activity orientation type as well as to their mental organisation features' identification and to adaptation opportunities' comparative characteristics is offered in this article. Distinctions of systemic portraits of children who are either introverts, or centroverts, or extroverts, reflect "the constitutional norms" distinctions revealing advantages and disadvantages of each type: thus, introverts are disciplined, logical, assiduous when being exposed to long simple monotonous loadings; they show endowments in motor function of the hand, and they are industrious, but inert, disturbing, adynamic; extroverts, on the contrary, are resolute, vigorous and initiative; they have high reactive potential; but what is their disadvantage, is deficiency of attention and randomness, tendency to manifestation of explosive temper; the greatest optimality is peculiar to the centroverts who represent "the constitutional balance". The described differences in social and psychological properties are the basis for creation of the differentiated approaches to upbringing children when optimising adaptation in introvert children by means of decreasing uneasiness, improving mental activity and self-assessment; and in extroverts, by means of decreasing excess activity, aggression, impulsiveness; and in centroverts, by means of increasing randomness and independence. The offered approach will be of interest of experts in the field of pedagogy and psychology, allowing individualising as much as possible upbringing programmes in the conditions of educational institution and family.

Keywords: psychosomatic constitution type, children, upbringing, development optimisation.

PSYCHOLOGY OF STRESS AND COPING BEHAVIOUR

Nadezhda N. Kazymova

*Institute of Psychology
of the Russian Academy of Sciences, Moscow
bakusevan@mail.ru*

Natal'ya Ye. Kharlamenkova

*Institute of Psychology
of the Russian Academy of Sciences, Moscow
nataly.kharlamenkova@gmail.com*

Dar'ya A. Nikitina

*Institute of Psychology
of the Russian Academy of Sciences, Moscow
d.a.nikitina@yandex.ru*

Severe life events and their psychological consequences: loss or threat of loss of a close person

The article analyzes the specifics of the psychotraumatic experience associated with the experi-

ence of loss of a loved one (due to an accident or natural causes) and the threat to life caused by the presence of a dangerous disease. It is shown that the psychotraumatic effect of the experience of these events is similar in the degree of intensity of post-traumatic stress and some symptoms, with the exception of the symptom of arousal, which takes the highest rates in the sudden nature of the psychotraumatic situation (sudden death, dangerous diseases or injuries). It was found that the closest relationship between the level of post-traumatic stress and psychopathological symptoms (anxiety, somatization, interpersonal sensitivity, etc.) is observed in the case of delayed experience of a dangerous disease, which allows us to consider it as a special existential situation.

Keywords: severe life events, posttraumatic stress, psychopathological symptoms, traumatic situations, loss of loved one, life-threatening disease, anxiety, depression.

Anastasiya O. Aripova

*Kostroma State University
skorobogatyhao@mail.ru*

Tat'yana L. Kryukova

*Kostroma State University
tat.kryukova44@gmail.com*

Emotional support: the concept and forms

The article presents a concept reflecting the phenomenon of emotional support. Its place in the structure of coping behaviour as a component of social support is defined. The forms of emotional support are highlighted, the authors' classification of the forms is presented. The results of these forms' study interconnection with the value of emotional support for a personality are discussed. It is shown that a person in a stressful situation prefers certain forms of emotional support: among them "heart-to-heart talk", "humour", etc.: they are chosen by different categories of people. There are complex ties between the value of emotional support for a person and the chosen forms.

Keywords: social support and emotional support, coping, emotional support specifics, and its forms.

PROFESSIONAL EDUCATION

Anna V. Vorontsova

*Kostroma State University
annavorontsova@ksu.edu.ru*

Formation of design competences in students in the course of development of a subject matter of "Basics of project activities"

The article is devoted to the description of the pedagogic potentials of the discipline Basics of project activities. The discipline is the first component of the general system of preparing university students for project activities. The discipline allows informing students about the theoretical basis of design and creates the conditions for the acquisition of the first skills of the project activity. The article describes the structure and content of the discipline, technology and methods of its implementation. The author presents the results of a survey of students on the basis of the development

of the discipline. The students appreciate the content, technology, teaching skills of the lecturer and pedagogues, leading practical classes. The author presents a vision of the development of discipline teaching methods.

Keywords: project activities, formation of student project competences, preparation for project activities at university, methods of teaching academic subjects at university.

Irina V. Serafimovich

*Education Development Institute in Yaroslavl Region
ivserafimovich@rea-yar.ru*

Ol'ga A. Belyayeva

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
olga-alekseevna@mail.ru*

Professionalisation of thinking and psychological-pedagogic training of pedagogues for working with personal results of pupils using workshop facilities

The applicability of the article is determined by increasing demands to the level of readiness of the educators for providing proper conditions for formation all the educational results of pupils. The experience of applying workshop as a special format of working in the system of continuous professional training, that is oriented to professionalisation of pedagogues' thinking, has been presented for the first time. The analysis of performance outcomes of the workshop, oriented towards identification of problem situations in the pedagogic and psychological support of the process of formation of pupils' personal results, has been done. The efficiency of work with teachers by means of proposed technology which ensures significant change in the level of cognitive, operational and conative components of their willingness for operating with the whole range of the pupils' educational results has been proved. The work experience represented in the article allows appraising the format of workshop as challenging form of work with the parties of educational process.

Keywords: workshop, pedagogues, continuous education, pupils' personal results, metacognitive abilities, professionalisation of thinking.

Svetlana G. Korostelyova

*Semyonov-Tyan-Shansky Lipetsk Pedagogic State University
s.korosteleva2016@yandex.ru*

Discussion as an active method of teaching during a future teacher's professional training

The article deals with the methodology of discussion teaching which allows forming and developing the main discussion skills and discussion abilities. The proposed approach to the organisation of the process of discussion teaching is designed using the development of connections between the substance of the thinking activity during the discussion of problematic situations and the speech means of its expression. The characteristics, included in the concept of "discussion", are given; its nature and principles are revealed. The classification of discussion skills and abilities, designed using speech and thinking acts with various thinking forms and techniques, is provided. The main focus is

on the system of discussion teaching which includes a number of interconnected stages; the description of the methodology of the work on each stage is given. The ways of the construction and the technology of completing a number of exercises for the discussion skill formation and the discussion ability development are shown. The organisation and the management of the process of discussion teaching are considered.

Keywords: communication, active methods of teaching, debate, discussion skill formation, discussion ability development, thinking activity, logical forms of thinking, discussion exercises, motivational component, discussion management.

Aleksandr M. Loshchakov

*Ivanovo State Medical Academy
loshchakovam@rambler.ru*

Psychological and pedagogic support of harmonisation of interethnic relations of students in the structure of the course "Life Safety"

Under conditions of modern society, such situations often arise that are related to the problems of interethnic relations of studying youth. Ensuring the harmonious coexistence of students, the preservation of their values, constructive mutual understanding is possible through the formation of their spiritual culture, self-awareness and tolerant attitude to each other in the educational process. We have developed psychological and pedagogic support for the course "Life Safety" of students of a medical academy, the main goal of which was to develop students' readiness for effective interethnic relations based on the harmonisation of spiritual culture. Evaluation of the effectiveness of psychological and pedagogic support, which was conducted during the study year, showed a positive trend in the level of students' readiness for effective inter-ethnic relations: there was a decrease in the proportion of students with low and medium levels of readiness, indicators of high readiness increased significantly.

Keywords: life safety, psychological & pedagogic support, upbringing, development, spiritual culture.

Vladimir A. Pogonyshchev

*Bryansk State Agrarian University
pog@bgsh.com*

Dina A. Pogonyshcheva

*Academician Petrovsky Bryansk State University
dinochka32@mail.ru*

Yelena I. Morozova

*Academician Petrovsky Bryansk State University
veimorozova@gmail.ru*

Preparation of future entrepreneurs in the educational medium of university

The article is devoted to the preparation of bachelors in high school as subjects of future business activities. We considered the place of small business in the digital ecosystem. We revealed the essential content of modelling the activities of the entrepreneur, the fundamental principles. It has been revealed that the effectiveness of preparing students closely depends on socio-cultural, psychological, pedagogic and

socio-economic factors. The role of the competency approach in providing high quality training for future entrepreneurs in accordance with the social order of the information society is defined. A model of training bachelors in the creative educational medium of the university is proposed, and technological support for the educational process is described. The structure of professional competency of bachelors as subjects of future entrepreneurial activity and its major components are established. The levels of professional competency formation of students are revealed. The organisational and pedagogic conditions of training in university digital educational medium for future entrepreneurs of the information society are substantiated.

Keywords: undergraduate, entrepreneurship, modelling, professional competency, organisational & pedagogic conditions.

Nadezhda P. Pomortseva

*Kazan (Near-the-Volga) Federal University,
the City of Kazan, Tatarstan autonomy, Russia
nadpom@rambler.ru*

Yelena G. Solov'yova

*Kazan (Near-the-Volga) Federal University,
the City of Kazan, Tatarstan autonomy, Russia
helensolovyova@mail.ru*

Tat'yana V. Morozova

*Kazan (Near-the-Volga) Federal University,
the City of Kazan, Tatarstan autonomy, Russia
morozov2005@yandex.ru*

Professional adaptation of students majoring in linguistics in the prism of the academic tutorship

The article deals with the issues of professional adaptation of university students through the activities of an academic tutor as an important innovative component of the modernisation of the education system and vocational training in the Russian Federation. The study was based on the unique experience of academic tutors of the Higher School of Foreign Languages and Translation of the Institute of International Relations, Kazan Federal University. This experience allows identifying the key activities of the tutor in terms of professional adaptation of undergraduates majoring in Linguistics. The article defines the concept of "professional adaptation", determines its goals and importance in the professional culture of future linguists in the context of the modernisation of the global educational medium. The authors conclude that the increased requirements for the personality of a graduate give a priority to self-improvement and self-development within professional adaptation where the main role is played by the academic supervisor. The authors formulate pedagogic conditions that contribute to the successful work of the tutor on the professional adaptation of university students, as well as recommendations for improving the tutor's activities, aimed at involving future specialists in the profession through the formation of their creative, interpersonal, and culturological competences.

Keywords: student, student's adaptation to university, professional adaptation, supervising professor, higher education, linguistics.

Yana A. Glazova

*Kostroma State University
glazova.yana.kos@yandex.ru*

Organisation of work on the pedagogic support of the formation of personality in the networked form of the implementation of educational programmes

This article proposes the organisation of work on the basis of a network form of interaction; creating conditions for the formation of a single social and educational medium that ensures the development and socialisation of students is described as well as implementation of joint educational and socio-pedagogic projects that ensure the inclusion of students in various types of social practices; organising and conducting joint research aimed at finding and solving topical problems of education and upbringing; strengthening the human resource capacity of network partner organisations; expanding the material and technical base to improve the efficiency of interaction; improving the scientific and methodological work of pedagogues. Mechanisms of network interaction are described, as well as its logic and steps that correspond to the stages of the professional development of the personality of students on a particular course, while solving specific educational tasks. The model "institute – resource centre" was the leading model of network interaction. This model represents the integration of several educational organisations around one of them, which has the greatest material and personnel potential, which will play the role of a resource centre for other educational organisations.

Keywords: network interaction, educational programme, personality formation.

Anatoliy I. Sergiyenko

*Military air force educational scientific centre "Air Force Academy
named after Professor Zhukovsky and Yuri Gagarin"
(the City of Voronezh)
aserg.83@mail.ru*

Pedagogic conditions of moral and psychological training of students in the educational process of a military higher education institution

The article reveals the pedagogic conditions of moral and psychological training of students who are able to improve the efficiency of the educational process in a military higher education institution, to develop students' military-professional, moral and psychological qualities, stable moral and psychological state necessary for further military service in the ministries and departments of the Russian Federation. These include: the creation of a clear understanding of students about the essence of moral and psychological support; carrying out a number of measures to improve the quality and effectiveness of moral and psychological training; reliance on the historical experience of hostilities; the formation of motivation of future military specialists to active training and service activities in the educational process of military high school; the formation of military students' solid, deep and versatile knowledge on the basis of interdisciplinary connections; the activities of commanders (heads

of departments) and teaching staff, contributing to the development of the student's positive attitude to self-education and self-upbringing; increasing attention to the upbringing process of young people.

Keywords: serviceman, military-professional qualities, military higher education institution, military higher education institution student, moral & psychological training, moral & psychological qualities, moral & psychological state, educational process, pedagogic conditions.

Aleksey V. Shinkarenko

*Saratov Institute of national guard forces of the Russian Federation
jul.shinckarenko@yandex.ru*

Extreme competency officer: content-structural characteristics and formation model

This article is devoted to the consideration of the problem of the formation of extreme competency among future officers of the National Guard troops of the Russian Federation. Topicality of the problem is determined by the specifics of the military professional field of officers, which is characterised by a high probability of extreme situations, requiring the military specialist to have adequate competency to maintain mental stability and ensure effective professional actions. The scientific works of Russian researchers devoted to the problem of extremality are analysed, meaningful definition of the concept of "extreme competency" is given, on the basis of which its essence and composition of structural components are determined. Stress is laid on the capabilities of the military education system in the formation of extreme competency in future officers by creating a system of pedagogic conditions and organising work within a specially developed model.

Keywords: professional competency, extremity, extreme situation, extreme competency, structure, pedagogic conditions, model.

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

Yelena S. Smirnova

*Kostroma State University
stakinaes@yandex.ru*

The use of case technologies at the lessons of Mathematics and Informatics with the purpose of formation of metasubject educational results of pupils

This article is devoted to the application of modern educational case technology aimed at the formation of metasubject educational results of pupils in the educational process, namely in the lessons of Mathematics and Computer Science. The paper presents a model of case technology application based on the system-activity approach, including such components as the method of situational analysis, case method, method of discussions. The implementation of this model is described on the example of thematic content of mathematics and Informatics lessons of the 8th form. Each case-technology method is specified and examples of its use are given. The author comes to the conclusion that the systematic use of the described model of ap-

plication of case technology in the lessons of mathematics and computer science entails the formation of metasubject educational results, the growth of the quality of mathematical education and the pupils' ICT competency.

Keywords: methods of teaching mathematics, methods of teaching computer science, case technology, case method, method of discussion, method of situational analysis, metasubject educational results.

Dzhamilya Kh. Godina

*Plekhanov Russian Economic University, Moscow
dzhamilagodina@mail.ru*

Galina P. Yakovleva

*Plekhanov Russian Economic University, Moscow
yakovleva2210@yandex.ru*

Irina I. Yaroslavskaya

*Plekhanov Russian Economic University, Moscow
iyaroslavsk@yandex.ru*

ESP as a motivating stimulus for obtaining knowledge by students of non-linguistic university

The article deals with institutionally developed ESP (English for Specific Purposes) courses, one of the predominant and progressive language teaching approaches in tertiary education, as it is focused on the specific and profession-related needs of students. The paper studies the role of analysis and material selection needs, later adaptation according to particular specialty student requirements, changes of business environment and current demands for English language skills. The implication of the study results in that ESP courses should be more attuned to students' needs targeting productive skills, specialised vocabulary, language functions and intercultural competency. The study also discusses the ways and methods, which can increase professional competency development in the context of the multiprofessional environment of a modern economic university experiencing constant changes due to internationalisation.

Keywords: Business English, learners' needs, syllabus design, adaptation, business environment, English for specific purposes.

Nadezhda N. Novikova

*Kostroma State University
nadnow@yandex.ru*

Project work in university foreign language teaching: an important step towards learner autonomy

The article points out project work for teaching foreign languages at institutions of higher professional education. For learner autonomy organisation we introduce project-based learning. Special attention is paid to the academic aspect, i.e. the change of curricula and work programmes in foreign languages and the related increasing role of educational autonomy. The role of educational strategies in the independent learning process is determined. The advantages of project work for the organisation of independent work are revealed. The author gives examples of lessons from her own practice of teaching, developed with the help of project methodology, their critical evaluation is

given. The possibility of using the evaluation of students' work on the project not only at the last stage, but throughout the project is shown. We consider the applicability of these projects, assesses the work on the project and analyses the success of the organisation of independent work using the project methodology.

Keywords: project-based learning, project work, learner autonomy, self-study, individual work, teaching foreign languages.

Nataliya K. Dmitriyeva

*Petrozavodsk State University,
the City of Petrozavodsk, Karelia autonomy, Russia
nataliadmitrie@yandex.ru*

Interdisciplinary approach principles' implementation in the process of teaching professionally-oriented foreign language

The article is concerned with the identification of characteristic features inherent to the interdisciplinary approach in education and ways of its employment in the process of professionally-oriented foreign language teaching at the University level. The author substantiates the necessity to employ the chosen set of interdisciplinary approach principles in the process of professionally-oriented language teaching; in the process of educational programmes' design; in the process of choosing the forms of interaction and modification of pedagogic technologies. On the example of the language manual written for the students mastering in "Industrial and Civil Engineering", the author demonstrated not only the possibility, but also the need to combine and take into account the highlighted principles of both interdisciplinary and competency-based approaches in the process of teaching professionally-oriented foreign language. Particular attention is paid to the effectiveness of the modular approach as a way to implement the principles of interdisciplinary approach, to design the subject and metasubject content of both educational programmes and academic syllabuses, and to structure students' textbooks and manuals.

Keywords: interdisciplinary approach, professionally oriented foreign language, modular teaching, educational programme content planning, competency model.

Liliya R. Isayeva

*Military Air Force Academy in the City of Chelyabinsk
fatt86@rambler.ru*

Yekaterina V. Shestakova

*Military Air Force Academy in the City of Chelyabinsk
katja81-07@mail.ru*

Introduction of professional military vocabulary at RFL classes

The article deals with the problem of introduction of military-professional lexical material in the structure of studying Russian as a foreign language in a military University. Semantisation methods are analysed and choice of the most efficient method of professional military vocabulary introduction is substantiated. The specificity of the institution led to the choice of lexical thematic group, which focuses the attention of the authors – namely, military-professional vocabulary. The

choice of material is also justified by the practical part of training, because its usage is a necessary condition for the performance of military daily professional duties. The article deals with the ways of introduction of military-professional and combatant vocabulary within the preparatory course, refers to possible ways to control the assimilation of lexical material, provides guidelines based on specific teaching experience, the application contains some examples of lexical units required for the development of foreign military personnel.

Keywords: vocabulary, semantisation, Russian language as foreign, military personnel, military-professional vocabulary, method.

Anna A. Yegorova

*Lenin Ivanovo State Power Engineering University
mystery7@inbox.ru*

Ol'ga V. Sergeyeva

*Lenin Ivanovo State Power Engineering University
ov-sergeeva@mail.ru*

The role of a linguistic club in the foreign language communicative competency development

The article deals with the process of foreign language communicative competency development at a technical university within the work of the linguistic club "Intelligent" of Lenin Ivanovo State Power Engineering University. The pedagogic conditions and methodological principles are explained. It is proved that the structure and variation of the linguistic club activities promotes development of the key components of foreign language communicative competency: linguistic, verbal, sociolinguistic, sociocultural, strategic, discursive competences. It is concluded that the linguistic club is an important component of teaching a foreign language at a technical university as it gives the opportunity for improvement for students of different levels, contributes to students' raising foreign language learning motivation and creative potential realisation. During the preparation for the events students' professional and personal competences are also developed.

Keywords: foreign language communicative competency, linguistic club, extracurricular activity, foreign language education, foreign languages, foreign languages events, personal and professional competences.

Yelena Yu. Filimonova

*Plekhanov Russian Economic University, Moscow
filimonova-e-yu@yandex.ru*

Dzhamilya Kh. Godina

*Plekhanov Russian Economic University, Moscow
dzhamilagodina@mail.ru*

Yekaterina V. Kaliberdina

*Plekhanov Russian Economic University, Moscow
ev_kaliber@mail.ru*

Educational potential of the topic "Media" for developing students' lexical competence: the case of British course books

This paper examines lexical and thematic characteristics of the topic "Media" as presented in integrated English language courses by leading British publish-

ing houses. The authors give reasons for the necessity to determine the scope of contents pertaining to this topic, its structure, intrinsic problems and its didactic specifics for lexical competence development of students of non-language related fields. The empiric material of the paper is comprised of intermediate to advanced level course books. Based on their analysis, the authors have prepared the general thematic classification of the discovered aspects of this conceptual domain and have described the distribution of thematic elements within each major aspect indicating the language proficiency level. The thematic elements are exemplified by lexical units and tasks aimed at speaking practice. The authors conclude that the content component of the "Media" topic in the analysed courses is not just topical, but also possesses remarkable potential for developing students' communicative competence, creative and cognitive abilities.

Keywords: British course books, Media, vocabulary thematic classification, lexical competence, teaching vocabulary, language proficiency levels, development of speaking skills.

Natal'ya V. Gorbachyova
Moscow City Pedagogic University
n@gchoir.com

Kinesthetics as a factor of pedagogic effectiveness of vocal and choral education of primary school pupils

The article is devoted to the topical problem of increasing the effectiveness of vocal and choral lessons with primary school pupils. In particular, in the conditions of general availability and speed of obtaining information, pupils are determined to receive a quick "visible" result. As an effective method for solving this problem, according to the author, the kinesthetic method is used in vocal and choral classes not as an auxiliary method, but as the main method, where vocal and choral training becomes its natural continuation. The article is devoted to a detailed analysis of the kinesthetic method, the justification of its effectiveness in vocal and choral classes. A comprehensive analysis of the application of the kinesthetic method in vocal and choral pedagogy of primary school age is carried out. The idea of the effectiveness of the kinesthetic method in this age category is substantiated, since at the initial stage of training the child goes through several stages of personal growth and development, the combination of which greatly complicates the process of obtaining basic skills.

Keywords: kinesthetic, kinesthetic method, primary school age, vocal and choral training, movement, choral singing.

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Svetlana I. Doroshenko
The Stoletovs Vladimir State University
pedagog@vlsu.ru

Yelena G. Zharkova
The Stoletovs Vladimir State University
lelya_zharkova@bk.ru

The arts interplay in the general labour school of the 1920s

The article reviews the program-methodical materials and theoretical contribution of Russian scholars of the 1920s which consider the idea of the arts interplay in the scope and methods of school education. The idea is extremely topical nowadays if viewed as realisation of metadisciplinary results and cross-disciplinary programmes in the process of education. The research is focused on the psychological aspects of the arts interplay in the general labour school, the scheme of the programmes for the primary and secondary levels of the general labour school of 1921 including the arts interplay arrangements. Special attention is paid to the role of rhythmic and dramatics serving as the integrative ware and contributing to the arts interplay. The article considers the ideas of Nadezhda Bryusova and other tutors of the 20th century relating to the purposes of the arts classes at school.

Keywords: arts interplay, music at school, dramatics, fine arts, syncretism, infant perception, rhythmic, general labour school.

Viktor I. Kovba
Marshal of the Soviet Union Timoshenko Military Academy
of Nuclear, Biological and Chemical Defence
viktorkovba@yandex.ru

Yevgeniy A. Chugunov
Marshal of the Soviet Union Timoshenko Military Academy
of Nuclear, Biological and Chemical Defence
e.a.chugunov@yandex.ru

Ol'ga D. Chugunova
Kostroma State University
od_chugunova@ksu.edu.ru

Books written by this female Kostroma resident have brought up numerous generations: the contribution of Aleksandra Ishimova to the historical enlightenment of Russia's children and youth

The many-sided enlightening, publishing and translation activities of Aleksandra Ishimova are presented in the article. Her contribution to process of formation of patriotic feelings of a number of generations of young Russian subjects of the 19th and early 20th centuries is shown. Special attention in the article is paid to consideration of the facts from life of that female of Kostroma which characterise Aleksandra Ishimova as a careful daughter and sister, as a diligent schoolgirl who strove for knowledge, for self-improvement, as a devoted citizen of her Homeland. Aleksandra Ishimova tried to teach the reading children to good, to rejection of egoism by means of her works; she sought to impart them love to work and to nature, respect for ancestors' culture. It is convincingly shown in the article that when imparting children and youth interest and love to fatherland's history, when educating, training and upbringing them as citizens of

the grand power, as worthy successors of their ancestors, Aleksandra Ishimova carried out a great historical and educational mission of her era.

Keywords: history of Russian state, world history, historical enlightenment, children's literature, translation, writer, journal, upbringing.

ABROAD

Ol'ga M. Khomutova

*Kursk State University
alexolmi@rambler.ru*

**Investigations of pedagogues' attitudes
to inclusive education and to children with
disabilities in foreign scientific journals**

The article presents a bibliometric analysis of the research of international journals "European Journal of Special Needs Education", "International Journal of Special Education" and "International Journal of Inclusive Education" published from 2002 to 2018. The journals' selected articles related to the study of attitudes towards inclusive education and children with disabilities. We analysed the amount of publications in accordance with the selected parameters for each journal and for each year separately, their dynamics for the selected period, defined criteria: in terms of geography, category of children, research focus, category of pedagogues, factors affecting social attitudes. We proposed promising areas of study of the problem under study.

Keywords: attitudes, inclusive education, special education, children with disabilities, children with severe disabilities, children with intellectual disabilities, children with autism spectrum disorders, bibliometric analysis.

UNIVERSITY SCIENTIFIC LIFE

Tat'yana V. Ludanova

*Kostroma State University
tludanova@yandex.ru*

**The third all-Russia scientific
and practical conference "Culture and Art
in Modern Educational Medium"
in Kostroma State University**

The article highlights the significant scientific and cultural event of the beginning of 2019, which took place at the Institute of Culture and Arts of Kostroma State University: The 3rd All-Russia Scientific and Practical Conference "Culture and Art in Modern Educational Medium". The aim of the conference included the exchange of advanced educational experience and modern scientific information in the field of culture and art, a regional exhibition of creative work of pedagogues of educational organisations was opened at the museum of the Institute of Culture and Arts of Kostroma University. The presentation of the documentary film "Sergei Rachmaninoff and Aleksandr P. Konovalov: crossroads of the same fate", which was presented by its founder, Professor Yevgeniy Borzov from the City of Ivanovo, Russia, was a significant cultural event of the conference. Such scientific event will contribute to the further development of value and theoretical systems in the implementation of the culturological model of education in Kostroma's leading university, preserving the cultural heritage of Russia, the best traditions of Russian performing and art schools, and passing the creative and pedagogic experience on to the new generation.

Keywords: all-Russia scientific-practical conference, education, culture & art, Kostroma State University.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Направляемый в редакцию материал должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях.

Все материалы следует представлять в редакцию **по электронной почте: e-mail: vestnik@ksu.edu.ru.**

1. Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word** (*.doc, *.docx, *.rtf). Если Вы используете нестандартный шрифт, приложите к письму копию статьи в формате PDF, а также файл с шрифтом. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc).

2. Все статьи проходят проверку на обнаружение текстовых заимствований в системе «Антиплагиат». Редакция принимает статьи, оригинальность которых составляет не менее **80%**. При проверке используется сайт: <http://www.antiplagiat.ru>.

3. Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

4. Максимальный объем текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – **не более 14 страниц машинописного текста.**

5. Аннотация к статье должна быть объемом 100–120 слов. Количество ключевых слов – от 7 до 10.

6. **Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация должны быть переведены на английский язык.**

7. Информация о финансировании (ссылки на гранты и пр.) указывается в круглых скобках сразу после названия статьи на русском языке.

8. Библиографический список должен быть представлен **в алфавитном порядке**. Ссылки в тексте статьи оформляются **квадратными скобками** с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например: [9, с. 256], [2, т. 5, с. 25–26].

Библиографический список должен содержать не менее 5 и не более 20 источников.

После библиографического списка на русском языке в статье должен быть представлен **транслитерированный библиографический список**. При составлении списка библиографических ссылок на латинице («References») русскоязычные источники необходимо транслитерировать, а иностранные источники привести в соответствие требованиям транслитерации.

При транслитерации используется сайт: <http://translit-online.ru/>

9. Единицы измерения приводятся в соответствии с Международной системой единиц (СИ).

10. **Рисунки, схемы, диаграммы.**

В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tif, (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

11. **Таблицы.** Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. В таблицах возможно использование более маленького кегля, но не менее 10.

12. **Формулы** выполняются только в редакторе **MS Equation**.

13. **Десятичные дроби** имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), а при перечислении десятичных дробей каждая из них отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).

ПОСТРОЕНИЕ СТАТЬИ

Убедительная просьба соблюдать построение статьи!

Каждый новый пункт не нужно нумеровать, но порядок размещения материала должен соответствовать представленному ниже списку.

1. Отрасль наук и специальность.
2. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
3. Фамилия, имя, отчество автора (полностью).
4. Ученая степень и ученое звание.
5. Полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора.
6. Адрес электронной почты для каждого автора.
7. Почтовый адрес с индексом (для последующей отправки журнала) и контактный телефон.
8. Название статьи (сокращения в названии недопустимы).
(Ссылка на грант или источник финансирования – если есть).
9. Аннотация, представляющая краткое содержание статьи, описание основных результатов (100–120 слов).
10. Ключевые слова (7–10 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку).
11. Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.
12. Текст статьи.
13. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется).
14. References.

ПРАВИЛА СОСТАВЛЕНИЯ АННОТАЦИИ К НАУЧНОЙ СТАТЬЕ

Аннотация к научной статье представляет собой краткую характеристику текста с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Она передает главную, ключевую, идею текста до ознакомления с его полным содержанием. Научная аннотация условно делится на три части:

1. Презентация вопроса или проблемы, которым посвящена статья.
2. Описание хода исследования.
3. Выводы: итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования.

В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т.д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

19.00.13 Психология развития, акмеология
УДК 159.923
Харламенкова Наталья Евгеньевна
доктор психологических наук, профессор
Институт психологии РАН, г. Москва
nataly@mail.ru
Адрес: 123456, г. Иваново, ул. Ивановская, д. 12, кв. 34; Тел.: 89876543210

Интенсивные стрессоры и психологические последствия их переживания в молодости и ранней взрослости

Аннотация: В статье представлены результаты анализа последствий влияния интенсивных травматических стрессоров на психологию человека в период молодости и ранней взрослости, полученные с помощью адаптированной методики Posttraumatic Stress Disorder Checklist-5 (PCL-5). Показано, что высокий уровень посттравматического стресса возникает на ситуацию утраты близкого и событий, связанных с сепарацией (расставанием, разводом), а также угрожающими жизни заболеваниями. Выявлено, что при высоком уровне посттравматического стресса, вызванного стрессором «угрожающее жизни заболевание», уровень психопатологической симптоматики – соматизация, обсессивность-компульсивность, межличностная сензитивность, депрессия, тревожность, фобическая тревожность, паранойяльность, также оказывается высоким. Обсуждается специфика связи посттравматического стресса, вызванного опасным заболеванием, и психопатологической симптоматики у мужчин и женщин.

Ключевые слова: посттравматический стресс, утрата близкого, сепарация, угрожающее жизни заболевание, психопатологическая симптоматика, молодость, половые различия.

Kharlamenkova Natalya Evgenyevna
Ph.D, professor
Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow
nataly@mail.ru

Intensive stressors and psychological consequences of their experience in youth and early adulthood

The consequences of intensive traumatic stressors influence on the psychology of a person during youth and early adulthood, obtained with adapted Posttraumatic Stress Disorder Checklist-5 (PCL-5) are analyzed. It is shown that a high level of posttraumatic stress (PTS) occurs on the situation of loss of a loved one and events related to separation (parting, divorce), as well as life-threatening diseases. It has been revealed that at a high level of post-traumatic stress caused by a stressor «life-threatening disease», the level of psychopathological symptoms - somatization, obsessive-compulsive, interpersonal sensitivity, depression, anxiety, phobic anxiety, paranoid ideation, is also high. Specificity of correlation between PTS caused by a dangerous disease and psychopathological symptoms in men and women are discussed.

Key words: posttraumatic stress, loss of a loved one, separation, life-threatening disease, psychopathological symptoms, youth, sex differences.

Текст статьи...

Библиографический список

References

ОФОРМЛЕНИЕ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА

Моноиздания

Если авторов не более трех, то указывают всех.

Фамилия автора, инициалы. Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет. – Количество страниц.

Например:

Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – 383 с.

Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1983. – 269 с.

Если у издания четыре автора, то все их инициалы и фамилии приводят после косой черты. Если авторов пять и более, то указывают фамилии первых трех с добавлением «и др.»

Например:

Лингвистическое обеспечение в системе автоматического перевода третьего поколения / Ю.Д. Апресян, И.М. Богуславский, Л.Л. Иомдин и др. – М.: Наука, 1978. – 38 с.

Многотомное издание

Фамилия автора, инициалы. Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть: в кол-ве т. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет.

Например:

Гоголь Н.В. Полн. собр. соч.: в 14 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1937–1952.

(Если в библиографическом списке Вы указываете многотомное издание, в тексте статьи в квадратных скобках необходимо приводить не только порядковый номер источника в списке и страницу, но и том: [4, т. 9, с. 324]).

Один том из многотомного издания

Фамилия автора, инициалы. Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть: в количестве т. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет. – Том. – Количество страниц.

Например:

Блонский П.П. Избранные психологические и педагогические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.

Сборники

Название сборника / сведения о составителях; редакторах и т.п.: вид издания. – Место издания: Издательство, год выхода в свет. – Количество страниц.

Например:

Методологические проблемы современной науки / сост. А.Т. Москаленко; ред. А.И. Иванов. – М.: Политиздат, 1979. – 295 с.

Статьи из сборников

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название сборника статей. – Место издания, год издания. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Чайкина Ю.И. Вопросы истории лексики Белозерья // Очерки по лексике севернорусских говоров. – Вологда: Вологод. гос. пед. ин-т, 1975. – С. 3–187.

Статьи из журналов

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название журнала. – Год издания. – Номер тома. – Номер выпуска. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Формановская Н.И. Размышления о единицах общения // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 1. – С. 56–63.

Статьи из газет

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название газеты. – Год издания. – Номер или дата выпуска.

Например:

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. – 1993. – 7 окт.

Справочные издания, энциклопедии, словари

Название словаря / сведения о составителях; редакторах и т.п. – Номер переиздания (если есть). – Место издания: Издательство, год выхода в свет. – Количество страниц.

Например:

Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 608 с.

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина; Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПК «Интелвак», 2003. – 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Фамилия и инициалы автора. Название главы, статьи (или другой составной части издания) // Название издания / сведения о составителях; редакторах и т.п.. – Место издания: издательство, год издания. – Том. – Страницы начала и конца главы, статьи.

Например:

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 336–337.

Диссертации

Фамилия и инициалы автора. Название диссертации: дис. ... канд. (д-ра) отрасли науки. – Место издания, год издания. – Количество страниц.

Например:

Персианова Н.А. Особенности творческого решения педагогических задач при обучении русскому языку студентов-иностранцев: дис. ... канд. педагог. наук. – Л., 1971. – 267 с.

Авторефераты диссертаций

Фамилия и инициалы автора. Название автореферата: автореф. дис. ... канд. (д-ра) отрасли науки. – Место издания, год издания. – Количество страниц.

Например:

Воротников Ю.Л. Категория меры признака в смысловом строе русского языка: автореф. дис. ... д-ра филолог. наук. – М., 2000. – 43 с.

Материалы из сети Интернет

Автор. Название материала (учебника, статьи и т.п.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sth.com/article.html> (дата обращения: 24.02.2012).

Например:

Массовое политическое участие в России: только выборы или что-то еще? // ВЦИОМ: Пресс-выпуск № 1728. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=111514> (дата обращения: 11.03.2013).

Архивные материалы

Например:

Записки о чумном бунте. Автограф // РО ИРЛИ. – Ф. 265. – Оп. 2. – Д. 1195. – Л. 7–10.

РГАЛИ. – Ф. 26. – Оп. 8. – Д. 231. – Л. 8.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК
Костромского государственного университета

Серия:
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2019 – № 2

Учредитель и издатель
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Костромской государственный университет»

Главный редактор
Кирпичник Анатолий Григорьевич
кандидат психологических наук, профессор

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77-75261 от 07.03.2019 г.

Подписано в печать 25.04.2019.
Дата выхода в свет 10.06.2019.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 27,8.
Уч.-изд. 28,9 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 127.

Подписной индекс: **18988**
Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:
156961, Костромская обл., 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