

16+

ISSN 2309-1754

# Азимут научных исследований:



**2017**  
**Том 6**  
**№ 4(21)**



# АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

16+

Том 6  
№ 4 (21)  
2017

Ежеквартальный  
научный журнал

Учредитель – НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»

**Главный редактор**

Розенберг Геннадий Самуилович, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор биологических наук, профессор

**Заместители главного редактора:**

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор  
Берберян Ася Суменовна, доктор психологических наук, профессор  
Бурмыкина Ирина Викторовна, доктор социологических наук, профессор  
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, доцент  
Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент  
Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук  
Мерлина Надежда Ивановна, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор  
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор  
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент  
Шарипов Фаридун Файзуллаевич, доктор педагогических наук

**Редакционная коллегия:**

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, профессор  
Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент  
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент  
Акопов Гарник Владимирович, доктор психологических наук, профессор  
Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор  
Васьковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор  
Гладышев Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, профессор  
Готлиб Анна Семеновна, доктор социологических наук, профессор  
Голуб Нина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор  
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор  
Гринева Мария Викторовна, доктор педагогических наук, профессор  
Денисова Оксана Петровна, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент  
Желнина Евгения Валерьевна, кандидат социологических наук, доцент  
Зибарев Александр Григорьевич, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор экономических наук, профессор  
Иванов Дмитрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент  
Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Луценко Екатерина Леонидовна, кандидат социологических наук, доцент  
Метелева Лилия Александровна, кандидат психологических наук, доцент  
Митягина Екатерина Владимировна, доктор социологических наук, доцент  
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент  
Савинова Наталия Владимировна, доктор педагогических наук, профессор  
Ситченко Анатолий Люцианович, доктор педагогических наук, профессор  
Сущенко Андрей Витальевич, доктор педагогических наук, профессор  
Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор  
Тагарева Кирилка Симеонова, кандидат психологических наук, доцент  
Топузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор  
Троцко Анна Владимировна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор  
Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент  
**Ответственный секретарь**  
Коновалова Елена Юрьевна

Входит 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.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ ФС77-55684 от 21.10.2013 г.

Компьютерная верстка:  
В.А. Голощапов

Технический редактор:  
Е.Ю. Коновалова

*Адрес редколлегии, учредителя, редакции и издателя НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»:*

445009, Россия,

Самарская область, г. Тольятти,  
улица Комсомольская, 84А

Тел.: (8482) 69-46-47

E-mail: ANI-ped-i-psych@ya.ru

Сайт: <http://napravo.ru>

Подписано в печать 26.12.2017.

Выход в свет 31.12.2017.

Формат 60x84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 54,25.

Тираж 50 экз. Заказ 2-17-12.

Типография «Полиар»  
445020, г. Тольятти, ул. Родины 36А

Цена свободная

## СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

### **Главный редактор**

Розенберг Геннадий Самуилович, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор биологических наук, профессор, директор (Институт экологии Волжского бассейна Российской Академии наук, Тольятти, Россия)

### **Заместители главного редактора:**

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Методология образования» (Саратовский государственный университет, Саратов, Россия)  
Берберян Ася Суменовна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Психология» (Российско-Армянский (Славянский) университет, Ереван, Армения)  
Бурмыкина Ирина Викторовна, доктор социологических наук, профессор, проректор по научной работе (Липецкий государственный педагогический университет, Липецк, Россия)  
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, доцент, проректор по науке и аккредитации (университет «Туран», Алматы, Казахстан)  
Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания (Саратовский государственный университет, Саратов, Россия)  
Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, директор Центра научных журналов, профессор кафедры «Педагогика и методики преподавания» (Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)  
Мерлина Надежда Ивановна, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, профессор кафедры дискретной математики и информатики (Чувашский государственный университет, Чебоксары, Россия)  
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Общая психология и психология развития» (Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия)  
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, директор Института педагогического образования (Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)  
Шарипов Фаридун Файзуллаевич, доктор педагогических наук, заведующий общеуниверситетской кафедрой педагогики (Таджикский национальный университет, Душанбе, Таджикистан)

### **Редакционная коллегия:**

Аббасова Кзыльгюль Ясин кызы, доктор философских наук, профессор, заместитель декана факультета социальных наук и психологии (Бакинский государственный университет, Баку, Азербайджан)  
Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики информатики Института содержания и методов обучения Российской Академии образования (Институт содержания и методов обучения Российской Академии образования, Москва, Россия)  
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Общая математика», главный специалист отдела «Естественно-математических предметов» Национального института образования Министерства образования и науки Республики Армения (Ереванский государственный университет, Ереван, Армения)  
Акопов Гарник Владимирович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Общая и социальная психология» (Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)  
Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Теоретическая и инклюзивная педагогика», директор Института дистанционного образования (Казанский инновационный университет, Казань, Россия)  
Васьковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией «Дидактика» (Институт педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев, Украина)  
Гладышев Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Славянская филология» (Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)  
Готлиб Анна Семеновна, доктор социологических наук, профессор кафедры «Методология социологических и маркетинговых исследований» (Самарский государственный университет, Самара, Россия)  
Голуб Нина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией «Обучение украинскому языку» (Института педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев, Украина)  
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Педагогическая психология и психодиагностика» (Саратовский государственный университет, Саратов, Россия)  
Гринева Мария Викторовна, доктор педагогических наук, профессор заведующий кафедрой педагогического мастерства и менеджмента, декан естественного факультета (Полтавский национальный педагогический университет, Полтава, Украина)  
Денисова Оксана Петровна, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, начальник Управления сопровождения образовательного процесса (Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)  
Желнина Евгения Валерьевна, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры «Социология» (Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)  
Зибарев Александр Григорьевич, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор экономических наук, профессор, главный научный сотрудник (Институт экологии Волжского бассейна Российской Академии наук, Тольятти, Россия)  
Иванов Дмитрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Возрастная и педагогическая психология» (Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)  
Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник организационного отдела мэрии города Тольятти Самарской области (Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)  
Луценко Екатерина Леонидовна, кандидат социологических наук, доцент, заведующий кафедрой экономики, менеджмента и государственного и муниципального управления (Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, Биробиджан, Россия)  
Метелева Лилия Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)  
Митягина Екатерина Владимировна, доктор социологических наук, доцент, декан факультета социальных технологий (Вятский государственный гуманитарный университет, Киров, Россия)  
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор, директор Центра педагогического краеведения (Национальная Академия педагогических наук Украины, Умань, Украина)  
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе (Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия)  
Савинова Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционного образования (Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)  
Ситченко Анатолий Люцианович, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научно-педагогической работе (Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)  
Сущенко Андрей Витальевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Управление учебным заведением и педагогика высшей школы» (Классический частный университет, Запорожье, Украина)  
Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Управление учебным заведением и педагогика высшей школы» (Классический частный университет, Запорожье, Украина)  
Тагарева Кирилка Симеоновна, кандидат психологических наук, доцент (Пловдивский университет, Пловдив, Болгария)  
Топузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, директор (Институт педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев, Украина)  
Троцко Анна Владимировна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе (Харьковский национальный педагогический университет, Харьков, Украина)  
Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «История педагогики и сравнительная педагогика» (Харьковский национальный педагогический университет, Харьков, Украина)  
Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент, доцент кафедры «Социальные технологии» (Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

**СОДЕРЖАНИЕ***педагогические науки*

<b>ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ИСКУССТВЕ. УКРЕПЛЕНИЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ЕДИНСТВА СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ТАНЦА</b> Адамович Ольга Юрьевна.....	15
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДИАЛОГА</b> Алиева Севиндж Сардар кызы.....	18
<b>К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ</b> Андриенко Оксана Александровна, Ханина Марианна Александровна.....	22
<b>МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ</b> Анфалов Евгений Владимирович.....	27
<b>МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА КОНТЕКСТНОГО ТИПА</b> Бакленева Светлана Александровна.....	30
<b>КОМПЬЮТЕРНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В ПРОДУКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ</b> Букушева Алия Владимировна.....	34
<b>ВИДЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ И ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ</b> Быканова Ольга Алексеевна, Павлова Анна Кахабериевна.....	39
<b>ВИДЫ СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ</b> Гаврилова Татьяна Валерьевна.....	42
<b>НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЕДИАТВОРЧЕСТВА</b> Гетоева Людмила Кайсыновна, Кадиев Алибек Хаирбекович.....	46
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФИЛЬНОЙ И ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ВЫБОРУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ</b> Гордиенко Ирина Владимировна.....	50
<b>МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА</b> Дугарова Туяна Цыреновна, Григорьева Анна Анатольевна.....	54
<b>ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ И ПЛАНШЕТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</b> Гузь Юлия Алексеевна.....	59
<b>ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ЯПОНСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ</b> Ефимова Сардана Кимовна.....	63
<b>ТРАНСФОРМАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ВУЗЕ: ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b> Желнина Евгения Валерьевна, Иванова Татьяна Николаевна.....	67
<b>ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ К ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ</b> Закирова Альфия Борисовна, Синагатуллин Ильгиз Миргалимович, Рязанова Анастасия Алексеевна.....	72
<b>ЭЛЕКТРОННЫЕ КУРСЫ В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ТЕЗАУРУСА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ</b> Калинина Лариса Юрьевна.....	76
<b>ЭЛЕКТРОННЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Камерилова Галина Савельевна, Медникова Ольга Николаевна, Власова Ольга Александровна, Костенко Галина Александровна.....	81
<b>КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «НАРОДНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА»</b> Карникова Ольга Павловна.....	85
<b>МИНИ-МУЗЕЙ ДОО КАК БАЗОВЫЙ ИНСТИТУТ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ</b> Кириленко Наталья Петровна.....	89
<b>ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ (MOODLE) В ОБЩЕНАУЧНЫХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ</b> Кочеткова Ирина Степановна, Терская Людмила Александровна.....	93

<b>ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ИНОСТРАНЦЕВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК, В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОЙ СКАЗКИ «ЦАРЕВНА-ЛЯГУШКА»</b> Лейфа Ирина Ильинична, Мавлеткулова Виктория Владимировна.....	98
<b>ФАКТОРЫ ПОЛОРОДОВОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ВОЗМОЖНОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ</b> Липовецкая Анна Андреевна.....	101
<b>ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Лосев Алексей Львович.....	104
<b>ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ СПОРТИВНОГО ТАНЦА</b> Медведев Андрей Сергеевич, Постельняк Александра Игоревна.....	107
<b>ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ</b> Наумова Мария Вадимовна, Овсянникова Ольга Сергеевна.....	111
<b>СТИМУЛИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К НЕПРЕРЫВНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА «КОЛЛЕДЖ – ВУЗ»)</b> Нестерова Людмила Викторовна, Степанова Галина Алексеевна, Демчук Анастасия Владимировна.....	115
<b>ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРАКТИКИ МАГИСТРАНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»</b> Горшенина Светлана Николаевна, Неясова Ирина Александровна.....	119
<b>СТРУКТУРИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС 3++ И ПСОСР</b> Одарич Ирина Николаевна.....	123
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ</b> Улендеева Наталия Ивановна, Озерский Сергей Владимирович.....	128
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b> Остапенко Ирина Алексеевна.....	132
<b>ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ</b> Островский Сергей Николаевич.....	136
<b>ФУНКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЭТАПЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ХОДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ</b> Филипченко Светлана Николаевна, Павлова Ольга Вячеславовна.....	139
<b>МОДЕЛИРОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Пайгина Евгения Сергеевна.....	143
<b>ТЕОРЕТИКО-ПОНЯТИЙНАЯ ОСНОВА ИНФОРМАЦИОННОЙ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ</b> Панькин Павел Владимирович, Иванов Александр Михайлович.....	147
<b>РАЗРАБОТКА ИГРОПРАКТИКИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОРРЕКЦИОННЫХ ГРУПП ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ</b> Петров Алексей Михайлович, Абдурахимов Азизжон Азим угли, Анваров Аклиддин Ахрожон угли.....	151
<b>КОГНИТИВНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ МОЛОДЕЖИ: К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕЛЛЕКТЕ</b> Платонов Сергей Геннадьевич, Ковлакас Елена Федоровна.....	154
<b>СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛОГИКИ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ</b> Платонова Татьяна Евгеньевна.....	158
<b>ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ В ВУЗЕ</b> Полевая Наталия Михайловна, Ситникова Виктория Владимировна.....	163
<b>ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СРЕДСТВАМИ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН КУРСОВ</b> Померанцева Надежда Геннадиевна, Сырина Татьяна Александровна.....	167
<b>ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ НА БАЗЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК КЛЮЧЕВОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ</b> Потехина Екатерина Николаевна.....	171

<b>ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ПО ПРОГРАММАМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Рудая Марина Александровна, Шафранова Ольга Евгеньевна.....	175
<b>О СООТНОШЕНИИ ЭТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ И ЭТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ</b> Салов Александр Игоревич.....	179
<b>РАСШИРЕНИЕ И ОПТИМИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА НА ФГОС-3+</b> Сидакова Нелли Валентиновна.....	184
<b>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БАЗИС РЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ</b> Сидакова Нелли Валентиновна.....	188
<b>КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</b> Скоробогатова Анна Ильдаровна, Скоробогатов Андрей Валерьевич.....	193
<b>ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА ИНДУСТРИИ СЕРВИСА В ПРОЦЕССЕ УЧАСТИЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ</b> Зюнова Марина Васильевна, Николаева Наталья Александровна, Соснина Наталья Георгиевна.....	197
<b>ЭКСПЛИКАЦИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА СПОРТИВНОГО ПРОФИЛЯ</b> Спесивцева Ольга Ивановна.....	202
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ</b> Столбова Елена Александровна.....	206
<b>РЕФЛЕКСИВНЫЙ АНАЛИЗ ИМИДЖ-ОБРАЗУЮЩИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА</b> Сысоева Елена Юрьевна.....	209
<b>ИССЛЕДОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ</b> Тазиева Лилия Мансуровна, Бочкарева Татьяна Николаевна, Осадчий Эдуард Александрович.....	214
<b>К ВОПРОСУ О КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Тихонов Николай Петрович.....	217
<b>РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ И ТРАНСПОНИРОВАНИЯ АККОМПАНИМЕНТА С ЛИСТА</b> Фролова Наталия Александровна, Чегодаева Мария Дмитриевна.....	223
<b>Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ</b> Дружинина Лилия Александровна, Лапшина Любовь Михайловна, Рязанова Елена Владимировна, Цилицкий Виталий Сергеевич.....	227
<b>РОЛЬ ПРЕДМЕТА «МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО» В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ СЕВЕРОКАВКАЗСКОГО РЕГИОНА</b> Цораева Фатима Николаевна.....	231
<b>СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ МОДЕЛИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ АНДРАГОГА</b> Чекин Илья Анатольевич.....	235
<b>УЧАСТИЕ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД</b> Челнокова Татьяна Александровна, Кадырова Хания Расыховна.....	239
<b>ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ВУЗЕ</b> Чиж Роман Николаевич.....	243
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ</b> Чиханова Екатерина Владимировна, Панов Игорь Геннадиевич.....	246
<b>ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Шавшаева Людмила Юрьевна, Самсоненко Людмила Сергеевна.....	250
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА</b> Шевченко Светлана Николаевна.....	254
Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4(21)	5

<b>ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ</b> Щербакова Елена Александровна, Щербаков Игорь Николаевич.....	259
<b>КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА МОДЕЛИ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Яблонская Людмила Валерьевна, Яблонская Лидия Валерьевна.....	263
<i>психологические науки</i>	
<b>АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ</b> Айварова Нина Геннадьевна, Наумова Мария Вадимовна.....	266
<b>ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ</b> Амбалова Светлана Алексеевна.....	270
<b>СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА, РАБОТАЮЩЕГО В СФЕРЕ РОДОВСПОМОЖЕНИЯ</b> Баженова Наталья Геннадьевна, Токарь Оксана Владимировна.....	274
<b>ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В КОЛЛЕКТИВЕ</b> Бекоева Марина Ивановна.....	277
<b>ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ</b> Василевская Елена Александровна.....	281
<b>МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К ПРОШЛОМУ, НАСТОЯЩЕМУ И БУДУЩЕМУ</b> Васюра Светлана Александровна, Кузьмина Ольга Викторовна.....	285
<b>ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К ПРОКРАСТИНАЦИИ</b> Веденева Екатерина Владимировна, Забелина Екатерина Вячеславовна, Трушина Ирина Александровна, Честюнина Юлия Владимировна.....	289
<b>ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ВЫГОРАНИЯ С СУБДЕПРЕССИВНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ У УЧИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ</b> Влах Надежда Ивановна.....	293
<b>К ВОПРОСУ О ПРИЧИНАХ ХРОНИЧЕСКОЙ НЕУСПЕШНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ</b> Глазырина Лидия Геннадьевна, Шеркевич Валерия Сергеевна.....	297
<b>ФЕНОМЕН БОЛИ В БОЕВЫХ ИСКУССТВАХ</b> Гопин Владислав Михайлович.....	302
<b>ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ</b> Двоеглазова Маргарита Юрьевна.....	305
<b>ОСОБЕННОСТИ РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ЭВЕНКОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> Долинская Татьяна Ивановна.....	309
<b>ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ</b> Исакова Юлия Борисовна.....	313
<b>ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕБЕ АКТИВНЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СЕТИ ИНТЕРНЕТ</b> Клемес Виктория Сергеевна.....	317
<b>ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ С КОНТРОЛЕМ ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ</b> Климова Марина Олеговна.....	320
<b>СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КОРЕННЫХ (НЕНЦЕВ) И НЕКОРЕННЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ СЕВЕРА</b> Лезина Юлия Юрьевна.....	324
<b>ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЧЕЧЕНЦЕВ</b> Лечиева Малка Исраиловна, Саидов Асланбек Арбиевич.....	329
<b>ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ</b> Лукина Валентина Сергеевна, Нафанаилова Мария Семеновна, Сидорова Туйаара Никифоровна.....	333
<b>САМОРАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩЕГОСЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ СТАРШИХ КЛАССОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ</b> Малахова Варвара Романовна, Самойличенко Александр Константинович.....	337
<b>ПОКОЛЕНИЕ Z КАК ПОТЕНЦИАЛЬНЫЙ СЕГМЕНТ РЫНКА ТРУДА</b> Якимова Зоя Владимировна, Масилова Марина Григорьевна.....	341



<b>ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ САМОСОЗНАНИЕ КАК ОСНОВА ПРОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ</b> Мдивани Марина Отаровна, Хисамбеев Шамиль Раисович.....	346
<b>ЛИЧНОСТНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК СТРАТЕГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</b> Метелева Лилия Александровна.....	349
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗРЕЛОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ</b> Панченко Людмила Леонидовна, Богатырь Ульяна Александровна.....	353
<b>ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ОСУЖДЕННЫМИ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ОСВОБОЖДЕНИЮ</b> Пестриков Денис Викторович, Кузнецова Ирина Александровна.....	358
<b>ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ</b> Попова Юлия Николаевна, Карабин Ким Владиславович, Кузмина Елена Фёдоровна, Кабанова Светлана Владимировна.....	361
<b>ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ИСПОЛНЕННОСТЬ И МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВПО (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ)</b> Самойличенко Александр Константинович, Рожкова Юлия Алексеевна.....	364
<b>РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ФАКТОР САМОРАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКАМИ</b> Самойличенко Александр Константинович, Черемискина Ирина Игоревна.....	368
<b>РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВПО (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ)</b> Самойличенко Александр Константинович, Токмакова Анастасия Александровна.....	372
<b>ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОФИЛАКТИКИ И ЛЕЧЕНИЯ ДИСТРЕССА С ПОМОЩЬЮ МЕЗОДИЭНЦЕФАЛЬНОЙ МОДУЛЯЦИИ</b> Юмашев Алексей Валерьевич.....	376
<i>социологические науки</i>	
<b>СПЕЦИФИКА СУЩЕСТВОВАНИЯ КОЭВОЛЮЦИОННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В МАССОВОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ (СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)</b> Белозерова Ирина Александровна.....	380
<b>СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОЛИЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ</b> Бойко Александр Валерьевич.....	383
<b>ВЛИЯНИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОЦИО-ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ САМАРСКОГО РЕГИОНА</b> Горбачева Наталья Борисовна.....	387
<b>СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЖЕНЩИН В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ</b> Дзагурова Наталья Хаджумаровна.....	391
<b>ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ГРАЖДАН О ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ГОСУДАРСТВЕ</b> Желнина Евгения Валерьевна.....	396
<b>СОЦИАЛЬНЫЙ ТУРИЗМ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ В РЕГИОНЕ</b> Колодезникова Сардаана Ивановна, Глухарева Мария Руслановна, Дмитриева Лия Петровна.....	400
<b>МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ)</b> Крикун Елена Владимировна.....	403
<b>ФАКТОРЫ, ПРИВОДЯЩИЕ К МАЛООБЕСПЕЧЕННОСТИ СЕМЕЙ</b> Щека Наталья Юрьевна, Микушева Ирина Сергеевна.....	406
<b>ИННОВАЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ</b> Николаева Мария Александровна.....	409
<b>ПРЕДСТАВЛЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ О СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ (на примере анализа террористической угрозы)</b> Ростова Анна Владимировна, Иванова Татьяна Николаевна.....	412
<b>МИГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ</b> Сланова Анжелика Юрьевна.....	417

<b>ДЕЛИНКВЕТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ЭКСТРЕМИЗМА</b> Тажутдинова Гулжан Шайхулисламовна, Эминова Мукминат Алиевна.....	421
<b>ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ ХРОНИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ: ПОПЫТКА ЭМПИРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА</b> Финкельштейн Ирина Евгеньевна.....	424
<b>ОТНОШЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ ПОДРОСТКОВ</b> Цветкова Ирина Викторовна.....	428
<b>КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВЫЕ ЗАПРОСЫ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ</b> Юсупов Муса Мовлиевич.....	432
<b>Условия размещения материалов.....</b>	<b>436</b>

---

**CONTENT**
*pedagogical sciences*

<b>TOLERANCE IN ART. STRENGTHENING OF INTERNATIONAL UNITY BY MEANS OF THE PEOPLE'S DANCE</b> Adamovich Olga Yurievna.....	15
<b>PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF THE INTERDISCIPLINARY EDUCATION AND DIALOGUE</b> Aliyeva Sevinj Sardar.....	18
<b>TO THE QUESTION OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES</b> Andrienko Oksana Aleksandrovna, Hanina Marianna Aleksandrovna.....	22
<b>THE PROCESS MODEL OF THE FORMATION OF REFLEXIVE AND PREDICTIVE READINESS OF CADETS OF MILITARY SCHOOLS</b> Anfalov Evgeniy Vladimirovich.....	27
<b>MODEL OF IMPROVING THE QUALITY OF CADETS' INDEPENDENT ACTIVITY BY MEANS OF ELECTRONIC TEXTBOOK</b> Bakleneva Svetlana Alexandrovna.....	30
<b>COMPUTER EXPERIMENT IN PRODUCTIVE TRAINING OF FUTURE BACHELORS</b> Bukusheva Aliya Vladimirovna.....	34
<b>TYPES OF VOCATIONAL GUIDANCE WORK IN THE ECONOMIC UNIVERSITY AND ITS EFFICIENCY</b> Bykanova Olga Alekseevna, Pavlova Anna Kahaberievna.....	39
<b>TYPES OF CO-EDUCATION ABROAD AND IN RUSSIA</b> Gavrilova Tatiana Valerievna.....	42
<b>MORAL-AESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF ARTISTIC MEDITERRANE</b> Getoyeva Lyudmila Kaisynovna, Kadiev Alibek Khairbekovich.....	46
<b>PROFESSIONAL ORIENTATION AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROFILE AND PRE-PROFILE TRAINING OF THE PEDAGOGICAL PROFESSIONS LEARNING TO THE ELECTION OF THE PEDAGOGICAL PROFESSION: REGIONAL ASPECT</b> Gordienko Irina Vladimirovna.....	50
<b>THE MODEL OF FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCES STUDENTS OF HISTORICAL FACULTY</b> Dugarova Tuyana Tsyrenovna, Grigoreva Anna Anatolevna.....	54
<b>EFFECTIVE USE OF MOBILE APPLICATIONS AND TABLETS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE</b> Guz Yulia Alexeevna.....	59
<b>TEACHING TO READ THE JAPANESE LITERARY TEXTS AT THE LANGUAGE UNIVERSITY</b> Efimova Sardana Kimovna.....	63
<b>TRANSFORMATION OF MANAGEMENT IN MODERN RUSSIAN UNIVERSITY: INFORMATIZATION OF EDUCATION</b> Zhel'nina Evgeniya Valeryevna, Ivanova Tatyana Nikolaevna.....	67
<b>ACTIVITY OF THE SOCIAL TEACHER FOR THE ADAPTATION OF PUPILS OF THE FIRST CLASSES TO SECONDARY SCHOOL</b> Zakirova Alfiya Borisovna, Sinagatullin Ilgiz Mirgalimovich, Ryazanova Anastasia Alekseevna.....	72
<b>ELECTRONIC COURSES IN THE FORMATION OF MUSIC TEACHER'S MUSICAL-AESTHETIC THESAURUS</b> Kalinina Larisa Yuryevna.....	76
<b>ELECTRONIC PRESENTATIONS IN THE SYSTEM OF INFORMATION, COMMUNICATION AND LEARNING TECHNOLOGIES OF LIFE SAFETY</b> Kamerilova Galina Savelievna, Mednikova Olga Nikolaevna, Vlasova Olga Alexandrovna, Kostenko Galina Alexandrovna.....	81
<b>CRITERIA-BASED ASSESSMENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE LEVEL DEMONSTRATED BY BACHELORS OF THE "FOLK ART CULTURE" SPECIALTY</b> Karnikova Olga Pavlovna.....	85
<b>MINI-MUSEUM OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AS BASIC INSTITUTE FOR FORMATION OF CIVIL IDENTITY</b> Kirilenko Natalya Petrovna.....	89
<b>EXPERIENCE OF USING THE ELECTRONIC LEARNING SYSTEM (MOODLE) IN GENERAL AND SPECIAL DISCIPLINES</b> Kochetkova Irina Stepanovna, Terskaya Lyudmila Aleksandrovna.....	93
<b>THE TOLERANCE FOR FOREIGNERS STUDYING RUSSIAN LANGUAGE, IN THE PROCESS OF STUDYING THE ANIMATED TALE «THE FROG PRINCESS»</b> Leyfa Irina Ilinichna, Mavletkulova Victoriya Vladimirovna.....	98
<b>Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4(21)</b>	<b>9</b>

<b>FACTORS OF SEX-ROLE SELF-DETERMINATION FROM THE POINT OF VIEW POSSIBILITIES OF IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL PROMOTION</b> Lipovetskaya Anna Andreevna.....	101
<b>CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL CONDITIONS IN THE FORMATION OF POSITIVE ATTITUDE OF STUDENTS TO PROFESSIONALNOY ACTIVITIES</b> Losev Aleksey L' vovich.....	104
<b>SPIRITUAL-MORAL QUALITY EDUCATION BY MEANS OF SPORTS DANCE</b> Medvedev Andrey Sergeevich, Postelnyak Alexandra Igorevna.....	107
<b>CAREER GUIDANCE SUPPORT IN THE UNIVERSITY AS A CONDITION OF FORMATION OF THE SOCIAL MOBILITY OF STUDENTS</b> Naumova Maria Vadimovna, Ovsyannikova Olga Sergeevna.....	111
<b>STIMULATION OF READINESS FOR CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE TECHNICAL SPECIALISTS (ON EXAMPLE OF THE NORTHERN EDUCATIONAL COMPLEX «COLLEGE – UNIVERSITY»</b> Nesterova Lyudmila Viktorovna, Stepanova Galina Alekseevna, Demchuk Anastasiya Vladimirovna.....	115
<b>THE ORGANIZATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED PRACTICE OF STUDENTS OF DIRECTION OF PREPARATION «PEDAGOGICAL EDUCATION»</b> Gorshenina Svetlana Nikolaevna, Neyasova Irina Aleksandrovna.....	119
<b>STRUCTURING OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AT PREPARATION OF STUDENTS OF THE BUILDING PROFILE BACHELAL UNDER CONDITIONS OF REALIZATION OF FSES 3++ AND PSOCP</b> Odarich Irina Nikolaevna.....	123
<b>FORMATION OF INFORMATION AND ANALYTICAL SKILLS OF FUTURE EMPLOYEES OF PENITENTIARY INSTITUTIONS AS A FACTOR IN THE EFFECTIVE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY</b> Ulendeeva Natalia Ivanovna, Ozersky Sergei Vladimirovich.....	128
<b>PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE PROFESSIONAL IDENTITY PROBLEM OF THE HIGHER SCHOOL TEACHER AT THE PRESENT STAGE OF EDUCATION DEVELOPMENT</b> Ostapenko Irina Alekseevna.....	132
<b>PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL PROVISION OF PROFESSIONAL TRAINING OF MILITARY SERVICEMENTS</b> Ostrovsky Sergey Nikolaevich.....	136
<b>FUNCTIONS OF PROFESSIONAL-ETHICAL CULTURE AND THE STAGES OF ITS FORMING DURING VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS</b> Filipchenko Svetlana Nikolayevna, Pavlova Olga Vyacheslavovna.....	139
<b>MODELING THE FORMATION OF PREPAREDNESS FOR SOCIAL INTERACTION WITH FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY</b> Paigina Evgenia Sergeevna.....	143
<b>THEORETIC-CONCEPTUAL BASIS FOR INFORMATION BASED ON TEENAGERS</b> Pankin Pavel Vladimirovich, Ivanov Alexander Mikhailovich.....	147
<b>DEVELOPING A PRACTICE FOR TEACHING STUDENTS REMEDIAL GROUPS PROFESSIONAL DISCIPLINES</b> Petrov Alexey Mikhaylovich, Abdurahimov Azizan Azim ogly, Anvarov Glidden Oregon ogly.....	151
<b>COGNITIVE CONCEPT OF FORMING THE ACMEOLOGICAL RESOURCES OF YOUTH: TO THE QUESTION OF THE INTELLECT</b> Platonov Sergey Gennadevich, Kovlaka Elena Fedorovna.....	154
<b>IMPROVING LOGIC DISSERTATIONAL RESEARCH</b> Platonova Tatyana Evgenevna.....	158
<b>PROBLEMS OF IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING ON ADDITIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS AT THE UNIVERSITY</b> Polevaya Natalia Mihailovna, Sitnikova Viktoria Vladimirovna.....	163
<b>FEATURES OF FOREIGN SOCIOCULTURAL COMPETENCE FORMATION BY MEANS OF MASSIVE OPEN ONLINE COURSES</b> Pomerantseva Nadezda Gennadevna, Syrina Tatiana Alexandrovna.....	167
<b>ACTIVITY OF PUBLIC ASSOCIATION ON BASE OF GENERAL ORGANIZATION AS KEY PEDAGOGICAL CONDITION OF FORMATION OF CITIZENSHIP OF ADOLESCENTS</b> Potekhina Ekaterina Nikolaevna.....	171

<b>E-LEARNING IN ADDITIONAL PROFESSIONAL PROGRAMS: FEATURES OF METHODOLOGICAL SUPPORT</b> Rudaya Marina Aleksandrovna, Shafranova Olga Evgenevna.....	175
<b>ABOUT THE RELATION OF THE ETHICAL OUTLOOK AND THE ETHIC THINKING OF THE TEACHER</b> Salov Alexander Igorevic.....	179
<b>EXPANSION AND OPTIMIZATION OF INNOVATIVE METHODS OF FOREIGN LANGUAGES TRAINING OF NONLINGUISTIC STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE TRANSITION TO FGOS-3+</b> Sidakova Nelly Valentinovna.....	184
<b>THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF THE FRENCH LANGUAGE TEACHING IMPLEMENTATION AMONG STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES</b> Sidakova Nelly Valentinovna.....	188
<b>FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF THE HEADS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN THE IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILLS PROCESS</b> Skorobogatova Anna Ildarovna, Skorobogatov Andrey Valerievich.....	193
<b>THE DEVELOPMENT OF MANAGERIAL SKILLS OF THE FUTURE SERVICE MANAGER IN PROJECT ACTIVITIES IN ENGLISH</b> Zonova Marina Vasilyevna, Nikolaeva Natalya Alexandrovna, Sosnina Natalya Georgievna.....	197
<b>EXPLICATION THE MEANING OF THE VALUES UNIVERSITY STUDENTS OF THE SPORTS PROFILE</b> Spesivtseva Olga Ivanovna.....	202
<b>THE FORMATION OF PROFESSIONAL IMAGE OF FUTURE TEACHERS</b> Stolbova Elena Aleksandrovna.....	206
<b>THE REFLECTIVE ANALYSIS OF IMAGE-MAKING CHARACTERISTICS OF A UNIVERSITY TEACHER</b> Sysoeva Elena Yur'yevna.....	209
<b>A STUDY OF THE NEED OF PRACTICE-BASED PROFESSIONAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY</b> Tazieva Liliya Mansyrovna, Bochkareva Tatyana Nikolaevna, Osadchiy Eduard Aleksandrovich.....	214
<b>ON THE QUESTION OF THE CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS OF INCLUSIVE EDUCATION</b> Tikhonov Nikolai Petrovich.....	217
<b>THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE VALUES OF STUDENTS- MUSICIANS IN THE PROCESS OF READING AND TRANSPOSE ACCOMPANIMENT FROM THE SHEET</b> Frolova Natalia Aleksandrovna, Chegodaeva Maria Dmitrievna.....	223
<b>TUTOR ACTIVITY AS THE RESOURCE FOR FORMING THE GRAPHOMOTOR SKILLS OF CHILDREN WITH HIA: THE NEUROPHYSIOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PEDAGOGICAL ASPECT</b> Druzhinina Lilia Alexandrovna, Lapshina Lyubov Mihailovna, Ryazanova Elena Vladimirovna, Tsilitky Vitaly Sergeevich.....	227
<b>THE ROLE OF THE SUBJECT MUSIC ART IN THE FORMATION OF THE POLYCULTURAL PERSONALITY AT THE MODERN STAGE OF THE SCHOOL OF THE NORTH CAUCASUS REGION</b> Tsoraeva Fatima Nikolaevna.....	231
<b>THE STRUCTURAL ELEMENTS OF THE MODEL OF INFORMATION COMPETENCE OF ANDRAGOGA</b> Chekin Ilya Anatol'evich.....	235
<b>PARTICIPATION IN PROJECT ACTIVITIES AS A FACTOR OF SOCIAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A STUDENT'S PERSONALITY: SOCIAL &amp; CULTURAL APPROACH</b> Chelnokova Tatjana Aleksandrovna, Kadurova Khania Rasihovna.....	239
<b>FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS EDUCATION IN THE ART INSTITUTE</b> Chizh Roman Nikolayevich.....	243
<b>FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF CREATIVE HIGH SCHOOLS USING MODERN LEARNING TECHNOLOGIES</b> Chikhhanova Ekaterina Vladimirovna, Panov Igor Gennadievich.....	246
<b>THE FORMATION OF THE ADEQUATE SELF-ASSESSMENT OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE COURSE OF GAME ACTIVITY</b> Shavshayeva Lyudmila Yurevna, Samsonenko Lyudmila Sergeevna.....	250

<b>THE FORMATION OF PATRIOTIC CONSCIOUSNESS OF STUDENTS OF THE AGRARIAN UNIVERSITY IN TODAY'S SOCIETY</b> Shevchenko Svetlana Nikolaevna.....	254
<b>DIAGNOSTICS OF THE CONDITION OF ADDITIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF MATHEMATICS AND INFORMATICS</b> Scherbakova Elena Aleksandrovna, Scherbakov Igor Nikolaevich.....	259
<b>COMPETENCE AS THE BASIS OF THE MODERNIZATION MODEL OF MODERN DOMESTIC EDUCATION</b> Yablonskaya Ludmila Valeryevna, Yablonskaya Lidia Valeryevna.....	263
<i>psychological science</i>	
<b>ACTUAL ISSUES OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF MODERN STUDENTS</b> Ayvarova Nina Gennadievna, Naumova Maria Vadimovna.....	266
<b>PECULIARITIES OF MECHANISMS OF PSYCHOEMOTIONAL STATE AT YOUNG AGE</b> Ambalova Svetlana Alekseevna.....	270
<b>SOCIAL-PSYCHOLOGICAL QUALITIES OF THE MEDICAL PERSONNEL WORKING IN THE SPHERE OF OBSTETRICS</b> Bazenova Natal'ya Gennad'evna, Tokar Oksana Vladimirovna.....	274
<b>ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT CONDITIONS FOR CONFLICT PREVENTION IN THE COLLECTIVE</b> Bekoeva Marina Ivanovna.....	277
<b>THE STUDY OF EMOTIONAL AND VALUE COMPONENT OF THE IDENTITY OF STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALTIES</b> Vasilevskaya Elena Aleksandrovna.....	281
<b>MOTIVES OF CHOICE OF PROFESSION BY STUDENTS WITH DIFFERENT ATTITUDE TOWARDS PAST, PRESENT AND FUTURE</b> Vasyura Svetlana Aleksandrovna, Kuzmina Olga Victorovna.....	285
<b>PSYCHOLOGICAL TIME PECULIARITIES OF THE STUDENT'S PERSONALITY WITH PROCRASTINATION PROPENSITY</b> Vedeneyeva Ekaterina Vladimirovna, Zabelina Ekaterina Viacheslavovna, Trushina Irina Alexandrovna, Chestyunina Yulia Vladimirovna.....	289
<b>PHENOMENOLOGY OF COMBUSTION WITH SUBDEPRESSIVE DISORDERS IN TEACHERS AND TEACHERS</b> Vlah Nadezhda Ivanovna.....	293
<b>TO THE QUESTION ABOUT THE REASONS OF THE CHRONIC UNSUCCESSFULNESS OF MODERN TEENAGERS</b> Glazyrina Lidiya Gennadievna, Sherkevich Valeriya Sergeevna.....	297
<b>PHENOMENON OF PAIN IN MARTIAL ARTS</b> Gopin Vladislav Mikhailovich.....	302
<b>EDUCATION AS A BASIS OF HARMONIOUS PERSONALITY DEVELOPMENT</b> Dvoeglazova Margarita Yurevna.....	305
<b>FEATURES OF REFLECTIVE AND ANALYTICAL SKILLS OF EVENKI PRIMARY SCHOOL AGE</b> Dolinskaya Tatyana Ivanovna.....	309
<b>DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN THE SENIOR SCHOOL AGE</b> Isakova Yuliya Borisovna.....	313
<b>REPRESENTATIONS ABOUT THEIR ACTIVE USERS OF INTERNET NETWORK</b> Klimes Viktoriya Sergeevna.....	317
<b>THE CORRELATION OF THE PERSONAL HELPLESSNESS WITH THE CONTROL OF BEHAVIOR IN ADOLESCENTS</b> Klimova Marina Olegovna.....	320
<b>COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PECULIARITIES OF THE SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS OF CO-RENAL (NENZEV) AND NON-ORIENT NATIONALITIES OF THE NORTH</b> Lezina Yulia Yurevna.....	324
<b>VALUES AND VALUE ORIENTATIONS OF CHECHEN</b> Lechieva Malka Israilovna, Saidov Aslanbek Arbievich.....	329
<b>CASE STUDY OF INNOVATIVE ECONOMIC BEHAVIOR OF STUDENTS</b> Lukina Valentina Sergeevna, Nafanaila Maria Semenovna, Sidorova Tuiaara Nikiforovna.....	333

<b>SELF-EXPLORATION OF THE STUDENT'S ABILITIES IN THE SENIOR GRADES OF THE SECONDARY SCHOOL: PSYCHOLOGICAL BACKGROUND</b> Malakhova Varvara Romanovna, Samoylichenko Alexander Konstantinovich.....	337
<b>Z GENERATION AS A POTENTIAL SEGMENT OF THE LABOR MARKET</b> Yakimova Zoya Vladimirovna, Masilova Marina Grigoryevna.....	341
<b>ECOLOGICAL SELF-CONSCIOUSNESS AS A BASIS OF PROCECOLOGICAL BEHAVIOR</b> Mdivani Marina Otarovna, Khisameev Shamil Raisovich.....	346
<b>STUDENTS' PERSONAL ACTIVITY AS A STRATEGIC ISSUE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN TERMS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING</b> Meteleva Liliya Alexandrovna.....	349
<b>PSYCHOLOGICAL MATURITY OF UNIVERSITY GRADUATES: GENDER ASPECT</b> Panchenko Liudmila Leonidovna, Bogatir Uliana Aleksandrovna.....	353
<b>THE MAIN DIRECTIONS OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL WORK WITH JUVENILE PRISONERS IN PREPARATION FOR RELEASE</b> Pestrikov Denis Viktorovich, Kuznetsova Irina Aleksandrovna.....	358
<b>PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SOLDIERS</b> Popova Yuliya Nikolaevna, Karabin Kim Vladislavovich, Kuzemina Elena Fedorovna, Kabanova Svetlana Vladimirovna.....	361
<b>EXISTENTIAL IMPLEMENTATION AND METACOGNITIVE ABILITIES AS A PSYCHOLOGICAL RESOURCE OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS OF HPE (ON THE EXAMPLE OF STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS)</b> Samoylichenko Alexander Konstantinovich, Rozhkova Julia Alekseevna.....	364
<b>PARENT ATTITUDE AS A FACTOR OF TEENAGERS' ABILITIES SELF-REVELATION</b> Samoylichenko Alexander Konstantinovich, Cheremiskina Irina Igorevna.....	368
<b>REFLEXIVITY AS PSYCHOLOGICAL RESOURCE OF HPO STUDENTS' SUCCESSFUL EDUCATIONAL ACTIVITY (AN EXAMPLE OF THE STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS)</b> Samoylichenko Alexander Konstantinovich, Tokmakova Anastasia Alexandrovna.....	372
<b>FUNDAMENTAL BASES AND PRACTICAL RESULTS OF PREVENTION AND TREATMENT OF THE DISTRESS BY MEASODIENCEPHALIC MODULATION</b> Yumashev Alexey Valerievich.....	376
<i>sociological sciences</i>	
<b>THE SPECIFICITY OF THE EXISTENCE OF THE CO-EVOLUTION OF IDEAS IN THE MASS ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS (SOCIOLOGICAL ASPECT)</b> Belozerova Irina Aleksandrovna.....	380
<b>SOCIOLOGICAL MAINTENANCE OF POLICE ACTIVITY IN IN MODERN CONDITIONS</b> Boyko Alexandr Valerievich.....	383
<b>EFFECT OF THE TRANSFORMATION OF THE EDUCATION SYSTEM IN THE SOCIALIZATION OF TODAY'S YOUTH IN CONDITIONS OF SOCIO-ECOLOGICAL-ECONOMIC SYSTEM IN THE SAMARA REGION</b> Gorbacheva Natalya Borisovna.....	387
<b>SOCIAL STATUS AND SOCIAL PROBLEMS OF WOMEN IN CONTEMPORARY RUSSIA</b> Dzagurova Natalia Khadzhumarovna.....	391
<b>IDEAS OF CITIZENS OF TERRORIST ACTIVITY AND SOCIAL SAFETY IN THE STATE</b> Zhel'nina Evgenia Valeryevna.....	396
<b>SOCIAL TOURISM AS A FACTOR OF INCREASING THE QUALITY OF LIVING IN THE REGION</b> Kolodeznikova Sardaana Ivanovna, Glukhareva Mariya Ruslanovna, Dmitrieva Liya Petrovna.....	400
<b>PHILOSOPHICAL PROBLEMS OF MODERN YOUTH (ON EXAMPLE OF BELGOROD REGION)</b> Krikun Elena Vladimirovna.....	403
<b>FACTORS WHICH LEAD TO POOR FAMILIES</b> Shecka Natalia Yuryevna, Mikusheva Irina Sergeevna.....	406
<b>INNOVATIVE REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF THE CIVIL SERVANTS</b> Nikolaeva Mariya Aleksandrovna.....	409

<b>PRESENTATIONS OF POPULATION ON SOCIAL SECURITY (on the example of the analysis of a terrorist threat)</b> Rostova Anna Vladimirovna, Ivanova Tatyana Nikolaevna.....	412
<b>MIGRATION PROCESSES IN CONTEMPORARY RUSSIA</b> Slanova Anzhelika Yuryevna.....	417
<b>DELINQUENT BEHAVIOR AS A BASIS FOR THE FORMATION OF EXTREMISM</b> Tazutdinova Guljan Shiehulismanovna, Eminova Mukmininat Alievna.....	421
<b>THERAPEUTIC DECISIONS OF CHRONIC PATIENTS: EMPIRICAL ANALYSIS</b> Finkelshtein Irina Evgenevna.....	424
<b>RELATIONSHIPS WITH PARENTS AS A FACTOR IN SOCIAL WELL-BEING OF ADOLESCENTS</b> Tsvetkova Irina Viktorovna.....	428
<b>CULTURAL-LANGUAGE REQUESTS OF THE PUPILS AND STUDENTS</b> Yusupov Musa Movlievich.....	432
<b>Conditions of accommodation of scientific materials.....</b>	436



УДК 37(1174)

ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ИСКУССТВЕ. УКРЕПЛЕНИЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ЕДИНСТВА  
СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ТАНЦА

© 2017

Адамович Ольга Юрьевна, старший преподаватель кафедры народного танца  
Тюменский государственный институт культуры  
(625000, Россия, Тюмень, ул. Республики, 19, e-mail: adamovich-olga79@mail.ru)

**Аннотация.** Тревожное, но не лишённое надежды, настоящее актуализирует необходимость углубленной рефлексии относительно нахождения оптимальных моделей диалога идей, ценностей, убеждений, традиций, жизненных и мировоззренческих парадигм, социальных укладов, на основе чего возводились бы к минимуму конфликтные ситуации в межнациональной и межличностной коммуникации. В статье рассматривается понятие толерантности в рамках сферы искусства. Автором проведен литературный анализ определения народного танца в качестве средства укрепления межнационального единства. Также в работе рассмотрены проблемы понимания и развития толерантности в контексте постановки танца современными хореографами. Данная работа актуализирует прежде всего философский, этико-культурологический и хореографический форматы проблемы толерантности, а также межнационального единства в контексте современности. Результативность осмысления темы толерантности, рассматриваемой в работе, зависит от продуктивного расширения горизонтов искусства и танца, в частности, принципиальной открытости, недогматичности и критичности ума, умения находить пункты идейного соприкосновения и общий ценностный стержень отличных друг от друга традиций и моделей мировоззрения разных культур и народов, способности смело «заглядывать» в будущее и видеть его в оптимистическом свете межнационального единства посредством народного танца.

**Ключевые слова:** толерантность, танец, искусство, хореография, межнациональное единство.

TOLERANCE IN ART. STRENGTHENING OF INTERNATIONAL UNITY BY MEANS  
OF THE PEOPLE'S DANCE

© 2017

Adamovich Olga Yurievna, senior lecturer of the Department of folk dance  
Tyumen State Institute of Culture

(625000, Russia, Tyumen, Respubliki str., 19, e-mail: adamovich-olga79@mail.ru)

**Abstract.** The present actualizes the need for in-depth reflection on finding optimal models for the dialogue of ideas, values, beliefs, traditions, vital and philosophical paradigms, social structures, based on which conflict situations in interethnic and interpersonal communication would be minimized. The article deals with the notion of tolerance within the sphere of art. The author conducted a literary analysis of the definition of folk dance as a means of international unity. Also, the problems of understanding and development of tolerance in the context of the staging of dance by contemporary choreographers are considered. This work actualizes above all the philosophical, cultural and choreographic formats of the problem of tolerance, as well as interethnic unity in the context of modernity. The effectiveness of understanding the topic of tolerance, considered in the work, depends on the productive expansion of the horizons of art and dance the principle of openness and criticality of the mind, the ability to find points of ideological contact and the common value stem of traditions and models of different views of different cultures and peoples, the ability to boldly consider the future and see it in the optimistic light of interethnic unity through folk dance.

**Keywords:** tolerance, dance, art, choreography, interethnic unity.

Реалии общежития цивилизаций и опыт отдельных обществ (и Россия - не исключение) свидетельствуют, что от этой заветной перспективы люди еще достаточно далеки. Задекларированная в контексте моральных кодексов и правовых норм толерантность как реальный фактор жизни имеет еще немало препятствий для полноценного социального функционирования, или же время от времени проявляет себя в искаженных формах, являясь, по сути, толерантностью в деструкции. Конечно, это не отрицает того факта, что во многих аспектах все же и прошлое, и настоящее разработали ряд матриц гуманистического и осмысленного внедрения толерантности в жизнь, и в искусство, как неотъемлемую ее составляющую. Соответственно, имеется положительный опыт, а с другой - существование ряда серьезных вызовов, которые побуждают мыслящих людей всесторонне обсуждать комплекс проблем, касающихся феномена толерантности в широких аспектах его понимания.

Актуальность проблемы толерантности обусловлена теми социальными, экономическими, правовыми, политическими, социокультурными и другими событиями, которые сегодня происходят в обществе. На данный момент, как никогда, ощущается обострение межэтнических, межконфессиональных, межкультурных и межгосударственных противостояний, в основе которых лежит неприятие чужих взглядов, традиций, вероисповеданий, нежелание прислушиваться и принимать чужие мысли, признавать свои промахи и тому подобное.

Эти и другие глобализационные процессы ставят перед современным обществом, в числе которого такой неотъемлемый движущий культурный элемент как искусство, задачу формирования такой личности, которая

бы при таких сложных и нестабильных условиях была бы способна жить и конструктивно действовать, а также толерантно противодействовать различным деструктивным воздействиям современного многогранного социума [1, с. 72].

Особое внимание необходимо уделять развитию и формированию толерантности как соответствующего качества в контексте искусства, в частности хореографии, так как эти элементы культуры являются наиболее чувствительными в психосоциальном развитии общества и наиболее конструктивными для формирования и развития такого качества [2, с. 66]. Данное утверждение можно подкрепить тем фактом, что танец, как и любой, практически, вид искусства, позволяет передать не только определенное толерантное отношение посредством особого вида коммуникации, но и также объединить целые нации, народы которых являются носителями разных языков.

Очень содержательное и широкое представление сферы применения этого многогранного феномена подводит к проблеме его дальнейшей трактовки и определения, поскольку каждое научное направление отражает только соответствующую сторону значение этого понятия. Следовательно, только в соответствующем смысловом контексте это понятие приобретает более четкую конкретность.

Так, с позиции философии толерантность трактуется как терпимость к иному рода взглядам, привычкам, которая необходима для особенностей разных народов, наций и религий [3, с. 16]. С точки зрения новейшей педагогической отрасли толерантность рассматривается [4-9] как готовность к осознанным личным действиям,

направленным на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющими различные ценностные ориентации, стереотипы поведения. В политических науках толерантность это терпимость к другой мысли, поступку, позиции и одна из базовых ценностей демократии [10, с. 46].

С позиции культурологии, которая наиболее близка к сфере искусства, толерантность – это терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению, обычаям, культуре, чувствам, идеям, один из основных демократических принципов, который неразрывно связан с концепциями плюрализма, свободы и прав человека [2, с. 67].

В контексте искусства раскрытие содержания понятия толерантности представляется как моральное качество автора (произведения искусства, исполнителя, постановщика), которое определяет терпимое отношение к своим зрителям, независимо от их этнической, национальной или культурной принадлежности; способность танцора, хореографа воспринимать без агрессии мнения, суждения, особенности поведения и внешности публики [11, с. 9]. В хореографии при определении понятия «толерантность» акцент поставлен на общественных и групповых отношениях, а именно – это способность создателя или исполнителя танца или группы танцоров, хореографов относиться беспристрастно к мнению об их творчестве, которое отличается от других распространенных стереотипов.

Одна из главных задач современного искусства не потерять свою собственную традицию и уметь включиться в более широкий глобальный контекст, способность развивать универсальный язык, который может быть понят в различных обществах на основе ментальных традиций и местного колорита.

Ежегодно финансируются и получают пропагандистскую поддержку культурно-художественные мероприятия общегосударственного и местного уровней, празднование памятных дат, национальных и религиозных праздников. Это говорит о том, какая значимость придается подобным мероприятиям в контексте передачи информации к зрителю.

Переходя к вопросу укрепления межнационального единства посредством народного танца, стоит отметить, что творческо-поведенческая деятельность декларирует профессионально значимые интегративные качества, позволяющие хореографу общаться профессионально, взвешенно и толерантно. Творческо-поведенческая деятельность сочетает в себе профессиональное самопознание, самоопределение, саморегуляцию, самореализацию, что проявляется в системе отношения хореографа к сути, которую несет в себе народный танец, их поведению и поступкам в процессе постановки танца.

Народные танцы многих стран являются уникальными достояниями мирового хореографического искусства и одновременно национальной гордостью каждого народа. Народная хореография является немой поэзией, зримой песней, которая включает в себя часть народной души, эмоциональной летописи народа, самобытно и ярко рассказывает об истории чувств и событий ним пережитых. Неисчерпаемая сокровищница народного танца сохраняет много бесценных жемчужин [12, с. 34]. В них творческая фантазия, образность народного мышления, выразительность и пластичность формы, глубина чувств. Среди танцев других направлений именно народный танец отличается своим неповторимым колоритом, который проявляется в самобытной лексике, пластических интонациях, структурном и композиционном построении, тематике и образности содержания хореографических произведений, оригинальной манере их исполнения и т. п. Народным танцем можно передать весь спектр чувств и эмоций нации по отношению к другому народу, поэтому можно, действительно, определять народный танец в качестве средства укрепления межнационального единства.

Для того, чтобы молодежь могла познакомиться

ближе со спецификой и культурными особенностями других народов, в школах и университетах проводятся разнообразные конкурсы, фестивали народного танца, Дни межнационального единства. Среди прочих многообразных видов представления собственной культуры, именно народный танец наиболее красноречиво способен передать настроение и чувства, эмоциональную волну каждого народа. Канонизирующая функция народного танца проявляется в обеспечении культурной преемственности, без которой, не может быть культуры, бытийности искусства [11, с. 9]. Феномен канона в народном танце имеет глубокие корни. Его истоком являются разнообразные обряды, которые по своей сути также являются канонам, к тому же строго зафиксированными и периодически повторяющимися. Танец, который сопровождает тот или иной обряд, также является каноническим, со всеми его слоями, включая: музыкальный, вербальный, изобразительный.

Поскольку хореография выполняет те же общественные функции, что и искусство вообще, то педагоги и искусствоведы определяют в качестве основных функций танца следующие: коммуникативно-информативную, гносеологическую, эвристическую, эстетическую, этическую, педагогическую и т. д. С позиций диалога культур, танец можно рассматривать как средство межкультурной коммуникации, который добавляет естественности и непринужденности общению между представителями различных национально-культурных сообществ и тем самым делает их взаимопонимание лучше, а в более широком смысле – содействует принципу поликультурности в различных сферах социального и межнационального взаимодействия.

Эвристическая функция танца заключается в преобразовании традиций, выявлении индивидуальных путей и новых тенденций развития хореографического искусства. В форме искусства развивается и ценная способность, что составляет необходимый момент творческого человеческого отношения к окружающему миру, к другим народам, в народном танце – творческое воображение или фантазия [3, с. 15].

Таким образом, можно сделать следующий вывод о том, что искусство как средство коммуникации, которое, правда, имеет особый язык и способы ее выражения, отличные от привычной всем вербальной социальной коммуникации. Язык искусства обращен, прежде всего, к человеку, к его внутреннему миру, осваивая, прежде всего, социально-смысловое и эмоционально-личное: идеи, идеалы, мысли, чувства, переживания, настроения. Передавая с помощью особых средств и приемов живую реакцию человека на ситуацию, складывающуюся на отношения и взаимодействие, искусство как бы восполняет утилитарным отношением и познавательным поиском мир, придавая ему вид одухотворенности, многокрасочности и живости, в связи с чем, толерантность является необходимым аспектом в искусстве любого направления.

В народных танцах, как особом виде искусства, издавна находили свое выражение правила поведения, принятые в той или иной культуре. Будучи неотделимым от красоты, народный танец способен передать эмоциональное настроение своего народа другому, стать средством межкультурной коммуникации и, как следствие, укрепления межнационального единства. Значение танца в формировании межнациональных отношений заключается в том, что, воздействуя на различные аспекты жизнедеятельности народов из-за сохранения исполнительских традиций и целостного сочетания их с новациями, способствует эстетическому, физическому и творческому развитию, культурному обогащению и становлению творческого единства.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Раскатова Е.М. «Другое» искусство в контексте времени: проблема толерантности российского общества // Известия Уральского федерального университета

- та. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2005. Т. 34. № 17. С. 72-81.
2. Майковская Л.С. Феномен этнокультурной толерантности в музыкальном искусстве и образовании // Искусство и образование. 2009. № 1. С. 65-71.
3. Житникова Н.Е., Лукина Е.В. Воспитание толерантности и чувства патриотизма у подрастающего поколения через занятия народными танцами // Успехи современной науки. 2016. Т. 2. № 5. С. 14-17.
4. Фролова М.И. IT-технологии в художественном образовании как средство формирования общекультурных компетенций и толерантности студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 222-226.
5. Клименко Е.В. Этнические различия и толерантность: к проблеме разработки социально-культурных программ формирования межэтнической толерантности // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 3. С. 46-50.
6. Ефимова Д.В. Информирование участников педагогического процесса по проблеме толерантности посредством новейших информационных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 111-115.
7. Барбелко Н.С. Межкультурная коммуникация как средство воспитания межкультурной толерантности // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 8-11.
8. Меньшикова Н.С. Феномен «толерантность»: сущностная характеристика и правовые основы формирования культуры толерантности в эпоху мультикультурализма // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2015. № 3 (67). С. 15-18.
9. Стец В.И. Толерантность как интегральное качество личности подросткового возраста // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 20-23.
10. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А. Лекторский // Вопр. философии. 1997. № 11. С. 45-53
11. Герасимова О.В. Национальное музыкальное искусство и механизмы формирования толерантности // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. 2006. № 12. С. 9.
12. Русия И.Д. Обучение народному сценическому танцу как условие сохранения традиций // Современное образование: традиции и инновации. 2014. № 1. С. 30-38.

*Статья поступила в редакцию 28.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 374: 346

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДИАЛОГА

© 2017

**Алиева Севиндж Сардар кызы**, и.о. доцента кафедры педагогики  
*Бакинский государственный университет*

(1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23, e-mail: [sevinc-aliyeva-66@mail.ru](mailto:sevinc-aliyeva-66@mail.ru))

**Абстракт.** В статье на основе анализа имеющейся научной литературы показано, что междисциплинарность предполагает объединение или интеграцию двух или более академических дисциплин в одну деятельность, например, в исследовательском проекте, научной программе или учебном образовательном процессе. При этом речь идет о создании чего-то совершенно нового, гибридного знания на стыках отдельных отраслей знаний и наук. Это связано с междисциплинарностью или междисциплинарной областью знания, являющегося организационной единицей, которая пересекает традиционные границы между научными дисциплинами или школами мыслей по мере того как возникают новые потребности, навыки и профессии в обществе. Междисциплинарность применяется в решении сложных вопросов, которые могут быть поняты только путем объединения перспектив двух или множества отраслей научных дисциплин и знаний. Например, проблема землепользования может выглядеть по-разному в рассмотрении различных дисциплин - биологии, химии, экономике, географии и политики. Междисциплинарность предполагает привлечение исследователей, студентов и преподавателей с целью объединения и интеграции нескольких научных школ мыслей, профессий или технологий, а также их конкретных перспектив для достижения общей задачи.

**Ключевые слова:** система образования, интеграция академических дисциплин, научные школы, совместные проекты.

## PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF THE INTERDISCIPLINARY EDUCATION AND DIALOGUE

© 2017

**Aliyeva Sevinj Sardar**, Acting Associate Professor of the Pedagogics Department  
*Baku State University*

(1148, Azerbaijan Baku, Z. Khalilov Str., 23, e-mail: [sevinc-aliyeva-66@mail.ru](mailto:sevinc-aliyeva-66@mail.ru))

**Abstract.** Based on the analysis of the available scientific literature, the article demonstrates that the interdisciplinarity involves the integration of two or more academic disciplines into one activity, for example, in a research project, a scientific program or an educational process. At the same time, we are talking about creating something completely new, a hybrid knowledge at the junction of separate sectors of knowledge and sciences. This is related to the interdisciplinarity or interdisciplinary field of knowledge, which is the organizational unit that crosses the traditional boundaries between the scientific disciplines or philosophical schools as and when new needs, skills and professions arise in society. The interdisciplinarity is applied in solving complex issues that can only be understood through the pooling of the perspectives of two or many scientific disciplines and knowledge. For example, the problem of land use may look different in different disciplines - biology, chemistry, economics, geography and politics. Interdisciplinarity suggests the involvement of researchers, students and teachers with the goal of integrating several scientific philosophical schools, professions or technologies, as well as their perspectives for achieving a common goal.

**Keywords:** education system, the integration of academic disciplines, scientific schools, joint projects.

*Введение. Определение понятий междисциплинарно-го образования и обучения.*

Дисциплинарность и междисциплинарность стали ключевыми понятиями в структуре образования, знания, дидактики преподавания и обучения XXI века. Поэтому мы должны, прежде всего, уточнить рабочее определение того, что мы понимаем под междисциплинарностью.

Современная научная литература по междисциплинарным вопросам часто вводит нас в заблуждение. Одна из причин заключается в том, что авторы, занимающиеся междисциплинарностью, не используют единую терминологию. Некоторые авторы считают неверным то, что студенты в образовательной среде вступают в «одномерный контакт» с цивилизацией. По их мнению, такой подход, хотя и готовит хороших специалистов, но их нельзя назвать хорошо образованными людьми.

Термин «междисциплинарность» применяется в педагогике образования и обучения для описания исследований, которые используют методы и идеи нескольких установленных научных дисциплин или традиционных областей исследования.

Приведем несколько типичных определений междисциплинарности, которые принадлежат перу известных авторов и признаются крупными экспертами в области междисциплинарного образования, исследования, междисциплинарной педагогики и дидактики. Например, известный американский эксперт Бокс Мансиля дает следующее определение: «Мы определяем понятие междисциплинарности как способность интегрировать знания и способы мышления в двух или более дисциплинах, или установленных областях экспертизы, в целях развития познания, таких, как объяснение явления,

решение сложной проблемы или создание нового продукта способами, которые были бы невозможными или маловероятными с помощью средств одной дисциплины» [1, p. 219].

Мы не намерены рассматривать здесь каждое отдельное определение. Тем более что, сама литература полна различных определений междисциплинарности. Каждое определение имеет свои собственные нюансы, специфически адаптировано к контексту, в котором оно используется [2, pp.1-23]. Однако, обобщив множество определений, мы делаем два четких вывода, которые вытекают из определений междисциплинарности, такие, как например, «создание новых знаний», «знаний, которые находятся по ту сторону дисциплинарных границ» и «попытка найти общие темы», «интеграция знаний и навыков».

Как видно из приведенных определений, стержневыми элементами междисциплинарности и смежных с нею концептов, являются *интеграция и синтез*, которые можно анализировать на нескольких взаимосвязанных уровнях: а) онтологическом; б) эпистемологическом; в) аксиологическом; г) прагматико-дидактическом.

Например, можно говорить об «интеграции или синтезе двух или более разрозненных дисциплин, частей или элементов знания, способов мышления для создания смыслов, объяснения или продуктов, которые намного богаче, чем сумма его частей» [3]. Другие заявляют, что междисциплинарность означает «творческий синтез и новое понимание, которые становятся возможными при интеграции двух или более дисциплин» [4, p. 367.].

Нередко описывают междисциплинарность как подход, который «предполагает использование инноваци-

одной концептуальной основы для синтеза и изменения двух или более дисциплинарных подходов» [5, р. 757]. Другие авторы рассматривают междисциплинарное исследование как «нахождение между дисциплинами», и при этом ссылаются на понятие обмена, подразумевая, что «что-то действительно передается по дисциплинам» [6, р. 1120].

И, наконец, утверждается, что междисциплинарность предполагает «сближение каким-то образом отличительных компонентов двух или более дисциплин» [7, р. 120]. В связи с вышеизложенной мыслью, можно выделить два важных пункта интеграции, которые мы оцениваем как главный элемент междисциплинарного обучения.

Эта интеграция по конструированию нового понимания может фактически быть либо аддитивной, где две или более области знания и умения объединены как целостность, чтобы сформировать комплексное понимание, или экстрактивной, где объединены компоненты из разных дисциплин. В обоих случаях синтеза или сочетания может возникнуть синергизм междисциплинарности. Самой сложной задачей является преподавание междисциплинарности студентам и учителям и разработка соответствующей педагогики междисциплинарного образования и обучения. На наш взгляд, целями междисциплинарного образования являются обучение для того, чтобы: «*знать*», «*сделать*», «*жить вместе*» и «*существовать*».

В конечном счете, междисциплинарный подход поднимает самый фундаментальный вопрос. Какова цель обучения? Междисциплинарность не является конечным набором навыков, простым дополнением или корректировкой в образовательной структуре и учебном расписании. Конечной целью является восстановление того, чему учат и как этому учат.

Затрагиваются все компоненты системы образования: от философии, организационной структуры, стиля управления, институциональной культуры, учебного плана (куррикулума) и инструкций по составлению учебных процессов, отслеживание и последовательность посещаемости, бюджеты, сертификация и лицензирование, обучение и подготовка преподавателей и их профессиональное развитие. Введение новых курсов и требований к учебному плану часто означает запуск двух систем одновременно.

Старая система предметных структур вживается быстро, а новая все пытается занять «свое место». Сегодня не трудно видеть большее движение к «интегрированным кодам» во всех сферах образования, поскольку общество стало более фрагментированным и специализированным. В отличие от «фрагментарных кодов», интегрированные коды характеризуются новыми формами взаимозависимости и сотрудничества, которые не подразумевают единство в его традиционном смысле. Они привлекают внимание к значительно более широкому процессу меняющейся во всем мире культурной конфигурации, которая ставит под угрозу все культурные категории и границы, подчеркивая проницаемость всех границ, значений и областей нашего бытия.

*Педагогика междисциплинарного диалогического образования и обучения.*

Можно определить уровень интеграции педагогической междисциплинарности, как точку контроля реализации одной или нескольких дидактических моделей междисциплинарной учебной структуры (куррикулума), увязывания изучаемых знаний и встраивания их в ситуации изучения внутри данной учебной программы. Несмотря на то, что интеграция считается основной деятельностью, тем не менее, нет никакой уникальной междисциплинарной педагогики. Лучшие практики педагогики подтверждают предположение о том, что когда учителя выходят за пределы дисциплинарного знания, они подготавливают уроки на основе современных взглядов на педагогику.

Следовательно, междисциплинарное образование на всех уровнях пересекается с инновационными педагогиками, которые подчеркивают роль исследования и активного участия в процессе создания социокультурных смыслов и ценностей. Учителя используют инновационные подходы, которые способствуют диалогу и сотрудничеству ученых, преподавателей и студентов, постановке и решению проблем, а также критическому мышлению.

Хотя концепция диалога уже давно стала модным явлением, консенсус в отношении точного определения данного термина отсутствует. Тем не менее, появляется новая тенденция, согласно которой, люди более эффективно учатся и достигают стратегических изменений посредством диалога.

Диалог – это не просто разговор или обмен идеями. Это структурированный расширенный процесс, ведущий к новым знаниям, глубоким познаниям и пониманию, и, в конечном счете, к лучшей педагогической практике. В диалоге подразумевается стратегическая ориентация, направленная на то, чтобы выйти за рамки начальных стадий знаний и убеждений участников, ибо в каждой прогрессивной организации, основанной на знаниях, новые знания и новые направления познания формируются на основе диалога. Диалог в организациях общества знания в основном не связан с повествованием, изложением, аргументами и убеждениями (продуктами традиционной риторики), а с решением проблем и разработкой новых идей.

Можно определить «диалогическую грамотность» как способность эффективно участвовать в дискурсе, цель которого – генерировать новое знание и понимание. Она отличается от «функциональной грамотности» – умения осмысливать и использовать средства коммуникации для служения целям повседневной жизни. Таким образом, диалогическая грамотность является фундаментальной грамотностью для общества знания, и образовательная политика должна формироваться таким образом, чтобы сделать ее главной целью образования и обучения.

В контексте образования мы определяем диалогическое обучение как общую дидактику, которая использует силу разговора, чтобы способствовать мышлению, пониманию и обучению студентов. Мы считаем, что в основе этой педагогики лежит способность учителя извлекать из ресурсов коммуникативных подходов, которые способствуют дальнейшему развитию учащихся, используя привилегии диалога-опроса для развития рационального мышления и глубокого понимания предмета обсуждения.

Термином «диалог-опрос» мы обозначаем цель взаимодействия между участниками диалога – коллективно мыслить о сложных проблемах и формулировать более разумные суждения по этим проблемам, а не побеждать своих противников. Во время диалогового опроса участники не просто пытаются убедить друг друга, обосновав свои позиции аргументами и доказательствами. Они также активно ищут альтернативные предложения и готовы изменить свои взгляды в свете новых аргументов группы или коллектива.

Диалог есть аутентичная форма действия, взаимодействия, кооперации и сотрудничества между педагогами и студентами на уроках. Современные теоретики и исследователи предполагают, что истинная педагогическая ценность вербального обмена между учителями и учащимися заключается в его диалогической организации [8, с.428-472]. Например, объясняя значение подлинного диалога, Бахтин отличает его от «монологизма, претендующего на обладание готовой истиной». В монологическом учении «тот, кто знает и обладает истиной, инструктирует того, кто не знает ее и ошибается».

Наоборот, в диалогическом уроке «истина рождается между людьми, коллективно ищущими истину, в процессе их диалогического взаимодействия» [9, р. 81; 10;

12]. Аналогичным образом, Фрейр поставил, хотя и в несколько политическом смысле, диагноз монологическому образованию, «страдающему от болезни повествования», типичной для учителя, чья задача состоит в том, чтобы «заполнить» студентов содержанием своего повествования» [12, p. 52]. Он предлагает альтернативную модель как «образование постановки проблем», которое рассматривает «диалог как незаменимый для акта познания» [12, p. 64]. В широком смысле можно определять диалогическое преподавание-обучение как педагогический подход, согласно которому, студенты участвуют в совместной разработке значений и ценностей.

Данный подход характеризуется общим контролем над ключевыми аспектами дискурса в аудитории. Анализ современных исследований позволяет утверждать, что, во-первых, многие специалисты за более широкое применение диалогического образования. Во-вторых, все более появляются эмпирические данные, свидетельствующие о том, что потенциалы диалогического обучения очень велики, оно может помочь студентам развивать мышление более высокого порядка и глубже понимать предметные знания.

Переход к более развитой ступени диалогической педагогики требует от учителей педагогических навыков, которые позволят им следить, и реагировать на различные процессы, происходящие в среде обучения-преподавания. Помимо осознания различных способов раскрытия значений диалогических пространств, учителя должны также уметь формировать эти пространства, ориентированные на достижение целей урока, включая способность учителей устанавливать границы диалога. Например, поскольку основанные на диалоге-опросе подходы все более интегрируются в учебные программы, учителя должны лучше понимать, как открыть фазы аутентичных исследований и когда направлять обсуждение на научные выводы.

В общем, преподаватели должны быть подготовленными для использования различных типов разговоров и бесед во время учебных циклов, предназначенных для разных целей обучения. Термин «диалогическая педагогика» обычно используется в отношении эмпирических установок и фактической реализации диалогической педагогики, хотя современные образовательные исследования включают также критические дискуссии по теоретическим и педагогическим последствиям диалогического обучения. Термин «диалогический» был связан с целым рядом различных типов разговора-опроса, беседы, дискурса, аргументации и исследования.

Следовательно, весь вопрос состоит в том, что относится ли диалог к формам взаимодействия в эмпирической среде и учитываются ли теоретические последствия диалогической теории. На наш взгляд, эмпирические и теоретические аспекты взаимосвязаны в контексте «диалогической педагогики». Как уже отмечалось, мы исходили из теоретического понимания научных определений диалогического обучения, представленных в литературе, а также затрагивали отдельные аспекты фактической реализации диалогического обучения на уроках в форме диалогической педагогики. Мнение Александра о том, что диалогическая педагогика напрямую относится к эмпирическому контексту, трудно оправдать дихотомией нормативного и эмпирического в содержании педагогической науки, поскольку диалогическое обучение-преподавание часто используется в отношении теоретических описаний.

В заключение обратим внимание на характеристику диалогического обучения, которое можно классифицировать в соответствии с принципами, введенными Александром [13, p. 28]. Александр отличает беседу от диалога в зависимости от ответов студентов. В диалогическом обучении обмен связан с целостными линиями исследования. Диалогическое учение Александра включает следующие пять принципов:

- коллектив: преподаватели и студенты решают за-

дачи обучения вместе, как в группе, так и в классе;

- взаимность: они прислушиваются друг к другу, обмениваются идеями и рассматривают альтернативные точки зрения;

- поддержка: студенты свободно формулируют свои идеи, не смущаясь по поводу «неправильных» ответов; они помогают друг другу для достижения общего понимания;

- кумулятивный: учителя и студенты основываются на свои собственные знания и опыты, а также на знания и опыты друг друга, т.е. происходит подлинный обмен между разными субъективными знаниями и опытами;

- целенаправленность: учителя планируют и способствуют диалогическому обучению с конкретными образовательными целями.

**Выводы.** Усиление дедифференциации, деизоляции и гибридизации культурных категорий идентичностей оказало прямое воздействие на всю гносеологическую область знаний, академические дисциплины и школьные предметы. Формирование новых областей пограничных знаний ослабило старые границы и идентичность по всем дисциплинам и предметам. Междисциплинарность стала более важной для знания и обучения.

Это не должно быть периферийным явлением для обучения во всех точках жизненного цикла карьеры. Предметное обучение будет оставаться решающим, но необходим богатый потенциал, основанный на осознанном понимании междисциплинарных контекстов, определений, дизайна учебных планов, педагогики и процессов обучения. Это отражается и на организации учебного процесса в форме диалога.

В общих чертах диалогические взаимодействия определяются тем, что студенты задают вопросы, комментируют идеи, которые появляются на уроках, объясняют и выражают свои точки зрения, и им уделяется больше времени для размышлений. Студентам необходима поддержка преподавателя, который, в свою очередь, должен учитывать инициативы учащихся, быть в состоянии использовать разговор, беседу для обеспечения непрерывности и взаимности. Однако здесь существует «риск путаницы» [12, p. 119], поскольку термин диалогическое обучение получил более широкое применение, например, в рамках исследований высшего образования в области наук.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Veronica Boix Mansilla and Elizabeth Dawes Duraising. Targeted Assessment of Students' Interdisciplinary Work: An Empirically Grounded Framework Proposed. In: The Journal of Higher Education, Vol. 78, No. 2 (March/April 2007), p. 219

2. Для обзора см: Lattuca LR. Considering interdisciplinarity, in Creating Interdisciplinarity. Vanderbilt University Press. 2001 pp1-23.

3. Rhoten D and Pfrman S. Women in interdisciplinary science: exploring preferences and consequences. Research Policy 2006 (doi:10.1016/j.respol.2006.09.001).

4. Manathunga C, Lant P and Mellick G. Imagining an interdisciplinary doctoral pedagogy. Teaching in Higher Education (2006), 11(3): 365-379; p. 367.

5. Graybill JK, Dooling S, Shandas V, Whitley J, Greve A and Simon GL. (2006) A rough guide to interdisciplinarity: graduate student perspectives. Bioscience 56(9): 757-763, p. 757.

6. Lynch J. (2006) It's not easy being interdisciplinary. International Journal of Epidemiology 35: 1119-1122; p. 1120.

7. Nissani M. (1995) Fruits, salads and smoothies: a working definition of interdisciplinarity. Journal of Education Thought 29: 119-126; p. 120.

8. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров. // Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986. – с. 428-472;

9. Alexander, R. J. (2005, July). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. Paper present-

ed at the Conference of the International Association for Cognitive Education and Psychology, University of Durham, UK. Alexander, R. J. (2005, July);

10. Bakhtin M. M. Problems of Dostoevsky's poetics (Vol. 8). Minneapolis: University of Minnesota 1984, Pp. 81; 110.

11. Freire, P. Pedagogy of the oppressed. New York, NY: Continuum. 1993, p. 52.

12. Alexander R. Towards dialogic teaching. (3rd ed.) New York: Dialogos 2006, p. 28 f.

*Статья поступила в редакцию 30.09.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 376

## К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

© 2017

**Андриенко Оксана Александровна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики

*Оренбургский государственный университет, филиал в г.Орске  
(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)*

**Ханина Марианна Александровна**, педагог-психолог

*Центр по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья при приходе Римско-католической Церкви в г.Орске*

*(462421 Россия, Оренбургская область, г.Орск, ул. Нефтяников 1Г, e-mail: siestry@mail.ru)*

**Аннотация.** Проблема психолого-педагогической поддержки семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, является достаточно актуальной в нашей стране. Данные семьи сталкиваются с множеством проблем, требующих комплексной помощи: тяжелые физические и эмоциональные нагрузки; ограниченные возможности для общения, семейной самореализации, личностного и профессионального самоопределения; включение в жизнь социума; преодоление изолированности; получение разносторонней информации об особенностях развития ребенка, путях его лечения, обучения и т.д. Психолого-педагогическая поддержка семьи – это целенаправленная система мер, направленная на повышение педагогических умений и знаний родителей, снижение эмоционального дискомфорта в связи с заболеванием ребенка, поддержание уверенности родителей в его возможностях, сохранение адекватных детско-родительских отношений и стилей семейного воспитания. Условно все подходы помощи такой семье можно разделить на индивидуальные и групповые. Каждый подход и каждая методика предполагают тесное сотрудничество специалистов и семьи. Специалист закладывает основу, указывает путь, а семья его осуществляет. В статье представлен опыт работы по психолого-педагогической поддержке родителей, членов семьи, а также их активного включения в процесс помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья, что значительно влияет на достижение положительной динамики в развитии ребенка и улучшение эмоционального климата в семье.

**Ключевые слова:** поддержка, психолого-педагогическая поддержка семьи, трудности семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, подходы в работе с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

## TO THE QUESTION OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES

© 2017

**Andrienko Oksana Aleksandrovna**, PhD, senior lecturer in psychology and pedagogics

*Orenburg State University, Branch in Orsk  
(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue 15A, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)*

**Hanina Marianna Aleksandrovna**, pedagogue-psychologist

*Center for work with children with disabilities at the arrival of the Roman Catholic Church in Orsk  
(462403, Russia, Orsk, Neftyanikov Street 1G, e-mail: siestry@mail.ru)*

**Abstract.** The problem of psycho-pedagogical support for families raising children with disabilities is actually in our country. Such families are faced with majority of problem requiring complex help. For example, it is heavy physical and emotional burden, limited abilities for communication, the inclusion into community life, also overcoming isolation, getting information about features of developing child, way his treating, education and est. The psycho-pedagogical support for family is targeted system of action for raising pedagogical skills and knowledge of parents. Besides, such system is needed for lowering emotional discomfort due to illness of a child, supporting confidence of parents for their children, adequate parent-child relationships and styles of family education. Conventionally, all the approaches of this family can be divided into individual and group. Every approach and every method assume close cooperation of professionals with families. The professional provides the basis and points the way, but family performs it. The article presents the experience of psycho-pedagogical support of parents, family members and also their active inclusion in the process of helping a child with disabilities that dynamics in the development of the climate in the family.

**Keywords:** a support, a psycho-pedagogical support of the family, challenges families raising children with disabilities, approaches to working with families raising children with disabilities.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Заболевание человека – всегда стресс для него, его близких. При наличии у ребенка ограниченных возможностей здоровья семья нередко попадает в длительную психотравмирующую ситуацию и очень нуждается в помощи [1, с. 6]. Исследования показывают, что развитие такого ребенка в большой степени зависит от благополучия его семейной ситуации, от адекватного участия родителей в его физическом и нравственном становлении, правильности их воспитательных воздействий [1; 2].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Проблемы семьи, имеющей ребенка с отклонениями в развитии, проявляются в различных сферах ее жизни. В истории развития человечества взаимоотношения семьи и общества прошли путь от диктата социума, предписывающего избавляться от неполноценных младенцев, до понимания

необходимости оказания помощи и поддержки таким семьям [3, с. 8].

Отметим, что в течение многих десятилетий данная проблема решалась в нашей стране упрощенно, по сути, ограничиваясь строительством специализированных интернатов для детей с нарушениями в развитии, в которых за высокими заборами осуществлялось воспитание и обучение малышей, отличавшихся от своих здоровых сверстников. К сожалению, и сегодня дети с нарушениями в развитии нередко воспринимаются как социально опасные для здоровых детей: окружающие зачастую воспринимают такого ребенка как источник катастрофы, наказания для семьи [4, с. 140]. Кроме отгороженности от ребенка, у отдельных лиц может проявляться неприязнь, презрение ко всей семье в целом.

Вопросам психолого-педагогической поддержки семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, посвящены работы О.В. Кухарчук [5], И.И. Мамайчук [4], Е.И. Морозовой [1], В.В. Ткачевой [3], О.Н. Усановой [1], С.Н. Шаховской [1] и др. [6-10].



Слово «поддержка» в толковом словаре С.И. Ожегова обозначает помощь, содействие [11, с. 732].

Психолого-педагогическая поддержка семьи – это целенаправленная система мер, способствующая повышению личных ресурсов семьи и тем самым, обеспечивающая повышение условий для улучшения развития и социализации ребенка.

Данная поддержка может осуществляться в следующих направлениях: улучшение семейного микроклимата; формирование хороших отношений в семье; повышение педагогических умений и знаний родителей.

Е.В. Редькина обозначает психолого-педагогическую поддержку семьи, как набор коррекционно-педагогических методов, направленных на всестороннее развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья, поддержку его семьи и осуществляется педагогами (воспитателями) и специалистами учреждения: дефектологом, логопедом, психологом. Основная цель работы специалистов с родителями – это своевременное информирование об особенностях развития психики ребенка, обоснование необходимости специальных коррекционных занятий, проводимых целенаправленно и систематически; формирование активной позиции в вопросах воспитания и обучения и продуктивных форм взаимодействия со своими детьми [12].

По мнению И.И. Мамайчук, психолого-педагогическая поддержка семьи с особым ребенком – это система мер, принимаемых в следующих целях:

- 1) снижение эмоционального дискомфорта в связи с заболеванием ребенка;
- 2) поддержание уверенности родителей в возможностях ребенка;
- 3) формирование у родителей адекватного отношения к болезни ребенка;
- 4) сохранение адекватных детско-родительских отношений и стилей семейного воспитания [4, с. 139].

Можно сделать вывод, что психолого-педагогическая поддержка – это комплекс мер, направленный на осуществление психологической и педагогической помощи в двух направлениях:

- 1) информационная, педагогическая, психологическая помощь родителям и другим родственникам детей с нарушениями в развитии, заключающаяся в раскрытии их ресурсов и в определении направления в работе с ребенком; в улучшении эмоционального климата семьи;
- 2) непосредственная помощь ребенку в обретении новых умений, навыков, способностей необходимых для лучшей социализации.

Рассматривая вопрос поддержки семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья, необходимо определить трудности, с которыми она сталкивается. По нашему мнению, изначально возникает проблема принятия или не принятия такого малыша. Показателями принятия ребенка являются способность семьи говорить о проблемах ребенка, сохранять равновесие между проявлением любви к нему и поддержкой его самостоятельности, составлять краткосрочные и долгосрочные планы относительно ребенка и их реализации, сотрудничества со специалистами, а также отсутствие гиперопеки, наличие требований, соразмерных возможностям ребенка [13].

Исследования показывают, что данные семьи условно можно разделить на три типа: 1) семьи с пассивной реакцией, которая связана с неполным пониманием проблемы; 2) семьи с гиперактивной реакцией, в которых родители и родственники интенсивно разыскивают лучших врачей, лекарства, клиники; 3) семьи со средней позицией, которые последовательно выполняют советы врачей и других специалистов.

Следует отметить, что нередко различные позиции встречаются в одной и той же семье: на проблемы, связанные с малышом, могут по-разному смотреть мать и отец, родители и старшее поколение, те из близких, кто проводит с ним большую часть времени, и те, кто видит

его изредка или со стороны [14, с. 62].

Таким образом, семьи встречаются с множеством проблем, требующих комплексной помощи: включение в жизнь социума, выходы в общественные места, принятие активного участия в мероприятиях и т.п.; расширение контактов с окружающими, преодоление изолированности; получение разносторонней информации об особенностях ребенка, путях помощи, лечения и обучения ребенка, правах, льготах, местах, куда можно обратиться; обретение навыков развития собственных ресурсов.

Этого можно достичь, используя различные подходы в работе с подобной семьей.

О.В. Степанова рассматривает следующие подходы психолого-педагогической и терапевтической работы с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья:

- 1) удерживающая терапия (холдинг-терапия), заключающаяся в укреплении связи между родителем и ребенком, путем повторяющихся упражнений с удержанием ребенка на руках у родителя до полного физического и эмоционального расслабления;
- 2) бихевиористский подход, предполагающий построение индивидуального плана обучения для ребенка и введение поощрения за положительные проявления и порицания за любое негативное проявление;
- 3) групповая терапия, стабилизирующая детскую эмоциональную сферу через поддержку ребенка ритмом группы, принимающей его как себе подобного [15, с. 14].

По нашему мнению, каждый прием или способ работы и помощи специалистов ребенку с ограниченными возможностями здоровья становится успешным лишь в тесном и неустанном сотрудничестве с родителями и другими близкими родственниками.

Родители должны осознавать свою весомую роль в построении системы. При поддержке команды специалистов, родители начинают узнавать и вводить в повседневную жизнь принципы успешного общения, изменять возможные неконструктивные привычки [16, с. 119].

Авторы М. Селигман и Р.Б. Дарлинг предлагают системный подход, в котором соединяются индивидуальная и групповая помощь ребенку, а родители активно включаются в данный процесс.

Необходимо, чтобы родители поняли, что цель работы с ребенком состоит в том, чтобы помочь ему социализироваться, общаться с другими. Родители должны организовать повседневную жизнь ребенка таким образом, чтобы дома у него были те же самые опоры, что и во время обучения [17].

А.В. Рязанова подчеркивает ценность и важность такого подхода как «родительские группы». Потенциальное преимущество работы в условиях группы – возможность получения обратной связи и поддержки от людей, имеющих сходные проблемы и переживания. В группе человек чувствует себя сопричастным другим людям, принятым и принимающим, пользующимся доверием и доверяющим, окруженным заботой и заботящимся, получающим помощь и помогающим [18, с. 36]. Процесс работы в группе является для участников возможностью обрести опыт, обучиться, увидеть и оценить свои успехи, найти решение для текущих проблем, получить опыт решения трудностей, которые могут еще встретиться, снизить негативное чувство вины.

Назначение родительских групп бывает разным: это информационная, эмоциональная поддержка, обучение конкретным способам взаимодействия с ребенком и многое другое [19, с. 162].

Также в работе могут использоваться групповые занятия и для детей. Это хороший путь к социализации ребенка, в группе под присмотром специалистов ребенок обретает опыт общения с другими детьми. Занятие выстраивается на провоцировании контакта детей между собой, что немаловажно для детей, которые редко сами

бы вышли на контакт (например, дети с аутизмом) [20, с. 9]. Здесь необходимо и важно дать почувствовать ребенку, что мир вокруг него существует объективно, и что он сам занимает в этом мире и в этом пространстве определенное место.

Конечно, групповой работе предшествует этап индивидуальных занятий, направленный на формирование и развитие взаимоотношений ребенка с определенным взрослым, который в дальнейшем будет выступать в качестве помощника ребенка при освоении новых ситуаций [21, с. 208].

На этапе индивидуальной работы сопровождающий взрослый становится не только эмоциональной опорой для ребенка, но и создает среду для его развития [22, с. 13].

Достаточно распространенным подходом в работе и с детьми и с родителями (родственниками) является арт-терапия, включающая в себя различного рода творческие мастерские, рисование, работу с песком, музыкальную терапию, работу с глиной. Подобные арт-встречи для родителей носят терапевтический характер, помогают отдохнуть, получить передышку, возобновить внутренний потенциал, отреагировать – «выкричать» в искусстве свою проблему и переживания. Детям подобные встречи помогают в развитии мелкой моторики, фантазии, воображения, в обретении новых умений и навыков, в возможности самовыражения, в переживании ситуации успеха, в улучшении физического развития (прикладывание усилий, видоизменение материала), в обретении плавности движений, усидчивости, улучшении зрительно-моторной координации, в развитии умения планировать и контролировать свои действия. [23, с. 112].

Отталкиваясь от представлений Л.С. Выготского о социальной ситуации развития ребенка, как о совокупности значимых отношений, Т.А. Бондарь, И.Ю. Захарова и др. предлагают средовой подход в помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья и его семье. Среда заранее готовится взрослым, чтобы все в ней служило обучению или другим поставленным целям, затем задача взрослого – помочь ребенку освоить среду: пространство, время, социальные роли и эмоциональные отношения. Так постепенно ребенком усваиваются новые знания и умения необходимые для успешной социализации [19, с. 32].

Важно помнить о том, что какая бы форма работы с семьей не использовалась, каждый подход и каждая методика предполагают тесное сотрудничество специалистов и семьи. Специалист закладывает основу, указывает путь, а семья (родители, ребенок, родственники) его осуществляет [24, с. 6].

В любой помощи семье и ребенку стоит помнить три простые правила, которые предлагает для рассмотрения Е.М. Вяжякупус: понимать, уважать, действовать. Понимать те трудности, с которыми встречается данная семья. Уважать взгляды самих людей, и их собственные мнения о своих проблемах и трудностях. Действовать – планировать и осуществлять конкретные действия, стремиться к реальным изменениям [25, с. 34].

Таким образом, подходов к психолого-педагогической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья существует множество. Каждый из них в том или ином случае по-своему хорош. Условно все подходы помощи семье с особым ребенком можно разделить на индивидуальные, когда специалист оказывает помощь отдельному члену семьи или только одной семье в рамках заданного времени, и групповые, когда специалист работает сразу с несколькими родителями, детьми или семьями одновременно. Данная работа становится эффективной лишь в тесном сотрудничестве с родителями и другими близкими родственниками, включенными в процесс помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Теоретический анализ проблемы исследования позволил нам предположить, что психолого-педагогическая поддержка родителей, членов семьи, а также их активное включение в процесс помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья значительно влияет на достижение положительной динамики в развитии ребенка и улучшение эмоционального климата в семье.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Тема помощи семьям и детям с особенностями развития, является достаточно актуальной для г.Орска. В городе функционируют «Детский сад № 1 компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников», «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №10», в сентябре 2016 г. открыт первый класс для детей-аутистов. Несмотря на существование данных учреждений, актуальность помощи детям с ограниченными возможностями здоровья очень высока. Так, в октябре 2014 года в приход Римско-католической Церкви обратилась группа родителей детей с ограниченными возможностями здоровья с просьбой помочь в их трудной жизненной ситуации. Поскольку на территории прихода уже были ресурсы – помещение, хорошее оборудование для работы с детьми – приход решил на организацию этой помощи. На данный момент центр посещает 25 семей с детьми с различными нарушениями: синдром Дауна, нарушения аутистического спектра, задержка психического развития, синдром дефицита (нарушения) внимания с гиперактивностью, детский церебральный паралич и др.

Наша экспериментальная работа по психолого-педагогической поддержке семей проводилась в 2016 – 2017 г.г. и включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе исследования был изучен исходный уровень развития общей и мелкой моторики детей, их социальных и коммуникативных навыков; положение каждого члена семьи в системе межличностных отношений, определен характер коммуникации в семье, а также психологический тип родителей и их отношение к ребенку. На основе полученных данных была выделена проблема каждой семьи и составлен план индивидуальной и групповой поддержки.

На данном этапе использовались методики «Психологический тип родителя» (В.В. Ткачева), «Тест-опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин), социограмма «Моя семья». Для диагностики детей применялась методика, разработанная в диаконическом центре «Прикосновение» (г.Оренбург), который работает с 2003 года и имеет опыт помощи детям с различными нарушениями.

Задачей психолого-педагогической диагностики было выявление индивидуальных особенностей развития ребенка, его слабых сторон и способностей к компенсации, определение оптимального педагогического маршрута, обеспечение индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка, соответствующего его психофизическим особенностям. Собственно диагностическое исследование состояло из полевого взаимодействия с ребенком, наблюдения и обработки полученной информации и формирования заключения. Результаты диагностики вносились в таблицу по четырем сферам: 1) социальные навыки (навыки самообслуживания: умение одеваться и раздеваться, ухаживать за собой, пользоваться туалетом, самостоятельно принимать пищу, мыть руки и т.д.; способность действовать по правилам в различных местах и обстоятельствах; способность контролировать свое поведение); 2) коммуникация (понимание речи, владение навыками общения, умение сообщить о своих желаниях и чувствах, адекватно реагировать на речь другого); 3) общая моторика (представление о собственном теле, его положении в пространстве; подражание действиям специалиста,

преодоление полосы препятствий, перенос мяча, умение играть, бегать, делать зарядку); 4) мелкая моторика (умение нанизывать, переливать, пересыпать, складывать из мелких деталей, держать карандаш, ложку и т.д.).

Первичная диагностика показала, что после рождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья между супругами возникают проблемы в отношениях: постоянные ссоры, упреки, отдаление друг от друга, что приводит к усугублению негативного эмоционального фона в семье.

У исследуемых нами родителей и родственников преобладает психосоматический тип родительства (46,7% испытуемых), характеризующийся тем, что они ведут себя сдержанно, проблема переживается ими внутри, находясь в постоянном поиске лучших специалистов, а зачастую становятся таковыми сами и активно включаются в жизнь своего ребенка. Также большинство родителей (80%) принимают своих детей такими, какие они есть, 80% заинтересованы в делах ребенка, стараются ему помочь и высоко оценивают его способности, 53,3% испытуемых стремятся к симбиотическим отношениям с ребенком, ощущают себя с ним единым целым, что ведет к гиперопеке и мешает самостоятельному развитию ребенка.

Можно отметить, что все семьи встречаются с определенными трудностями в воспитании, обучении и социализации своих детей, большинство родителей чувствуют упадок сил и «выгорание», нехватку собственных ресурсов. Поэтому нами был предложен комплекс мероприятий по психолого-педагогической поддержке родителей, членов семьи и их активное включение в процесс помощи ребенку, а также для каждого ребенка была разработана коррекционно-развивающая программа занятий.

На втором этапе нашего исследования для родителей проводились консультации по социальным, правовым, образовательным аспектам интеграции ребенка в среду. Индивидуальное консультирование касалось вопросов общения с ребенком, развития социально-бытовых навыков (питание, поведение с другими, выход в город и т.п.), навыков самообслуживания (сидеть за столом с другими, проситься в туалет, одевать и снимать одежду, открывать и закрывать замки, убирать за собой и т.п.).

Также была организована «Родительская гостиная», в которую вошли родители и родственники особых детей, у них была возможность поделиться своими проблемами и опытом их решения, отдохнуть в спокойной обстановке, поддержать друг друга, а также поучаствовать в подготовленных для них тематических мероприятиях.

Для детей, не умеющих справляться с агрессией, регулировать свои действия, соблюдать определенные правила, замкнутых, погруженных в себя, были организованы индивидуальные встречи, на которых большое внимание уделялось развитию мелкой и крупной моторики, мышления, памяти, речи, общения или альтернативной коммуникации и социального поведения детей с ограниченными возможностями здоровья через методики адаптированные к ресурсам и потребностям каждого ребенка.

Во время групповых занятий основной акцент был направлен на социализацию, общение и взаимодействие детей. Здесь развивались коммуникативные умения детей, крупная и мелкая моторика, творческие способности, навыки самообслуживания и др., закреплялись знания о временах года, месяцах и т.д.

Групповые занятия включали в себя несколько этапов:

1) «расписание» – закрепление знаний и ориентаций по временам года, месяцам, дням и числам;

2) встреча «круг» – построение общения и взаимодействия между детьми;

3) «творческая мастерская» – развитие творческих способностей, навыков работы за столом, мелкой моторики (работа с ножницами, пластилином, красками, ки-

сточками и т.п.);

4) «кухня» – развитие навыков самообслуживания (налить чай, сделать бутерброд, накрыть на стол, убрать за собой и т.п.) и поведения за столом в группе;

5) «музыкальная встреча» – развитие речи, артикуляционного аппарата, чувства ритма, музыки.

Также в индивидуальной и групповой работе применялась методика М. Монтессори, направленная на комплексное развитие ребенка, происходящее благодаря специально подготовленной среде: зона речи, зона сенсорного воспитания, зона упражнений в повседневной жизни, математическая зона, зона космоса (окружающий мир, природа, география).

Для семей организовывались праздничные и досуговые мероприятия (например, конкурсы творческих работ «Красавица Зима», «Цветочный букет», новогодние утренники), инклюзивные встречи, несущие реабилитирующую функцию, активно воздействующие на создание благоприятного психологического климата в семье, ее сплочение и укрепление.

На контрольном этапе работы была проведена повторная психолого-педагогическая диагностика. В целом у детей повысился уровень развития общей и мелкой моторики, они приобрели новые навыки самообслуживания, речевого или альтернативного общения, социального поведения. Отметим, что у каждого ребенка наблюдается своя положительная динамика в развитии.

В большинстве семей улучшились отношения между супругами, дети с ограниченными возможностями перестали быть преградой, повысилась значимость других детей, произошло улучшение качества жизни семьи через развитие ее психологических, духовных, методических ресурсов. Снизился процент родителей (с 53,3% до 13,3%), стремящихся к симбиотическим отношениям с ребенком, что повлияло на проявление большей самостоятельности детей.

К сожалению, не все родители, участвуя в мероприятиях, перенесли опыт, полученный в центре, в домашние условия, поэтому положительная динамика в развитии у данных детей значительно ниже.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Подводя итоги исследования, стоит отметить, что психолого-педагогическая поддержка родителей, членов семьи, а также их активное включение в процесс помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья значительно влияет на достижение положительной динамики в развитии ребенка и улучшение эмоционального климата в семье. Заметим, что все это возможно только при полном принятии семьей ребенка и любви к нему.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Психология семьи и больной ребенок. СПб.: Речь, 2007. 400 с.

2. Галкина Е.В. Работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Международной научной конференции (г.Уфа, 20 – 23 июля 2012 г.). Уфа: Лето, 2012. С. 32 – 36.

3. Ткачева В.В. Исторический экскурс в проблему семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии // Психология семьи и больной ребенок. СПб.: Речь, 2007. С. 9 – 18.

4. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб.: Речь, 2007. 288 с.

5. Кухарчук О.В., Игнатьева К.В. Психологическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Психология, социология и педагогика. 2016. № 9 URL: <http://psychology.snauka.ru/2016/09/7121>

6. Винтаева Т.Н., Мелькина В.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и их семей в пространстве лекотеки // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 39-42.

7. Филатова-Сафронова М.А. Влияние иппотерапии

на развитие детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 72-75.

8. Бобкова Т.С., Гороховицкая Т.Н. Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья центром психолого-педагогической и медико-социальной помощи в условиях инклюзивного образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 3 (26). С. 61-66.

9. Логинова Е.В. Информационные потоки в системе сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник НГИЭИ. 2016. № 6 (61). С. 79-89.

10. Матуняк Н.А. К проблеме формирования педагогической компетентности родителей детей с особыми возможностями здоровья в условиях социального партнерства организаций // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 138-141.

11. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / Под ред. Скворцова. Л.И. 28-е изд., перераб. М.: ООО «Издательство «Мир и Образование»: ООО «Издательство Оникс», 2012. 1376 с.

12. Редькина Е. В. Психолого-педагогическая помощь семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований: материалы IV международной научно-практической конференции 5 – 6 октября 2013 года. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. С. 74 – 78.

13. Школьное обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Сост. Вечканова И.Г. СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2014. 48 с.

14. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М.: Теревинф, 2007. 112 с.

15. Степанова О.В. Солнечный мальчик: книга для родителей, воспитывающих особых детей. СПб: Речь, 2014. 80с.

16. Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. Сборник статей международной научно-практической конференции 18 – 20 сентября 2014 года / Под ред. Рыскиной В.Л. СПб., 2014. 240 с.

17. Селигман М., Дарлинг Р.Б. Обычные семьи, особые дети. М.: Теревинф, 2016. 368 с.

18. Педагогика, которая лечит: опыт работы с особыми детьми / Сост. Дименштейн М.С. М.: Теревинф, 2013. 240 с.

19. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. [Электронный ресурс] / Бондарь Т.А. и др. М.: Теревинф, 2013. 280 с.

20. Зарубина Ю.Г., Константинова И.С., Бондарь Т.А., Попова М.Г. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ. М.: Теревинф, 2013. 56 с.

21. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып 8: науч.-практ. сб. М.: Теревинф, 2014. 296 с.

22. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. 272 с.

23. Константинова И.С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога. М.: Теревинф, 2013. 352 с.

24. Моржина Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома. М.: Теревинф, 2013. 40 с.

25. Вяхякупус Е.М. Психическое здоровье и нарушения умственного развития. СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2014. 36 с.

Статья поступила в редакцию 02.11.2017

Статья принята к публикации 25.12.2017

УДК 378.147

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ  
ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

© 2017

Анфалов Евгений Владимирович, аспирант

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(454015, Россия, Челябинск, улица Шагольская 1-й квартал, дом 6, e-mail: eanfalov66@mail.ru)*

**Аннотация.** Одним из важнейших личностных качеств будущего офицера на сегодня является его рефлексивно-прогностическая готовность, обусловленная необходимостью действовать в постоянно меняющейся обстановке и условиях дефицита времени и риска. Формирование этой готовности сложный, но необходимый в современных условиях интенсификации военного образования педагогический процесс. При этом акцент в образовательной деятельности делается на формирование у будущего офицера готовности выполнить служебные обязанности в любой момент времени и с требуемыми эффективностью и качеством. В статье обусловлена необходимость создания структурно-функциональной модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов. На основе анализа научной литературы и научных исследований в статье раскрыты особенности функционирования компонентов исследуемой модели и даны их характеристики. Определены принципы функционирования рассматриваемой модели и педагогические условия, повышающие ее эффективность в условиях военного вуза. Представлены некоторые итоги контрольного этапа эксперимента внедрения модели формирования рефлексивно-прогностической готовности в военных вузах Челябинска и Новосибирска.

**Ключевые слова:** рефлексивно-прогностическая готовность, курсанты военных вузов, структурно-функциональная модель, компоненты модели, педагогические условия, военное образование, самоконтроль, самоанализ, волевые качества, эксперимент.

THE PROCESS MODEL OF THE FORMATION OF REFLEXIVE AND PREDICTIVE  
READINESS OF CADETS OF MILITARY SCHOOLS

© 2017

Anfalov Evgeniy Vladimirovich, postgraduate student

*South Ural State Humanitarian-Pedagogical University  
(454015, Russia, Chelyabinsk, street Shagolskaya 1st quarter, building 6, e-mail: eanfalov66@mail.ru)*

**Abstract.** One of the most important personal qualities of the future officer today is his reflexive and predictive readiness due to the need to act in a constantly changing environment and shortage of time and risk. The formation of this readiness difficult, but necessary in the modern conditions of intensification of military education pedagogical process. The emphasis of educational activity is the formation of the future officer's readiness to perform duties at any one time and with the required efficiency and quality. The article is due to the need to create a structurally functional model of formation of reflexive and predictive of readiness of cadets of military schools. Based on the analysis of scientific literature and research in the article the features of functioning of components of the model and their characteristics. Principles of functioning of the model and pedagogical conditions that increase its effectiveness in a military University. Presents some of the results of the control phase of the experiment of implementing the model of reflexive and predictive readiness in military high schools of Chelyabinsk and Novosibirsk.

**Keywords:** reflexive and predictive readiness, cadets of military schools, structurally functional model, components of model, pedagogical conditions, military education, self-control, self-awareness, volitional qualities, the experiment.

В условиях обострения внешних и внутренних угроз безопасности России, в Вооруженных силах, помимо разработки и внедрения новых тактических приемов ведения боевых действий с применением современного вооружения, важнейшим направлением деятельности остается совершенствование содержания подготовки курсантов военных вузов.

Перед военными вузами при разработке учебных программ по воинским специальностям стоит задача создать их не только соответствующими федеральным государственным стандартам и квалификационным требованиям, но отвечающими современным тенденциям в обучении. А именно формирование у обучающихся помимо предметных знаний, умений и навыков целого набора компетенций и личностных качеств, позволяющих им эффективно выполнять свои военно-профессиональные обязанности. Одним из таких интегративных качеств военного специалиста по нашему мнению является рефлексивно-прогностическая готовность курсанта как будущего офицера.

Повседневная военно-профессиональная деятельность офицера, а тем более деятельность в боевой обстановке требуют от него готовности в любой момент времени выполнить свои служебные обязанности с наилучшим результатом и эффективностью. И как показывает практика, в динамике окружающей обстановки, в условиях дефицита времени многое зависит от умений офицера предвидеть ход событий, внутренней собранности, самоконтроля и самоанализа, волевых качеств и мотивации [1, с.49].

Поэтому необходимость разработки модели процес-

са формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов обусловлена современными требованиями, а обладание указанным личностным качеством курсанта как будущего офицера будет являться существенным фактором повышения качества и эффективности обучения и залогом его развития в военно-профессиональной сфере.

Ранее, в своем исследовании мы уже рассматривали модель формирования рефлексивно-прогностической компетенции курсантов военных вузов [2]. Но принимая педагогическое понятие «готовность» как фундамент профессиональной компетенции, мы графически опишем алгоритм формирования исследуемого педагогического продукта на основе определенных исследованием компонентов и педагогических условий в свете специфики образовательного процесса военного вуза.

Основываясь на результатах своего исследования и анализе подобных исследований, проведенных А.В. Дубровским (2016), А.А. Вакула (2016), И.С. Панферкиной (2012), А.Н. Ширяев (2012), З.Н. Черных (2015), А.В. Патлах (2015), В.П. Исаенко (2016) и др., мы, придерживаясь принципа поэтапности формирования умственных действий П.Я. Гальперина [5], структуру рассматриваемой модели определили как совокупность взаимосвязанных и последовательно реализуемых этапов-компонентов: вводно-ознакомительного, информационно-рецептивного, учебно-профессионального, контрольно-оценочного и корректирующего. Кроме того, учитывая задачи нашего исследования и требования к построению моделей подобного рода (И.А. Гарькина, Р.В. Майер, Т.П. Макарова, Е.А. Петровичева, П.И. Пид-

касистый, М.В. Слепцова, В.А. Штофф), модель носит структурно-функциональный характер.

Вводно-ознакомительный компонент предполагает выполнение мотивационной, целеобеспечивающей и ценностно-ориентационной функций (рис.1). Важнейшим результатом на данном этапе должно быть развитие и становление самосознания будущего офицера (военно-профессионального образа «Я»), побуждение к рефлексии и прогностике в свете предстоящей военно-профессиональной деятельности, т.е. обеспечение «принятия цели военной службы, наделение рефлексивно-прогностической готовности личностным смыслом» [4, с.290].

Вводно-ознакомительный компонент		
Функции: мотивационная, целеобеспечивающая, ценностно-ориентационная		
<b>Методы</b>	<b>Формы</b>	<b>Средства</b>
- беседа - рассказ - объяснение - пример (показ)	- лекции и кинолектории; - посещения музеев и комнат воинской славы; - встреча с ветеранами военной службы и участниками боевых действий; - участие в воинских ритуалах в ходе повседневной деятельности в ВУЗе	- демонстрация результатов; - принятие военной присяги; - вручение личного оружия; - фотографирование на фоне боевого знамени и в исторически памятных местах ВУЗа; - допуск к самостоятельным военно-профессиональным действиям и т.п.

Рисунок 1 – Вводно-ознакомительный компонент

Информационно-рецептивный компонент предполагает выполнение информационной и интерпретационной функций (рис. 2). На данном этапе преподаватели и командиры, участвующие в образовательной деятельности военного вуза сообщают готовую информацию о рефлексии и прогностике, их роли в настоящей и будущей военно-профессиональной деятельности. Информация подается в различных формах и различными средствами. При этом главная задача преподавательского состава заключается в применении таких форм и средств, при которой обучающиеся усваивают структуру знаний, методологию и историю использования навыков рефлексивно-прогностической готовности.

Информационно-рецептивный компонент		
Функции: информационная, интерпретационная		
<b>Методы</b>	<b>Формы</b>	<b>Средства</b>
- рассказ - беседа - демонстрация - убеждение - стимулирование	- лекции; - индивидуальные и коллективные беседы; - занятия на тренажерах; - подведение итогов учебной и служебной деятельности	- наглядные средства (ТСО, макеты и т.п.); - тренажеры; - индивидуальные дневники курсантов; - журналы подведения итогов в подразделениях курсантов.

Рисунок 2 – Информационно-рецептивный компонент

Учебно-профессиональный (деятельностный) компонент предполагает выполнение регламентационно-обучающей и познавательной-эвристической функций (рис.3). На данном основном этапе помимо формирования у обучающихся системы знаний о рефлексии и прогностике и умений применять эти знания для решения различных задач учебной и повседневной служебной деятельности, формируется потребность в углублении полученных знаний и в избирательном поиске при решении сложных интеллектуальных задач [3].

Учебно-профессиональный (деятельностный) компонент		
Функции: регламентационно-обучающая, познавательная-эвристическая		
<b>Методы</b>	<b>Формы</b>	<b>Средства</b>
- демонстрационный; - проблемный; - имитационных упражнений; - рефлексивного обучения; - прогностического обучения; - исследовательской деятельности.	- групповые занятия; - лекции; - семинары; - занятия на тренажерах; - практические занятия на военной технике и с оружием; - полевые занятия и практические полеты; - участия в конкурсах, олимпиадах, спортивных соревнованиях; - участие в научных исследовательских работах, конференциях, изобретательских и рационализаторских работах; - войсковая практика (стажировка); - написание и защита ВКР; - Государственные экзамены (испытания, полеты и т.п.)	- наглядные средства (ТСО, макеты); - тренажеры; - учебная и боевая военная техника; - планы и дневники войсковых стажировок; - планы выполнения ВКР; - журналы подведения итогов в подразделениях курсантов; - индивидуальные дневники и конспекты курсантов.

Рисунок 3 – Учебно-профессиональный (деятельностный) компонент

Контрольно-оценочный компонент выполняет контрольную и диагностическую функции (рис. 4). При этом компонент работает совместно и в тесном взаимодействии с вводно-ознакомительным, информационно-рецептивным и учебно-профессиональным компонентами. Используя различные методы, формы и средства преподаватели, командиры и обучающиеся контролируют ход формирования искомой готовности на каждом этапе, диагностируют уровень сформированности ее критериев. Сформированность уровней рефлексивно-прогностической готовности курсанта оценивается в ходе индивидуальной работы, консультаций и общих собраний, а также с применением различных методик и тестов.

Контрольно-оценочный компонент		
Функции: контрольная, диагностическая		
<b>Методы</b>	<b>Формы</b>	<b>Средства</b>
- наблюдение; - беседа - групповая и индивидуальная диагностика; - метод экспертных оценок; - анализ рефлексивных ситуаций; - самооценки	- анкетирование; - тестирование; - общие собрания учебных групп и подразделений курсантов; - индивидуальные беседы; - анализ индивидуальных журналов войсковых стажировок; - анализ заключений по результатам государственных испытаний; - анализ отзывов на выпускников военных вузов с мест военной службы.	- методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова; - тестовые задания - многофакторный опросник личности Кеттелла («16F»); - методика «Измерения рациональности» Е.П. Ильина; - опросник волевого самоконтроля А.Г. Зверкова и Е.В. Эйсмана; - опросник формально-динамических свойств индивидуальности В.М. Русалова.

Рисунок 4 – Контрольно-оценочный компонент

Корректирующий компонент выполняет аналитико-диагностическую функцию (рис.5). Данный компонент описывает обобщение и анализ результатов протекания педагогического процесса полученных с использованием механизмов контрольно-оценочный компонента, их диагностику и, при необходимости, коррекцию содержания и методов формирования рефлексивно-прогностической готовности.

К принципам функционирования рассматриваемой модели, исходя из компонентного состава и современных научных исследований В.А. Сластенина, М.И. Столярченко, Н.В. Уваринной [6], мы отнесли общие принципы (научности, практической направленности, совместимости с условиями военного вуза, систематичности) и специфические (признания ценности военной службы и военной специальности; параллельного прогнозирования; рефлексивности в военно-профессиональной деятельности; учета дефицита времени и обстановки риска). При этом мы исходили из того, что модель носит надпредметный универсальный характер и применима к различным видам подготовки к военно-профессиональной деятельности.

Корректирующий компонент		
Функции: аналитико-диагностическая (синтезо-аналитическая)		
<b>Методы</b>	<b>Формы</b>	<b>Средства</b>
- обобщение; - анализ хода и результатов формирования РПГ, результатов учебной и военно-профессиональной деятельности; - консультации; - педагогической коррекции; - самооценка своей (мотивационной) военно-профессиональной подготовленности; - саморегуляция.	- коррекция содержания и методов формирования рефлексивно-прогностической готовности; - самокоррекция; - индивидуальные беседы; - общие собрания подразделений курсантов.	- планы и дневники войсковых стажировок; - планы выполнения ВКР; - журналы подведения итогов в подразделениях курсантов; - журналы индивидуальной работы с курсантами и преподавателями; - индивидуальные дневники и конспекты курсантов.

Рисунок 5 – Корректирующий компонент

В ходе практической работы по внедрению исследуемой модели в образовательный процесс военных вузов мы пришли к выводу, что необходим комплекс условий, обеспечивающих успешность формирования рефлексивно-прогностической готовности у курсантов. При этом, считая педагогическим условием совокупным мер педагогического процесса, повышающих его результативность [7, с.158], исходя из личного опыта

военной службы и преподавательской деятельности, к условиям формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов мы отнесли: изучение военно-исторического наследия Российской армии; организацию участия курсантов в конференциях, конкурсах, соревнованиях, научно-исследовательской и изобретательской деятельности; внедрение в образовательный процесс военного вуза элементов рефлексивного тренинга.

В заключении отметим, что предложенная модель формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов была с эффективно реализована нами в 2015-2017 учебных годах в военных вузах Челябинска и Новосибирска. По результатам контрольного этапа эксперимента внедрения исследуемой модели у большинства курсантов (более 88%) преобладал высокий уровень сформированности рефлексивно-прогностической готовности. В контрольной группе преобладали курсанты с низким уровнем исследуемой готовности (48%).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анфалов Е.В. Сущность и особенность рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы III Международной научной конференции (Краснодар, август 2017 г.). – Краснодар: Новация, 2017. С. 49-52.

2. Анфалов Е.В. Модель формирования рефлексивно-прогностической компетенции курсантов военных вузов // Преподаватель XXI века 2017. №2. С. 105-114.

3. Понятийно-терминологический словарь – [http://do.mgppu.ru/gloss\\_disc/%D0%AD](http://do.mgppu.ru/gloss_disc/%D0%AD).

4. Психология: Учебник для педагогических вузов / под ред. Сосновского Б.А. М.: Высшее образование, 2008. 660 с.

5. Тальзина Н.Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий сегодня // Вопросы психологии. 1993. №1. С. 92-102.

6. Уварина Н.В. Инновационные процессы в образовании / Уварина Н.В., Гнатьшина Е.А., Д.Н. Корнеев и др. / коллективная монография. Челябинск: Цицеро, 2010. 210 с.

7. Яковлев Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: монография. Челябинск: РБИУ, 2010. 316 с.

*Статья поступила в редакцию 24.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 378

## МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА КОНТЕКСТНОГО ТИПА

© 2017

**Бакленева Светлана Александровна**, соискатель, старший преподаватель кафедры иностранных языков  
*Военный учебно-научный центр военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия  
имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»  
(394064, Россия, Воронеж, ул. Ст. Большевикова, 54 а, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

**Аннотация.** Министерство образования и науки Российской Федерации в своих руководящих документах в качестве стратегической цели совершенствования высшей школы стремится к глобальной рационализации интеллектуальной деятельности обучающихся военных вузов за счет активного использования новых информационных технологий. Оптимизация качества подготовки будущих военных специалистов с новым типом мышления, отвечающим требованиям современного общества, требованиям войск Национальной Гвардии. Идея технологического подхода с применением электронного учебника контекстного типа в основном направлена на достижение таких стратегических образовательных целей, как сокращение сроков усвоения учебного материала, реализация принципа наглядности при демонстрации труднообъяснимых процессов и явлений, виртуальные маршруты в многомерные пространства и т.д. Огромным потенциалом военного образования обладает самостоятельная работа курсантов. В военных вузах недостаточно разработаны педагогические технологии и модели организации и проведения самостоятельной работы с использованием информационно-вычислительных комплексов и, в частности, электронных учебников контекстного типа. Именно электронные ресурсы должны стать регулятором теоретического освоения учебного материала и практической образовательной деятельности курсантов вобретении ключевых компетенций, предусмотренных основной образовательной программой обучения. В связи с этим, в статье рассматривается модель повышения качества самостоятельной деятельности курсантов военных вузов посредством электронного учебника, описываются основные элементы модели, методологические подходы, принципы, взятые за основу при разработке описываемой модели, выделены компоненты самостоятельной деятельности курсантов, определены критерии сформированности самостоятельной деятельности курсантов, показана взаимосвязь педагога и курсантов в процессе работы с электронным учебником контекстного типа.

**Ключевые слова:** самостоятельная деятельность, электронный учебник контекстного типа, модель, методологические подходы, принципы, компоненты самостоятельной деятельности, критерии, уровни сформированности самостоятельной деятельности.

## MODEL OF IMPROVING THE QUALITY OF CADETS' INDEPENDENT ACTIVITY BY MEANS OF ELECTRONIC TEXTBOOK

© 2017

**Bakleneva Svetlana Alexandrovna**, applicant, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages  
*Military Educational and Scientific Center of the Air Force «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy»  
(394064, Russia, Voronezh, St. Bolshevikov Str., 54 a, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

**Abstract.** The Ministry of Education and Science of the Russian Federation, in its governing documents, as a strategic goal of improving higher education, strives for a global rationalization of the intellectual activity of students of military higher educational institutions by actively using new information technologies. Optimization of the quality of training future military specialists with a new type of thinking that meets the requirements of modern society, the requirements of the troops of the National Guard. The idea of a technological approach with the use of an electronic textbook of the context type is mainly aimed at achieving such strategic educational goals as shortening the terms of mastering the educational material, implementing the principle of visibility when demonstrating difficultly explained processes and phenomena, virtual routes into multidimensional spaces, etc. The independent work of cadets has a huge potential for military education. Pedagogical technologies and models of organizing and conducting independent work with the use of information-computational complexes and, in particular, electronic textbooks of the contextual type are insufficiently developed in military high schools. It is electronic resources that should become the regulator of the theoretical development of educational material and practical educational activity of cadets in acquiring key competences provided for by the basic educational program of study. In this regard, the article examines the model for improving the quality of independent activity of military cadets by means of an electronic textbook, describes the main elements of the model, methodological approaches, principles taken as a basis for the development of the described model, identifies the components of independent activity of cadets, determines the criteria for the formation of independent activity of cadets, shows the relationship of the teacher and cadets in the process of working with an electronic textbook of the cognitive type.

**Keywords:** independent activity, electronic textbook of contextual type, model, methodological approaches, principles, components of cadets' independent activity, criteria, levels of maturity of cadets' independent activity.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В условиях происходящих преобразований профессионального образования в Российской Федерации неизменно возрастают потребности в квалифицированных военных кадрах, обладающих современным уровнем профессиональной подготовки, способных к самостоятельной деятельности в нестандартных ситуациях. Несмотря на изученность отдельных аспектов самостоятельной деятельности в психолого-педагогической литературе и разработанные модели самостоятельной деятельности курсантов (М.И. Бекова [1], М. А. Крысанов [2], Е. И. Мещерякова [3], В. Г. Черемисина [4], В. Н. Яковлева [5] и др. [6-10]), нет единого мнения по вопросу повышения качества самостоятельной деятельности курсантов военных вузов посредством электронного учебника контекстного типа, не разработана модель повышения качества самостоя-

тельной деятельности курсантов посредством электронного учебника контекстного типа ЭУ КТ).

Разработка модели как в педагогической науке, так и в рамках других научных отраслей осуществляется несколькими способами как: результат наблюдения за изучаемым объектом; окончательный продукт метода дедукции, который выступает частным случаем некоторой модели; результат процесса индукции, выступающий обобщением некоторой модели. Модели могут быть использованы в качестве исследовательского приема изучаемого объекта с целью его дальнейшего изучения, углубления знаний или получения новых; инструмента, с помощью которого происходит изменение существующих связей внутри изучаемого объекта, контроль и управление происходящими процессами [11].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на ко-*



торых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Обращаясь к трактовке изучаемого понятия с точки зрения Е.А. Лодатко, под моделью понимается «концептуальный подход к построению системы образования, согласно которому «формируется представление об эффективности и ценностях образовательных учреждений, исходя из управленческих позиций» [12, с. 2]. Интересный взгляд на природу моделей предлагает А.Н. Кочергин: «модель – это своего рода «перевертыш», который в зависимости от угла зрения может представать в различных видах». Модель в педагогике должна целостно описывать процесс обучения, учитывая все возможные и важные связи его составляющих. При этом педагогический процесс можно представить «как систему из пяти элементов (Н.В. Кузьмина) [13]: 1) цель обучения (для чего учить); 2) содержание учебной информации (чему учить); 3) методы, приемы обучения, средства педагогической коммуникации (как учить); 4) преподаватель; 5) учащийся» [14, с. 182]. Предметом моделирования может стать как педагогическая система в целом, так и ее отдельные элементы [15, 16, 17].

Опираясь на исследования М. А. Крысанова, Е. И. Мещеряковой, В. Г. Черемисиной, В. Н. Яковлевой, нами была разработана модель повышения качества самостоятельной деятельности курсантов военных вузов посредством ЭУКТ.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Целью данной модели является повышение качества самостоятельной деятельности курсантов военных вузов посредством электронного учебника, что продиктовано требованиями нормативных документов [18], предъявляемыми к выпускникам военных вузов, предполагающих сформированную готовность курсантов старших курсов к самостоятельной деятельности, с одной стороны, и возросшей потребностью общества в выпускнике мобильного, конкурентоспособном, готовом к принятию самостоятельных решений (Т.В. Ларина), с другой [19].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* За последнее десятилетие в образовательной системе отмечается интеграция различных педагогических подходов (Э.П. Комарова) [20] в рамках моделирования самостоятельной деятельности обучающихся вузов: системный, синергетический, личностно-деятельностный, контекстный, информационно-технологический подходы. Рассмотрим особенности использования данных подходов применительно к повышению качества самостоятельной деятельности курсантов в учебном процессе.

Использование *системного подхода* (А.Н. Аверьянов [21], Г.П. Щедровицкий [22], Э.Г. Юдин [22] и др.), в качестве одного из основных, позволяет рассмотреть самостоятельную деятельность курсантов военных вузов в качестве единой системы, целостной совокупности всех ее составляющих. Необходимость системного изучения процесса самостоятельной деятельности курсантов продиктована ее многокомпонентностью, многообразием отношений, внутренних и внешних мотивов и факторов. Системный подход предполагает изучение процесса повышения качества самостоятельной деятельности курсантов как целостного процесса. Таким образом, системный подход позволяет, с одной стороны, определить целостную структуру процесса повышения качества самостоятельной деятельности курсантов военных вузов, а, с другой, четко определить характер взаимодействия ее отдельных составляющих.

Для целей нашего исследования перспективен *синергетический подход*, который предполагает рассмотрение процесса повышения качества самостоятельной деятельности курсантов военных вузов не только с учетом целостности и системности описываемого процесса (Е.Н. Князева) [23], но также вариативности, нелинейности и взаимодействия всех составляющих этого процес-

са. Опираясь на синергетический подход, модели повышения качества самостоятельной деятельности курсантов военных вузов посредством электронного учебника присущи такие характеристики как самоорганизация и открытость. Самоорганизация описываемой системы обусловлена использованием ее ключевых внутренних компонентов. Открытость же системы повышения качества самостоятельной деятельности курсантов военных вузов предполагает возможность применения вариативных средств обучения в образовательном процессе, в том числе электронных учебников контекстного типа.

В соответствии с *личностно-деятельностным подходом* (Л.С. Выготский [24], В.В. Сериков [25], А.Н. Леонтьев [26], Л.С. Рубинштейн [27]), личность является субъектом деятельности, в которой она сама формируется и которую она сама определяет. Личностно-деятельностный подход предполагает субъектно-ориентированную организацию учебной деятельности обучающегося педагогом. Акцент на решение обучающимися специально разработанных педагогом проблемных ситуаций, требующих личностной вовлеченности для разрешения возникающих учебных задач, ориентирован на формирование и развитие не только предметной компетентности обучающегося, но и его самого как личности. Таким образом, при разработке модели повышения качества самостоятельной деятельности курсантов военных вузов применение личностно-деятельностного подхода предполагает формирование и развитие таких личностных качеств как самооценивание, саморегуляция, самоанализ и пр. через этапы перехода от внешних побуждающих к деятельности мотивов во внутреннее.

Особенно важным для целей нашего исследования является *контекстный подход* (А.А. Вербицкий [28] и др.), т.к. в настоящее время является одним из наиболее востребованных и сообразных для современной системы высшего образования с точки зрения адекватного отбора как содержания вузовского обучения, так и соответствующих ему педагогических технологий с учетом специфики профессионального образования. Основной идеей контекстного обучения является последовательное моделирование через различные формы учебной деятельности обучающихся их будущей профессиональной деятельности [28, с. 126-128]. Кроме того, моделирование профессионального контекста, отмечает Э.П. Комарова, способствует общекультурному формированию будущего специалиста, обеспечивая обучающемуся условия для индивидуальной самоорганизации и коллективной деятельности [29]. Поэтому применение контекстного подхода при реализации модели повышения качества самостоятельной деятельности курсантов военных вузов посредством электронного учебника, разработанного с учетом специфики будущей профессиональной деятельности курсантов на базе аутентичных текстовых, аудио-, видеоматериалов, интерактивных заданий и т.д., является определяющим, т.к. позволяет моделировать профессионально-ориентированную языковую среду в процессе подготовки будущих военных специалистов.

В результате интеграции информационного и технологического подходов в педагогике введен *информационно-технологический подход* (П.Н. Пустыльник [30], М.К. Черняков [31] и др.). Данный подход был использован нами при разработке модели повышения качества самостоятельной деятельности курсантов военных вузов посредством электронного учебника, т.к. его реализация предполагает максимальное применение в процессе образовательной деятельности новейших технологий поиска и использования имеющейся в современном мире знаний и информации, в том числе посредством программных средств и инструментов.

Разработанная модель повышения качества самостоятельной деятельности курсантов военных вузов посредством электронного учебника основана на применении следующих принципов:

*Принцип системности* (В.А. Губанов, В.В. Захаров,

А.Н. Коваленко) предполагает целостное взаимодействие, взаимовлияние, взаимосвязь и взаимопроникновение всех компонентов самостоятельной деятельности курсантов.

*Принцип профессиональной направленности* (А.В. Барабанщиков, М.И. Бекоева [32], Р.А. Низамов) позволяет интегрировать общеобразовательные знания, специальные дисциплины, методики организации самостоятельной деятельности и технических средств обеспечения образовательного процесса с целью приобретения курсантами профессионально ориентированных знаний.

*Принцип личностно-центрированной направленности* (О.Л. Подлиняев) предполагает передачу инициативы курсанту при проведении занятий (и прежде всего с использованием электронного учебника), что целенаправлено на перспективное развитие таких личностных качеств обучающегося как самостоятельность в постановке задач и принятия решений, рефлексии своей деятельности и т.д.

*Принцип вариативности* (Г.И. Щукина) предполагает отбор содержания учебного материала с учетом военной специфики и с постановкой проблематики, мотивирующей к самостоятельной деятельности.

*Принцип проблемности* (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов) требует организации занятий, на которых приобретение новых знаний и навыков осуществляется через взаимодействие «преподаватель-курсант» при разрешении проблемной ситуации.

*Принцип индивидуализации* (Н.В. Асташкина) заключается в подборе форм, методов и средств повышения качества самостоятельной деятельности курсантов военных вузов с учетом возможностей, потребностей и индивидуальных особенностей каждого курсанта.

*Принцип рефлексивности* (В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, С.М. Юсфин) содействует процессу самосовершенствования личности обучающегося, осознанию возможности выбора и изменения средств, способов и оснований деятельности с целью оптимизации этой деятельности на пути достижения цели.

В разработанной нами модели, опираясь на работы М.А. Крысанова, Е.И. Мещеряковой, В.Г. Черемисиной, В.Н. Яковлевой, были выделены следующие *компоненты самостоятельной деятельности курсантов*:

*Мотивационно-ценностный компонент* процесса повышения качества самостоятельной деятельности курсантов отражает активную деятельностную позицию обучающегося и положительное эмоциональное отношение к осуществляемой самостоятельной деятельности. Опираясь на представленные в психолого-педагогической литературе определения мотивации как: потребности в достижении поставленных целей, которая сопровождается положительным эмоциональным состоянием от полученного высокого результата.

*Когнитивный компонент* процесса повышения качества самостоятельной деятельности курсантов предполагает комплексное включение знаний, обеспечивающих осуществление самостоятельной познавательной деятельности обучающимся. Когнитивный компонент отображает теоретическую осведомленность и готовность к осуществлению самостоятельной деятельности. Описываемый компонент особенно важен для оценки реальной ситуации, в которой предлагается осуществлять самостоятельную деятельность, с учетом сложившихся условий для прогнозирования успешного результата от принятия самостоятельных решений, т.к. в этом случае осмысленный выбор индивидуальных действий раскрывает потенциал и возможности личности обучающегося.

*Деятельностный компонент* процесса повышения качества самостоятельной деятельности курсантов предполагает способность обучающегося последовательно реализовывать действия, укладываемые в логику самостоятельной деятельности: оценка ситуации, целеполагание, постановка задач, прогнозирование возможных вариантов развития событий, выбор адекватных

способов решения, анализ, коррекция в случае необходимости, рефлексия. Деятельностный компонент направлен на умение обучающегося изложить результаты собственных суждений; оценить предлагаемое мнение с точки зрения очевидности и спорности; аргументировать собственное мнение.

*Рефлексивно-оценочный компонент* самостоятельной деятельности курсантов выражен в способности обучающегося через рефлекссию анализировать собственную деятельность, оценивая ее. При этом целью рефлексивной деятельности обучающихся является способность к самоанализу, обобщению и соответствующей реальности самооценке. С точки зрения объективности определения уровня сформированности навыков самостоятельной деятельности курсантов, рефлексивно-оценочный компонент особенно важен, т.к. в педагогической практике в приоритете находится развитие личности обучающегося, однако, развитие – процесс внутренний, судить о нем со стороны, значит, получить неполную оценку, компенсировать «однобокость» которой позволяет рефлексия как процесс самоанализа, самонаблюдения, саморазмышления. В этом случае рефлексивно-оценочные умения позволяют курсантам организовать и фиксировать результат собственного развития (саморазвития) и определить причины положительной или отрицательной динамики этого процесса.

Каждый из компонентов процесса повышения качества самостоятельной деятельности курсантов определяется *критериями* их сформированности:

- мотивационно-ценностный компонент: навыки самостоятельного целеполагания; мотивы и мотивация к повышению качества самостоятельной деятельности; ценностные установки к повышению качества самостоятельной деятельности;

- когнитивный компонент: комплекс знаний, необходимых для повышения качества самостоятельной деятельности курсантов;

- деятельностный компонент: умение курсантов моделировать профессиональные ситуации; знание барьеров и рисков в самостоятельной деятельности и способность их преодолевать;

- рефлексивно-оценочный компонент: умение оценивать свою самостоятельную деятельность, воспринимать себя как активного участника в процессе самостоятельной деятельности.

Содержательный блок разработанной модели представлен 6 модулями, которые реализуются посредством следующих *форм*: практические занятия с использованием ЭУ, внеаудиторная деятельность с использованием ЭУ, доклады, презентации. Данный блок осуществляется при помощи таких *методов* как: информационный, рефлексивный, проективный, поисковый, «перевернутого обучения», коучинга. Эффективности реализации модели повышения качества самостоятельной деятельности способствовали следующие *средства* обучения: электронный учебник, компьютер, мультимедийное оборудование.

Процессуальный блок модели повышения качества самостоятельной деятельности курсантов посредством электронного учебника контекстного типа представлен следующими *этапами*:

*I начальный этап*: адаптация к новой социальной среде, получение первичных знаний о процессе повышения качества самостоятельной деятельности.

*II основной этап*: формирование умений самостоятельной деятельности; формирование лидерских качеств, умения обосновывать и аргументировать свои позиции.

*III заключительный этап*: получение целостного представления о закономерностях процесса повышения качества самостоятельной деятельности, активная личностная вовлеченность в самостоятельную профессиональную деятельность с целью повышения ее качества.

Диагностический блок модели повышения качества

самостоятельной деятельности курсантов военных вузов посредством электронного учебника направлен на выявление *уровня сформированности* самостоятельной деятельности обучающихся.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, разработанная модель повышения качества самостоятельной деятельности курсантов посредством электронного учебника, несомненно, способствует развитию умений, необходимых курсантам для реализации себя и дальнейшего самосовершенствования и саморазвития после окончания обучения в военном вузе.

Опираясь на работы, посвященные определению уровня сформированности самостоятельной деятельности обучающихся (А.Н. Кузнецова, М.А. Федорова), а также на свои собственные исследования, нами определены следующие *уровни*: низкий – обучающийся знает основы своей будущей профессии, участвует в самостоятельной деятельности, однако для ее организации он требует активной помощи одногруппников и преподавателя; средний – обучающийся владеет профессиональными знаниями, недостаточными для принятия самостоятельных решений в нестандартных ситуациях; высокий – умеет применять профессиональные знания, активно вовлечен в самостоятельную деятельность, способен самостоятельно ставить цели, задачи, находить пути их достижения, не требуется помощь со стороны.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бекоева М.И. Самообразование как основа совершенствования учебно-познавательной деятельности студентов // Школа будущего. 2016. № 1. С. 36-43.
2. Крысанов М.А. Содержание и организация самообразовательной деятельности курсантов высшего военного института: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2009. 229 с.
3. Мещерякова Е.И. Формирование культуры самостоятельной деятельности курсантов в креативно-акцентных системах обучения (На примере образовательных учреждений МВД России): дис. д-ра пед. наук Воронеж, 2004. 369 с.
4. Черемисина В.Г. Организация самостоятельной работы курсантов военного вуза в процессе изучения предметов естественнонаучного цикла: дис. ...канд. пед. наук. Кемерово, 2008. 227 с.
5. Яковлева В.Н. Управление самостоятельной учебной деятельностью курсантов вузов ВВ МВД России в процессе обучения иностранному языку: дис. ...канд. пед. наук. СПб., 2008. 295 с.
6. Лебединская О.В. Социально-организационные условия эффективной организации внеаудиторной самостоятельной работы курсантов по иностранному языку // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 29-32.
7. Сычёва М.В. Особенности организации самостоятельной познавательной деятельности студентов в учебной аудитории и вне вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 140-144.
8. Ощепкова О.В., Попов И.В. Сравнительный анализ удовлетворённости курсантов профессиональной подготовкой в ведомственном вузе ФСИН России // Самарский научный вестник. 2016. № 2 (15). С. 176-181.
9. Суслова Ю.В. Организационно-педагогические условия эффективного развития аудитивной компетенции курсантов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 92-96.
10. Гиренок Г.А. Понятие и выбор методов обучения иностранному языку курсантов ведомственного вуза // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 3 (4). С. 22.
11. Браже Р.А., Гришина А.А. Моделирование в научном познании. Ульяновск: УлГТУ, 2007. 58 с.
12. Лодатко Е.А. Моделирование образовательных систем в контексте ценностной ориентации социокультурного пространства // Научно культурологический журнал. 2008. № 1 (164). С. 2-3.
13. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогиче-

ской деятельности. Л.: ЛГУ, 1970. 284 с.

14. Столяренко Л.Д. Педагогика. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 448 с.

15. Зайцева О.Ю., Михайлова И.В. Педагогическое моделирование формирования поликультурной компетентности будущего педагога // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 110-114.

16. Лодатко Е.А. Когнитивные метафоры и кластеризация в педагогическом моделировании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 146-150.

17. Березюк Ю.В. Подготовка будущего учителя к применению метода моделирования педагогических ситуаций в учебном процессе // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 12-13.

18. Приказ Министра Обороны РФ от 15 сентября 2014 г. № 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

19. Ларина Т.В. Функции дидактического сопровождения самостоятельной учебной деятельности курсантов в повышении качества военного образования // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. Т. 10. № 3.2. С. 142-144

20. Комарова Э.П. Формирование готовности будущих специалистов международного туризма к общению с представителями разных культур / Э.П. Комарова, Ради Хмуд Джассим // Перспективы науки. 2010. №6 (8). С. 44-47.

21. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. М.: Политиздат, 1985. 263 с.

22. Щедровицкий Г.П., Юдин Э.Г. О применении понятия «управление» в психических и педагогических исследованиях // Вопросы активизации мышления и творческой деятельности учащихся: тез. докл. на межвуз. конф. М.: Наука, 2006. С. 102-106.

23. Князева Е.Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.uni-dubna.ru> (Дата обращения: 10.02.2016).

24. Выготский Л.С. Генезис высших психических функций. М.: Владос, 2000. С. 608-632.

25. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 21-25.

26. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2004. 352 с.

27. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

28. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие. М.: МПГУ, 2017. 268 с.

29. Комарова Э.П. Формирование поликультурной личности в компетентностном формате // Среднее профессиональное образование. 2013. №12. С. 9-10.

30. Пустыльник П.Н. Применение информационных технологий в технологическом образовании (новые тенденции в ВПО) // «Вестник Балтийской педагогической академии». СПб.: Книга, 2008. С. 87-93.

31. Черняков М.К. Информационно-технологический подход к непрерывному образованию // Интегрированное многоуровневое непрерывное образование (проблемы и перспективы). Материалы научно-методической конференции. Новосибирск: СибУПК: 2008. С. 127-134.

32. Бекоева М.И. Самообразование студентов при изучении дисциплины «качественные и количественные методы психологических исследований» // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 55-58.

Статья поступила в редакцию 20.10.2017  
Статья принята к публикации 25.12.2017

УДК 378.147

## КОМПЬЮТЕРНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В ПРОДУКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

© 2017

**Букушева Алия Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Геометрия»

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,  
(410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, e-mail: bukusheva@list.ru)*

**Аннотация.** Современный период информатизации образования и развития геометрической науки определяет необходимость обновления и совершенствования методики обучения геометрии в вузе. Потребность в высоком уровне математической подготовки выпускников вузов, который позволит применять математические методы в их будущей профессиональной деятельности и который опирался бы на продуктивное использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения математике в вузе, требует поиска и разработки эффективных методик освоения фундаментальных знаний. Переход на использование идей исследовательского обучения, а также использования средств и методов экспериментальной математики в обучении математике (и геометрии, в частности) как в школе, так и в вузе является общемировой тенденцией. В работе рассмотрена проблема построения методики обучения геометрии с элементами компьютерных исследований и экспериментов будущих бакалавров, обучающихся по направлению «Математика и компьютерные науки». Методологию исследования составляют анализ и обобщение результатов научных исследований отечественных и зарубежных ученых, посвященных обучению геометрии в высшем образовании на основе продуктивного, исследовательского и задачного подходов. Показана роль задачи как инварианта методического обеспечения обучения геометрии и изменения в её структуре в условиях использования компьютерных инструментальных средств. Описаны содержательные и организационные условия реализации экспериментально-исследовательского обучения геометрии, приведены примеры исследовательских задач по геометрии с разной степенью сложности.

**Ключевые слова:** высшее образование, бакалавриат, математика и компьютерные науки, исследовательское обучение, продуктивное обучение, экспериментальная математика, компьютерный эксперимент, обучение геометрии в вузе.

## COMPUTER EXPERIMENT IN PRODUCTIVE TRAINING OF FUTURE BACHELORS

© 2017

**Bukusheva Aliya Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Geometry»

*National Research Saratov State University named after G.N. Chernyshevsky  
(410012, Russia, Saratov, street Astrahanskaja, 83, e-mail: bukusheva@list.ru)*

**Abstract.** The modern period of informatization in education and science of Geometry determines the necessity of updating and improving the methods of teaching Geometry at the university. There is a need for a high level of mathematical training of graduates, which will allow to apply mathematical methods in their future professional activity and which would be based on the efficient use of information and communication technologies in teaching mathematics at the university. It requires the search and development of effective methods of mastering the fundamental knowledge. The transition to the usage of ideas in research training, as well as the use of tools and methods of experimental mathematics in the teaching of Mathematics (and Geometry, in particular) both at school and university, is a worldwide trend nowadays. The problem of constructing a technique for teaching Geometry with elements of computer research and experiments, future bachelors studying in the field of “Mathematics and Computer Science” is considered in this paper. The methodology of the research consists of the analysis and generalization of the scientific research results made by Russian and foreign scientists specialized in the sphere of teaching Geometry in the framework of higher education and based on productive, research and objective approaches. The role of the problem as an invariant of methodical support of teaching Geometry and changes in its structure in conditions of using computer tools are given. The content and organizational conditions for the implementation of the experimental and research trainings in Geometry are described, the examples of research problems in Geometry with various degrees of complexity are examined.

**Keywords:** higher education, bachelor's degree, mathematics and computer sciences, research training, productive training, experimental mathematics, computer experiment, teaching geometry in higher education.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Компьютер и информационные технологии способствовали появлению новых областей научных исследований, имеющих важное значение, как для самой математики, так и для всех наук, связанных с ней. Компьютерные средства открыли новую эпоху в области приложений геометрии, являются полезным инструментом в геометрических исследованиях, позволяющим экспериментально обнаруживать новые геометрические факты. Геометрия получила новый толчок к развитию как образовательный предмет и как наука благодаря современным информационным технологиям. Поэтому требования к геометрической подготовке выпускников вузов выходят на качественно новый уровень.

Известно, что эксперимент является важнейшим средством научного познания. Во многих педагогических исследованиях теоретически обоснованно и экспериментально подтверждено, что экспериментально-исследовательская деятельность в обучении обладает большим развивающим потенциалом, обучающиеся лучше усваивают знания, открытые ими самостоятель-

но. Среди разделов математики наибольшим экспериментальным потенциалом обладает геометрия. Многие геометрические факты можно проверить опытным путем, а обучение провести в форме исследования с использованием компьютерного эксперимента. Под компьютерным экспериментом понимают манипулирование виртуальными моделями геометрических объектов, сопровождающееся либо сбором данных об изучаемых свойствах этих объектов с фиксацией их в электронной таблице, либо наблюдение за характером изменения этих свойств на экране компьютера (В.Н. Дубровский, С.Г. Иванов, И.С. Храповицкий, М.В. Шабанова, Г. Шуман и др.) [1-14].

Использование средств ИКТ позволяет изменить постановку многих математических задач, перенося акцент на конструктивную составляющую и придавая таким образом, социальную значимость учебной деятельности по математике [15]. С понятием социально значимого результата деятельности связано продуктивное обучение. Внутренним результатом являются качественные изменения в характере мыслительной деятельности обучающегося, внешним результатом – создание матери-

ального или информационного продукта деятельности. С позиции продуктивного подхода в обучении организационная структура образования может быть переориентирована с приоритетов трансляции знаний и контроля его формального усвоения на первичность создания условий для практико-ориентированной самостоятельной учебной деятельности, результаты которой закрепляются в конкретном социально значимом продукте (Е.А. Александрова, М.И. Башмаков, Н.Б. Крылова, С.Н. Поздняков, А.В. Хуторской и др.).

Анализ традиционных форм, методов и средств организации учебного процесса определяет необходимость разработки новых подходов к обучению, которые характеризуются качественными изменениями содержания, внедрением в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий. Необходимо совершенствовать методику обучения будущих бакалавров, ориентированную на развитие интеллектуального потенциала обучаемых, на формирование умений самостоятельно приобретать знания и осуществлять разнообразные виды исследовательской деятельности. Согласно «Концепции развития математического образования в Российской Федерации» одно из главных условий развития системы высшего образования – вовлеченность преподавателей и студентов в фундаментальные и прикладные исследования [16]. Одним из видов профессиональной деятельности выпускника по направлению 02.03.01 «Математика и компьютерные науки» является научно-исследовательский. В частности, в своей профессиональной деятельности бакалавр использует математические методы в научных исследованиях, применяет методы математического и алгоритмического моделирования при анализе прикладных проблем, должен обладать способностью к самостоятельной научно-исследовательской работе; решать задачи профессиональной деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий.

Компьютерные средства и методы экспериментальной математики поставили перед теорией и методикой обучения математики задачу – разработать систему подготовки обучающихся к экспериментально-исследовательской деятельности в области математики.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.*

Смысл математического образования заключается не только в усвоении системы знаний по математике, методов математического исследования явлений природы, обоснования математических утверждений, но и в овладении методологией научного поиска, способности к творческой деятельности (Г.И. Саранцев, Л.Д. Кудрявцева, Д. Пойа и др.). Различные вопросы творческого (продуктивного) мышления при обучении математике рассмотрены в работах Г.А. Балла, Г.В. Дорофеева, Л.Д. Кудрявцева, Д. Пойа, М.В. Потоцкого, Л.М. Фрийдмана и др.

Анализ отечественного и зарубежного опыта использования компьютера в качестве одного из средств обучения геометрии показал, что в области информатизации геометрии как в школе, так и в вузе накоплен определенный опыт, получены глубокие результаты, имеющие теоретическое и практическое значение. Теория и методика использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения математике рассматривались в работах В.И. Глизбург, В.А. Далингера, В.П. Дьяконова, Т.В. Капустиной, М.П. Лапчика, В.Р. Майера, Л.П. Мартиросян, И.В. Роберт, М.И. Рагулиной и др.

Компьютерные средства существенно расширили возможности ученых в экспериментировании с объектами математических исследований. Методы экспериментальной математики существенным образом меняют характер математического исследования, находят приме-

нение в обучении математике (С. Гроздев, С.Г. Иванов, В.Н. Дубровский, А.В. Середя, Т.Ф. Сергеева, В.И. Рыжик, И.С. Храповицкий, М.В. Шабанова, Г. Шуман, А.В. Ястребов и др.). Например, В.И. Арнольда в своих работах уделял много внимания экспериментальным методам в математике. Приведем знаменитое утверждение В.И. Арнольда: «Математика является экспериментальной наукой – частью теоретической физики и членом семейства естественных наук. ... Умение составлять адекватные математические модели реальных ситуаций должно составлять неотъемлемую часть математического образования. Успех приносит не столько применение готовых рецептов (жестких моделей), сколько математический подход к явлениям реального мира. » [17]. Мы вслед за авторами монографии [9], будем считать, что деятельность исследователя с объектами материального мира или их идеальными образами относится к области экспериментальной математики, если ее результатами являются гипотезы о свойствах математических объектов и/или математические предположения или понятия.

Изучение возможностей экспериментально-исследовательского подхода в продуктивном обучении студентов представляет актуальную проблему методики преподавания математики.

Впервые термин «продуктивное мышление» ввел немецкий математик и психолог М. Вертгеймер [18]. Термин «продуктивное обучение» (Productive Learning) был введен в работах М. Башмакова, И. Бем, И. Шнайдера. В идее продуктивного обучения просматриваются два значимых смысла: ориентация на индивидуализацию обучения и расширение его потенциала за счет интегративного подхода к вопросам академического, общекультурного и профессионального образования; более широкое использование образовательных ресурсов окружающей социальной, экономической и культурной среды [19, С. 9].

Продуктивное обучение рассматривается как обучение, направленное на достижение качественных сдвигов в понимании предмета, взаимообусловленное изменениями в структуре деятельности обучаемого [2, С. 10-11]. Продуктивная учебная деятельность – это вид учебно-познавательной деятельности, характерной чертой которой является получение студентом объективно нового или субъективно нового результата (продукта) [19, С. 9]. Продуктивная учебная деятельность направлена не столько на изучение известного, сколько на приращение к нему нового, на сотворение студентами образовательного продукта. Основными признаками продуктивной учебной деятельности являются: выработка новых образцов действий, познавательных процедур, методов; получение результатов в виде новых продуктов, проектов; использование коллективных форм мыслительной деятельности; рефлексия деятельности и ее результатов [20].

Монография М.И. Башмакова [21] посвящена различным аспектам продуктивного обучения. В книгу включены статьи ученых, в которых рассматриваются теоретические вопросы и практический опыт реализации продуктивного обучения. В частности, реализована идея использования пучков задач для естественной связи школьных задач с вопросами высшей математики, в результате чего теоремы университета курса предстают как следствия занимательных задач.

Анализу различных аспектов продуктивного обучения в образовательном процессе школы и вуза посвящены, в частности, следующие диссертационные исследования, выполненные в последние годы: продуктивный подход в обучении школьников решению нестандартных задач (Е.В. Губанова), формирование продуктивного педагогического мышления (М.Н. Гольдина), компьютерная поддержка решения математических задач как средство организации продуктивной деятельности учащихся (С.Г. Иванов), формирование умений продуктивной учебной деятельности у будущего инженера в процессе

обучения физике (Е.А. Попкова), развитие продуктивного учебного взаимодействия в образовательном процессе вуза (В.Ф. Северина), математические задачи как средство развития качеств продуктивного мышления студентов (Ю.А. Семеняченко), формирование педагогической рефлексии методами продуктивного обучения (В.С. Умнов), организационно-педагогические условия реализации продуктивного обучения в подготовке будущих учителей технологии и предпринимательства (Д.Ю. Чупин) и др.

Поскольку в продуктивном обучении особо выделяется идея приобретения опыта в процессе решения задач, то возникает необходимость сочетать продуктивный и задачный подходы в условиях информатизации образования. В обучении математике задачный подход рассматривался в работах Г.А. Клековкина, Ю.М. Колягина, Г.И. Саранцева, Л.М. Фридмана, И.Ф. Шарыгина, С.И. Шохора-Троцкого, П.М. Эрдиева и других ученых. Сущность задачи чаще всего понимается как цель мыслительной деятельности, в процессе которой идет поиск путей и средств её разрешения для получения познавательного результата. Решение задачи является сложным процессом мыслительной деятельности человека, направленным на преобразование предмета, описанного в содержании задачи, разрешение противоречия между условием и требованием задачи, получение познавательного результата. Языки программирования, пакеты прикладных программ являются одними из современных средств решения задач.

В продуктивном обучении особо выделяется идея приобретения опыта в процессе решения задач. Актуальной задачей методики обучения математике на современном этапе является перенос акцента на продуктивность деятельности обучающегося. Возникает проблема: можно ли изменить стандартные задачи так, чтобы умственная деятельность студента не заменялась компьютером, а использование компьютерных средств способствовало развитию интеллектуальных функций человека?

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Цель статьи - продемонстрировать возможности компьютерного эксперимента как средства продуктивного обучения геометрии. Разработана методика обучения будущих бакалавров, обучающихся по направлению «Математика и компьютерные науки», решению исследовательских задач на основе продуктивного и задачного подходов.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных результатов.* Изучение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, практический опыт проведения занятий позволили выделить ряд существенных проблем геометрической подготовки будущих бакалавров-математиков на современном этапе: сокращение учебного времени на геометрические дисциплины; недостаточно высокий уровень продуктивности мыслительной деятельности будущих бакалавров в области геометрии; недостаточно высокий уровень развития у них пространственного мышления [22]. Решение указанных проблем предполагает совершенствование методики обучения геометрии, ориентированной на исследовательскую деятельность обучающихся.

При разработке методики экспериментально-исследовательского обучения учитывались особенности учебного процесса классических вузов: изучение основ наук, самой науки в развитии; сближение самостоятельной работы студентов с научно-исследовательской работой преподавателей; единство научного и учебного начала в деятельности преподавателя.

Использование средств информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения геометрии направлено на достижение следующих педагогических целей: развитие личности обучающегося за счет приобретения его к экспериментально-исследовательской

деятельности, формирования познавательного интереса в условиях личностно ориентированного обучения математике с использованием средств ИКТ; приобщения обучаемых к использованию ИКТ как средства, совершенствующего учебную деятельность, и инструмента исследования; повышение качества процесса обучения математике; визуализации геометрических объектов и изучаемых математических закономерностей; расширения самостоятельной деятельности в условиях использования программных продуктов, электронных средств учебного назначения.

Целесообразность применения компьютерного эксперимента как средства исследовательской деятельности (продуктивного обучения) будущих бакалавров в области геометрии обусловлена следующим:

– компьютерный эксперимент является одним из средств реализации мотивационной направленности обучения геометрии в вузе. Интерактивный характер взаимодействия с пакетом прикладных программ в процессе решения геометрической задачи, визуализация исследуемых объектов дают возможность стимулировать познавательную активность обучающегося, приобщать будущего бакалавра к экспериментально-исследовательской деятельности.

– компьютерный эксперимент является инструментом исследования, позволяющим проверять гипотезы, уточнять факты, выделять закономерности и формулировать утверждения. В условиях применения компьютерного исследования деятельность студента во внешнем плане (проведение компьютерного эксперимента) сопровождается формированием адекватных результатов деятельности во внутреннем плане (мыслительных действий).

Методика организации экспериментально-исследовательской (продуктивной) деятельности будущих бакалавров в области геометрии реализуется посредством:

– отбора содержания обучения с учетом следующих требований: возможность развития познавательного интереса к изучению геометрии; возможность развития логического и образного мышления; возможность применения исследовательского метода в процессе решения геометрических задач;

– выбора формы организации учебной деятельности будущих бакалавров; на основе деятельностного подхода таковыми выступают лабораторной практикой по решению геометрических задач, самостоятельная работа в рамках учебных дисциплин, при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ;

– выбора продуктивных (проблемный, поисковый, исследовательский) методов обучения;

– раскрытия содержания деятельности преподавателя и студентов в учебном процессе.

Мы придерживаемся уровневой модели исследовательского обучения, разработанной Х. Банчи, Р. Белл [23]:

I уровень (Confirmation Inquiry). Обучающиеся проверяют истинность известных результатов исследований, предъявленных преподавателем в готовом виде.

II уровень (Structured Inquiry). Обучающиеся решают исследовательскую задачу, поставленную преподавателем, по строго намеченному им плану. Преподаватель находится в роли научного руководителя.

III уровень (Guided Inquiry). Преподаватель ставит перед обучающимися исследовательскую задачу. При этом обучающиеся сами планируют исследование, определяют порядок работ, а затем сообщают о полученных результатах, защищают их.

IV уровень (Open Inquiry). Обучающиеся сами формулируют исследовательские вопросы, реализуют исследовательские процедуры, делают отчет о своих результатах.

Известно, что если обучающиеся внесли свой вклад в постановку задачи, то они будут гораздо активнее работать над ее решением. Экспериментально-

исследовательская деятельность в обучении обладает большим развивающим потенциалом [5, 9, 24]. Теоретически обоснованно и экспериментально подтверждено положение о том, факты открытые обучающимися самостоятельно усваиваются ими значительно лучше, чем преподнесенные преподавателем в готовом виде. В процессе проведения компьютерного исследования обучающийся обнаруживает закономерности, которые не являлись очевидными до эксперимента.

Экспериментально-исследовательский подход к изучению математики в вузе реализуется нами на занятиях по компьютерной геометрии. В подготовке бакалавров по направлению «Математика и компьютерные науки» дисциплину «Компьютерная геометрия и геометрическое моделирование» можно считать связующим звеном между другими математическими дисциплинами, входящими в учебный план. Так, в частности, в процессе изучения компьютерной геометрии у студента появляется возможность использовать уже сформированные интуитивные представления о реальных образах геометрических объектов; использование пакетов прикладных программ делает возможным визуализацию математических объектов; экспериментальные исследования в геометрии способствуют развитию образного мышления студентов; использование компьютерных средств в изучении геометрии позволяет студенту осознать междисциплинарный характер математики вообще и геометрии в частности.

Разрабатывать содержание лабораторных занятий целесообразно через систему задач или, другими словами, через реализацию задачного подхода. Известно, что важнейшим видом учебной деятельности является решение задач. Задачный подход представляет собой деятельность субъектов образовательного процесса, предполагающую применение системы разнообразных задач и их решений, т.е. выделение на каждом этапе не только определенных систем задач, но и систем, обеспечивающих успешность их решения. Польский математик М. Клякля рассматривал многоэтапные математические задания для формирования творческой математической деятельности учащихся Польши в школах с углубленным изучением математики. В.С. Секованов исследовал многоэтапные математико-информационные задания, направленные на формирование креативности студентов физико-математических специальностей при обучении фрактальной геометрии [25]. При выполнении многоэтапного математико-информационного задания студентам предоставляется возможность быть в роли математика-исследователя, математика-прикладника, программиста. Такой подход дает возможность организовывать творческую (продуктивную) математическую деятельность студентов.

Приведем пример задач по аналитической геометрии, для решения которых можно использовать возможности интерактивной геометрической среды GeoGebra. Экспериментально проверить и доказать утверждения: 1) касательные к гиперболе образуют с асимптотами равновеликие треугольники; 2) отрезок любой касательной гиперболы, заключенный между асимптотами, делится в точке касания пополам. Для проведения компьютерного эксперимента на графическом полотне GeoGebra в соответствии с условием задачи построим гиперболу, асимптоты, касательную в произвольной точке. Перемещая точку по гиперболу, будет видно, что площадь треугольника остается постоянной. Отсюда следует гипотеза: касательные к гиперболе образуют с асимптотами равновеликие треугольники. Далее обучающимся нужно теоретически обосновать полученные предположения. Эти задачи относятся к I уровню, т.е. студенты проверяют истинность известных результатов исследований. На основе решенной задачи преподаватель в беседе со студентами выделяет состав приема целеполагания: 1) выдвижение гипотезы, 2) составление плана проверки гипотезы, 3) деление задачи на подзадачи (этапы реали-

зации плана). На евклидовой плоскости (в пространстве) также можно привести много других подобных задач. Приведенные задачи по аналитической геометрии могут быть использованы для организации компьютерного исследования при проведении лабораторных работ по аналитической геометрии (если данный вид занятий предусмотрен рабочей программой дисциплины); в рамках внеаудиторной самостоятельной работы. Используя прикладные программы студенты могут самостоятельно обнаруживать закономерности между геометрическими объектами. В научной литературе можно найти примеры, демонстрирующие эффективность экспериментальных методов в решении математических задач. Например, авторы статей [26, 27] для формулирования гипотез, связанных с чевианами треугольника и коническими сечениями, проходящими через основания этих чевиан или через иные точки, и их экспериментальной проверки использовали возможности среды GeoGebra.

Решение задач дифференциальной геометрии (кривых и поверхностей в евклидовом пространстве) с использованием прикладных программ больше соответствует III уровню (Structured Inquiry). Это могут задачи построения геодезических на поверхностях вращения, изучения замкнутых геодезических на выпуклых многогранниках и др. Примеры разноуровневых учебно-исследовательских задач по геометрии приведены в указанной статье [28]. Для проведения лабораторных занятий, организации самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студентов, а также подготовки к текущему контролю и промежуточной аттестации нами был разработан электронный образовательный курс на базе LMS Moodle [29]. Принципы методической системы обучения дисциплины «Компьютерная геометрия и геометрическое моделирование» рассмотрены в статье [30].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Математика в процессе своего становления была наукой экспериментальной и до настоящего времени сохранила оба свои начала, теоретическое и экспериментальное. Поэтому в процесс обучения математике желательно включать математические (компьютерные) эксперименты.

Использование компьютерных исследований и экспериментов в обучении математике в высших учебных заведениях позволяет: совершенствовать содержание учебных дисциплин; увеличивать число задач и упражнений для самостоятельного решения; вырабатывать практические навыки проведения математических рассуждений; моделировать и иллюстрировать изучаемые понятия и объекты, что даст возможность глубже исследовать отдельные темы и повысить интерес к дисциплине в целом; вывести на принципиально новый уровень научную работу студентов по математике. Применение компьютерных инструментов может повлиять не только на методы обучения, но и на содержание учебных дисциплин.

Компьютерные исследования и эксперименты все чаще используются в обучении математике, при этом в исследованиях, посвященных использованию интерактивных математических сред в учебном процессе, отмечается ряд негативных моментов [31]. Одно из них состоит в том, что в сознании учащихся возникает так называемый «экспериментально-теоретический разрыв», который состоит в том, что у учащихся снижается мотивация к дедуктивным доказательствам, падает интерес к теоретическому поиску. Это означает, что использование экспериментально-исследовательского метода в обучении математике как в школе, так и в вузе требует вдумчивого педагогического анализа. Преподавателю также необходимо формулировать исследовательские задачи так, чтобы умственная деятельность обучающегося не заменялась компьютером. Как отмечает О.А. Иванов, «...после того, как на экране компьютера появился ответ, вот тогда-то и начинается решение зада-

чи» [32, С. 13], т.е. использование пакетов прикладных программ в учебном процессе должно способствовать интеллектуальному развитию обучающегося.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дубровский В.Н. Стереометрия с компьютером // Компьютерные инструменты в образовании. 2003. № 6. С. 3-11.
2. Иванов С.Г., Поздняков С.Н. Компьютер в продуктивном обучении математике // Компьютерные инструменты в образовании. 2003. №5. С.10-20.
3. Лямов А.Г., Поздняков С.Н., Прокопенко Н.Ю. Компьютерный эксперимент в обучении математике // Компьютерные инструменты в образовании. 2006. №1. С.27-35.
4. Нодельман В.С. Компьютер как средство обучения математике // Компьютерные инструменты в школе. 2009. №1. С.4-13.
5. Попова М.А., Шабанова М.В., Форкунова Л.В. и др. Экспериментальная математика. Архангельск: Изд-во ГАОУ Архангельский областной институт открытого образования, 2017. 184 с.
6. Рыжик В.И. Компьютер. Смена парадигмы? // Образовательные технологии и общество. 2010. Т. 13. №3. С. 317-331.
7. Храповицкий И.С. Эвристический полигон для геометрии // Компьютерные инструменты в образовании. 2003. № 1. С. 15-26.
8. Шабанова М.В., Ширикова Т.С. Компьютерный эксперимент в системе методов работы с теоремой // Современные проблемы науки и образования. 2013. №2. С. 310-323.
9. Шабанова М.В., Овчинникова Р.П., Ястребов А.В. и др. Экспериментальная математика в школе. Исследовательское обучение: коллективная монография. М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2016. 300 с.
10. Шуман Г. Компьютерный метод исследования функциональных зависимостей в геометрических фигурах // Компьютерные инструменты в образовании. 2001. № 2. С.68-74.
11. Балабаева Н.П., Энбом Е.А. Основные аспекты преподавания аналитической геометрии в техническом университете с учетом требований федерального образовательного стандарта третьего поколения // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 11-16.
12. Таланова М.Б. Особенности преподавания инженерной и компьютерной графики // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 146-148.
13. Привалов И.И. Компьютерная технология решения задач начертательной геометрии // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 12 (16). С. 120-124.
14. Евелина Л.Н. Об основных способах реализации прикладной направленности школьного курса геометрии // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 37-38.
15. Иванов С.Г. Компьютерная поддержка решения математических задач как средство организации продуктивной деятельности учащихся: дисс. канд. пед. наук 13.00.02. М., 2004. 153 с.
16. Концепция развития математического образования в РФ // Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: минобрнауки.рф/документы/3894 (дата обращения: 01.12.2017).
17. Арнольд В.И. Математика и математическое образование в современном мире // Матем. обр.. 1997. Вып. 2. С. 109-112.
18. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: пер. с англ., общ. ред. С.Ф. Габова, В.П.Зинченко. М.: Прогресс, 1987. 333 с.
19. Башмаков М.И. Что такое продуктивное обучение? // Школьные технологии. 2000. № 4. С. 1-12.
20. Попкова Е.А. Формирование умений продуктивной учебной деятельности у будущего инженера в процессе обучения физике: автореф. дисс. ...канд. пед. наук. Киров, 2009. 22 с.
21. Башмаков М. И. Теория и практика продуктивного обучения. М.: Народное образование, 2000. 248 с.
22. Жук Л.В. Активизация мыслительной деятельности будущих учителей математики в области геометрии средствами компьютерного моделирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2007. 24 с.
23. Banchi H., Bell R. The Many Levels of Inquiry // Science and Children. 2008. 46(2). pp. 26-29.
24. Ястребов А.В. Обучение математике в вузе как модель научных исследований. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. 306 с.
25. Секованов В.С., Ивков В.А., Пигузов А.А., Фатеев А.С. Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Построение фрактальных множеств с помощью L-систем и информационных технологий» как средство развития креативности студентов // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. Т. 12. №3-1. С.118-125.
26. Есаян А.Р., Якушин А.В. Экспериментальное обоснование гипотез в GeoGebra // Чебышевский сб.. 2017. Т.18. Вып.1. С. 92-108.
27. Есаян А.Р., Якушин А.В. Компьютерное доказательство гипотезы о центроидах // Чебышевский сб.. 2017. Т.18. Вып.1. С. 73-91.
28. Букушева А.В. Организация самостоятельной работы студентов при изучении компьютерной геометрии в LMS MOODLE // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 30-34.
29. Букушева А.В. Принципы методической системы обучения компьютерной геометрии // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16) С. 95-98.
30. Букушева А.В. Учебно-исследовательские задачи в продуктивном обучении будущих бакалавров-математиков // Образовательные технологии. 2016. №2. С. 16-26.
31. Ларин С.В., Майер В.Р. К проблеме «экспериментально-теоретического» при обучении математике // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. №3(33). С. 21-24.
32. Иванов О.А. Элементарная математика для школьников, преподавателей и студентов. М.: МЦНМО, 2009. 384 с.

*Статья поступила в редакцию 11.11.2017  
Статья принята к публикации 25.12.2017*



**ВИДЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ  
ВУЗЕ И ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ**

© 2017

**Быканова Ольга Алексеевна**, кандидат физико-математических наук,  
доцент кафедры «Высшей математики»**Павлова Анна Кахабериевна**, студентка факультета менеджмента  
*Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова*  
(117997, Россия, Москва, Стремянный пер., 36, e-mail: pavlovaak@ya.ru)

**Аннотация.** Проблемы самоопределения и идентификации себя как представителя гражданского общества стоят сейчас особенно актуально. Современные информационные технологии облегчают бремя поиска решения многих жизненных проблем, но при этом могут создавать иллюзорное восприятие легких решений. Это коснулось и поиска будущей профессии, а, главное, осознанного и мотивированного ее выбора. Опросы студентов в вузах показывают, что многие из них не уверены в сделанном выборе и в будущее смотрят с долей неопределенности. В современных условиях необходимо не только усилить профориентационную работу, но и максимально разнообразить способы ее реализации. Авторами проведено исследование на базе контингента факультета менеджмента РЭУ им. Г.В.Плеханова с целью определения степени осознанности выбора экономико-управленческого характера будущей специальности, а также распределения видов профориентационных мероприятий, отмеченных опрошенными как интересные. Отмечена важность для будущих студентов максимальной информации о направлениях подготовки и степени соответствия ожидаемым результатам. Авторами предложено расширить формы предоставления такой информации, в том числе и в связи с географическим признаком: мотивированные молодые люди, не имеющие возможности посещать очно дни открытых дверей, университетские субботы и другие аналогичные мероприятия, должны быть обеспечены онлайн-версией либо дистанционным вариантом таких мероприятий.

**Ключевые слова:** профориентационная работа, мотивированные абитуриенты, дни открытых дверей, университетские субботы, финансовое образование, профессиональное самоопределение, образовательные центры, исследовательская деятельность школьников.

**TYPES OF VOCATIONAL GUIDANCE WORK IN THE ECONOMIC  
UNIVERSITY AND ITS EFFICIENCY**

© 2017

**Bykanova Olga Alekseevna**, candidate of physical and mathematical sciences,  
associate professor of the chair «Mathematics»**Pavlova Anna Kahaberievna**, student of the Management's faculty  
*Plekhanov Russian University of Economics*

(117997, Russia, Moscow, Stremyanny lane, 36 e-mail: pavlovaak@ya.ru)

**Abstract.** The problems of self-determination and identification of oneself as a representative of civil society are now especially urgent. Modern information technology facilitates the burden of finding solutions to many life problems, but can create illusory perception of easy solutions. This also affected the search for a future profession, and, most importantly, a conscious and motivated choice. Surveys of students at universities show that many of them are not sure of the choice made and look at the future with a share of uncertainty. In modern conditions, it is necessary not only to strengthen vocational guidance work, but also to diversify the ways of its implementation as much as possible. The authors conducted a study on the basis of the management's faculty's contingent of the Plekhanov Russian University of Economics for the purpose of determining of the awareness's degree of choosing economic and management as a future specialty, as well as the distribution of the types of vocational guidance activities noted by the respondents as interesting. The importance for future students of the maximum information about the directions of education and the degree of compliance with the expected results was noted. The authors proposed to expand the forms of providing such information, including in connection with the geographical sign: motivated young people who do not have the opportunity to attend events on the presentation of University activities should be provided with an online version or a remote version of such events.

**Keywords:** vocational guidance work, motivated entrants, presentation of University activities ("open door days", "University's Saturdays"), financial education, professional self-determination, educational centers, research activity of schoolchildren.

Становление молодого человека как личности и гражданина было и остается одним из основных приоритетов общественно-социальной деятельности государственных органов. Анализ психолого-педагогической литературы и исследования в этой области показывают, что человек, не реализовавшийся в профессиональном плане не чувствует себя в полной степени удовлетворенным в своих желаниях и потребностях [1]. В области профориентационной работы со школьниками на этапе становления их предпочтений, основанных на психологических особенностях и способностях взаимодействовать с окружающим миром, Э.Ф.Зеер, Е.А.Климов, Н.С.Пряжников и другие отмечали развитие профессиональной мотивации и профессиональных интересов как важнейших составляющих будущего профессионального самоопределения [2,3]. Е.В.Барышникова в своей работе отметила среди факторов, влияющих на выбор профиля обучения, следующие: «востребованность профессии на рынке труда, полезность результата профессиональной деятельности, интересная и содержательная работа» [4]. Профориентационные мероприятия необходимо подбирать в соответствии с задачей, которую ставит перед со-

бой образовательное учреждение. Востребованность на рынке труда может быть продемонстрирована списком вакансий и выдающимися представителями данной профессии, а полезность профессиональной деятельности может быть представлена путем решений конкретных задач, например, упрощение налоговых действий для малого предпринимательства [5]. Поскольку обучающиеся в вузе иногда испытывают неудовлетворение в связи с собственным выбором профиля обучения, что влечет за собой негативные последствия и в психологическом и в общественном отношении, в нашей работе были проведены исследования о видах профессиональной ориентированности абитуриентов [6-10].

Были проведены опросы контингента факультета Менеджмента РЭУ им.Г.В.Плеханова 2016 и 2017 года набора. Всего опросили 117 человек первого года обучения и 151 человек второго года обучения, которым предложили ответить на следующие вопросы:

1. Посещали ли Вы профориентационные мероприятия, если да, то какие?
2. Учились ли Вы в классе с экономическим профилем?

3. Считаете ли Вы достаточным уровень профориентационной работы школы?

4. Считаете ли Вы достаточным уровень профориентационной работы университета?

Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1. Доля студентов по отношению к количеству опрошенных, ответивших «Да» на означенные вопросы.

Вопросы	2016	2017
1. Посещали ли Вы профориентационные мероприятия?	0,64	0,45
2. Учились ли Вы в классе с экономическим профилем?	0,41	0,26
3. Считаете ли Вы достаточным уровень профориентационной работы школы?	0,30	0,41
4. Считаете ли Вы достаточным уровень профориентационной работы университета?	0,58	0,83

На основе полученных данных можно сделать вывод об эффективности работы средних и высших учебных заведений в области профессионального просвещения молодежи, развития интереса к самоопределению. При этом был проанализирован факт снижения уровня посещения профориентационных мероприятий абитуриентами: с 0,64 до 0,45. Как оказалось, при последующих опросах, в 2017 году поступило большее количество по сравнению с 2016 годом абитуриентов, проживающих в регионах. Этот контингент талантливой молодежи в меньшей степени охвачен профориентационными мероприятиями высших учебных заведений, большинство которых сосредоточено в Москве, Санкт-Петербурге и других крупных городах. Абитуриенты с регионов не имеют возможности приезжать на дни открытых дверей крупных вузов, которые они выбрали в качестве «альма-матер», университетские субботы также выпадают из их поля зрения. Это же объяснение получило подтверждение и при снижении с 0,42 до 0,26 доли обучающихся в классах с экономическим профилем. Именно в крупных городах – научных центрах в школах создаются классы профильного обучения, поскольку имеется необходимая база в виде выбранного профильного вуза.

В случае положительного ответа на первый вопрос были предложены следующие варианты ответов:

1. ДОД – день открытых дверей;
2. Мастер классы;
3. Университетские субботы;
4. Профильные (профориентационные) практики;
5. Другое.

Результаты представлены на рис.2



Рис. 2 - Посещение различных видов профориентационных мероприятий в долях к количеству опрошенных.

Тут стоит отметить, что охват участников у каждого мероприятия разный. Так, день открытых дверей (ДОД) могут посещать все желающие, а профориентационные практики проводятся только для учащихся в экономи-

ческих классах. На основе полученных данных можно сделать вывод, что день открытых дверей является наиболее посещаемым профориентационным мероприятием среди предложенных. Студенты при ответе на этот вопрос отмечал, что ДОД является наиболее эффективным и информативным для абитуриентов. На дне открытых дверей абитуриенты получают полную информацию о ВУЗе, факультете и специальности, а также об учебном процессе и студенческой жизни. Так профильные кафедры предлагают открытые лекции по экономико-управленческим дисциплинам, адаптированные под школьный курс знаний, но раскрывающие предметные особенности экономики и управления (формирование портфельных инвестиций, особенности налогового законодательства, применение математических моделей). Каждый факультет, представляя профили обучения, раскрывает «секреты» будущих профессий [11-14].

Вторыми по популярности являются мастер-классы, третьими профориентационные мероприятия, четвертыми университетские субботы и последними, по результатам опроса, оказались профориентационные практики. Университетские субботы также ограничены в охвате абитуриентов, поскольку проводятся только в крупных городах и каждая лекция либо мастер-класс ограничивается по посещению (25-100 человек). Данный ресурс не предполагает он-лайн версии, которая пользовалась бы спросом согласно числу записавшихся в резервный список. Мастер-классы требуют большой рекламной поддержки не только на сайтах вузов, но и в стенах средних образовательных учреждений, что в свою очередь подразумевает тесное сотрудничество вуз-школа на уровне министерства образования [15].

Студенты в общем оценили положительно работу как школы, так и вуза, в сфере помощи в профессиональном самоопределении, хотя тот факт, что процент положительной оценки прошлого года набора (2016) ниже соответствующей оценки этого года (2017) можно было бы соотнести с некоторым охлаждением к выбранным специальностям, а значит, с недовольством в своем профессиональном выборе.

Авторами согласно полученным данным утверждается, что наиболее эффективным средством информации о будущих профессиях и профилях обучения является день открытых дверей.

Результатом анализа полученных ответов являются рекомендации средним и высшим учебным заведениям по усилению профориентационной деятельности:

1. В целях преодоления неравномерности предоставления профориентационной информации по выбранным вузам и профилям для абитуриентов крупных городов и абитуриентов регионального блока необходима программа реализации «быстрого доступа»:

- Он-лайн день открытых дверей для регионов, включающий в себя как он-лайн трансляцию, так и видеопрезентации факультетов и профилей обучения;

- Выездные мастер-классы и представительские лекции в региональные центры в дни школьных каникул;

- Проведение летних выездных практик на базе летних оздоровительных баз с возможностью бесплатного приглашения одаренных представителей молодежи на основе олимпиад либо конкурсов.

2. Разработка совместной проектно-исследовательской деятельности школа-вуз на основе школ-партнеров с привлечением других образовательных учреждений (профильная практика для абитуриентов);

3. Расширение списка тем университетских суббот с учетом применения их для выездных дней открытых дверей, разработка он-лайн лекций для регионов в рамках университетских суббот;

4. Привлечение к работе со школьниками профессионалов – практиков как представителей делового мира с адаптацией к школьному курсу образования.

Все перечисленные предложения по повышению охвата мотивированной молодежи профессиональной

помощью в самоопределении будут решать задачи, поставленные в начале статьи, а именно: поиск востребованной, полезной и интересной профессии для каждого человека с целью удовлетворения потребности в самореализации [16].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пряжников Н.С., Румянцев Л.С. Профориентация в школе и колледже. Игры, дискуссии, задачи-упражнения. М.: Академия, 2014. 304 с.

2. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003, 336 с.

3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996. 509 с.

4. Барышникова Е.В. Изучение мотивации и интереса к выбору профиля обучения у обучающихся подросткового возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 284-287.

5. Ахмадеев Р.Г., Косов М.Е. Интеграционные проекты при управлении социальными процессами в международном предпринимательстве//Мировая экономика: проблемы безопасности. 2017. № 3. С. 12-15.

6. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии. Программа предпрофильной подготовки. М.: Генезис, 2017. 208 с.

7. Горбачева Н.Б. Взгляд молодежи на профессиональный выбор и востребованность профессий на рынке труда // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 7-9.

8. Пчелинцева О.А. Обретение собственного смысла профессии в юношеском возрасте // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 139-144.

9. Криводонова Ю.Е. Основные подходы к проблеме ценностных ориентаций личности слепых и слабовидящих и их влияние на поведение в процессе выбора профессии // Балтийский гуманитарный журнал. 2012. № 1. С. 12-13.

10. Дёмкина Е.В. Характеристика образа профессии и специалиста студентов второго и третьего года обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 110-115.

11. Ахмадеев Р.Г., Косов М.Е., Сулейманов Н.К. Новые горизонты экономического пространства в рамках Таможенного союза//Вестник экономической безопасности. 2015. № 5. С. 9-16.

12. Ващекина И.В., Ващекин А.Н. Динамика развития платежных систем в России // В сборнике: Финансы, налоги и учет в странах дальнего и ближнего зарубежья: инновационные решения. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. - 2017. - С. 31-34.

13. Власов Д. А., Синчуков А. В. Теория игр в системе прикладной математической подготовки бакалавра экономики//Ярославский педагогический вестник. -2017. -№ 3. -С. 112-116.

14. Власов Д. А., Синчуков А. В. Теория игр: философские и методические особенности// В сборнике: Математическое образование в школе и вузе: теория и практика (MATHEDU-2016) материалы VI Международной научно-практической конференции. -2016. -С. 123-127

15. Леонтьева Т. Университетский комплекс непрерывного профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. №4. С.68-72.

16. Быканова О.А., Филиппова Н.В. О подходе интеграции обучения математики и экономическим дисциплинам по летним школьным программам // Инновации и инвестиции, 2015, № 5, с.159-162.

*Статья поступила в редакцию 10.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 371.311.4

## ВИДЫ СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ

© 2017

**Гаврилова Татьяна Валерьевна**, аспирант Дальневосточного федерального университета, старший преподаватель кафедры «Межкультурные коммуникации и переводоведение»

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*

(619006, Россия, Владивосток, проспект Красного знамени, 30 – 173, e-mail: tv\_basko@mail.ru)

**Аннотация.** Несомненно, что улучшения в системе образования необходимы. На смену одним технологиям приходят другие, более современные. В статье описываются широко применяемые методы совместного обучения, являющиеся альтернативой традиционному образованию. Акцент делается на использованных за рубежом коллаборативном и кооперативном методах обучения. Представлены точки зрения зарубежных исследователей. Одни авторы считают термины взаимозаменяемыми, другие настаивают на четком разграничении. В России для группового обучения используется термин обучение в сотрудничестве. Не любую совместную работу можно назвать обучением в сотрудничестве. Недостаточно поместить студентов в группу и предложить им общаться. В статье приведены неотъемлемые характеристики успешного обучения. Как бы ни называлось обучение в группах: коллаборативным, кооперативным или в сотрудничестве, главное – выполнение таких основных принципов, как взаимозависимость, когда успех всей группы зависит от каждого его участника; взаимодействие и поддержка друг друга; личная ответственность каждого; одно поощрения на всех.

**Ключевые слова:** образование, интерактивное обучение, совместное обучение, коллаборативное обучение, кооперативное обучение, обучение в группах, основные принципы успешного обучения, взаимозависимость, взаимодействие, обучение в сотрудничестве, совместная деятельность, поставленная задача.

## TYPES OF CO-EDUCATION ABROAD AND IN RUSSIA

© 2017

**Gavrilova Tatiana Valerievna**, post-graduate student of Far Eastern Federal University, senior teacher of the department “Intercultural communications and translation”

*Vladivostok State University of Economics and Service*

(619006, Russia, Vladivostok, prospect Krasnogo znameni, 30 – 173, e-mail: tv\_basko@mail.ru)

**Abstract.** Undoubtedly, improvements in the education system are necessary. More modern technologies replace the old ones. The article describes widely used methods of co-education, which are an alternative to traditional education. The emphasis is on the collaborative and cooperative methods used abroad. The views of foreign researchers are presented. Some authors consider the terms interchangeable, others insist on a clear distinction. In Russia, the term training in cooperation is used for group learning. Not any teamwork can be called training in cooperation. It is not enough to put students in the group and tell them to communicate. The article presents the essential characteristics of successful learning. Whatever learning is called: collaborative, cooperative or training in cooperation, the main thing is the fulfillment of such basic principles as interdependence, where the success of the entire group depends on each participant; interaction and support one another; personal responsibility of everyone; one reward for all.

**Keywords:** education, interactive learning, co-education, collaborative learning, cooperative learning, learning in groups, basic principles of successful learning, interdependence, interaction, training in cooperation, teamwork, assigned task.

Одним из главных вопросов, стоящих перед современной методикой преподавания, является вопрос, как улучшить качество образования, как сделать это недорогим и эффективно. Пока ведутся споры о том, есть ли и если есть, то какой, прогресс в этой области, существует единодушное мнение, что улучшения в этой сфере необходимы.

В последние десятилетия интерактивное обучение приобретает все большую популярность и активно используется в высшем образовании. Существует множество видов такого обучения, каждый из которых, обладая определенными характеристиками, учит и демонстрирует, как улучшить образовательный процесс. В зарубежной литературе наиболее часто используемыми терминами для группового обучения являются коллаборативное и кооперативное обучение. Обе технологии имеют богатую историю и большие теоретические и практические базы и привлекают внимание педагогов тем, что заинтересованы в повышении студенческой обучаемости. Преобладает мнение, что учителя не могут просто передавать свои знания ученикам. Обучающиеся должны сами создавать свои собственные заключения в процессе усвоения информации через собственное понимание. Прочное и продолжительное усвоение знаний появляется в процессе личного активного участия. Преимущества коллаборативного и кооперативного обучения для активизации усвоения знаний студентов очевидно в сравнении с более традиционными методами, такими как лекции или дискуссии в больших группах, когда только несколько студентов могут участвовать.

При изучении обширной литературы по групповому обучению можно обнаружить десятки фирменных типов учебных групп. Например, Роберт Славин подробно описывает четыре метода: совместное обучение в малых

группах - командах Student Teams Achievement Division - STAD ; обучение в командах на основе игры, турнира Teams Games Tournament - TGT ; индивидуализация обучения в командах Team Assisted Individualization - TAI (для уроков математики); обучение в сотрудничестве чтению и творческому сочинению Cooperative Integrated Reading and Composition – CIRC [1]. В течение последних десятилетий подходы к групповой работе продолжали развиваться и исследоваться. Появились такие виды групповой работы, как POGIL(Пошаговое процесс-ориентированное исследовательское обучение) и PLTL(совместное обучение, проводимое ровесниками).

*Особенности коллаборативного обучения.*

Хотя термин и основная идея коллаборативного обучения впервые появились в 1950-е – 1960-е годы благодаря группе британских учителей средней школы, данный вид обучения приобрел широкую популярность только в 1980-е годы, одновременно с кооперативным обучением [2, с.635-652]. Хотя коллаборативное обучение - это тоже педагогика групповой деятельности, она основана на разных эпистемологических предположениях. Данный вид обучения основан на социальном конструктивизме, который предполагает, что знание является социальным продуктом согласованности действий равных участников. Конструктивисты считают, что знание и субъект познания зависят друг от друга и являются частью истории, контекста, культуры, языка и опыта [3]. Социальные конструкционисты полагают, что, вместо того, чтобы выдвигать на первый план разум (когнитивный подход), важнее осознать, что группы формируют знания путем создания культуры общих продуктов и мнений. Кеннет Брюффле, кто в значительной мере является основоположником термина в высшем образовании, поддерживает данное видение и считает, что знание

– это «нечто, что создают люди посредством общения и достижения согласия». Она также отмечает, что необходимо избегать зависимости студентов от учителя. Ответственность учителя заключается не в мониторинге учебной группы, а в том, чтобы стать полноправным участником данной группы [4].

Барбара Смит и Джин Мак-Грегор отмечают, что термин «коллаборативное обучение» является собирательным для различных образовательных подходов, основанных на совместной интеллектуальной работе студентов или студента и преподавателя. Коллаборативное обучение предполагает работу двух или более студентов, которые сообща ищут решение поставленных задач или создают продукт (проект) [5, с.10-36].

Какое бы определение не считалось лучшим, некоторые характеристики данного обучения являются неотъемлемыми. Во-первых, это заранее продуманный план. Очень часто преподаватель просто говорит студентам объединяться в группы и работать. Однако, в коллаборативном обучении преподаватель создает условия для целевого обучения. Студенты выбирают из предложенных и заранее продуманных заданий. Акцент делается на целевых групповых заданиях для обеспечения успешного обучения.

Также, ключевым в коллаборативном обучении является совместное выполнение работы. Все участники группы должны быть активно вовлечены в работу для решения поставленных задач. Если один из участников выполняет групповое задание, а остальные просто наблюдают, это уже не является коллаборативным обучением. Либо участники получают общее задание, либо выполняют различные с целью получения одного общего результата, но все студенты должны выполнять работу в равной степени.

Еще одно необходимое условие данного обучения – логическое, осмысленное научение. Студентам необходимо углублять свои знания учебной программы. Выполнение заданий должно помочь им в достижении поставленных задач учебного курса [5].

Дистанционное коллаборативное обучение включает все те же необходимые характеристики, но реализуются они обычно по-другому. Что касается первого элемента, заранее подготовленного плана, то исследования показали, что при такой форме обучения данному пункту необходимо уделять большее внимание. Вторая характеристика – совместное выполнение работы – требует больших усилий от студентов, т.к. они должны взаимодействовать, не используя невербальную коммуникацию, такую как зрительный контакт или язык тела, что обычно хорошо помогает понять собеседника при совместной работе. К тому же, часто студенты имеют меньше опыта (или не имеют его вовсе) работы при дистанционном коллаборативном обучении и, поэтому им может быть не до конца понятно, что именно от них требуется.

И наконец, третий элемент – осмысленное научение – требует от студентов брать на себя некоторую ответственность и самим контролировать свое обучение [6].

#### *Особенности кооперативного обучения.*

Первоначально кооперативное обучение возникло в качестве формальной педагогики под руководством Карла Смита, Дэвида Джонсона и Роджера Джонсона. Кооперативное обучение, что следует из определения, предполагает работу студентов над решением общей задачи, обмен информацией и поддержку друг друга. По мнению Карла Смита, это использование маленьких групп в учебных целях таким образом, чтобы студенты, работая вместе, максимизировали свое обучение, а также обучение других участников данной группы [7, с.71-82].

Исследуя кооперативное обучение в течение многих лет, Карл Смит, Дэвид Джонсон и Роджер Джонсон применили данный термин и к высшему образованию. Являясь экспертами в данной области, они описали, как

оно способствует достижению лучших результатов, в отличие от соревновательного или индивидуалистического образования [8, с.27-35].

Большая часть исследований и дискуссий основана на предположении, что учитель должен являться большим экспертом, чем студент. Задача учителя создать такую учебную деятельность, которая поможет студентам получить и углубить свои собственные знания и умения. Так как разные студенты получают информацию по разным аспектам задания, при групповой работе произойдет успешная совместная деятельность, результаты которой будут продуктивнее, чем индивидуальный вклад отдельного студента.

Стоит согласиться с Карлом Смитом и Патрицией Крэнтон, которые полагают, что учитель, как эксперт, несет ответственность не только за составление плана и распределение учебных заданий, но и за эффективное использование времени и ресурсов. Учитель наблюдает за работой студентов, выполняют ли они задания, а также проверяет, идет ли работа в группе в правильном русле. Большинство учителей, использующих на своих уроках интерактивное обучение, имеют в виду кооперативное обучение [7;9, с.25-32].

Среди исследователей и экспертов в интерактивном обучении есть существенное согласие, чем является кооперативное обучение и чем оно не является. Чтобы избежать недопонимания Карл Смит определил, что не является кооперативным обучением. Согласно его определению студенты, сидящие рядом за одним столом и обсуждающие друг с другом выполнение своих индивидуальных заданий – это не кооперативное обучение. Если в группе студентов одни выполняют всю работу, а другие лишь подписываются под ней или, если студенты выполняют свои задания индивидуально, а тот, кто закончил первый помогает студентам послабее – это тоже не кооперативное обучение. Кооперативное обучение не означает просто быть рядом с другими учениками, обсуждать материал или делиться им, хотя каждый из этих пунктов важен [7].

Нэйл Дэвидсон и Тони Уоршем дают следующее определение: процедура кооперативного обучения организована таким образом, чтобы вовлечь студентов в образовательный процесс посредством дискуссии с ровесниками в маленьких группах. Групповая работа тщательно организована и строго структурирована, чтобы обеспечить участие и обучение всех членов данной группы. Кооперативное обучение – это нечто большее, чем просто поместить студентов в группу и предложить им общаться [10].

Спенсер Каган, фокусируясь на структуре, полагает, что она должна стоять отдельно от содержания. Вот его определение: структурный подход к кооперативному обучению основан на создании, анализе и систематическом применении структур. Структура обычно подразумевает последовательность шагов с описанием действий на каждом шаге. Краеугольный камень подхода – различие между «структурой» и «видами деятельности» [11, с.12-15].

В дополнении к подходу Спенсера Кагана Карл Смит выделил пять пунктов, необходимых для успешного обучения:

1. Позитивная взаимозависимость. Успех отдельного ученика связан с успехом всей группы; участники добиваются успеха, когда добивается вся группа. Таким образом, студенты замотивированы помогать друг другу в достижении групповых целей.

2. Взаимодействие, помогающее продвигаться вперед. Студенты, как ожидается, будут активно помогать и поддерживать друг друга. Участники делятся ресурсами и поощряют усилия друг друга.

3. Индивидуальные и групповые подотчетности. Группа несет ответственность за достижения своих целей. Каждый участник несет ответственность за вклад своей доли работы; студенты оцениваются в индивиду-

альном порядке.

4. Развитие навыков работы в команде. От студентов требуется освоение учебной дисциплины, а также приобретение навыков межличностного общения и работы в малых группах, чтобы функционировать как часть группы. Навыки работы в команде должны преподаваться также целенаправленно, как и академические.

5. Оценивание группы. Учащиеся должны научиться оценивать продуктивность своей группы. Они должны описать, какие действия членов группы являются полезными, а какие нет, и принять решение, какие продолжать, а какие изменить [7].

Практически все методы кооперативного обучения подчеркивают важность этих элементов. Сторонники кооперативного обучения сходятся во мнении, что для успешной работы в команде учителю необходимо следить за наличием данных элементов в обучении. Таким образом, чтобы учиться кооперативно, учащиеся должны не только работать вместе, но и нести ответственность за свое обучение и за обучение товарищей по команде.

Роберт Славин, например, настаивает на том, что успешная группа должна одобрять индивидуальную ответственность и групповые заслуги. Недостаточно просто попросить студентов работать вместе, у них должна быть причина серьезно относиться к достижениям друг друга [6].

*Разница между коллаборативным и кооперативным обучением.*

Хотя для большинства педагогов, а также для лексикографов, составляющих словари, данные термины имеют одинаковое значение, тем не менее, не утихают споры о том, являются ли они в действительности синонимами, если относятся к групповому обучению. Некоторые авторы используют термины взаимозаменяемо, описывая взаимозависимую работу студентов над поставленной задачей. Другие авторы подчеркивают, что термины не являются синонимами, и кооперативное обучение является особой, сложноструктурированной версией коллаборативного обучения [12]. Таким же образом для Джозефа Кусе кооперативное обучение всего лишь субкатегория коллаборативного [13, с.2-6].

Однако, некоторые авторы настаивают на четком различии данных понятий. Например, Кеннет Брюффэ в своей статье утверждает, что коллаборативное и кооперативное обучение схожи, но по существу являются разными процессами и разработаны для обучения людей разного возраста, опыта и уровней взаимозависимости. В то время, как цель кооперативного обучения работать в гармонии и обоюдно поддерживать друг друга в поиске решения, цель коллаборативного обучения – раскрытие таких качеств у студентов, как самостоятельность и способность четко выражать свои мысли, даже если со временем данная цель порождает разногласия и конкуренцию, что, казалось бы, противоречит идее кооперативного обучения [14, p.12-18].

Ввиду различных взглядов на природу знания, коллаборативное обучение больше подходит для гуманитарных дисциплин, в то время как кооперативное лучше работает при изучении математики, технических и прикладных наук, инженерии [14].

Обе педагогические технологии считаются одними из самых трудоемких и не всегда дают ожидаемый результат, зачастую непредсказуемы. Но, несомненно, эффективны, о чем свидетельствует тот факт, что интерес к ним не угасает с середины 70-х годов. Дэвид Джонсон и Роджер Джонсон, занимающиеся систематическими обобщениями ряда междисциплинарных исследований в области выявления эффективности методов обучения, провели свой первый мета-анализ, обобщающий результаты 122 исследований, еще в 1989 г. Данные их мета-анализа на 2002 г. свидетельствуют о том, что методы обучения в сотрудничестве дают больший эффект в сравнении с методами традиционной педагогики [15, с.117-124].

*Обучение в сотрудничестве.*

Что касается русской литературы по интерактивному обучению, то чаще всего встречается термин «обучение в сотрудничестве», используемый как собирательный для всех видов совместного обучения. Русские авторы и исследователи широко используют данный вид обучения, считая, что оно способствует в большей мере формированию коммуникативной компетенции. [16; 17; 18; 19; 20, с.136–140].

Учитель немецкого языка С.И. Субботина отмечает универсальность обучения в сотрудничестве в плане разнообразия заданий: это может быть работа над текстом, подача нового грамматического материала, проверка домашнего задания, работа над проектом и пр. [17].

Аво Борис Вольдемарович и Заир-Бек Елена Сергеевна в своей статье «Подготовка учителей к работе с разнородным составом учащихся в стратегиях сотрудничества и кооперации» доказывают, что методы обучения в сотрудничестве необходимы учителю для успешной работы с различным культурным и социальным составом учащихся, что очень актуально для всех учебных заведений России [21].

Большинство русских исследователей и педагогов применяют методику обучения в сотрудничестве на основе рекомендаций Евгении Семеновны Полат и часто цитируют ее в своих статьях, соглашаясь, что учиться вместе – это не только интересно, но и эффективно, причем это касается не только академических успехов, но и интеллектуального и нравственного развития. Она формулирует общую идею обучения в сотрудничестве следующим образом: «Когда рядом с тобой твои товарищи, у них можно спросить, если что-то не понял, можно обсудить решение очередной задачи. А если от твоего успеха зависит успех всей группы, то ты не сможешь не осознавать ответственность и за свои успехи, и за успехи твоих товарищей. Ученики разные - одни быстро «схватывают» все объяснения учителя, легко овладевают лексическим материалом, коммуникативными умениями, другим требуется не только значительно больше времени на осмысление материала, но и дополнительные примеры, разъяснения. Такие ребята, как правило, стесняются задавать вопросы при всем классе, а подчас просто и не осознают, что конкретно они не понимают, не могут сформулировать правильный вопрос. Если в таких случаях объединить ребят в небольшие группы (по 3-4 человека) и дать им одно общее задание, оговорив роль каждого ученика группы в выполнении этого задания, то возникает ситуация, в которой каждый отвечает не только за результат своей работы (что часто оставляет его равнодушным), но, что особенно важно, за результат всей группы. Поэтому слабые ученики стараются выяснить у сильных все непонятые ими вопросы, а сильные ученики заинтересованы в том, чтобы все члены группы, в первую очередь слабый ученик, досконально разобрались в материале, а заодно и сильный ученик имел возможность проверить собственное понимание вопроса, дойти до самой сути. Таким образом, совместными усилиями ликвидируются пробелы» [16, с.26-27].

Как бы ни называлось групповое обучение: коллаборативным, кооперативным или в сотрудничестве, важнее, чтобы соблюдались основные, перечисленные выше требования для данного обучения. На практике гуманитарии и исследователи используют оба термина взаимозаменяемо. Планируя и организуя работу учебных групп, большинство учителей не должны беспокоиться о философских и семантических различиях между двумя подходами. Наоборот, им следует выбрать ту учебную деятельность, которая позволит достигнуть поставленных целей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Slavin, R.E. Education for all. Exton, PA: Swets and Zeitlinger, 1996.
2. Bruffe, K. A. Collaborative learning and “Conversion of mankind”. College English, vol. 46, № 7 (November).

ber), 1984.

3. Kvale, S. Interviews – an introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.

4. Bruffee, K.F. Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. Baltimore, MD: John Hopkins University Press, 1993.

5. Smith, B.L., & MacGregor, J.T. What is collaborative learning? In A. Goodsell, M. Maher, & V. Tinto (Eds.), Collaborative learning: a sourcebook for higher education. University park, PA: National centurion on post-secondary teaching, learning and assessment, 1992.

6. Major, C.H. Teaching online and instructional change: A guide to theory, research and practice, 2015.

7. Smith, K.A. Cooperative learning: Making “group work”. In T.E. Sutherland & C.C. Bonwell (Eds.), Using active learning in college classes: A range of options for faculty. New direction for adult and continuing education, No.67. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

8. Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? Change, 1998.

9. Cranton, P. Types of group learning. In S.Imel (Ed.), Learning in groups: fundamental principles, new uses, and emerging opportunities. New direction for adult and continuing education, No.71. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

10. Davidson, N., & Worsham, T. Enhancing thinking through cooperative learning. New York: Teachers college press, 1992.

11. Kagan, S. The structural approach to cooperative learning. Educational leadership, 47(4), 1989-90.

12. Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. How college affects students: a third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

13. Cuseo, J.B. Cooperative learning: a pedagogy for diversity. Cooperative learning and college teaching, 3(1), 1992.

14. Bruffe, K. A. Sharing our toys: cooperative learning versus collaborative learning. Change, 27(1), 1995.

15. Буденкова Е.А., Цвелюх И.П.. Обучение в сотрудничестве средствами Веб 2.0 // Высшее образование в России. – 2011. – № 11.

16. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С.Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В.Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 272 с.

17. Субботина С. И. Обучение в сотрудничестве на уроках немецкого языка как способ развития коммуникативных компетенций учащихся [Текст] / С. И. Субботина // Педагогическое мастерство и педагогические технологии : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 19 июня 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. № 2 (4).

18. Миниханова О.А. ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. XXXI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 4(31). URL: [http://sibac.info/archive/guman/4\(31\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/4(31).pdf)

19. Хохленкова Л.А. Педагогическая технология обучения в сотрудничестве как эффективное средство овладения иноязычным общением будущих специалистов в сфере сервиса // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 199-201.

20. Жолтикова Н. В. Обучение в сотрудничестве на уроках английского языка как средство формирования коммуникативной компетенции // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 2 (февраль). URL: <http://e-koncept.ru/2014/14052.htm>

21. Заир-Бек Е.И., Авво Б.В. Подготовка учителей к работе с разнородным составом учащихся в стратегиях сотрудничества и кооперации//письма в Эмиссия. Офлайн: Электронный научный журнал. 2013, № 10.

Статья поступила в редакцию 19.10.2017

Статья принята к публикации 25.12.2017

УДК 371

## ПРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЕДИАТВОРЧЕСТВА

© 2017

**Гетоева Людмила Кайсыновна**, доцент, зав. кафедрой художественного и музыкального образования  
**Кадиев Алибек Хаирбекович**, доцент кафедры художественного и музыкального образования  
*Северо-Осетинский государственный педагогический институт*  
(362003, Россия, Владикавказ, ул. К. Маркса, д. 36, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Аннотация.** Научить видеть вокруг себя, в окружающем реальном мире воспитательное призвана система нравственно-эстетического воспитания учащихся. Нравственно-эстетическое воспитание школьников, являясь органической частью системы образования, связано с приобретением необходимого для каждого цивилизованного человека знаний из истории становления человеческого общества, культуры и традиций своего и других народов, литературы, искусства, то есть с формированием знаний о нравственно-ценностных приоритетах. Данная система воспитания призвана обеспечивать формирование творческой личности, старающейся самосовершенствоваться, саморазвиваться, умеющей пользоваться духовными и материальными богатствами общества и высоко ценить их. Для того чтобы эта система оказывала влияние на школьника наиболее эффективно и достигала поставленной цели, необходимо учитывать специфическую ее особенность, которая заключается в том, что система нравственно-эстетического воспитания должна быть, прежде всего, целостной, интегрирующей все дисциплины, все внеклассные занятия, всю коллективную жизнь обучающихся, где каждый предмет, каждое занятие имеет свою отчетливую задачу в процессе формирования нравственной эстетической культуры личности ученика. Педагогам важно понимать, что процесс нравственно-эстетического воспитания специфический, именно поэтому он отличается некоторыми характерными особенностями, о которых не следует забывать: он непрерывен и продолжителен, а результаты его во времени отодвинуты; он творческий и динамичный, поэтому необходимо постоянно привносить в него поправки, направленные на его совершенствование. Необходимым условием совершенствования современной системы нравственно-эстетического воспитания и развития школьников является использование медиатворчества в педагогической деятельности. Медиатворчество содействует глубокому воздействию на внутренний мир обучающихся, обладает познавательной, воспитательной, нравственной, эстетической, культурной ценностями, олицетворяет исторический опыт предыдущих поколений и анализируется как часть культуры народа.

**Ключевые слова:** воспитание школьников, нравственно-эстетическое воспитание, медиатворчество, музыкальное творчество, танцевальное искусство, изобразительное искусство, хореография.

## MORAL-AESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF ARTISTIC MEDITERRANE

© 2017

**Getoyeva Lyudmila Kaisynovna**, associate professor, head, department of art and music education  
**Kadiev Alibek Khairbekovich**, associate professor of the department of art and music education  
*North Ossetian State Pedagogical Institute*  
(362003, Russia, Vladikavkaz, K. Marx street, 36, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Abstract.** To teach you to see around yourself, in the surrounding real world, the system of moral and aesthetic education of students is called into existence. The moral and aesthetic education of schoolchildren, being an organic part of the education system, is connected with the acquisition of knowledge necessary for every civilized person from the history of the formation of human society, the culture and traditions of one's own and other backgammon, literature, art, that is, with the formation of knowledge of moral value priorities. This system of education is designed to ensure the formation of a creative personality, trying to improve, self-develop, who can use the spiritual and material wealth of society and appreciate them. In order for this system to influence the student most effectively and achieve the goal, it is necessary to take into account its specific feature, which is that the system of moral and aesthetic education should be, first of all, integral, integrating all disciplines, all extra-curricular activities, all the collective life of students, where each subject, each occupation has its distinctive task in the process of forming the moral aesthetic culture of the student's personality. It is important for educators to understand that the process of moral and ethical education is specific, that is why it is distinguished by certain characteristic features, which should not be forgotten: it is continuous and prolonged, and its results are postponed in time; it is creative and dynamic, therefore it is necessary to constantly bring in it the amendments aimed at its improvement. A necessary condition for improving the modern system of moral and aesthetic education and development of schoolchildren is the use of media creativity in pedagogical activity. Mediatry promotes profound impact on the inner world of students, has cognitive, educational, moral, aesthetic, cultural values, embodies the historical experience of previous generations and is analyzed as part of the culture of the people.

**Keywords:** education of schoolchildren, moral and aesthetic education, media creativity, musical creativity, dance art, fine arts, choreography.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* У всякой системы есть стержень, основа, на которую она опирается. Такой основой в системе нравственно-эстетического воспитания выступают искусство, музыка, архитектура, скульптура, живопись, танец, в совокупности составляющие основу любого медиатворчества. В отличие от других учебных дисциплин, музыка, танцевальное искусство и изобразительное искусство снимают перегрузку, улучшают психическую и физическое состояние обучающихся и даже поднимают общую успеваемость. Специфическая особенность каждого жанра искусства заключается в том, что оно особо действует на школьников своими характерными художественными приемами и средствами: словом, звучанием, движением, тональностью и т.д.

Как интегрированная дисциплина, музыка органически впитывает в себя усвоение собственно музыкальных творений, историю, теорию и методологию музыки (Л.А. Безбородова) [1], а также простые умения и навыки исполнительской деятельности в области вокала и игры на различных музыкальных инструментах. *Изобразительное искусство*, как комплексная учебная дисциплина, конструирует целостную систему, содержащую элементы искусствознания, знание самих художественных произведений, теории и методологии художественно-изобразительной деятельности, овладение навыками практического воссоздания образа, изобразительной грамотности и созидательного направления. *Танцевальное искусство* содействует физическому развитию обучающихся, развитию их хореографических способностей (Ф.Н. Цораева) [2], нравственно-эстетиче-



скому воспитанию.

Таким образом, каждое направление в искусстве обращено к любой человеческой личности, независимо от вероисповедания, национальной и культурной принадлежности. Это значит, что любой человек может постигать все жанры искусства. Педагогический смысл заключается в том, что ограничивать занятия ученика всего одним видом искусства нельзя. Только в совокупности они могут обеспечить успешное нравственно-эстетическое воспитание. Разумеется, это не значит, что школьники должны непременно испытывать равную любовь ко всем жанрам и видам искусства, так как не каждый человек может стать музыкантом, писателем, композитором, художником, танцором, но каждый может научиться слушать, ценить и понимать прекрасное в хореографии, живописи, музыке, в общественной жизни, в действиях и поступках других людей, в быту.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранних частей общей проблемы.* Важную роль медиаресурсов в нравственно-эстетическом воспитании школьников отмечали многие отечественные искусствоведы, исследователи детского изобразительного творчества (Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина) [3]. Они убедительно доказывают, что знакомство с произведениями народного творчества формируют у школьников первые красочные представления о Родине, ее истории и культуре, содействует выработке патриотических чувств, присоединяет к миру воспитателя, и поэтому их нужно включать в педагогический процесс начального образования. В соответствии с современными научными концепциями, воспитание и развитие обучающихся должно опираться на нравственный, культурно-исторический опыт (Л.С. Выготский, В.Т. Кальянов [4], А.Н. Леонтьев и др.) и прогрессивные традиции (Л.А. Безбородова [1], Х. Гаджиева [5], А.Н. Леонтьев и др.), не только существующие в пространстве художественной среды (Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина и др.) [3], но и продуцирующие [М.И. Бекова [6], создающие такую среду. Это позволит глубже воспринимать, усваивать, воссоздавать и творчески преобразовывать духовные, нравственно-эстетические ценности (Л.С. Выготский, Л.А. Безбородова [1], Х. Гаджиева [5] и др. [7-11]).

Нравственно-эстетическое воспитание на основе художественного творчества перечисленные ученые рассматривают как целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения нравственного культурно-ценностного отношения к реальной действительности с целью выработки у них системы ориентаций в мире художественных и нравственно-эстетических ценностей в соответствии со сложившимися в данном обществе убеждениями об их характере и предназначении.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Процесс нравственно-эстетического воспитания школьников средствами художественного медиаторчества объединяет в единую систему совместную работу семьи и школы, родителей и учителей – ведь только такое взаимодействие может обеспечить эффективное развитие подрастающего поколения. В результате нравственно-эстетического воспитания происходит приобщение молодежи к нравственным ценностям благодаря развитию внутренних структур психики человека через овладение внешними структурами социальной деятельности. На этой основе строится и развивается способность человека к эстетическому восприятию и нравственному переживанию, его эстетический вкус и понятие об идеале и нравственных ценностях. Воспитание красотой и через прекрасное развивает не только эстетическую ориентацию личности, но и формирует способность к творчеству, к формированию нравственно-эстетических ценностей в быту, в сфере трудовой деятельности, в поступках и поведении и, несомненно, в искусстве.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Нравственно-эстетическое воспитание личности, разумеется, в первую очередь осуществляется в семье. Но наиболее содержательное, последовательное, структурированное нравственно-эстетическое духовное воспитание и развитие личности, по мнению В.Т. Кальянова [4, с. 118], происходит в системе образования. Общеобразовательная школа – единственный социальный институт, через который проходит каждый гражданин страны. Поэтому именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и культурная жизнь школьников. Той же точки зрения придерживается и Л.Ю. Калинина «Успех деятельности личности в той или иной области, пишет он, определяется широтой и глубиной развития способностей. Вот почему всестороннее развитие всех дарований и способностей личности есть конечная цель и одна из основных задач эстетического воспитания» [12]. Главное – воспитать, развить такие качества личности, такие способности, которые позволят человеку не только достигнуть успеха в какой-либо деятельности, но и быть творцом эстетических ценностей и нравственных образцов, наслаждаться ими и красотой окружающей действительности [13]. Сегодняшний ученик в условиях стремительно меняющегося мира совсем другой, чем был раньше. Своих предшественников, как справедливо отмечает Ф.Н. Цораева, он опережает в физическом развитии, но, к сожалению, отстает в эстетическом, духовно-нравственном развитии [14]. К тому же нынешние условия социальной жизни не способствуют формированию нравственно-эстетических качеств у современной молодежи.

Важнейшим компонентом нравственно-эстетического воспитания мы считаем *художественное медиаторчество*, формирующее особые способности, использующее в качестве основного воспитательного воздействия средства искусства и развивающее дарования в определенных его видах – музыкальном, танцевальном, декоративно-прикладном, хореографическом, изобразительном, вокальном, театральном и др. *Медиаторчество* – это не только художественно-коммуникативная или художественно-публицистическая деятельность, но и отражает эффективное использование технических средств (А. Нурутдинова), включающих аудиозапись, телекоммуникационные ресурсы, печать, компьютерную графику и т.д. [15]. Обращает на себя внимание тот аспект, что освоение медиаграмотности проявляется более объективно в механизмах эстетического восприятия, в креативных действиях. При этом в основу медиаторчества может быть положена коммуникация между объектом и субъектом восприятия и совокупность психологических отношений к медиаресурсам.

В результате нравственно-эстетического воспитания школьники социализируются, вливаются в сферу общественных отношений и одновременно впитывают эстетические ценности и идеалы, присущие данному социуму. Анализируя эстетические потребности и нравственные приверженности в общем контексте культуры общества, некоторые исследователи (Н.А. Поляткова, С.Д. Якушева) пришли к выводу, что соперничество эстетических нравов и пристрастий зарождается не как условный показатель невысокой развитости и несостоятельности нравственно-эстетической сферы данного общества, а совершенно закономерное явление благополучного функционирования культурного направления общества [16]. Главной движущей силой в культуре всегда выступало противоречие между утонченным эстетическим вкусом, демонстрируемым подлинным искусством и поддельным, лишенным творческого начала и уникальности, нравственных начал.

По мнению большинства ученых (О.А. Корнилова, А.В. Наседкина, Т.Н. Прохорова, Е.Л. Яковлева), обязательным условием любого системного анализа является

«культурный контекст», который позволяет избежать абстрактных, спекулятивных рассуждений о состоянии эстетического начала и сформулировать другой подход к нравственно-эстетическому воспитанию обучающихся средствами художественного медиаторства, чем это принято в рамках общего образования» [17; 18; 19; 20].

Для реализации разнообразных программ по нравственно-эстетическому воспитанию обучающихся применяются специфические формы, методы и средства работы, среди которых – анализ произведений искусств, положительный пример, разъяснение, решение эстетических задач, поощрение и др. Формы нравственно-эстетического воспитания – это различные диспуты, беседы на эстетические темы, нравственные действия и поступки, демонстрация учебного материала в виртуальном режиме, вечера поэзии, организация различных культурно-воспитательных мероприятий и т.д. Среди всех средств эстетического воспитания наиболее эффективным, на наш взгляд, являются средства художественного творчества, с помощью которых школьники получают возможность раскрыть свои задатки, способности, проявить свой талант, индивидуальность, занять свое место в коллективе, обогатить свой жизненный опыт.

Эстетическое воспитание обучающихся средствами художественного творчества нами рассматривается, прежде всего, как процесс цивилизованной идентификации личности. В этом контексте задача общеобразовательной школы заключается в том, чтобы помочь обучающимся, *во-первых*, экстраполировать свой культурный духовный мир максимально; *во-вторых*, через глубокое освоение культурных ценностей своего народа и общечеловеческой культуры в целом, через занятия художественным творчеством сформировать свои созидательные способности до предельно возможного для данного ученика уровня.

Движущими силами эстетического воспитания выступают также противоречия между культурно-эстетической сферой общества и собственными внутренними потребностями человека, его склонностями, увлечениями, индивидуальными особенностями мироощущения. Анализируя структуру эстетической культуры (Ж.М. Молбасынова, Г.К. Токкулинова) [21, с. 862-864], а также уровни ее сформированности у обучающихся (Л.В. Гушина, Л.В. Ершова) [22, с. 35], необходимо исходить не из формального дифференцирования по внешним культурным проявлениям, а из качественных характеристик, таких как эстетическое восприятие, эмоциональное переживание, нравственное отношение к действительности, гуманистическое восприятие картины мира в художественной деятельности, а из анализа результатов этой деятельности. Такая внутренняя дифференциация обучающихся как субъектов эстетического воспитания раскрывает уникальность каждого из них. В данной системе воспитания ученики выступают носителями специфической модели эстетического мироощущения, отражающей критерии эстетического развития личности, позволяющие однозначно и объективно оценить степень сформированности эстетических качеств личности ученика. Тем не менее, учитывая уникальность и индивидуальность каждого школьника, не следует забывать, что «результат эстетического воспитания всегда ассоциируется с некоторым конкретным образцом, эталоном, который в культуре представлен в качестве идеала» [23, с. 159-162]. Вместе с тем, эстетическое воспитание направлено на максимальное приближение личности школьника к данному идеалу [24].

«Начавшийся в конце XX в. переход общества с технологического этапа развития на информационный, как отмечает Ф.К. Цаллагова, поставил систему образования перед необходимостью учитывать новые реалии действительности, использовать в образовательном процессе информационные носители и средства. Эстетическая сфера культуры также стремительно меняется. Современная культурная среда безоговорочно

выдвинула в ряд актуальных задач эстетического воспитания включение в педагогический процесс мультимедиа средств. Являясь частью художественной культуры всего общества и одной из форм искусственной реальности, медиапродукция потребляется особым образом – как произведение художественной культуры» [25, с. 212-214].

Одной из основных задач нашего исследования было выявление влияния современной медиапродукции на эффективность формирования эстетической культуры учащихся, а также изучение потенциала медиапедагогики в их эстетическом воспитании. При организации практической части исследования исходными положениями послужили следующие:

1. Эстетическое воспитание школьников с использованием потенциала мультимедиа продуктов, происходящее в условиях медиаобучения, медиавоспитания и медиаобразования, включает в себя соответственно три главных компонента:

1) художественное медиаобучение, направленное на освоение обучающимися практических умений и навыков творческо-художественной деятельности в процессе создания медиапродуктов;

2) художественное медиавоспитание, способствующее освоению методов и приемов ценностного ориентирования в художественной медиакультуре;

3) художественное медиаобразование, содействующее получению учащимися установленного объема знаний и умений, которые признаны основой эстетической медиакультуры человека.

Художественное медиаторство оказывает содействие освоению закономерных этапов эстетического восприятия, манер и стилей, специфики видов и жанров искусства, художественных языков, вырабатывает и укрепляет особый тип мировосприятия у школьников – художественное мировосприятие. В процессе медиаторства школьники приобретают способность уяснять, понимать, испытывать, оценивать эстетические явления вне искусства, осваивают интегральные структуры и взаимоотношения элементов разнообразных жизненных событий «в художественном представлении».

Проведенное нами опытно-экспериментальное исследование и соответствующий теоретический анализ проблемы влияния медиакультуры на качество эстетического воспитания позволяют утверждать, что овладение медиакультурой и ее художественными средствами является органичной частью эстетического воспитания школьников. Художественное творчество в форме создания и потребления медиапродукции формирует высокий уровень эстетической культуры личности и осмысленное отношение к изучению художественных языков и кодов, которые, подобно языкам различных народов, служат ключом к постижению иных культур.

Результаты анализа медиапродукции, используемой школьниками – участниками эксперимента по реализации специальных программ медиаобучения, показали высокую эффективность воздействия предлагаемых нами моделей не только на общее и художественное развитие обучающихся, но и на эффективное формирование медиакультуры, ориентации в информационно-коммуникационных потоках. При этом выяснилось, что эстетически воспитанный школьник оказывается не только более готов к восприятию и использованию медиапродукции в различных ситуациях, но и более защищенным от ее негативного влияния.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, проведенное экспериментальное исследование позволяет утверждать, что значение художественного медиаторства в процессе эстетического воспитания школьников существенно и художественное медиаторство является необходимым средством эстетического воспитания личности. Результатом эстетического воспитания считается сформированность у школьников по-

коления эстетического идеала и эстетического вкуса, которые представляют собой устойчивые, неизменные личностные свойства, выступающие критериями эстетических оценок. Именно с точки зрения этих личностных свойств ученик эстетически оценивает реальность. Общеобразовательная школа, закладывая начала, исходные принципы формирования личности школьника, воспитывает из них не только сознательных граждан и отличных специалистов, но и членов общества с развитым эстетическим вкусом. Избирательная склонность к нравственно-эстетическому восприятию реальной действительности у обучающихся проявляется довольно рано. Еще выдающийся педагог В.А. Сухомлинский писал, что «ребенок по своей природе – открыватель мира, пылкий исследователь, творец. Так пусть перед ним открывается чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, в сказке и в игре, в собственном творчестве, в красоте, воодушевляющей его сердце, в стремлении делать добро людям».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Безбородова Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учебное пособие. М.: Академия, 2002. 416 с.
2. Цораева Ф.Н. Обращение к искусству как к одному из важнейших средств духовно-нравственного потенциала личности // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2015. № 6 (101). С. 426-430.
3. Критская Е.Д., Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина. Музыка 1-4 классы: Методическое пособие. 2-е изд. М.: Просвещение, 2004. 207 с.
4. Кальянов В.Т. Эстетическая подготовка учителя в школе. Дис... канд. М., 2007. 180 с.
5. Гаджиева Х. Наглядные пособия в системе художественно-эстетического образования и воспитания учащихся // Искусство в школе. № 1. 2007. С. 81 – 85.
6. Бекоева М.И. Совершенствование процесса технологизации системы управления образованием // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-9. С. 73-78.
7. Тахохов Б.А. Духовно-нравственное воспитание - актуальная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 207-210.
8. Аббасова К.Я. Нравственные ценности как правила жизни // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 19-24.
9. Холомина О.А., Курилова А.А. Формирование нравственно-эстетических ценностей в процессе обучения у учеников начальных классов на основе интегрированного подхода // Карельский научный журнал. 2013. № 3. С. 8-11.
10. Агапова Э.И. Значение духовных практик в истории современного российского общества // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 58-61.
11. Позднякова О.К. Педагогические аспекты духовно-практического освоения действительности в морали // Самарский научный вестник. 2016. № 3 (16). С. 174-179.
12. Калинина Л.Ю. Ресурс синестезии в музыкальном образовании: современные аспекты проблемы // Балтийский гуманитарный журнал. Т. 6. №1 (18). 2017. С. 103-106.
13. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2006. 640 с.
14. Цораева Ф.Н. Этнокомпонент в нравственно-эстетическом воспитании обучающихся ОУ Чеченской Республики // Известия Чеченского государственного педагогического института. 2017. Т. 1. №1 (17). С. 128-134.
15. Нурутдинова А. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства на уроках художественного цикла и во внеучебной деятельности // Искусство в школе. № 1. 2007. С. 64 – 66.
16. Поляткова Н.А., Якушева С.Д. Нравственно-эстетическое воспитание дошкольников средствами художественной литературы // В мире научных открытий. 2010. № 5-3. С. 88-94.
17. Прохорова Т.Н. Особенности нового мышления в современном понимании педагогики искусства в школе // Образование как ресурс развития. Астрахань, 2002. С. 18-24.
18. Прохорова Т.Н. Теория и практика формирования творческой личности учащегося в системе художественно-эстетического образования: дис. ... д-ра пед. наук. М. 2003. 320 с.
19. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М.: Флинта, 1997. 287 с.
20. Наседкина А.В., Корнилова О.А. Сущность и содержание интегративного подхода в процессе формирования профессионально-педагогической культуры будущего педагога-музыканта // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 124-127.
21. Токкулинова Г.К., Молбасынова Ж.М. Проблемы нравственно-эстетического воспитания учащейся молодежи // Фундаментальные исследования. 2012. № 9-4. С. 862-864.
22. Гущина Л.В., Ершова Л.В. Специфика методов нравственно-эстетического воспитания младших школьников средствами искусства народной игрушки // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 6. С. 35.
23. Бекоева М.И. Основные направления профориентационной деятельности в современной общеобразовательной школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 159-162.
24. Цаллагова Ф.К. Национальная художественная культура в содержании нравственно-эстетического воспитания подростков в учреждении дополнительного образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 212-214.
25. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 2005. 576 с.

*Статья поступила в редакцию 28.09.2017  
Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 371.133.047

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ПРОФИЛЬНОЙ И ПРЕПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ВЫБОРУ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

© 2017

**Гордиенко Ирина Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Профессиональное обучение и социально-педагогические дисциплины»  
*Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я. Горина*  
(308513, Россия, Белгород, улица Студенческая, 1, e-mail: girina@mail.ru)

**Аннотация.** Педагогическая профессия является одним из примеров деятельности профессиональных групп, в которых осуществляется сложная система социальных взаимодействий (педагог-учащиеся, педагог-педагоги, педагог-родители учащихся, педагог-администрация). Вхождение в такую деятельность означает вхождение в это профессиональное сообщество и освоение всей суммы «культурных средств», включая нормы, правила ценности, опосредующие педагогическую деятельность и коммуникацию в ней. Процесс подготовки будущего педагога должен рассматриваться как последовательное вхождение в такое сообщество. Задача образовательной организации состоит в оказании информационной, научно-методической, психолого-педагогической поддержки обучающимся 9-11 классов в выборе педагогического профиля обучения, определении пути дальнейшего образования и профессионального роста, личностного самопознания и саморазвития. Автором статьи представлен региональный опыт организации классов педагогической профилизации, рассмотрены проблемы и трудности профессиональной ориентации школьников на педагогические профессии. На примере опыта Белгородской области показана деятельность педагогических классов. Обоснованы актуальные формы и методы работы с обучающимися по формированию мотивации к педагогическому труду, выявлены сложности удержания выпускников СПО и ВО в педагогической профессии. В статье указывается значимость организационно-методического сопровождения профильной подготовки обучающихся, которую должны осуществлять специалисты, компетентные не только в общепедагогических, но и в информационных, психологических и организационных проблемах обучения. Подчеркнута мысль, что правильный выбор профессии молодым человеком и последующее формирование его как профессионала, включает не только определение будущей профессиональной траектории, но и соотношения себя с требованиями профессии, в данном случае педагогической, влияющей на формирование личности как субъекта труда и профессионала. Задача педагогов, как указывает автор, на стадии профильной и предпрофильной подготовки обеспечить сопровождение процесса профессионального самоопределения учащихся, как важное звено психического развития, откорректировать отношения к профессиональным и жизненным ситуациям, помочь осуществить первые пробы себя в профессии. Задача образовательной организации создать организационно-педагогические условия, чтобы выбор профессии учителя не был стихийным, зависящим от случайных факторов, а соотносился с личными потребностями и интересами школьников, потребностями общества, региона.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, профильная и предпрофильная подготовка, классы педагогической профилизации, мотивация к выбору профессии, профессиональное самоопределение, педагогическая поддержка и сопровождение обучающихся.

**PROFESSIONAL ORIENTATION AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROFILE  
AND PRE-PROFILE TRAINING OF THE PEDAGOGICAL PROFESSIONS LEARNING  
TO THE ELECTION OF THE PEDAGOGICAL PROFESSION: REGIONAL ASPECT**

© 2017

**Gordienko Irina Vladimirovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of  
«Professional education and Socio-Pedagogical Disciplines»  
(308513, Russia, Belgorod, street Studencheskaya, 1, e-mail: girina@mail.ru)

**Abstract.** The pedagogical profession is one of the examples of the activities of professional groups in which a complex system of social interactions is carried out (teacher-students, teacher-teachers, teacher-parents of students, teacher-administration). Entering such activity means entering this professional community and mastering the whole amount of «cultural means», including norms, rules of value, mediating pedagogical activity and communication in it. The process of preparing the future teacher should be a consistent entry into such a community. The task of the educational organization is to provide information, scientific, methodological, psychological and pedagogical support to students of grades 9-11 in the choice of the pedagogical profile of education, determining the path of further education and professional growth, personal self-knowledge and self-development. The author of the article presents the regional experience of organization of classes of pedagogical profiling, problems and difficulties of vocational guidance of schoolchildren for pedagogical professions are considered. The example of the experience of the Belgorod region shows the activities of the pedagogical classes. The actual forms and methods of working with students to form motivation for pedagogical work have been substantiated, the difficulties of retaining graduates of vocational and vocational education in the pedagogical profession have been revealed. The article indicates the importance of organizational and methodological support for the profile training of trainees, which should be implemented by specialists competent not only in general pedagogical, but also in information, psychological and organizational problems of education. It is emphasized that the right choice of the profession by a young man and the subsequent formation of it as a professional includes not only the definition of the future professional trajectory, but also the correlation of oneself with the requirements of the profession, in this case pedagogical, that affects the formation of the individual as a subject of work and professional. The task of teachers, as the author points out, at the stage of profile and pre-profile training is to provide support for the process of professional self-determination of students as an important link in mental development, adjust attitudes to professional and life situations, and help to carry out their first attempts in the profession. The task of the educational organization is to create organizational and pedagogical conditions so that the choice of the teacher's profession was not spontaneous, depending on random factors, but correlated with the personal needs and interests of schoolchildren, the needs of society, the region.

**Keywords:** professional orientation, profile and pre-profile preparation, classes of pedagogical profiling, motivation to choose a profession, professional self-determination, pedagogical support and support of students.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Сегодня перед многими выпускниками общеобразовательных организаций стоит проблема выбора будущей профессии, поэтому поиск своего места в мире профессий приобретает особый смысл. В Белгородской области

на основе плана реализации федеральных мероприятий по государственной программе «Развитие образования Белгородской области на 2014-2020 годы» с 2015 по 2017 гг. реализовывался проект «Профессиональная ориентация школьников к получению педагогической профессии». Организаторами и участниками данного проекта стали ученые и методисты ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования», муниципальные органы управления образованием, образовательные организации, педагогические колледжи Белгородской области.

Перед организаторами и участниками данного проекта стояла задача – осуществить подготовку обучающихся к выбору будущей педагогической профессии, организовать поддержку и сопровождение образовательного процесса по формированию мотивации к педагогическому труду, подготовить выпускников 9-х, 11-х классов к осознанному поступлению в профессиональные образовательные организации на педагогические специальности, преимущественно Белгородской области.

Инициаторы проекта научно подошли к решению данной проблемы, так как подготовка обучающихся общеобразовательных организаций к ситуациям выбора педагогического профиля обучения – одно из сложных, мало исследованных в педагогической практике направлений, требует детального рассмотрения и пристального внимания всеми участниками образовательного процесса. Результатом реализации указанного проекта стало создание в 22 муниципальных образованиях области «Школы «Будущего педагога», которая имела свою программу деятельности, цикл мероприятий по ее реализации.

Деятельность «Школы «Будущего педагога» направлена на формирование мотивированного выбора дальнейшего обучения в профессиональных образовательных организациях на специальностях педагогического профиля, успешность, от которой зависит решения многих актуальных проблем. Разработчиками проекта в программе «Школы «Будущего педагога» определены перспективные ориентиры:

- построение системной организации предпрофильной и профильной подготовки обучающихся к будущей педагогической профессии;

- формирование адекватной самооценки у обучающихся на основе профессионального самоопределения;

- рефлексия проблем профессиональной ориентации и организация психолого-педагогической поддержки обучающихся в определении выбора педагогической профессии;

- диагностика готовности обучающихся 9-11 классов к выбору педагогического профиля обучения на основе оптимально обоснованных критериев;

- использование продуктивных средств и способов педагогического воздействия и взаимодействия участников по подготовке мотивированных абитуриентов в систему СПО и ВО педагогической направленности и др. [5].

Практика показала, что «Школа «Будущего педагога» оправдала возложенные надежды, результатом проекта стала возросшая популярность педагогической профессии среди старшеклассников, контрольные цифры выполнения планов приема на педагогические специальности в образовательные организации СПО и ВО.

Свою эффективность показала и профориентационная работа среди старшеклассников. Профориентационная работа с обучающимися стала в новых условиях естественным продолжением всей психолого-педагогической работы школ, колледжей педагогических вузов, потому что школьники нуждаются в консультации при выборе профессии. Грамотно проведенная работа не только ориентирует и организует учебную деятельность школьника, особенно когда он с осознанием изучает школьные предметы, элективные курсы, но и привносит элементы спокойствия по отношению к своему будущему

му, когда оптимистичная жизненная и профессиональная перспектива обеспечивает уверенность подростка в завтрашнем дне.

Психологами установлено, что актуальность ранней профессиональной ориентации на педагогические профессии связана, прежде всего, со снижением престижа педагогической профессии среди молодежи. Статистика показывает, большинство студентов педагогических колледжей и вузов не планируют связать свою будущую профессиональную деятельность с образовательными организациями. Этот факт определяется тем, что часть абитуриентов и студентов слабо представляют деятельность педагога и становятся случайными в данной сфере профессионального образования. Кроме того, учащиеся старших классов не часто называют педагогическую профессию в числе тех, которым они хотели бы посвятить свою жизнь, по их мнению, педагогическая профессия не может удовлетворить многие потребности современных старшеклассников, в особенности обеспеченного будущего. Однако это не является свидетельством неуважительного отношения к профессии учителя, скорее, она не привлекает школьников по причине ее трудности, не полного знания о ней. Однако следует отметить, выбирая педагогическую профессию, старшеклассники указывают в анкетах высокие нравственные мотивы: любовь к детям, ответственность за их будущее, потребность в установлении духовного контакта с детьми. Поэтому, школьники должны быть включены в реальную и моделируемую профессиональную деятельность, где созданы условия для развития педагогических способностей, осуществляется проба себя в качестве учителя.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В педагогической литературе проблема профессиональной ориентации трактуется неоднозначно – это «система мер по оказанию помощи в профессиональном самоопределении личности в соответствии с ее способностями и учетом рынка профессий, задачами формирования конкретных профессиональных компетенций» [13]. Вопрос профессионального становления личности посвящали свои исследования: К.С. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Г.В. Суходольский, Л.Г. Смышляева, Г.Ю. Титова и др. Анализируя данную проблему, мы не можем не обратиться к работам А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Ю.М. Забродина, Е.А. Климова, Н.С. Пряжниковой, С.Н. Чистяковой.

Изучив опыт Томской области по курированию педагогических классов Томским государственным университетом, пришли к мысли о продуктивности и востребованности данной работы [19]. Реализуя проект в Белгородской области, мы руководствовались значимостью профориентационной работы для современного школьника, она необходима и обусловлена, в соответствии с ФГОС ОО, переходом на профильное обучение в старших классах, предполагающее предварительное самоопределение в будущей профессиональной деятельности. Считаем, обучающиеся как можно раньше должны своевременно получить информацию о возможных направлениях дальнейшего образования и целенаправленно к нему готовиться, а педагоги, в свою очередь – обеспечить психолого-педагогическое сопровождение мотивированных на педагогические профессии школьников.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Внедрение предпрофильной и профильной подготовки в общеобразовательной организации преследует важную цель, направленную на создание условий для дифференциации содержания обучения; обеспечение углубленного изучения отдельных учебных предметов, прежде всего педагогической направленности. Современные педагогические классы – это инновационное направление в педагогической практике, они должны быть ориентиро-

ваны на подготовку учащихся к выбору педагогической профессии и нацелены на дальнейшее обучение в образовательных организациях педагогической направленности. Значимое место в профессиональной подготовке занимает допрофессиональная подготовка к выбору педагогической профессии, она должна быть ориентирована на знакомство обучающихся 9-11 классов с деятельностью педагога и сопутствующими ей специальностями, расширять знания по вопросам места и роли профессии учителя и знаний, приобретенных в процессе обучения в современном обществе.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Проведя исследование в 22 муниципальных образованиях Белгородской области было выявлено, что профессия учителя остается не очень престижной среди молодежи. Результаты проведенного мониторинга по выявлению профессионального самоопределения старшеклассников, показали: большинство обучающихся школ не имеют ценностных представлений о будущей профессии, смещая ориентиры на выбор предпочитаемого, желаемого образа жизни, то есть профессия для современных школьников в большей степени выступает как средство достижения желаемого образа жизни, часто, пропагандируемого СМИ. Мониторинговые исследования по России и Белгородской области выявили причины затруднений выбора будущей профессии старшеклассников. Так по России – это недостаточное знание:

- мира профессий (42%);
- своих возможностей (47%);
- незнание реальной ситуации на рынке труда (56%);
- распространенность родительских «мифов» в области престижности и востребованности профессий и трансляция их своим детям (61%).

Ответы респондентов по Белгородской области распределились следующим образом: испытывают затруднение в выборе профессий и слабо ориентируются в мире профессий 32% старшеклассников; слабо имеют представление о своих возможностях – 36%; не владеют информацией о востребованности профессий на региональном рынке труда – 48%; оказывают влияние на выбор профессии родительские «мифы» в области престижности и востребованности профессий на 55% старшеклассников.

Проведенный мониторинг среди образовательных организаций города Белгорода и Белгородской области показал, что большинство школ испытывает недостаток педагогических кадров, особенно востребованы учителя-предметники по русскому языку, математике, информатике, физике. Из-за увеличения роста количества детей начальная школа также испытывает недостаток педагогических кадров. Нами выявлено, что средний возраст учителей в общеобразовательных организациях Белгородской области составляет 44 года, количество педагогов пенсионного возраста (по данным на начало 2015 г.) составляет 486 человек (19,7%).

Таким образом, из сказанного следует, что необходим комплекс мероприятий, направленных на организацию научно обоснованной практики профориентационной работы со старшеклассниками, мотивированными к педагогической деятельности. Наличие данной практики позволит повлиять на решение проблемы профессиональной подготовки педагогов, наполнить педагогическими кадрами образовательные организации региона.

Авторы проекта, пришли к совместному решению о необходимости организации системной работы со старшеклассниками, так как информационных ресурсов для их информирования недостаточно, необходим комплекс мероприятий, направленный на формирование личностных смыслов, приобщение к профессиональной педагогической общности воспитанников.

Примером продуктивности решения данной проблемы на региональном уровне стало создание «Шко-

лы «Будущего педагога». Учеными и практиками Белгородского института развития образования разработаны и внедрены в образовательный процесс программы и учебно-тематические планы профильного педагогического обучения в действующих классах педагогической профилизации. Разработана авторская рабочая программа элективного курса «Основы построения педагогической карьеры» для учащихся 10-11 классов. В школах нашли применение программы элективных курсов педагогической направленности, разработанные кураторами педагогических классов, например, по проблеме: «Моя будущая профессия – учитель» и «Введение в педагогическую профессию». Основанием для выбора обучающимися данных курсов являлись жизненные планы, склонности и интересы к работе с детьми. Элективные курсы помогают обучающимся самоопределиться с дальнейшим выбором направления образования, сформировать умения наблюдать, сравнивать, классифицировать, группировать, делать выводы, развивать исследовательские компетенции. Ценным основанием элективных курсов педагогической направленности являются формирование доброты, любви, нравственной ответственности за судьбу родного края, школы; свободное самоопределение личности в ценностном пространстве педагогической деятельности; личная ответственность обучающегося за построение собственной жизни.

Положителен и результативен региональный опыт создания на базе педагогических колледжей межрайонных стажировочных педагогических площадок для обучающихся педагогических классов, где обучающиеся имеют возможность не только посетить уроки ведущих педагогов, но и попробовать себя в роли учителя совместно со студентами. Студенты педагогических колледжей знакомят школьников с педагогическими династиями, организуют для них просмотры и обсуждение художественных и документальных фильмов, посвященных педагогической тематике. Такая форма работы позволяет школьникам не только сформировать осведомленность о педагогической профессии, но и задуматься о правильности выбора будущей профессии, выявить ее особенности и «секреты» из уст очевидцев.

Для развития универсальных учебных действий у обучающихся эффективной формой работы могут стать конкурсы творческих и проектных работ, олимпиады по педагогике, позволяющие школьникам продемонстрировать индивидуальные возможности и способности. Особый отклик у педагогов и школьников вызвало проведение на базе МБОУ «СОШ № 42 города Белгорода» ток-шоу «Я – будущий учитель», в разработке сценария участвовали педагоги и обучающиеся педагогического класса.

Коллегам, занимающимся проблемой профильной педагогической подготовки, будет интересен опыт работы Центра педагогической профилизации старшеклассников по организации практики в летних пришкольных лагерях. Вожатыми в лагерях могут быть не только студенты педагогических колледжей, педагогических вузов, но и обучающиеся классов педагогической профилизации. Созданный на базе МБОУ «СОШ № 2 города Строитель Яковлевского района, Белгородской области» в 2013 году Центр педагогической профилизации старшеклассников ежегодно организует летний оздоровительный лагерь «Солнышко» с дневным пребыванием детей младшего школьного возраста. Обучающиеся педагогических классов выступают в роли волонтеров, помощников воспитателей в группах. Они являются организаторами основных творческих и спортивных мероприятий. Опытные педагоги-наставники особое внимание уделяют методике организации коллективных творческих дел в летнем лагере. На личном примере опытных воспитателей-наставников старшеклассники осваивают опыт взаимодействия с воспитанниками, изучают методику организации досуга и быта младших школьников, приобретая педагогический опыт работы. Включение

учащихся педагогических классов в социально-педагогические ситуации требует создания необходимых условий для творческой педагогической деятельности на уровне доступности, изучения и реальной помощи в развитии педагогических способностей, формирования личностного отношения к педагогической деятельности. Все это формирует ответственность старшеклассника к осознанному выбору педагогической профессии.

Сознательное отношение выпускника школы к педагогической подготовке означает развитость познавательных интересов, заинтересованность в учебе и ее результатах, потребность придать своим знаниям, умениям и первоначально приобретенным навыкам общественную значимость. На это в первую очередь следует нацелить старшеклассников. Как субъект профессионально-педагогической деятельности старший школьник начинает принимать самостоятельные решения и учиться нести за них ответственность. Субъективно успешный выбор профессии характеризуется переживанием осмысленности собственной жизни, а неуспешный – переживанием и отсутствием ее ценности.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Эффективность деятельности педагогических классов высока, целесообразность их сохранения и поддержки несомненна. Любая дорога начинается с первого шага, путь к овладению будущей профессией не исключение. Образовательная деятельность педагогического класса нацелена на формирование общей культуры личности обучающихся, она развивается на основе усвоения общего минимума содержания образовательных программ, создания основы для осознанного выбора и последующего освоения программ профессионально- педагогической направленности, воспитание духовно-нравственных основ личности, гражданственности, трудолюбия, любви к окружающей природе, Родине, семье [12].

Результаты реализуемой проектной инициативы подтвердили свою эффективность и значимость. В рамках деятельности «Школы «Будущего педагога» организована и стала традиционной системная работа по выявлению педагогически одаренных школьников, имеющих не только педагогические способности, но и мотивированы к педагогической деятельности. Увеличена доля абитуриентов и студентов в педагогические колледжи и педагогические вузы Белгорода, Воронежа, филиала НИУ БелГУ в городе Старый Оскол Белгородской области. Продолжая мысль о важности предпрофильной и профильной подготовки школьников, следует отметить, данный вид деятельности требует научного обоснования и оптимизации как в школах города, так и сельской местности. Для педагогов, работающих в педагогических классах, следует провести обучающие курсы, семинары-практикумы по проблеме педагогической профилизации школьников, организации психолого-педагогического сопровождения деятельности педагогических классов, успешный опыт внедрить в другие регионы [6].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция поддержки развития педагогического образования (14.01.2014 г.) Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3871/файл/2676/>.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 298 с.
3. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения. – М. Изд-во «Флинта»: Наука, 1998. – 168 с.
4. Демина Л.С. Особенности организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в вузе // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin), 2015. Вып. 3 (156). – С. 136–140.
5. Дунаевская Э.Б. Мотивация профессионально-личностного развития и саморазвития педагога как психолого-педагогическая проблема // Психология образования в поликультурном пространстве, 2008. Том 1. № 1-2. – С. 80-84.

6. Зенкина С.А. Педагогические условия развития мотивации профессиональной деятельности педагога в процессе повышения квалификации: Автореф. ... дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: Спец. 13.00.01; [Акад. повышения квалификации и переподгот. работников образования М-ва образования РФ]. Москва, 2003. – 22 с.

7. Крылова М.А. Особенности профессиональной ориентации старшеклассников на получение педагогического образования // Психологическая наука и образование, 2015. Том 7, № 1. – С. 190–198.

8. Митина Л.М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. – С. 28-34.

9. Митина Л.М. Психология профессиональной деятельности педагога: системный личностно-развивающий подход // Вестник Московского университета: Сер. Педагогическое образование, 2012. № 3. – С. 48-64.

10. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение – М.: Изд-во «Провещение», 1986. – 304 с.

11. Никулина Н.Н., Давитян М.Г. Исследования системного подхода как феномена социально-педагогической действительности // Инновации АПК: проблемы и перспективы, 2015. №2 (6). – С. 57-62.

12. Пряжников Н.С. Профорентация в школе: игры, упражнения, опросники (8-11 классы). – М.: Изд-во «ВАКО», 2005. – 288с.

13. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: Из-во «Академия», 2007. – 503 с.

14. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В.Г. Маралов, И.А. Бучилова, Е.Ю. Клепцова, С.М. Рогожникова, Р.А. Самофал; под ред. В.Г. Маралова. – М.: Академический проект: Парадигма, 2005. – 288 с.

15. Психологическое сопровождение выбора профессии / под ред. Л.М. Митиной. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 184 с.

16. Ревякина В.И. Теория и практика допрофессиональной подготовки старшеклассников к педагогической деятельности: на материале педагогических классов: Дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2002. – С. 5.

17. Резапкина Г.В. Я и моя профессия: Программа профессионального самоопределения для подростков. – М.: Изд-во «Генезис», 2000. – 128 с.

18. Смышляева Л.Г., Демина Л.С., Титова Г.Ю. Профессиональная проба как педагогическая технология // Высшее образование в России, 2015. № 4. – С. 65–69.

19. Смышляева Л.Г., Титова Г.Ю. Развитие региональной практики профессиональной ориентации школьников на педагогическую деятельность: стратегия и ресурсы // Вестник ТГПУ (TSPUBulletin), 2016, 5 (170). – С. 36-41.

20. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б. Даутова, Е.В. Иваньшина, О.А. Ивашедкина и др. СПб.: Изд-во «КАРО», 2013. – 176 с.

*Статья поступила в редакцию 06.11.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 37.02

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

© 2017

**Дугарова Туяна Цыреновна**, доктор психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии

*Бурятский государственный университет*

(670000, Россия, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24 А, каб. 0223, e-mail: [dugarovatts@mail.ru](mailto:dugarovatts@mail.ru))

**Григорьева Анна Анатольевна**, старший преподаватель кафедры восточных языков и страноведения

*Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова*

(677000, Россия, Якутск, ул. Белинского, 58, каб. 704 e-mail: [chorosova@mail.ru](mailto:chorosova@mail.ru))

**Аннотация.** Данная статья посвящена описанию модели формирования межкультурных компетенций у студентов исторического факультета. В статье затрагивается тема совершенствования иноязычной подготовки студентов, изучающих историю международных отношений. Актуальной проблемой профессионального образования становится совершенствование иноязычной подготовки студентов, изучающих историю международных отношений. Статья раскрывает содержание таких понятий как «компетенция», «компетентность», «межкультурная компетенция». Обосновывается мысль о том, что недостаточная разработанность научно-методической обеспеченности процесса формирования межкультурных компетенций и преобладание традиционных методов обучения обуславливают необходимость создания современной модели формирования межкультурной компетенции средствами кейс технологий. Основной целью данной педагогической модели является формирование межкультурных компетенций у студентов исторического факультета при изучении иностранного языка. Целевыми ориентирами модели являются возрастные психические (психологические) особенности студентов, специфика изучаемого языка. За основу модели формирования межкультурных компетенций у студентов исторического факультета был взят интегративный подход. Сущность интегративного подхода заключается во взаимодействии субъектов воспитательно-образовательного процесса, направленного на организацию и осуществление поисковой деятельности обучающихся, активное и самостоятельное получение тематической информации и знаний, овладение способами применения полученных данных в условиях междисциплинарного синтеза.

**Ключевые слова:** модель, межкультурная коммуникация, студент, международные отношения, методы обучения, компетентность, компетенция, иностранный язык, специалист, кейс-технологии, иноязычная подготовка

## THE MODEL OF FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCES STUDENTS OF HISTORICAL FACULTY

© 2017

**Dugarova Tuyana Tsyrenovna**, Doctor of Sciences (Psychology), senior lecturer of Department of developmental and pedagogical psychology

*Buryat State University*

(670000, Russia, Ulan-Ude, Smolin str., 24 A, office.0223, e-mail: [dugarovatts@mail.ru](mailto:dugarovatts@mail.ru))

**Grigoreva Anna Anatolevna**, Senior teacher of Department of oriental languages and regional studies

*North-Eastern Federal University named by M. K. Ammosov*

(677000, Russia, Yakutsk, Belinsky street, 58, office. 704 e-mail: [chorosova@mail.ru](mailto:chorosova@mail.ru))

**Abstract.** This article is devoted to the description of the model the formation of intercultural competence of students of historical faculty. The article addresses the theme of improving foreign language training of students studying the history of international relations. The actual problem of professional education is the improvement of foreign language training of students studying the history of international relations. The article reveals the content of notions “competence”, “competency”, “intercultural competence”. Substantiates the idea that the underdevelopment of scientific-methodical provision of the process of formation of intercultural competencies and the predominance of traditional teaching methods dictate the necessity of creating a modern model for the formation of intercultural competence by case technology method. The main objective of this pedagogical model is the formation of intercultural competence of students of historical faculty when learning a foreign language. Targets of the model are age-related mental (psychological) characteristics of the students, specifics of the target language. For a basis of model of formation of intercultural competence of students of historical faculty was taken integrative approach. The essence of the integrative approach lies in the interaction of subjects of educational process, aimed at organization and implementation of the search activities of students, active and independent obtaining of thematic information and knowledge, mastering the methods of application of the obtained data in terms of interdisciplinary synthesis.

**Keywords:** model, intercultural communication, student, international relations, teaching methods, competence, competency, foreign language specialist, case-technology, foreign language training

В условиях сложившейся экономической и политической ситуации в стране, расширения контактов с зарубежными странами в российском обществе возросла роль высшего образования.

В настоящее время актуальность приобретает изучение истории международных отношений и внешней политики, поскольку знания истории международных отношений позволяют анализировать, прогнозировать события современной международной жизни. Знание истории международных отношений имеет важное значение для понимания всей истории зарубежных стран. Изучение истории международных отношений дает представление о ходе, развитии и эволюции международных отношений стран мира. Специалист в этой области должен обладать набором определенных компетенций, в том числе и межкультурными компетенциями. На рынке труда к выпускнику вуза предъявляют высокие

требования, поэтому в современном обществе выпускник вуза может быть успешным лишь при условии, если будет обладать компетентностью, мобильностью, сформированными базовыми компетенциями.

Актуальной проблемой профессионального образования становится совершенствование иноязычной подготовки студентов, изучающих историю международных отношений. В Северо-Восточном федеральном университете им. М.К.Аммосова в связи с подготовкой бакалавров по направлению «История международных отношений» необходимо совершенствовать модель формирования межкультурных компетенций студентов, что обусловлено потребностями современных реалий международных отношений.

Необходимость быть профессионально подготовленным в международной области, разбираться в вопросах внешней и внутренней политики, международного пра-



ва, истории и культуры иностранных государств, профессионально владеть иностранными языками, эффективно коммуницировать с учетом смыслов и значений изучаемого языка актуализирует проблему анализа существующих точек зрения на развитие межкультурных компетенций и разработки новой модели с применением новейших методов и технологий.

В процессе нашего исследования необходимо рассмотреть такие понятия как «компетенция» и «компетентность». В настоящее время полностью нет общего понимания сущности понятий «компетенция» и «компетентность». В словаре иностранных слов указано, что «компетенция от лат. *competere* добиваться, соответствовать, подходить) трактуется как «круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен», и как «круг чьих-нибудь полномочий, прав». Под компетентностью от лат. *competentis* – «способный» понимают обладание компетенцией, а также «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо» [1].

В педагогической науке можно выделить два направления понимания «компетенции» и «компетентности». К сторонникам первого направления можно отнести В.А. Болотова, В.С. Леднева, В.В. Серикова и др., сторонники данного направления отождествляют эти два понятия и акцентируют внимание на практической направленности компетенций. Сторонники второго направления И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др., разграничивают данные понятия. [2] А.Г. Бермус, ссылаясь на А.М. Аронова, рассматривает компетентность как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность» [3].

Дж. Равен понимает под компетентностью специфическую способность индивида, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной деятельности и включающую узкоспециальные знания, особого рода навыки, способы мышления, а также ответственность за свои действия [4, 5, 6, 7].

Таким образом, в ходе разработки нашей модели мы опираемся на понятие компетентности, что означает совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих продуктивно решать вопросы и совершать необходимые действия в какой-либо предметной деятельности.

Термин «межкультурная компетенция» появился в 1970-80-х годах. Первыми зарубежными учеными, обратившими внимание на термин «межкультурная компетенция» были Р.В. Вайзман, М.Р. Хамер, Б.Х. Шпицберг и др. В отечественной педагогике понятие «межкультурная компетенция» было изучено такими авторами как, А.В. Анненкова, Г.В. Елизарова, О. Леонтович, Л.П. Павлова, И.Л. Плужник, Ю.А. Синицина.

Так, Г.В. Елизарова определяет межкультурную компетенцию как «компетенцию особой природы, основанная на знаниях и умениях, способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения. [8].

По мнению А.П. Садохина, межкультурная компетенция представлена как комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать на практике коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи [9].

И.С. Соловьева понимает межкультурную компетенцию как психологическую готовность учащегося к общению (интерес, мотив, отсутствие боязни языкового барьера) и определенный уровень владения речевыми умениями, языковым материалом и – самое важное – необходимым объектом социокультурных знаний о стране изучаемого языка [10].

Исследование межкультурной компетенции получило освещение в трудах отечественных ученых не-

скольких направлений. Межкультурную коммуникацию в контексте диалога культур в образовании и в обучении иностранным языкам рассматривали такие ученые как В.С. Библер, С.Ю. Курганов, В.В. Сафонова, Е.И. Пассов. Основы межкультурной и языковой коммуникации были изучены в работах Е.М. Верещагина, Г.В. Елизаровой, Э.П. Шубина. Формирование социокультурной компетенции обучаемых находит отражение в работах В.Г. Воробьева, А.В. Литвинова. Работы Л. Плужника, С.Г. Тер-Минасовой, И.И. Халеевой были посвящены исследованию и разработке моделей развития межкультурной компетенции.

С.И. Гармаева, понимает под межкультурной компетенцией владение студентами определенной совокупности знаний о культуре страны изучаемого языка, обеспечивающих культурное взаимодействие, и считает, что критериями сформированности межкультурной компетенции являются владение паралингвистической неязыковой информацией, знание специфики национального образа коммуниканта [11].

В.В. Сафонова определяет межкультурную компетенцию как часть коммуникативной компетенции языковой личности [12].

В нашей работе мы взяли за основу определение Гармаевой С.И., которая считает, что межкультурная компетенция это совокупность знаний о культуре страны изучаемого языка, обеспечивающих культурное взаимодействие.

В целом, как указывают исследователи, сформированные межкультурные компетенции становятся необходимой составляющей в профессиональной подготовке студентов, способствуют их успешной адаптации на международном рынке [13].

Основная задача преподавания иностранного языка в вузе в настоящее время - «учить не иностранному языку, а с помощью иностранного языка ориентироваться в новом социокультурном контексте, в насыщенном информационном потоке, быть мобильным и инициативным в решении познавательных, учебных, профессиональных и личностных проблем» [14].

В ходе проведенного мониторинга среди студентов и преподавателей исторического факультета Северо-Восточного федерального университета, был выявлен, что современное обучение направлено на развитие познавательного потенциала личности, развитие самостоятельного, креативного мышления, однако, повышение требований к уровню межкультурной компетенции будущих специалистов по истории международных отношений, недостаточная разработанность научно-методической обеспеченности процесса формирования межкультурных компетенций и преобладание традиционных методов обучения обуславливают необходимость создания современной модели формирования межкультурной компетенции средствами кейс технологий.

Основной целью данной педагогической модели является формирование межкультурных компетенций у студентов исторического факультета при изучении иностранного языка. Целевыми ориентирами модели являются возрастные психические (психологические) особенности студентов, специфика изучаемого языка (графическая система языка (визуализация (иероглифичность), выраженная интонационность, образность). Достижение поставленной цели обуславливается решением ряда поставленных задач. Первой задачей является усвоение системы знаний о сущности межкультурной компетентности и ее роли в процессе межкультурного общения (когнитивный блок). Второй задачей формирования межкультурной компетентности является формирование личностных умений (способность работать в коллективе, творческое мышление, критическое мышление) (личностный блок). Третья задача, формирование коммуникативных навыков межкультурного взаимодействия в процессе изучения иностранного языка (социально-коммуникативный блок).

За основу модели формирования межкультурных компетенций у студентов исторического факультета нами был взят интегративный подход. Сущность интегративного подхода заключается во взаимодействии субъектов воспитательно-образовательного процесса, направленного на организацию и осуществление поисковой деятельности обучающихся, активное и самостоятельное получение тематической информации и знаний, овладение способами применения полученных данных в условиях междисциплинарного синтеза. Реализация интегративного подхода в учебном процессе предполагает решение таких задач как: максимальное раскрытие интеллектуально-когнитивного потенциала личности; создание благоприятных условий для самореализации потенциальных возможностей [15].

Основными принципами формирования межкультурной компетентности у студентов при интегративном подходе являются:

Принцип аутентичности общения – суть принципа состоит в том, чтобы при обучении создать реальные ситуации, которые бы стимулировали изучение материала и способствовали адекватному поведению.

Принцип интерактивности – суть принципа состоит в том, чтобы присутствовало сотрудничество, (развитие умений общаться и групповая работа). [18]

Принцип изучения языка в культурном контексте – приобщение личности к духовным ценностям других культур, развитие лингвострановедческих знаний и умений.

Принцип гуманизации - суть принципа состоит в том, чтобы полностью признавать гражданские права воспитанника и уважения к нему.

Принцип диалогического подхода – суть принципа преобразование позиции педагога и позиции учащегося в личностно-равноправные, в позиции сотрудничающих людей. [20]

Принцип интегративности – это принцип восстановления естественной целостности познавательного процесса на основе установления связей и отношений между искусственно-разделенными компонентами педагогического процесса. [19]

Принцип личностно-ориентированного подхода в обучении – суть принципа предполагает не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательного процесса. [21]

Следующим компонентом модели являются методы, которые будут использоваться при решении поставленных задач при формировании межкультурных компетенций. Под методом мы понимаем совокупность путей и способов достижения целей, решения задач образования. [22] Ю.К. Бабанский считает, что метод это способы взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленные на решение комплекса задач учебного процесса. [23]

При разработке модели был осуществлен отбор эффективных методов обучения, основным методом, который будет реализован в нашей модели – это кейс-метод. Именно кейс-метод является источником и средством получения информации об иноязычной культуре. При помощи кейс-метода студенты приобретают необходимые в профессиональной деятельности коммуникативные и исследовательские навыки и умения.

Кейс - метод или метод конкретных ситуаций – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций. Данный метод способствует развитию у студентов самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свою [16].

По мнению Друцко Н.А., процесс решения проблемы, изложенной в кейсе, это творческий процесс, которому присущи такие аспекты, как дискуссия, аргумен-

тация, сравнение, убеждение. Основными задачами, которые может решить метод кейса при формировании межкультурной компетенции являются:

- развитие самостоятельного критического и стратегического мышления;
- получение новых знаний и развитие общих представлений об иноязычной культуре;
- приобретение навыков анализа проблем, связанных с межкультурными различиями;
- приобретение навыков разработки действий и их осуществления;
- развитие здравого смысла, чувства ответственности за принятое решение, умение общаться; [17].

К основным типам кейсов можно отнести обучающий кейс, аналитический кейс, эвристический кейс, исследовательский кейс. При обучающем кейсе преподаватель сам задает проблему и предлагает несколько способов ее разрешения. Такая деятельность преподавателя демонстрирует обучающимся технологию работы с разными идеями, точками зрения. Аналитический кейс предполагает такой вид работы, при котором студенту необходимо упорядочить заданные преподавателем вопросы путем анализа ситуации. Принципиальное отличие эвристического кейса от аналитического заключается в определении проблемы. Решение эвристического кейса предполагает не только анализ и упорядочивание информации, но и сформулировать задачу. В исследовательском кейсе преподаватель принципиально меняет подход задачи-проблемы. Задача звучит в виде вопроса, дается время на обсуждение в подгруппах.

При изучении китайского языка для формирования у студентов определенных умений и навыков необходима устная иноязычная практика. Для того, чтобы студенты могли понять новую для них культуру необходимо подобрать способы вовлечения студентов, направленные на диалог культур.

Предлагаем рассмотреть кейсы, разработанные для студентов исторического факультета Северо-Восточного федерального университета. Покажем предлагаемую нами методику использования кейс-метода при формировании межкультурных компетенций. Первый кейс разработан для студентов, изучающих китайский язык на начальном этапе. Второй кейс разработан для студентов, изучающих китайский язык на среднем уровне.

Кейс 1. Вводный кейс по вербальному общению.

Тема кейса: Приветствие (различие коммуникантов по возрасту статусу)

Цель: Закрепление умений использовать в речи слова и выражения, используемые при встрече.

Задание: Данный кейс проводится после изучения лексики по заданной теме. Студентам предлагается просмотр видео-ситуации приветствие без звукового сопровождения. (2 ситуации) Перед студентами ставится задача разбиться на подгруппы и воспроизвести диалог одной из ситуаций.

Ситуация:

Текст первой ситуации  
Чжан: Привет!  
Ван: Привет!  
Чжан: Как тебя зовут?  
Ван: Меня зовут ..., а тебя?  
Чжан: Меня зовут ..., как твоя фамилия?  
Ван: Моя фамилия Ван.

张: 你好! Nihǎo!  
Чжан: Приятно познакомиться!  
Ван: И мне приятно познакомиться!

Текст второй ситуации:

Чжан: Здравствуйте!  
Ван: Здравствуйте!  
Чжан: Как Вас зовут?  
Ван: Меня зовут ..., а Вас?  
Чжан: Меня зовут ..., как Ваша фамилия?  
Ван: Моя фамилия ...  
Чжан: Приятно познакомиться!  
Ван: И мне приятно познакомиться!

王: 你好! Nihǎo!  
张: 你叫什么名字? Ni jiao shenme mingzi?  
王: 我叫..., 你呢? wo jiao...ni ne?  
张: 我叫...你姓什么? Wo jiao...ni xing shenme?  
王: 我姓王。Wo xing Wang.

张: 认识你我很高兴! Renshi ni wo hen gaoxing!  
王: 认识你我也很高兴! Renshi ni wo ye hen gaoxing!

张: 您好! Nihǎo!  
王: 您好! Nihǎo!  
张: 您叫什么名字? Nin jiao shenme mingzi?  
王: 我叫..., 您呢? Wo jiao...nin ne?  
张: 我叫..., 您贵姓? Wo jiao...nin gui xing?  
王: 我姓... Wo xing ...  
张: 认识您我很高兴! Renshi nin wo hen gaoxing!  
王: 认识您我也很高兴! Renshi nin wo ye hen gaoxing!

Решение проблемы:

В диалоге №1 коммуникантами выступают студен-

ты, поэтому возможно использование молодежного сленга (заимствованная лексика), общеупотребительная лексика.

В диалоге №2 коммуникантами выступают разные по возрасту, статусу люди. Лексика общеупотребительная. Не допускается использование просторечных выражений, официально-деловой стиль общения.

Для выполнения задания студентам предлагается ознакомиться с условиями кейса, проанализировать проблему, указанную в кейсе. Студентам необходимо распределить функции между собой. Кейс может содержать несколько вариантов решения вопроса. После воспроизведения текста студентами, необходимо разъяснить ситуацию и прослушать текст сообщений еще раз. Разъяснить различие между словами «привет» и «здравствуйте», выражения «Как Ваша фамилия» (рассказать о значении иероглифов, их истории). В конце, педагог сам выбирает и обосновывает вариант, одновременно комментирует точки зрения обучающихся.

Кейс 2. Исследовательский кейс

Тема кейса: концепт «Китай»

Цель:

Задание: Студентам предлагается провести ассоциативный эксперимент с целью выявления объективных данных о различных аспектах отражения языкового сознания (фонетические, синтагматические, словообразовательные). Студенты, в качестве задания, получают слово - стимул «Китай». Студентам предлагается разделить на подгруппы и провести ассоциативный эксперимент в своих подгруппах, а также в группах старших курсов, далее, проводят анализ в подгруппах и обсуждают на занятии полученные данные.

Для выполнения задания студентам предлагается ознакомиться с условиями кейса, в подгруппах распределить функции, осуществить поиск информации по теме исследования, подготовить презентационный материал по теме.

Решение проблемы: Анализ проводится по частотности употребления и по качественным параметрам (уровень обученности, эрудированности). Предлагается рассмотреть результаты проведенного эксперимента в группе, обсудить. Каждая группа должна аргументировать определенную точку зрения по теме, таким образом студенты имеют возможность взглянуть на проблему иначе, а также оценить выступление другой группы. В конце занятия педагог демонстрирует подготовленный заранее презентационный материал по теме «Китай».

Исходя из поставленной цели и выдвинутых задач, в качестве основного направления по формированию межкультурной компетентности студента выступает дисциплина «Иностранный язык (второй)» на 2, 3 курсах исторического факультета Северо-Восточного федерального университета. Содержание данной дисциплины позволяет включить метод кейсов в учебный процесс.

Таким образом, в обучении китайскому языку кейс-метод служит для создания межкультурного взаимодействия студентов в решении одной проблемы и развития иноязычной коммуникативной компетенции. Кейс – метод позволяет расширить знания, осмыслить реальные ситуации профессиональной деятельности, сформировать навыки, которые необходимы для решения проблемы. Поиск информации, совместная работа в коллективе, возможность применить на практике знания, полученные во время занятий способствуют мотивации у студентов. Разработанная нами модель формирования межкультурной компетентности представляет собой единый процесс, совокупность компонентов модели достигает поставленной цели, то есть формируется межкультурная компетенция как основа профессиональной компетенции будущих специалистов по истории международных отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 8000 слов и фразеологических выражений/С.И.Ожегов,

Н.Ю.Шведова.-М: Азбуковник, 1997. - 944с.

2. Хуторской А.В. Современная дидактика. – М., 2007. с.110.

3. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Эйдос: Интернет-журнал. 2005. 10 сент. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12htm>

4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.

5. Равен Д. Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социкибернетика // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 170-204.

6. Равен Д. Кризис? какой кризис? // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 84-111.

7. Равен Д. Наше некомпетентное общество: часть I (с обсуждением некоторых компетентностей, необходимых для его преобразования) // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 274-293.

8. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дисс. ... д-ра.пед.наук. – Санкт-Петербург, 2001. – С.42-43

9. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Альфа-М; Инфра-М, 2009. 288 с.

10. Соловьева И.С. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции старшеклассников (на материале сельских школ РС(Я): автореф.дисс.... канд.пед.наук. Якутск, 2007. 20 с.

11. Гармаева С.И. Формирование МКК студентов неязыковых средствами современных инфокоммуникационных технологий: дисс. ... канд.пед.наук, Чита, 2008. 203 с.)

12. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.

13. Раздобарова М.Н. Межкультурная коммуникативная компетенция студентов. Известия Саратовского университета. 2008. Т. 8. Философия. Психология. Педагогика, вып. 2.

14. Гальскова Н.Д. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность / Н.Д. Гальскова, Е.Г.Тарева // Иностранные языки в школе. 2012 № 1. С. 3-11.

15. Харунжев, А.А. Интегрированный урок как один из способов формирования информационной культуры/ Интеграция образования. – 2009. - №3. – 189 с.

16. Пересыпкин А.П., Цурикова Л.В., Гусакова Н.Л. Формирование коммуникативной и межкультурной компетенций в процессе обучения студентов иностранному языку. Научные ведомости Белгородского государственного университета. 2011; Т.11, №18: 277-282.

17. Денисенко В.И., Ратиева О.В., Обучение техника живописи. Теория и методика. Учебное пособие. Изд. Планета музыки, 2014

18. Кивилева А.В., Психологические и педагогические науки. 2015; Т.2, №1; 34-37

19. CLIO – SCIENCE: Проблемы истории и междисциплинарного синтеза: Сборник научных трудов. Выпуск II. Под ред. С.Ю.Рафалюк, Москва: Прометей, 2011.

20. Люсев В.Н. Методика профессионального обучения: лабораторный практикум. Учебно-методическое пособие. Изд. ПензГТУ, 2014

21. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д., Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М.: Логос, 2011. – 288 с.

22. Долгоруков А.М. Case-study как способ понимания//Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. М.:Центр интенсивных технологий образования, 2002. С.21-44

23. Друцко Н.А. Общество: социология, психология, педагогика. Кейс-технология и проектное обучение как инструмент формирования межкультурной компетенции у студентов вуза. №1/2014 С. 79-82

*Статья поступила в редакцию 02.11.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

**ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ И ПЛАНШЕТОВ  
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

© 2017

**Гузь Юлия Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии  
*Южный Федеральный университет**(344091, Россия, Ростов-на-Дону, улица Большая Садовая 33, e-mail: kuzminajulia80@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматривается необходимость внедрения информационных технологий в обучение для совершенствования педагогической и учебной деятельности. Благодаря обычному и экономичному доступу к Интернету мобильное обучение приобретает все большее значение во всем мире, очевидны тенденции и в России. Постоянно и практически в любом месте обучающиеся на смартфонах или планшетах имеют возможность поиска, доступа, изменения, архивирования и использования своих данных в Интернете, таких как файлы, таблицы, папки, презентации. Преимущества облачных технологий для совместной работы и самообучения иностранному языку неоспоримы. Студенты разрабатывают свои собственные мультимедийные продукты, создают аудио- и видеофайлы или портфолио, которые затем могут быть представлены и обсуждены в группе. С помощью различных приложений можно сотрудничать на расстоянии, реализовывая интересные проекты. Мобильные телефоны и планшеты являются неотъемлемой частью жизни молодых людей, поэтому преподаватели и родители должны дать возможность мобильному обучению в контексте образовательной программы. Дидактическое использование популярных медиа гарантирует высокую мотивацию в учебном процессе вне строго регламентированных пространств и контекстов.

**Ключевые слова:** информационные технологии, цифровые устройства, мобильное обучение иностранным языкам, планшет в учебном процессе, интернет-приложения, облачные технологии в обучении иностранному языку, вебквест, виртуальная доска, виртуальный коллаж, межкультурная коммуникация.

**EFFECTIVE USE OF MOBILE APPLICATIONS AND TABLETS  
IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE**

© 2017

**Guz Yulia Alexeevna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
of the Department of German Philology*Southern Federal University**(344091, Russia, Rostov-on-Don, BolshajaSadovaja-street 33, e-mail: kuzminajulia80@mail.ru)*

**Abstract.** The article discusses the need to introduce information technologies in education to improve teaching and learning activities. Thanks to the usual and economical access to the Internet, mobile learning is becoming increasingly important all over the world, and there are obvious trends in Russia. Students on smartphones or tablets can search, access, edit, archive and use their data on the Internet, such as files, spreadsheets, folders, Google presentations, continuously and practically anywhere. The advantages of mobile devices for teamwork and self-learning a foreign language are undeniable. Students develop their own multimedia products, create audio and video files or a portfolio, which can then be presented and discussed in the group. With the help of various applications, you can collaborate at a distance, implementing interesting projects. Mobile phones and tablets are an integral part of the lives of many young people, so teachers and parents should enable mobile learning in the context of an educational program. The didactic use of popular media guarantees high motivation in the learning process outside strictly regulated spaces and contexts.

**Keywords:** information technologies, digital devices, mobile foreign language teaching, tablet in the educational process, Internet applications, cloud technologies in teaching foreign language, webquest, virtual board, virtual collage, intercultural communication.

Актуальность и практическая значимость данной статьи обусловлена процессом модернизации российского образования, связанным с приобщением к информационным возможностям, а также с введением в широкую практику преподавания принципиально новых носителей информации. Цифровое образование, активно внедряемое на протяжении последнего десятилетия, имеет следующие установки: развитие информационно-коммуникативной компетенции, самоорганизация в учебном процессе, независимое критическое мышление, и, соответственно, развитие обучающихся таких знаний, умений и навыков, которые позволяют им успешно осуществлять профессиональную деятельность и быть конкурентоспособными в поликультурном мировом обществе. Вследствие этого необходимо разобраться в методике и дидактической организации цифрового обучения, чтобы эффективно использовать мобильные приложения и планшеты в образовательном процессе.

Технологии совершенствуются постоянно и сегодня мы уже не можем представить наш обычный день без мобильных цифровых устройств. Каждый школьник и студент пользуется смартфоном или планшетом, не прикладывая особых усилий для этого. Более того, чрезмерное пользование цифровыми устройствами приводит к конфликтам между родителями и детьми из-за много часового пользования сенсорным экраном. Дети часами могут играть или просматривать видеоролики в интернете. К сожалению, мы не в силах повернуть время вспять, остановить стремительный цифровой век и заставить ребенка прочитать обыкновенную напечатанную книгу.

С другой стороны, как считает немецкий лингводидакт Герциг Бардо, мы можем научить подрастающее поколение правильно пользоваться учебными интернет-ресурсами, чтобы разнообразить их образовательную деятельность и заинтересовать познавательными заданиями в цифровом пространстве [1].

Мобильные цифровые устройства представлены сегодня преимущественно классическими смартфонами или планшетами iPad и их основными конкурентами – устройствами с операционной системой Android.

Планшеты удобны и компактны, может быть поэтому многие аналитики относят их к устройствам пост-компьютерной эпохи, которые со временем могут вытеснить персональные компьютеры с рынка информационных технологий.

Еще 20 лет назад мы едва верили в то, что аналоговая связь полностью заменится цифровой и повседневное общение будет происходить через персональные мобильные телефоны. Сегодня мы уже верим основателю Apple-корпорации Стиву Джобсу, что «технологии неотделимы от гуманитарных наук и на самом деле будущее за посткомпьютерными устройствами, которые проще и понятнее привычных PC» [2]. Интернет-планшет (также как и Мобильный телефон или смартфон, англ. smartphone – умный телефон) предлагает: персональную и постоянную доступность; достаточные возможности памяти для сохранения различных форм презентации; интерактивные мультимедийные функции для видео, фотографий, музыки и аудио; приложения для ежедневного планирования рабочих дней; доступ

к различным персональным сообщениям (Facebook, Whatsapp и мн. др.), доступ к Интернету с его информационными и медиа-архивами, а также функцию интерфейса через Bluetooth или WLAN и подключение к интерактивной доске.

Современный урок уже не мыслим без интерактивной доски, проектора и компьютера. Но нельзя не согласиться, что занятие с использованием возможностей смартфона или планшета представляет ряд новых возможностей и преимуществ в сравнении с фронтальными формами работы. Многие педагоги рассматривают презентацию на смартдоске для всего класса или аудитории как интерактивную форму работы, несмотря на то, что, как правило, лишь один учитель или один из учеников делает сообщение, а другие вынуждены пассивно воспринимать готовую информацию. Здесь речь идет определенно о фронтальном режиме работы. Мы полностью согласны с Анной Пфайль, что пользуясь личным смартфоном, каждый обучающийся активно задействован в поиске и обработке учебной информации [3]. Учебный процесс представлен интерактивными формами и режимами работы. Кроме того, облачные возможности (англ. cloud storage) обеспечивают быстрый, мобильный, вездесущий и актуальный доступ к широкому спектру данных. Они позволяют сохранять любую информацию и более того – редактировать эту информацию совместно в режиме online. Обучающиеся работают через Интернет, где хранятся их файлы, созданные в облачной программе. Развивая письмо на иностранном языке, можно исправлять ошибки друг друга или дополнять групповую работу новыми предложениями. Электронное облачное обучение происходит в формате дистанционного обучения через интернет без использования файлов и установки специального программного обеспечения. Википедия дает нам как пример ряд облачных хранилищ, это такие интернет-сервисы, как: Dropbox, OneDrive, Google Drive, iCloud, Яндекс Диск, Облако Mail.Ru [2].

Из собственной педагогической практики можем констатировать ряд преимуществ использования планшета или смартфона на занятии немецкого языка. Формирование и развитие навыков аудирования можно осуществлять на занятии, вне аудитории, в транспорте и в любом месте, где есть доступ к интернету. Для прослушивания аутентичных аудиотекстов каждый студент имеет свой телефон и наушники. Гаджеты располагают еще одной очень эффективной функцией для обучения иностранному языку – возможностью записать свою речь на диктофон и прослушать ее. Это лучший способ не только услышать свои фонетические и грамматические ошибки, но и улучшить навыки и умения всех сторон речевой деятельности на иностранном языке, пользуясь этим методом регулярно.

Широкие возможности представляют ссылки страноведческого характера. Для изучающих немецкий язык Гете-Институтом разработано целое сообщество «Немецкий язык для тебя», где можно учиться бесплатно и в компании людей из всего мира, изучающих немецкий как иностранный. Можно находить различные страноведческие материалы для разных уровней владения языком и по разным темам и добавлять их в свои учебные списки. На форуме обмениваются советами по изучению языка и общаются с другими пользователями, а также с носителями языка [4].

Считаем полезным, отметить Интернет-ресурс Youtube [5]. Особенностью данного ресурса является его ситуативность и информативность зрительно-слухового ряда, которые по мнению Саркисян А.В. позволяют, формировать в речевом сознании обучающихся прочную ассоциативно-детерминативную связь [6]. С помощью этого ресурса на занятиях иностранного языка можно просматривать различные видеоролики с фильмами, песнями, а также обучающие видео на изучаемом языке.

Чтобы пополнить словарный запас лексикой современного иностранного языка, достаточно зайти в интерактивное приложение планшета или смартфона. Наиболее продуктивно в нашей практике зарекомендовало себя приложение Quizlet, с помощью которого обучающийся может внести необходимый лексический запас и выучить его в форме игры, перетаскивая пальцем по интерфейсу карточки и картинки. На занятии иностранного языка это можно организовать в виде соревнования, кто быстрее найдет соответствие русских и немецких слов. Каждый участник в конце игры видит время, за которое он справился с заданием. Экран также знакомит и с победителем соревнования. Для работы в данном приложении нужно лишь зарегистрироваться на сайте [7].

Заслуживает внимание в цифровом обучении Pinnwand Padlet – цифровая стена с документами и мультимедийными файлами пользователя. Чтобы объяснить проще, можно представить обычную стену для объявлений, где в виде записок прикрепляется актуальная информация. Преимущества виртуальной доски Pinnwand Padlet по сравнению с традиционной доской очевидны. Онлайн-сервис Padlet является непосредственным цифровым аналогом традиционной информационной стены, но где любой желающий сможет мгновенно оставить свой автограф, прикрепить картинку, разместить свой файл или объявление. Для этого достаточно просто на стартовой странице нажать кнопку Build a Wall (англ. - создай стену). После нажатия кнопки появляется чистая виртуальная доска серого цвета, которую вместе с обучающимися можно наполнить увлекательным содержанием учебного модуля. В процессе подготовки к занятию преподаватель регистрируется с помощью Padlet и создает виртуальную доску по определенной теме. Затем он делится ссылкой с обучающимися, и они получают доступ без входа в систему. Нет необходимости регистрироваться всей учебной группе. Вместе, одновременно или последовательно, обучающиеся могут вводить ключевые слова, аргументы, символы или пропуски непосредственно через свои смартфоны на виртуальную стену, активно взаимодействуя друг с другом на занятии иностранного языка. Есть возможность быстро и анонимно собирать необходимую информацию, которой можно воспользоваться сразу на занятии, например, для проведения дискуссии, или перейти позже по ссылке вне занятия, обрабатывая и закрепляя учебный материал в качестве домашнего задания [8].

Преимущества мобильных устройств для совместной работы и самообучения иностранному языку очевидны. Студенты активно сотрудничают друг с другом, реализовывая интересные проекты с помощью планшетов. Они разрабатывают свои собственные мультимедийные продукты, которые затем могут быть представлены и обсуждены в группе. Это могут быть аудиозаписи с комментариями для обсуждения, блоги, видео, создание мультфильмов и т.д. Как пример, можем представить наших студентов-финалистов Всероссийской олимпиады по немецкому языку, создавших блог для популяризации немецкого как иностранного в Южном федеральном университете и за его пределами [9]. В то же время преподаватель берет на себя новую роль: он становится «тьютором», сопровождающим проект, обеспечивая обратную связь или структурируя дискуссию в аудитории, он поощряет и поддерживает выступающих. Подробно об организации мобильного обучения в неформальных ситуациях и комбинировании цифровых техник с традиционными методиками проведения занятия можно ознакомиться в исследовании Ребекки Бетхер [10].

На занятиях иностранного языка, работая с QR-кодами (англ. Quick Response Code – код быстрого реагирования; сокр. QR code), аутентичные материалы из Интернета могут быть легко доступны. Нет необходимости проделывать сложный поиск путем ввода URL-адресов (англ. Uniform Resource Locator, URL – единый образный локатор (определяет местонахождение))

ресурса) [2]. Пользователи, направив камеру планшета на засекреченный код определенного сайта, за несколько секунд открывают учебный материал [11]. Очень полезный опыт получен нами при организации и проведении вебквеста для студентов вне аудитории. Тема квеста была определена по прохождению учебного модуля «Мой город» по дисциплине «Немецкий как второй иностранный». Студенты были поделены на две команды и на координаторов по станциям квеста. Станции были зашифрованы и располагались недалеко от университета в исторической части города Ростова-на-Дону. На старте команды получили маршрутные листы с заданиями и настроили свои смартфоны, для того чтобы быстро воспользоваться приложением Whatsapp, для мгновенной пересылки выполненного задания или сделанных фото/аудио/видео преподавателям, выполняющим функцию жюри в аудитории. На одной из станций студенты воспользовались QR-кодом, чтобы просмотреть определенный сайт и необходимое видео. По возвращению команд на финиш, благодаря стремительным цифровым технологиям, их уже ждали подсчитанные баллы по выполненным заданиям маршрута. Результаты и эмоции студентов после данного мероприятия подтвердили эффективность и целесообразность использования смартфонов в учебном процессе, с чем можно ознакомиться в учебной коммуникативной группе «Unser Deutsch» в социальной сети «В контакте» [12].

Проведенный вебквест является примером использования мобильных устройств внеаудиторно в воспитательных и образовательных целях. Обучающиеся с удовольствием используют мобильные устройства не только для вебквестов, но и для проектов, коллажей, фоторепортажей. Для создания коллажей рекомендуем ознакомиться с приложением <https://pic-collage.com>, используемом нами в обучении немецкому языку. Операция приложения интуитивно понятна и очень проста в освоении, поэтому его можно использовать даже при низком уровне информационной компетентности. Поскольку приложение использует основные базовые функции планшета или смартфона (запись, снятие и вставка фотографий, а также перемещение пальцем и настройка объектов), студенты с удовольствием участвуют в таких заданиях. С помощью приложения Pic Collage виртуальные коллажи можно без труда создать путем добавления текста и фотографий, сделанных этим же устройством или имеющихся уже в галерее смартфона. Обучающиеся скачивают приложение Pic Collage и открывают новый коллаж, нажимая на «Plus-Icon». С помощью опции «Вставить текст» можно добавить и отредактировать новое текстовое поле (размер шрифта, шрифт и цвет можно изменить). Нажав на значок камеры, можно сделать снимок сразу, или выбрать из фотографий в смартфоне. Размер фотографий и текстовых полей можно увеличить или уменьшить, нажав на соответствующий объект, раздвинув или сжимая его. При необходимости фон коллажа может быть адаптирован или украшен определенным дизайном. После завершения коллажа его можно сохранить через значок общего доступа в правом нижнем углу экрана [13]. В качестве образца или шаблона преподаватель может предоставить ранее подобранные тематические фото или картинки, прикрепленные в облачном хранилище. Наглядность служит стимулом и эффективной опорой для развития умения свободного высказывания на иностранном языке. Готовые коллажи проверяются и комментируются за круглым столом или могут быть загружены на обучающую платформу Google Диск (файлообменник или файловый хостинг – служба, предоставляющая пользователю место под его файлы и круглосуточный доступ к ним через web) [2]. Такой сервис позволяет удобно обмениваться файлами для оценивания другими пользователями. Изготовленные коллажи также могут использоваться в качестве основы для последующих мероприятий или получения обратной связи от носителей

языка. Альтернативный сервис Glogster позволяет также создавать виртуальные постеры с помощью текста, фото и видео [14].

Однако предположение о том, что планшеты можно использовать на каждом этапе занятия и как исключительную техническую возможность, неверно. Для того, чтобы разумно использовать планшеты на занятии иностранного языка, необходимо отталкиваться от традиционных методов обучения. Это значит, что прежде нужно разработать конспект урока с его главной практической целью. А уже затем спроектировать модель занятия и интегрировать мобильные устройства в учебный процесс с целью их определенной обучающей функции. Мы полностью согласны с научными тезисами Федоровой И. В., утверждающей, что правильное комбинирование форм и методов обучения позволит развить личностный потенциал обучающихся, усилит их вовлеченность в изучение иностранного языка и улучшит успеваемость, мотивируя учащихся разнообразием форм, режимов работы и учебных материалов [15, с. 344-345].

Является бесспорным тот факт, что смартфон это часть имиджа современного школьника или студента. Смартфоны, планшеты и другие цифровые устройства, безусловно, не заменят «аналоговое» классическое преподавание учебных дисциплин. Но полноценную интеграцию цифрового обучения можно осуществить как дидактическое дополнение к учебному сценарию в классе и за его пределами. Из-за авторских прав защиты данных использование смартфонов в европейских школах часто затруднено, об этом дискутируют многие немецкие ученые [3]. Желательно, чтобы российское законодательство, не запрещающее использование мобильных устройств в обучении, было адаптировано к неотъемлемым технологическим условиям. Целесообразно, как можно скорее подготовить перспективных учителей и преподавателей для оцифрованных мобильных дидактических процессов и для дидактического проектирования мобильного обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Herzig, Bardo. Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen. Handbuch Medienpädagogik. Band I. München 2012.
2. Общедоступная многоязычная универсальная интернет-энциклопедия со свободным контентом <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
3. Pfeil, Andrea. Digitale und analoge Lernwelten im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht Informelles Lernen. Die „Fremdsprache Deutsch“ in mehrsprachigen Lehr- und Lernkontexten// Fremdsprache Deutsch № 53. 2015.
4. Учреждение культуры Федеративной Республики Германия Гёте-Институт <https://www.goethe.de/>
5. Сервис видеохостинга <https://www.youtube.com/>
6. Саркисян А.В. Использование Интернет-ресурсов на уроке иностранного языка Социальная сеть работников образования. <http://nsportal.ru>
7. Онлайн-сервис для создания и применения флэш-карточек и обучающих игр [www.quizlet.com/](http://www.quizlet.com/)
8. Веб-сайт, который позволяет создать виртуальную доску и общаться с другими пользователями с помощью текстовых сообщений, фотографий, ссылок и другого <https://padlet.com/>
9. Пресс-центр Южного федерального университета [http://sfedu.ru/www/stat\\_pages22.show?p=PR/news/1/D&params=\(p\\_nws\\_id=%3E54102\)](http://sfedu.ru/www/stat_pages22.show?p=PR/news/1/D&params=(p_nws_id=%3E54102)).
10. Böttcher, Rebecca. Lernen mit digitalen Medien in informellen Situationen und die Verbindung zu formal organisierten Lernprozessen. 2014.
11. Веб-приложение, назначением которого является создание и расшифровка QR-кодов <http://www.qrcode-generator/>
12. Страница учебной группы, изучающей немецкий язык в ЮФУ [https://vk.com/club67903075?w=wall-67903075\\_610%2Fall](https://vk.com/club67903075?w=wall-67903075_610%2Fall)
13. Веб-приложение для создания коллажей <https://>

pic-collage.com

14. Веб-приложение для создание анимационных постеров <https://edu.glogster.com>

15. Федорова, И. В. Мультимедийный аспект обучения иностранным языкам / М. В. Федорова // Язык и коммуникации в контексте культуры: материалы 5-й Международной науч. конференции. – Рязань, 2010. – С. 344-345.

*Статья поступила в редакцию 19.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*



УДК 372

## ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ЯПОНСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

© 2017

**Ефимова Сардана Кимовна**, магистр, старший преподаватель кафедры  
«Восточные языки и страноведение»*Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова*  
(677013, Россия, Якутск, улица Белинского, 58, e-mail: sardana\_efimova@mail.ru)

**Аннотация.** В статье актуализируется необходимость повышения качества обучения японскому языку в России. В связи с недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ преподавания японского языка в языковом вузе сформулировано противоречие между необходимостью разработки теоретических основ обучения чтению художественных текстов на японском языке и отсутствием работ по данной проблематике. Автором представлены результаты анализа теоретической литературы по теме исследования, дана трактовка понятия «художественный текст», выделены особенности художественного текста. Также рассматриваются вопросы обучения иноязычному чтению на современном этапе развития общества, указаны психологические особенности данного вида иноязычной речевой деятельности. Обобщая практический опыт ведущих ученых, рассмотрены подходы к вопросу выделения видов и этапов чтения. Автором выявлены компоненты обучения чтению художественного текста на японском языке, состоящие из техники чтения и понимания содержания текста. Предложены критерии оценки сформированности навыков чтения на японском языке. Также автор предполагает, что для повышения качества преподавания японского языка в языковом вузе, необходимо осуществлять обучение чтению японских художественных текстов на основе социокультурного, этнокультурного и герменевтического подходов, которым дана краткая характеристика. Указывается, что опытно-экспериментальная работа планируется на базе Северо-Восточного федерального университета, расположенного в г. Якутске.

**Ключевые слова:** методика преподавания иностранных языков, японский язык, художественный текст, обучение иноязычному чтению, социокультурный подход, этнокультурный подход, герменевтический подход, компоненты обучения чтению, критерии оценки, Северо-Восточный федеральный университет.

## TEACHING TO READ THE JAPANESE LITERARY TEXTS AT THE LANGUAGE UNIVERSITY

© 2017

**Efimova Sardana Kimovna**, master, senior teacher of “The Department of Oriental languages”*North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov*  
(677013, Russia, Yakutsk, street Belinskogo, 58, e-mail: sardana\_efimova@mail.ru)

**Abstract.** The paper is about necessity of improving the quality of teaching of Japanese in Russia. Because of insufficient development of theoretical and methodological basics of teaching Japanese at the language universities the author formulated the contradiction between necessity of development of the theoretical bases of teaching to read the literary texts in Japanese and the lack of works on the subject. There are results of the analysis of the theoretical literature, the features of a literary text. There are some words about teaching to read in foreign language at the present time, psychological features of the reading in foreign language. The author summarized the practical experiences of scientists and considered types and stages of reading. The author reveals the levels and components of teaching to read literary texts in Japanese, including techniques of reading and understanding of the literary text. The author proposes to improve the quality of teaching Japanese at the University by teaching to read Japanese literary texts on the basis of socio-cultural, ethno-cultural and hermeneutic approaches. The author indicates that an experimental work is planned at the North-Eastern Federal University in Yakutsk.

**Keywords:** methods of teaching of foreign languages, Japanese, the literary text, teaching to read, socio-cultural approach, ethno-cultural approach, hermeneutic approach, the components of teaching to read, the rating criteria, North-Eastern Federal University.

Комплексная модернизация образования – это основное стратегическое направление образовательной политики России, нацеленное на достижение его нового качества, которое определяется соответствием актуальным и перспективным запросам современного общества. Учитывая геополитическое положение Дальневосточного региона России, подготовка специалистов с глубокими знаниями восточных языков, а также истории, культуры, политики стран Юго-Восточной Азии, стала неотъемлемой частью общего курса правительства Российской Федерации по развитию дальневосточных рубежей. В этой связи, считаем логичным рассмотреть необходимость повышения качества обучения японскому языку. В последнее десятилетие исследования по данной тематике пополнились докторской диссертацией Л.Т. Нечаевой и кандидатскими диссертациями Е.С. Авдеевой, М.В. Аракава, О.Н. Груниной, Н.Л. Максименко, Л.В. Молчановой, Н.В. Раздорской и др. Но, несмотря на увеличение количества исследований в области методики преподавания японского языка, констатируем, что в России до сих пор наблюдается недостаточная разработанность теоретико-методологических основ преподавания японского языка в языковом вузе. В этой связи, сформулировано противоречие между необходимостью разработки теоретических основ обучения чтению художественных текстов на японском языке и отсутствием исследований по данной проблематике.

В современных условиях чтение на иностранном

языке выступает одним из основных средств языкового общения в силу распространения печатных средств массовой информации и общения посредством сети Интернет, так как чтение входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности человека, являясь письменной формой коммуникации [1]. Исследования ведущих ученых выявили общность на психофизиологическом уровне таких видов речевой деятельности, как чтение и говорение, способность к переносу умений и навыков из одного вида речевой деятельности в другой, но в то же время читающий имеет возможность контролировать темп чтения, может перечитать текст или читать частями, то есть не зависит от собеседника [2]. Таким образом, считаем, что обучение чтению иноязычных текстов на японском языке, включая художественные, является важнейшим аспектом в преподавании японского языка в языковом вузе.

В рамках нашего исследования считаем необходимым рассмотреть особенности художественного текста. Как утверждает М.В. Всеволодова, текст – это единственная форма существования речи, единственная сфера функционирования предложения-высказывания [3]. Художественный текст обладает коммуникативно-эстетической функцией, образно-ассоциативным качеством речи, нарративным и эпическим характером, эмоционально-риторическими структурами [4]. Также в художественном тексте присутствует эстетический идеал и семантическое единство, что относится и к иноязычному художественному тексту, который представляет собой

искусную организацию языковых средств иностранного языка, отражающих определенное идейно-тематическое и образное содержание, способное вызвать у читателя эстетический эффект [5]. Также исследователями подчеркивается, что художественные тексты создаются на основе общечеловеческих ценностей, поэтому читающему легче представить развертывание событий, то есть художественные тексты являются более легкими для чтения, чем статьи из журналов и газет, для чтения которых необходим определенный уровень фоновых знаний. Художественный текст – это сложное многослойное явление, которое можно рассмотреть в нескольких планах [6]. Типы изложения представлены авторским повествованием, диалогом (прямой речью) и внутренней речью, которая делится на внутренний монолог, аутодиалог, внутреннюю реакцию и поток сознания [7]. В процессе извлечения заложенной в тексте информации человек оперирует не только языковыми данными, также в свою речевую деятельность он привносит мнения, верования, свои личностные характеристики [8]. Так называемые феноменологические структуры формируют знания о феноменах экстралингвистической природы, т.е. об исторических событиях, реальных личностях, законах природы, произведениях литературы [9]. Для адекватного понимания художественного текста, а тем более иноязычного, тец должен обладать знаниями об особенностях создания художественного текста. В то же время японские художественные тексты отличает логическая сложность для русскоязычного читателя, которая обусловлена жанровыми и стилистическими особенностями [10]. Психологи подчеркивают, что процесс чтения не ограничивается пониманием художественного текста, читатель продолжает общение принятием решения, которое ведет к совершенствованию личности [11].

Таким образом, обобщив различные подходы к трактовке понятия «художественный текст», считаем, что художественный текст – это текст, опирающийся на образное отражение мира, функцией которого является эмоционально-эстетическое воздействие на читателя, не прекращающееся с завершением чтения текста.

Опытно-экспериментальная работа планируется на базе Северо-Восточного федерального университета, расположенного в г. Якутске. В нашем исследовании будем исходить из того, что обучение чтению художественных текстов необходимо осуществлять на основе социокультурного подхода, предполагающего формирование знаний национально-культурных особенностей страны изучаемого языка, которые отображаются в художественных текстах. Также рассматриваем обучение чтению с позиций этнокультурного подхода, который тесным образом взаимосвязан с социокультурным подходом в плане того, что иноязычный читатель обладает собственным социальным и культурным опытом, который необходимо учитывать при обучении чтению иноязычных художественных текстов. Кроме того, считаем необходимым применить в нашем исследовании принципы герменевтического подхода, который считается одним из современных методологических подходов к обучению пониманию и истолкованию действительности и знаний о ней, выраженных в текстах.

Исследователи сходятся во мнении, что включение художественных текстов в процесс изучения иностранных языков является необходимым в связи с тем, что литература обладает значительным познавательным материалом и обеспечивает воспитание эстетических вкусов, получение информации о культуре страны, развитие устноречевых умений [12]. Подчеркивается, что у обучающихся с помощью художественных текстов на иностранном языке воссоздается образ мира, характерный для изучаемой культуры, раскрываются ценности и миропонимание народа. Социокультурный подход ориентирует на обучение межкультурному иноязычному общению в контексте социально-педагогических доминант педагогики гражданского мира и согласия,

аккумулирующей идеи общепланетарного глобализма, культуроведческой социологизации целей и содержания обучения [13].

Как доказано учеными, социокультурный кругозор обучающихся, который сформировался из собственного опыта, влияет на восприятие, а также оценку социокультурных явлений иноязычной культуры, и, в связи с этим, должен учитываться при изучении иностранного языка. Таким образом, этнокультурный статус читающего является важным фактором при обучении чтению на иностранном языке. Этнокультурный статус – совокупность этнических и культурных свойств человека, выделенных на основе таких признаков как генетическое родство, национальная принадлежность, национальный характер, менталитет, язык, религия, обычаи, обряды [14].

Методы герменевтики применяются в теории и практике перевода, литературной и художественной критике, литературоведении, искусствоведении и др. Педагогическая герменевтика является теорией и практикой истолкования педагогических знаний, заложенных в текстах, учитывающая глубокое понимание социально-культурных традиций и эмоционально-духовного опыта личности и человечества. Отмечается, что ключевой идеей педагогической герменевтики является развитие самосознания человека в процессе чтения и интерпретации текстов, гуманитаризация мышления и мировоззрения [15]. Герменевтический подход дает возможность более полно использовать художественные тексты для развития личности, а также помогает развить самостоятельность суждений обучающихся, интерес к чтению, коммуникативную активность, умение формулировать взгляды и выводы.

Обучение чтению в методике преподавания иностранных языков рассматривалось такими учеными, как И.Л. Бим, В.А. Бухбиндер, М.В. Ляховицкий, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, С.К. Фоломкина, Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова и др. Как отмечает А.А. Вейзе, до 1974 года методисты при обучении чтению главным образом шли по пути преодоления лексических и грамматических трудностей при пофразном извлечении информации из текста, затем в результате использования идей лингвистики текста началось развитие методики обучения чтению и работе с целым текстом в исследованиях И.Р. Гальперина, О.И. Москальской и др. В настоящее время существуют несколько подходов к обучению чтению: обучение лексической стороне речи, грамматике текста; традиционное обучение чтению как репродуктивному виду речевой деятельности; обучение чтению в неязыковом вузе; когнитивные вопросы чтения и др.

Обобщая практический опыт ведущих ученых, в рамках нашего исследования представим несколько подходов к вопросу выделения видов чтения. Так, М.В. Ляховицкий расширил подход Г.В. Роговой, которая предложила 2 вида чтения – собственно чтение и учебное чтение, выделив в учебном чтении следующие этапы: предварительное чтение и информативное чтение [16]. Е.И. Пассов разделял этот подход, подчеркивая, что задача обучения чтению одна – развить у читающего умение читать.

Р.К. Миньяр-Белоручев также выделяет 2 вида чтения: учебное и информативное чтение, которые различаются целями, в первом случае отрабатывается техника чтения, а во втором извлекается информация из текста [17]. В информативном чтении методист выделяет изучающее чтение и поисковое, естественным завершением поискового является динамическое чтение, целью которого является повышение скорости извлечения информации за счет нейтрализации артикуляции. Задачами обучения чтению называет тренировку в технике чтения с чтением вслух; изучение закономерностей построения предложения, текста; формирование умений вычленения ключевой информации, языковой догадки; изучение языкового фона слов.

С.К. Фоломкина выделила такие виды чтения как из-

учающее, ознакомительное и просмотровое, цель чтения - понимание текста, степень полноты и точности которого зависит от установки читающего: зрелый чтец в зависимости от материала и отношения к нему читающего использует различные виды чтения. Данная классификация была впоследствии расширена: изучающее (филологическое, критическое, углубленное), цель которого точно понять всю информацию и запомнить ее для дальнейшего использования; ознакомительное (конспективное), цель - выяснить, что сообщается и о чем именно, какие вопросы затрагиваются и как они решаются; просмотровое (реферативное, обзорное, ориентировочное, поисковое), цель - выяснить о чем текст, получить общее представление об информации и решить важна она или нет, при поисковом чтении – найти в тексте информацию, о которой заранее известно, что она имеется. Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез суммировали виды чтения по параметрам различия и предположили, что целью обучения чтению являются такие виды, как ознакомительное, изучающее и поисковое чтение.

Далее рассмотрим этапы, выделяемые учеными при чтении текста и их задачи. На начальном этапе обучения чтению Е.Н Соловова подчеркивает необходимость формирования техники чтения, в основе которой лежат такие операции, как соотнесение графического образа речевой единицы (слово, синтагма, абзац) с ее слухоречедвигательным образом, а также соотнесение слухоречедвигательных образов речевых единиц с их значением [19]. На старшем этапе чтение вслух полностью исчезает и практикуется только для формирования причинно-следственных связей, аргументации и т.д., для чего обучаемые зачитывают вслух релевантные отрывки из текста.

Е.И. Пассов выделяет 3 этапа обучения чтению и формулирует задачи каждого этапа следующим образом: на начальном этапе необходимо обучение графемно-фонемным соответствиям и становление техники чтения; на продвинутом этапе необходимо совершенствование техники чтения (увеличение единицы восприятия, развитие догадки, антиципации, расширение запаса слов, обучение способам извлечения информации); на последнем этапе необходимо совершенствовать владение усвоенным материалом и развивать умения читать [20]. Также подчеркивается строгое разграничение чтения как цели и как средства обучения, при обучении собственно чтению текст читается один раз.

Этапы и цели обучения чтению, выделяемые Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, при овладении иностранным языком, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Этапы и цели обучения чтению

Этапы	Виды чтения	Цели
Начальный уровень	Изучающее, ознакомительное, поисковое (при условии сформированности технических навыков чтения)	Развитие умения чтения вслух и про себя небольших текстов, построенных на изученном языковом материале; понимание текстов, содержащих отдельные новые слова; нахождение в тексте необходимой информации
Средний уровень	Изучающее, ознакомительное, поисковое (развитие основных видов чтения аутентичных текстов разных стилей)	Развитие умения читать и понимать аутентичные тексты (научно-популярные, публицистические, художественные, прагматические) с различной глубиной и точностью проникновения в их содержание; с полным пониманием содержания, с пониманием основного содержания, с выборочным пониманием нужной информации
Продвинутый уровень	Изучающее, ознакомительное, поисковое (далее естественное развитие основных видов чтения аутентичных текстов разных стилей)	Развитие умений выделять основные факты; отделять главную информацию от второстепенной; предвосхищать развитие сюжета; раскрывать причинно-следственные связи; понимать аргументацию; определять свое отношение к прочитанному.
Профильный уровень	Изучающее, ознакомительное, поисковое (далее естественное развитие основных видов чтения аутентичных текстов разных стилей, включая тексты по выбранному профилю)	Развитие умений выделять необходимые факты, отделять временную и причинно-следственную связь событий и явлений, прогнозировать развитие основных событий; обобщать описываемые факты; оценивать важность новости; достоверность информации; понимать проблематику текста, используя элементы анализа текста; отбирать информацию для решения задач проектно-исследовательской деятельности.

Цель обучения чтению многими исследователями обозначается как выработка техники зрелого чтения, то есть такого чтения, которое характеризуется скоростью, соответствующей виду чтения, сопровождается хорошим пониманием читаемого, совершается с минимально выраженной внутренней речью и сопровождается наименьшей затратой сил читающего. Задачи обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности заключаются в следующем: научить извлекать инфор-

мацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, используя определенные технологии чтения.

По З.И. Клычниковой на начальном этапе обучения важно чтение вслух (как средство развития техники чтения) со снятыми трудностями, то есть подготовленное, тренировочное, классное, индивидуальное и хоровое, беспереводное чтение. На старшем этапе можно читать вслух выборочно неподготовленный заранее материал, с неснятыми трудностями, в данном случае чтение вслух выступает в роли контрольного и выразительного чтения. Хорошее чтение характеризуется малым числом фиксаций, небольшим количеством регрессивных движений, ритмическими движениями глаз, незначительной вокализацией или полным ее отсутствием, а также большим полем зрения и в основном связано с отработанностью техники чтения. Исследователь рассматривает понятие рациональное (быстрое) чтение, продуктивность чтения означает скорость чтения при понимании текста. В связи с тем, что скорость чтения зависит от цели чтения, типа материала и особенностей чтеца, хороший чтец должен обладать гибкостью чтения, то есть уметь приспосабливать скорость к задаче чтения и к степени трудности при понимании текста. Техника чтения и для громкого, и для тихого чтения состоит из следующих характеристик: хорошее произношение, быстрота и точность установления буквенно-звуковых соответствий, четкость применения правил чтения, умение прогнозировать развертывание языкового материала, синтагматическое членение предложения, правильное интонирование, логическое ударение [21].

Исходя из вышеуказанного, мы выявили компоненты обучения чтению и разработали критерии оценки сформированности навыков чтения художественных текстов на японском языке, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Компоненты и критерии оценки сформированности навыков чтения на японском языке

Уровни чтения	Компоненты	Критерии
Динамичный Умеренный Пониженный	Техника чтения	Беглость чтения и соблюдение норм паузации Правильное произношение и интонирование Соблюдение норм логического ударения
	2. Понимание содержания прочитанного	Ответы на вопросы содержания Выполнение упражнений

Таким образом, констатируем, что в России до сих пор наблюдается недостаточная разработанность теоретико-методологических основ преподавания японского языка в языковом вузе. В этой связи, нами сформулировано противоречие между необходимостью разработки теоретических основ обучения чтению художественных текстов на японском языке и отсутствием исследований по данной проблематике. Проанализировав теоретическую литературу по теме исследования, будем опираться на следующую трактовку термина «художественный текст» – это текст, опирающийся на образное отражение мира, функцией которого является эмоционально-эстетическое воздействие на читателя, не прекращающееся с завершением чтения текста. Новизна исследования на данном этапе заключается в том, что нами выявлены уровни и компоненты обучения чтению художественного текста на японском языке, включающие в себя технику чтения и понимание содержания текста. Также, предположим, что для повышения качества преподавания японского языка в языковом вузе обучение чтению художественных текстов на японском языке должно осуществляться на основе социокультурного, этнокультурного и герменевтического подходов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2005. 255 с.

2. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. Часть 1 / под ред. Филатова В.М. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 416 с.
3. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. М.: Изд-во МГУ, 2002. 501 с.
4. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Изд-во МГУП «Мир книги», 1998. 210 с.
5. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. Флинта: Наука, 1999. 248 с.
6. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. М.: Высшая школа, 1985. 121 с.
7. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. М.: Просвещение, 1988. 192 с.
8. Уракова Ф.К., Хачмафова З.Р. Анализ художественного текста как способ формирования дискурсивной и культурологической компетенций в обучении русскому языку как иностранному. // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. №2. С. 148-153.
9. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис, 2002. 284 с.
10. Аракава М.В. Формирование методической компетенции в обучении чтению на японском языке у студентов старших курсов педагогических вузов (японский язык как второй иностранный): дисс. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2007.
11. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1983. 207 с.
12. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
13. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1993.
14. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в практике обучения иностранным языкам. Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1993. 122 с.
15. Закирова А.Ф. Педагогическая герменевтика. М.: ИД Ш. Амонашвили. 2006. 328 с.
16. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высш. школа, 1981. 159 с.
17. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М.: Альянс, 2012. 224 с.
18. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2015. 368 с.
19. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
20. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977. 216 с.
21. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1983. 207 с.

*Статья поступила в редакцию 02.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 378.1 : 316.772.5

ТРАНСФОРМАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ  
РОССИЙСКОМ ВУЗЕ: ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2017

**Желнина Евгения Валерьевна**, доктор социологических наук, профессор кафедры «Социология»  
**Иванова Татьяна Николаевна**, доктор социологических наук, профессор кафедры,  
заведующий кафедрой «Социология»

*Тольяттинский государственный университет**(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: IvanovaT2005@tltso.ru)*

**Аннотация.** *Цель:* выявить и изучить основные факторы, влияющие на процесс внедрения информационно-компьютерных технологий в вузе. *Методы:* бихевиористский подход к изучению поведения человека в обществе, позволяющий проанализировать мотивы и стимулы поведения в разрезе социально-демографических показателей; структурно-функциональная парадигма, дающая возможность исследовать процессы информатизации образования и управления образовательными учреждениями с точки зрения структуры (составляющих элементарных частей и их соотношений), функций и дисфункций. Бихевиористский подход и структурно-функциональная парадигма определили выбор конкретных методов эмпирического социологического исследования: экспертный опрос (интервью). *Результаты:* на основе анализа данных, полученных в результате интервьюирования, выявлено, что большинство руководителей считает главным условием успешного развития ИКТ – дополнительное финансирование и использование современного технического оборудования. *Научная новизна:* в статье впервые на основе использования эмпирических социологических данных выявлены основания трансформации управленческой и образовательной деятельности в современном российском вузе в условиях глобальной информатизации образования. *Практическая значимость:* основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов о сущности и тенденциях информатизации образования; а также федеральными, региональными и муниципальными органами государственной власти при разработке и реализации мероприятий по информатизации образования.

**Ключевые слова:** высшее учебное заведение, модернизация образования, информатизация образования, информационная политика, социологическое исследование, интервью, информационно-коммуникативные технологии.

TRANSFORMATION OF MANAGEMENT IN MODERN RUSSIAN UNIVERSITY:  
INFORMATIZATION OF EDUCATION

© 2017

**Zhelniina Evgeniya Valeryevna**, doctor of sociological Sciences, Professor of «Sociology»  
**Ivanova Tatyana Nikolaevna**, doctor of sociological Sciences, Professor, head of Department «Sociology»

*Togliatti state University**(445020, Russia, Tolyatti, Belorusskaya str, 14, e-mail: IvanovaT2005@tltso.ru)*

**Abstract.** Purpose: to identify and study the main factors influencing the process of implementation of information and computer technologies at the University. Methods: a behavioral approach to the study of human behavior in society, allowing us to analyse the motives and incentives of conduct in terms of socio-demographic indicators; the structural-functional paradigm, giving the opportunity to investigate the processes of Informatization of education and management of educational institutions in terms of structure (components of elementary parts and their relations), functions and dysfunctions. Behavioral approach and the structural-functional paradigm have determined the choice of methods of empirical social research: survey of experts (interview). Results: based on the analysis of data obtained through interviews, revealed that most of managers considers the main condition of successful development of information and computer technologies – additional financing and use of the modern technical equipment. Scientific novelty: the article first based on the use of empirical sociological data revealed the Foundation of the transformation of the management and educational activities in modern Russian higher school in the conditions of global Informatization of education. Practical relevance: the main provisions and conclusions of the article can be used in research and teaching when considering questions about the nature and trends of Informatization of education; as well as Federal, regional and municipal public authorities in the development and implementation of Informatization of education.

**Keywords:** higher education, modernization of education, Informatization of education, information policy, case study, interview, information and communication technology.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* С наступлением эпохи глобализации [1, с. 4] и сопровождающей ее эры всеобщей (даже можно сказать, тотальной) информатизации деятельность современного учебного заведения (в том числе – высшего) заметно трансформировалась: еще больше усилился его многопрофильный, многофункциональный характер, появилась необходимость открытости и информатизации его деятельности (процессы, документация, результаты). В связи с этим управленческое воздействие на основе информационных технологий становится архисложной задачей, которая должна обеспечить комплексные решения организационных, технологических, образовательных, научных, маркетинговых задач. Остановимся более подробно на проблемах использования информационно-компьютерных технологий (ИКТ) сотрудниками различного уровня (преподавателями, заведующими кафедрами, руководителями структурных различных подразделений и их подчиненными, секретарями и т.п.) в управлении учебным процессом университета. В указанных условиях многие современные вузы столкнулись с необходимостью

обеспечения у персонала (ППС, УВП, администрация) высокого уровня информационно-компьютерной культуры, которая сегодня становится ключевым элементом профессионально-деловой сферы [2-10]. В связи с этим, актуализируются потребности изучения основных факторов, влияющих на процесс внедрения информационно-компьютерных технологий в вузе.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Проблематика модернизации образования является весьма популярной темой в научном дискурсе и представлена широким спектром работ таких авторов, как И. В. Бестужев-Лада, В. И. Кондратьев, Н. И. Лапин, В. Я. Ляудис, А. И. Пригожин и другие. В данных работах можно найти различные мнения на сущность понятия модернизации и ее значимость, обнаруживаются социальные и иные противоречия, предлагаются различного рода алгоритмы модернизации тех или иных сфер жизнедеятельности общества. Поднимаются не только вопросы модернизации общества в целом, но и отдель-

ных его сфер (в том числе и образования). Например, даже в самых первых работах (Г. Тард, И. Шумпетер, Н. Г. Кондратьев), в которых модернизация трактуется как многофункциональное понятие, сфера образования показывается как самая очевидная для трансформаций. Можно сделать вывод, что социальный институт образования должен стремиться стать флагманом всепреобразования, заявляющихся в государстве и обществе.

В работе «Теория экономического развития» австрийского экономиста И. Шумпетер [11] описан механизм освоения нововведения, который является фундаментом процесса модернизации и предполагает наличие тесной связи теоретических исследований в цепочке «наука – исследование – разработка – производство – потребление» [11]. Именно поэтому социальный институт образования утверждается в качестве субъекта модернизационных изменений.

Проблематика процессов информатизации образования начала осмысление с начала 60-х годов XX века в работах зарубежных социологов: П. Бурдье, Э. Гидденс, П. Друкер, Р. Ингледарт, М. Кастельс, Ч. Миллс, Н. Смелзер, А. Этциони.

Интересны и полезны для нашего исследования выводы ученых, изучаемых инновации и инновационные процессы. Так, Ф. Басс [12, р. 1 – 22] в предложенной диффузной модели существенную роль в трансформации отводит и субъекту, и среде. Социальный институт образования может выступать в двух этих ипостасях: это и субъект, который ищет и осваивает инновации, это и среда, которая знакомит, транслирует имеющиеся в обществе инновации.

Э. Роджерс в своих работах [13], выделяя основных субъектов инновационного процесса, определил пороговое количество (5–7 %) «ранних потребителей» (инноваторов), при котором распространение новшеств приобретает необратимый характер. Высшие учебные заведения привлекают большое количество индивидов (студенты, ППС, управленческий аппарат). Если учитывать только ближний круг социальных связей этих индивидов (семья, друзья, коллеги), то получится даже большее количество, чем необходимо для порогового значения. В очередной раз мы находим подтверждение флагманской роли вузов в модернизационных процессах.

Американский исследователь Алека Инкельс предложил модель современного человека [14, р. 329–133]. Следует отметить, что главной его характеристикой современной личности автор определил открытость инновациям и изменениям. В связи с этим выводом, вузы, будучи флагманами трансформационных и модернизационных процессов в обществе, должны поддерживать в своих работниках данные социально-психологические качества.

Перечисленные выводы подтверждаются и современными исследованиями и их авторами.

Многие российские авторы (И. М. Ильинский, Л. И. Романкова, Л. Г. Титоренко, В. Н. Филиппов) определяют сущность модернизации в проблеме структурных и институциональных противоречий, которые возникают в процессе социальной трансформации российского образования. Отметим, что здесь на первый план выдвигается несогласование структурных и институциональных функций. Данная проблема нуждается в специальном исследовании и анализе.

В исследовательских работах И. В. Мостовой, Л. Митевой, В. Н. Федорова отмечается эффективность деятельностного подхода к трансформациям. В российской теоретическом научном дискурсе выявились противоречия между информатизацией как таковой и социокультурными технологическими ориентациями, имеющимися в обществе.

Многие российские ученые, признавая важность и необходимость модернизации российского института образования, неоднозначно высказывают сомнения в эффективности происходящих трансформаций. Отдельный

аспект темы составляет изучение влияния институциональных дисфункций российской системы образования на духовную жизнедеятельность общества и молодежи (Ю. А. Зубок, А. И. Ковалева, В. И. Чупров и др.). Также известный специалист в сфере российского образования Д. Л. Константиновский отмечает, что «... институт образования оказался неготовым к социальным изменениям российского общества ...» [15, с. 144].

Но до настоящего времени еще явно недостаточно представлен социологический аспект информатизации развития высшего образования и его трансформации у этих условий как ресурса развития модернизации. Именно этой теме касается предлагаемая работа.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Как показывают выводы многочисленных исследований, информационные технологии на сегодняшний день являются обязательными и необходимыми в процессе управления образовательным процессом. Данные технологии проявляют себя и в процессе составления учебных планов и образовательных программ, формирования групп и отслеживания их образовательной активности, в работе с абитуриентами, в создании электронных архивов с наполнением их информацией самого различного плана: об успеваемости и посещаемости до сведений об основных образовательных программах, а также в функциях контроля над деятельностью работников вуза и т. п.

Одной из главных проблем внедрения информационно-компьютерных технологий в современные российские вузы является недостаточно ясное понимание работниками университетов (и управленческого, и учебно-вспомогательного, и профессорско-преподавательского состава) всех преимуществ использования ИКТ. В первую очередь это вызвано тем, что персонал владеет не достаточным уровнем знаний и навыков работы в ИКТ-инфраструктуре.

Объектом нашего аналитического исследования являются представители администрации ТГУ, руководители среднего звена управления: зав. кафедрами факультетов и институтов ТГУ, начальники отделов, структурных подразделений в возрасте от 25 до 70 лет со стажем работы в настоящей должности не менее года.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

В ходе исследования нами были опрошены десять человек, из которых шестеро являются заведующими кафедрами юридического, гуманитарного, электротехнического, инженерно-строительного и педагогического институтов, а остальные четверо – руководители отделов научного, инфраструктурного, административного подразделений вуза. Возраст респондентов от 29 и более 50 лет. Все опрошенные имеют высшее образование, большинство, а именно 8 человек из 10 имеют кандидатскую степень. Стаж работы руководителей в должности варьируется от 1 года до 15 лет.

Очень интересны рассуждения С. Кувшинова, проректора по информатизации и новым технологиям в образовании РГГУ о необходимости поддержания высокого уровня квалификации преподавательского состава учебных заведений рассказал, в котором проводится подготовка коллег и из других учебных заведений Москвы. Он отметил, что самое главное – это «мотивировать преподавателей-предметников смело и эффективно использовать новые образовательные технологии в своем учебном процессе» [2]. Кроме того, эксперт отметил и трансформацию социальной роли преподавателя вуза: «он становится «мультимедийным дирижером информационных потоков» [2].

Из разговоров с заведующими кафедрами и руководителями отделов мы также выяснили, какими сетями для общения они пользуются, а именно: электронной почтой – чаще всего, локальной сетью вуза – иногда, а также документооборотом и телефонным электронным справочником. Респондент (муж, 48 лет), работающий

в Испытательном центре ТГУ указал также ICQ, а другой опрошенный (жен., 29 лет) сказал, что «когда большая загруженность работой, например, одновременно несколько проектов, мы используем «Гугл-календарь», что позволяет планировать одновременно деятельность каждого сотрудника и экономить время» [16].

Обратимся к данным, опубликованным в журнале «Вопросы информатизации образования», в котором говорится, что в рамках изучения проблем управления в высших образовательных школах России ГОУ Центром образования №1329 г. Москвы было проведено исследование с целью выявления применимости и эффективности информационных технологий в образовательном процессе [17, с. 7]. Проанализировав данные, можно констатировать, что ИКТ в вузе используются в следующих целях:

1. Администрация вуза:
  - 51,1% – электронная отчетность;
  - 48,3% – электронное расписание;
  - 36,8% – общение на форумах.
2. Профессорско-преподавательский состав вуза:
  - 36% – электронная отчетность;
  - 39,8% – электронное тестирование;
  - 30,7% – конспекты лекций в электронном виде;
  - 26,4% – общение на форумах.

Можно сделать вывод, что использование ИКТ в современных вузах носит бессистемный характер, что способствует процессу нивелирования всех преимуществ информационно-коммуникационных технологий.

В ходе проведенного авторского исследования (экспертное интервью) руководители рассказали, как они используют ИКТ в образовательном процессе. Выяснилось, что заведующие кафедрами, многие из которых также имеют учебную нагрузку, применяют подобные технологии в различных ситуациях: большинство создают презентации, изучают литературу из электронной библиотеки университета, передают информацию сотрудникам в электронном виде, общаются со студентами и абитуриентами на форумах университетского сайта, подготавливают учебный план кафедры, кроме того разрабатывают электронные учебники и методички для учащихся, осуществляют подготовку видео-занятий, построение в электронном виде различных графиков и схем для удобства и наглядности. Кроме этого, что сотрудники некоторых кафедр в рамках экспериментальных площадок разрабатывают различные курсы в автономном режиме, в ходе которых на основе специализированных программ студенты выполняют самостоятельные задания на компьютерах в стенах университета. Практика данного курса хорошо зарекомендовала себя и с успехом используется в вузе [16].

Во многих российских университетах сейчас пользуются популярностью учебные курсы в электронном виде [17-21]. Они содержат достаточно большой объем информации: собственная учебная программа, ФГОС ВО, пояснительные записки, список литературы и источников, РПД, всевозможные учебно-методические материалы (темы рефератов, курсовых и квалификационных работ и др.) [22, 23].

Важным условием благоприятного развития ИКТ в вузе является высокий уровень компьютерной грамотности всех участников образовательного процесса, поэтому мы выяснили, стремятся ли руководители и сотрудники к ее повышению. Мнения респондентов по этому поводу разделились: кто-то говорил, что постоянно старается самостоятельно развиваться в данной области знаний, приобретать новые навыки, а также убеждает своих сотрудников в необходимости повышения знаний и умений в сфере ИКТ. Другая половина опрошенных призналась, что вопрос о повышении компьютерной грамотности их несильно волнует. Они объясняли свои ответы следующим: «я и так знаю все, что необходимо для моей работы на сегодняшний день, а мои сотрудники, если хотят работать – учатся сами»,

«я не сомневаюсь в высоком уровне знаний и навыков работы с компьютером своих сотрудников, поэтому мне это незачем», «на курсы по повышению компьютерной грамотности я не хожу – не хватает времени, у меня много других курсов» [16].

Значительную роль в общей работе всего коллектива играет социально-психологический климат, т. е. социально-эмоциональная атмосфера, включающая настроения, переживания сотрудников, их отношения друг к другу, к работе и прочему, поскольку она оказывает влияние на их образ жизни, самочувствие, работоспособность и уровень самореализации [24, с. 25]. Именно поэтому мы выяснили у руководителей, как, на их взгляд, изменился социально-психологический климат после внедрения ИКТ в образовательный процесс вуза. Большинство респондентов сказали, что им стало легче работать с коллективом, организовывать работу подчиненных, уточняя, что «Все сотрудники уже не хотят работать с бумагами, с помощью компьютера проще, удобнее». Кроме этого, респонденты отмечали, что у сотрудников повышается самооценка, своя значимость в коллективе, они стали больше общаться, быстрее и больше работать благодаря ИКТ. Тем не менее, руководители говорили и о том, что некоторых их сотрудников подобные инновации в профессиональной деятельности дезорганизовали, люди отделились, дистанцировались от коллектива, поскольку ориентируются только на расписание, а не на личное общение. Было также отмечено, что не каждого руководителя это устраивает, для многих необходим визуальный контакт, эффект личного присутствия. И особенно эти требования высоки к штатным преподавателям, т. е. у кого в ТГУ основное место работы.

Из интервью мы выяснили, что для руководителей значимы следующие плюсы ИКТ: во-первых, это сокращение времени, сил сотрудников на выполнение работы, во-вторых, видимость обратной связи. В-вторых, поддержание корпоративного духа, удобное планирование деятельности своей и своих подчиненных, контроль над их действиями. В-третьих, возможность мгновенного реагирования на получаемую информацию, легкость ее в нахождении, мобильная доступность в любой точке мира. Также для руководителей оказалось немаловажным то, что компьютерные технологии способствуют оперативности работы персонала, четкости их действий, логичности взаимосвязи между сотрудниками, увеличивают динамичность общей работы всего коллектива.

Среди основных причин негативного влияния ИКТ руководители выделили следующие:

1. Из-за сбоев в программах или недостатке свободной техники замедляется весь учебный процесс, потому как преподаватель просто не может распечатать задание для студентов или подготовить занятие, ему становится тяжело возвращаться к работе с бумагами;

2. Преподавателю необходим непосредственный контакт со студентом, чтобы понять насколько он понимает материал, никакое общение с помощью компьютера, например, он-лайн консультация, не может заменить личной беседы;

3. Потеря рукописных навыков. Постоянное использование ИКТ мешает чистоте почерка, возникает проблема грамотности написания. Год от года заметно отсутствие элементарной грамотности и базовых навыков русского языка, возможности логичного изложения.

4. Отсутствие цепочки передачи информации от руководителя к подчиненному.

5. Проблема индивидуализма.

Что касается нашей гипотезы о зависимости отношения респондентов к внедрению и использованию информационно-компьютерных технологий и их возраста, то она не подтвердилась. И молодые сотрудники, не достигшие еще тридцатилетия, и респонденты старшего возраста, от 40 и более 50 лет, относятся к развитию и распространению информационных технологий одинаково хорошо. Мы выяснили, что независимо от данного

критерия, руководители считают компьютеры простыми в управлении и удобными средствами передачи информации, которые облегчают их работу в коллективе, помогают успешно организовывать деятельность своих сотрудников.

Гипотеза относительно наиболее ценных для руководителей преимуществ использования ИКТ в работе, подтвердилась отчасти, поскольку не все предполагаемые нами положительные стороны применения данных средств связи были названы респондентами. Мы узнали, что, действительно, они стремятся в первую очередь к сокращению времени и сил на поиск нужной информации, поскольку кроме выполнения обязанностей руководителей отделов и заведующих кафедрами, также имеют и другую нагрузку, в частности, учебную. Но кроме этого, мы выяснили, что вместо экономии материальных средств, для респондентов более важны такие аспекты, как видимость обратной связи и удобное планирование деятельности своей и своих подчиненных, контроль над их действиями. А преимуществом оперативной передачи различного объема и вида информации на расстоянии, а также хранению ее в течение продолжительного времени, опрошенные предпочли возможность мгновенного реагирования на получаемую информацию, легкость ее в нахождении, доступность в любой точке мира.

Следующий блок вопросов был направлен на выяснение перспектив дальнейшего развития ИКТ в вузах, выявление наиболее важных проблем во внедрении подобных средств связи в вузе, которые, по мнению руководителей среднего звена, требуют особого внимания. Для этого, вначале, мы поинтересовались, насколько хорошо, по их мнению, организован процесс информатизации в университете? На что большинство респондентов нам ответили, что налицо высокая организация информационной системы. Аргументировали они свои ответы наличием в вузах и центрах информационных технологий, и технических отделов в институтах, и центров развития сотрудников.

Тем не менее, были и те, кто не согласился с вышесказанным по этой проблеме. К существенным проблемам, требующим скорейшего решения, респонденты отнесли: недостаточное финансирование данной области, отмечая, что это проблема должна рассматриваться на уровне Министерства образования и Министерства экономического развития; необходимость подготовки управленческого персонала, «умеющего продвигать идею эффективного использования и распространения ИКТ в вузе»; развитие технических средств, их увеличение; немаловажно и улучшение общей работы вуза, как единого целого; укрепление корпоративного духа; формирование связи между подразделениями; повыше- ние степени доступности к информационным данным, путем пересмотра работы самого сайта или путем размещения информации не на бумажном носителе, а на большом электронном табло; создание унифицированной базы, которая бы позволяла защищать интеллектуальную собственность, права преподавателей и научных работников университета [16, 25].

На вопрос, к каким социальным последствиям может привести дальнейшее развитие электронных средств управления в университете, мнения респондентов разделились. Несколько руководителей посчитали, что это прямо или косвенно повлияет на сокращение управленческого персонала. «Ведь вместо десяти человек, которые ходят по корпусам передают документы, информацию, достаточно одного, который, умело владея ИКТ, передаст их через компьютер». Были также высказано предположение о повышении степени доступности к информационным данным, путем пересмотра работы самого сайта или путем вывешивания информации не на бумажном носителе, а на большом электронном табло. Один из респондентов сказал, что «Мы скоро практически разучимся писать!». Других взволновал вопрос повышения степени виртуальности учебного процесса,

замечая, что в ситуации стремительно развивающихся информационных технологий важно, чтобы улучшался и морально-психологический, социально-психологический климат коллектива [16].

В конце нашего интервью мы выяснили, какие же перспективы информатизации вуза руководители среднего звена видят в дальнейшем. Большинство респондентов согласилось во мнении, что ИКТ ждут только положительные перспективы, при условии должного финансирования и постоянной доработке существующей системы данных технологий. Хотя были высказаны по этому вопросу и другие мысли, а именно: «Проблемы в этой области будут всегда. Если же будет сокращение, то молодым будет легче адаптироваться к ИТ, чем пожилым, что связано с особенностью их памяти»; «Дистанционное обучение может в будущем заменить заочное»; «Информационные технологии, безусловно, будут развиваться, при условии уверенного владения руководителями данными средствами связи. Необходимо, проводить курсы, например, на тему «Как вести бюджет в электронном виде», чтобы их прохождение было допуском на определенную должность, чтобы человек умел применять эти знания, показать, как ими пользоваться на деле».

Хотелось бы закончить словами одного из респондентов нашего интервью: «...появление ИКТ – это социальная революция, которая очень быстро меняет приоритеты, перестраивается. Начинает складываться новый тип человека, который социализируется в сети. Такой человек лишен, зачастую, непосредственно коммуникации и нормального человеческого соприкосновения, т.е. когда даже телесный, тактильный контакт отсутствует, потому что вместо него есть компьютерный экран и виртуальная жизнь. С одной стороны это великая революция, которая перевернула все, даже систему чтения, общения, коммуникации, систему проектных работ, управления, с другой стороны – мы сталкиваемся с новой ментальностью. Это общемировая проблема, потому как университет существует в единой мировой системе, уже даже не только государственной».

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* В заключении можно сказать, что наше предположение относительно того, что большинство руководителей считает главным условием успешного развития ИКТ – дополнительное финансирование, в связи с недостатком технического оборудования (компьютеров, ксероксов, принтеров и т.п.), а также отсутствием должного качества настоящей компьютерной техники на рабочих местах сотрудников университета, подтвердилась отчасти, поскольку респондентами были отмечены также и другие не менее важные, на их взгляд, момент, например, подбор и подготовка управленческого персонала, укрепление корпоративного духа сотрудников, формирование связи между подразделениями по средствам электронных средств общения.

В ходе исследования нами разработаны некоторые практические рекомендации относительно применения и использования ИКТ в высшем учебном заведении:

1. Для обеспечения качества образовательного процесса необходимо организовать прохождение всеми сотрудниками вуза курсов базовой подготовки ИКТ, на которых необходимо, например, для преподавателей показать азы разработки собственных оригинальных методик обучения и способы их использования в процессе обучения. Например, включать в свои занятия не только практические, но и лекционные проведение тестов в конце занятия с помощью ИКТ для того, чтобы проверить, какие вопросы студентами усвоены, а какие требуют дополнительного разъяснения. То есть использовать ИКТ на этапе закрепления знаний.

2. Партнерство вузов с организациями, осуществляющими распространение компьютерных информационных программ, это позволит упростить организацию курсов обучения работе с необходимыми программами



ми: КонсультантПлюс, Гарант, 1С: Предприятие, Инек, АудитХР, «КомплексАудит», IT -Аудит и др.

3. Постоянное консультирование сотрудников в целях взаимовыгодного сотрудничества и устранения барьеров между отделами и другими структурными подразделениями.

4. Проведение телеконференций по обсуждению проблем научного и профессионального характера.

5. Развитие локальных компьютерных сетей вуза и включение их в межвузовскую государственную информационную среду. Необходимо представить вуз в качестве системы, которая может быть физически интегрирована в виде сети в какую либо общую систему баз знаний, это позволит снять, например, вопросы обеспечения междисциплинарных связей, защиты данных и др.

6. Проведение курсов компьютерной грамотности различного уровня, чтобы их прохождение было допуском на определенную должность;

7. Использование передовых технологий, с помощью которых возможно самостоятельное создание блогов, социальных сетей, что позволит формировать проектные сообщества, включая в них коллег из других вузов, предприятий, научных учреждений, проводить дистанционное обучение.

8. Недостаток заинтересованности персонала во внедрении ИКТ можно решить путем стимулирующих надбавок, пусть вначале и небольших, за применение новых технологий, различного рода благодарностей, поощрений.

В дальнейшем поднятая в данной статье проблематика может найти более подробное изучение в части каналов распространения информации о возможностях и преимуществах использования ИКТ в вузах, способах повышения компьютерной грамотности персонала и возможностях снижения негативных последствий и дисфункций внедрения ИКТ в деятельность современных российских вузов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дергачева Е. А. Концепция социотехноприродной глобализации: Междисциплинарный анализ: монография. – М.: Ленанд / URSS, 2016. – 256 с.

2. Кувшинов С. Сегодня проблема образования в целом – это не проблема технологий, а проблема профессионализма преподавателей [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.cnews.ru/reviews/free/edu/it\\_edu/high.shtml](http://www.cnews.ru/reviews/free/edu/it_edu/high.shtml) (дата обращения 13.04.2017 г.).

3. Третьякова Е.М. Роль информационных технологий в реформировании образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 148-149.

4. Миронов В. А. Информатизация образования: достижения и проблемы // Информатизация образования и науки. – 2017. – № 4 (36). – с. 3 – 18

5. Скворцов А. В., Абдрахманова Э. Р., Белов Ф. Д., Титова О. Н. Программа «Модернизация региональных систем дошкольного образования»: проведенные работы и технические решения // Информатизация образования и науки. – 2017. – № 4 (36). – с. 168 – 176.

6. Шамин Е.А., Генералов И.Г., Завиваев Н.С., Черемухин А.Д. Сущность информатизации, ее цели, субъекты и объекты // Вестник НГИЭИ. 2015. № 11 (54). С. 99-107.

7. Коваль Н.Н. Современные информационно-коммуникационные технологии в аналитической управленческой деятельности: проблемы и перспективы // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 39-44.

8. Новикова А.В. Опыт использования информационных интерактивных образовательных технологий в техническом вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 6 (22). С. 239-242.

9. Гудкова С.А., Якушева Т.С. Некоторые особенности развития межкультурной коммуникации преподавателей вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 190-194.

10. Панченко О.В., Коновалова Е.Ю. Применение ин-

формационных и коммуникационных технологий в подготовке учителя к инновационно-маркетинговой деятельности // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 32-34.

11. Шумпетер Й. Теория экономического развития. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 401 с.

12. Bass F. M. The Evolution of General Theory of the Diffusion of Technological Innovations. Polykarp Kusch Series. The University of Texas at Dallas, 1994.

13. Rogers E. M. Diffusion of innovations. – Simon and Schuster, 2010. – 518 p.

14. Inkeles A. A model of the modern man: theoretical and methodological issues, in: Black, 1976.

15. Константиновский Д. Л. Россия: Трансформирующееся общество. – М., 2001.

16. Ешкилева Л. Н. Социально-административные особенности внедрения информационно-компьютерных технологий в вузе / Регион глазами студентов: Межвуз. Сб. науч. работ студентов / Под ред. Шахматовой Н. В., Бегининой И. А. – Саратов: Изд-во Саратов. Ун-ва, 2011. – Вып. 11. – С. 55 – 57.

17. Богданова А.В., Кондаурова И.К. Основные аспекты проблемы эффективной оценки качества учебных курсов, применяемых в дистанционном обучении // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 168-170.

18. Смирнова Е.В. Электронные средства учебного назначения для формирования навыков и умений иноязычной деятельности // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 43-46.

19. Снегирева Л.В. Возможности электронного обучения в решении задачи индивидуализации учебного процесса в медицинском вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 190-192.

20. Вострокнутов Е.В., Волков С.Н., Адамский С.С., Мокиевская Н.Е., Зайцев В.А. Реализация образовательных дистанционных мультимедийных интернет-проектов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 66-70.

21. Иванова Т.Н., Жукова И.В. Тенденции и перспективы дистанционного образования // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 121-124.

22. Исаханян Н. Л. Главные проблемы - использование ИТ в управлении ОУ бессистемно и разрозненно // Вопросы информатизации образования. – 2011. – №17.

23. Эффективная работа преподавателя [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.e-teaching.ru/history/Pages/intK.aspx> (дата обращения: 18.04.2017 г.).

24. Васильев В. Всем вузам нужны ИТ-директора [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.pcweek.ru/idea/article/detail.php?ID=107943> (дата обращения: 17.04.2017 г.).

25. Андросова Л. А. Социология управления. – Пенза, 2002.

**Статья публикуется при поддержке гранта РФФИ «Концептуальная инновационная модель социо-эколого-экономической системы Самарского региона» (РФФИ 17-46-630560 p\_a)**

Статья поступила в редакцию 05.11.2017

Статья принята к публикации 25.12.2017

УДК 37.031

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ К ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© 2017

**Закирова Альфия Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Социальной педагогики и социальной работы»

**Синагатуллин Ильгиз Миргалимович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры  
«Педагогики и методики начального и дошкольного образования»

**Рязанова Анастасия Алексеевна**, студент социально-гуманитарного факультета  
*Башкирский государственный университет, филиал в г. Бирск*  
(452450, Россия, Бирск, улица Интернациональная, 10, e-mail: r.stasi@mail.ru)

**Аннотация.** *Цель:* изучить деятельность социального педагога по адаптации учащихся первых классов к общеобразовательной школе. *Методы:* общенаучные методы познания (анализ, синтез, обобщение, систематизация, выявление причинно-следственных связей) и основные методы эмпирического исследования: анкетирование, беседа, теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ нормативно-правовых документов; наблюдение; методы математической статистики (подсчет процентного соотношения), качественный анализ результатов. *Результаты:* на основе изучения психолого-педагогической литературы и анализа социально-педагогической деятельности социального педагога, определены направления работы с детьми по адаптации ребенка к школе, предложены программа и рекомендации по адаптации учащихся первых классов к общеобразовательному учреждению. *Научная новизна:* в статье исследована деятельность социального педагога по адаптации первоклассников к общеобразовательному учреждению. *Практическая значимость:* основные положения и выводы статьи могут быть использованы учителями, воспитателями, социальными педагогами, педагогами-организаторами по адаптации ребенка к условиям учреждения.

**Ключевые слова:** адаптация, социальный педагог, первоклассник, социально-педагогическая деятельность.

## ACTIVITY OF THE SOCIAL TEACHER FOR THE ADAPTATION OF PUPILS OF THE FIRST CLASSES TO SECONDARY SCHOOL

© 2017

**Zakirova Alfiya Borisovna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department  
“Social pedagogy and social work”

**Sinagatullin Ilgiz Mirgalimovich**, doctor of pedagogical Sciences, Professor  
«Pedagogy and methods of primary and pre-school education»

**Ryazanova Anastasia Alekseevna**, student of social and humanitarian faculty  
*Bashkir State University, branch of Birs*  
(452450, Russia, Birs, street International, 10, e-mail: r.stasi@mail.ru)

**Abstract.** Objective: to study the activity of the social teacher on the adaptation of students of the first grade to secondary school. Methods: General scientific methods of cognition (analysis, synthesis, generalization, systematization, identification of causal relationships) and basic methods of empirical research: surveys, discussions, theoretical analysis of the literature on the research problem, the analysis of legal documents; supervision; methods of mathematical statistics (calculating percentages), qualitative analysis of the results. Results: based on the study of psychological and pedagogical literature and analysis of socio-pedagogical activity of the social teacher, defined the directions of work with children on the child's adaptation to school, the proposed program and recommendations for the adaptation of pupils of the first classes to educational institutions. Scientific novelty: the article studies the activity of the social teacher on adaptation of first-graders to educational institutions. Practical relevance: the main provisions and conclusions of the article can be used by teachers, Tutors, social teachers, teachers-organizers on the child's adaptation to the conditions of the companies.

**Keywords:** adaptation, social worker, grader, socio-pedagogical activity.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Проблема адаптации учащихся первых классов к общеобразовательной школе – одна из актуальных в психологической, педагогической науке, так и в образовательной практике.

Перед поступлением в школу каждый ребенок испытывает необъяснимое волнение, объясняется это тем, что он вступает в новую жизнь, отличающуюся от условий детского сада. Встречаются случаи, когда ребенок в младших классах следует не своему собственному мнению, а подчиняется большинству. Поэтому появляется необходимость в помощи ребенку в этот трудный жизненный период обретения себя, нужно научить его самому отвечать за совершенные им поступки. Существует достаточно оснований для утверждения, что именно положительные пути адаптации впоследствии способствуют и ведут к успешному обучению в школе.

Дальнейшая успеваемость ученика во многом будет зависеть от того, как он начнет учиться. Вследствие этого проблема адаптации первоклассников в школе не утрачивает своей актуальности, требует постоянного и непрерывного внимания и дальнейшего раскрытия.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Над вопро-

сами изучения адаптации детей к школе на протяжении многих лет работали и работают ученые различных сфер деятельности, также педагоги, школьные гигиенисты, психологи, физиологи, медики. Среди них Ш.А. Амонашвили [1], Г.М. Андреева [2], Д.Б. Эльконина [3], Л.С. Выготский [4], М.М. Безруких [5], Н.Ф. Голованова [6], А.С. Белкин [7], В.И. Загвязинский [8].

Так, в трудах Цыба Н.В., Старцевой Г.И. [9] рассматривается система адаптации первоклассников как педагогическая технология. Такие авторы как, Цукерман Г.А. [10], Шинина Т.В. [11] изучили основные школьные трудности адаптации ребенка к школе, индивидуальные особенности социализации детей. Кроме того, Перекатьева О.В. [12], Белкин А.С., Вискунов В.Н. [13] в своих работах рассматривают роль родителей по адаптации ребенка к школе и обобщают опыт работы с родителями в начальной школе.

В данной статье авторами рассматривается социально-педагогическая работа по адаптации учащихся первых классов к общеобразовательной школе.

В рамках реализации исследования был суммирован опыт деятельности социального педагога в общеобразовательной школе. Предполагается, что такое развернутое изучение предоставит возможность определить имеющиеся проблемы процесса адаптации первоклассников

к школе и наметить пути их решения.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Основная цель данной научной статьи изучить деятельность социального педагога по адаптации учащихся первых классов к общеобразовательной школе, которое имело перед собой следующие задачи: раскрыть сущность и содержание понятия «адаптация»; рассмотреть особенности адаптации первоклассников к школе; раскрыть содержание деятельности социального педагога по адаптации детей младшего школьного возраста к общеобразовательной школе; исследовать уровень адаптации младших школьников; предложить программу социально – педагогической деятельности по адаптации учащихся первых классов к общеобразовательной школе; предложить рекомендации для родителей по адаптации первоклассников к школе.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В социально – педагогической литературе понятие «адаптация» можно рассмотреть как процесс приспособления человека к условиям социальной среды. Поступление в школу – переломный момент в жизни каждого ребёнка. Детям дошкольного возраста присуща беспечность, беззаботность, жизнь в игре. А придя в школу, у ребёнка появляется множество требований и обязанностей: ходить каждый день в школу, учиться, заниматься на уроке тем, что скажет учитель, выполнять домашние задания и т.д. Начало обучения в школе меняет весь образ жизни ребёнка, первые дни в школе очень трудны для всех детей. Но, несмотря на все трудности, ребёнок гордится тем, что он стал школьником, стал взрослым [14].

Неготовность ребёнка к школе можно обнаружить в первый год обучения, которая проявляется в повышенной тревожности, страхах, которые переходят в школьные неврозы и в хроническую неуспеваемость. Многие дети худеют, плохо спят, у многих головные боли, повышенная усталость, нежелание посещать школу. Важно создать условия, при которых описанные трудности не будут влиять на успеваемость ребёнка, а наоборот способствуют благоприятному ходу адаптации младших школьников к школе [15].

Успешная социализация и адаптация детей требует для своего осуществления взаимодействие положительной среды и положительной личности, то есть личность должна обладать устоявшимися взглядами, ценностными ориентациями. На формирование положительной среды и личности влияют [16]:

- семья, которые должны эмоционально поддерживать своих детей, уделять больше внимания к успехам и неудачам, поощрять старания первоклассников;

- система образования, которая создает условия для воспитания, обучения.

- педагогический коллектив. Учитель играет очень важную роль в проблеме адаптации первоклассников. Он должен быть спокойным, сдержанным, чтоб расположить к себе школьников; помочь детям наладить отношения со сверстниками; в первые месяцы учитель должен вызывать к доске уверенных в себе детей, которые сами проявляют активность; не указывать на недостатки и ошибки детей; необходимо учитывать индивидуальные способности ребенка; на уроке вид деятельности должен меняться, проходить в игровой форме.

Основным содержанием работы социального педагога в школе является [17]:

1. Работа с отдельными школьниками, которая включает в себя: изучение совместно с психологом состояния здоровья, отношений, интересов, характера, познавательных особенностей, семейных условий и внешнего общения школьника; помощь в социализации школьников через стимулирование и организацию их участия в кружках, клубах, секциях; непосредственное общение со школьниками; помощь школьников в преодолении учебных трудностей, проблем в учебной работе; координация информационных интересов школьни-

ка (чтение, кино, видео).

2. Работа с классными руководителями: подготовка творческих и коллективных совместных дел школьников; воспитание культуры общения школьника посредством специально организованных занятий; проведение развивающих коллективных мероприятий, экскурсий, посещение театра, концертов, выставок и пр.; формирование общественного мнения коллектива с помощью групповых дискуссий, обсуждения дел, проблем и ситуаций, касающихся жизни в классе.

3. Организация и создание воспитывающей среды и повседневного школьного быта: совместная разработка с ребятами правил (законов) общения в классном и школьном коллективе и вне его и др.

4. Работа с родителями учащихся. Социальный педагог встречается с семьёй будущего первоклассника, беседует с ребёнком, даёт рекомендации родителям.

5. Профилактическая работа с детьми. Социальный педагог помогает младшим школьникам приобрести недостающие навыки для обучения в школе, помочь в общении с одноклассниками. Социальный педагог помогает детям в приобретении навыков коллективной работы, формирует у детей толерантность, умение понимать другого человека, учит уступать друг другу. С этой целью могут применяться индивидуальные и групповые технологии адаптации, очень эффективны игровые технологии, коллективные познавательные игры.

Социальный педагог, работая в школе, на первом этапе должен проводить социальную диагностику младших школьников, её задача выявить степень готовности ребёнка к обучению в ходе поступления в школу [18]. По результатам констатирующего эксперимента было выявлено, что среди младших школьников выявлен в целом низкий уровень адаптации, который выражается в неблагоприятном психологическом климате в классе, что отражает неудовлетворенную психологическую атмосферу, которая отображается в высокой конфликтности, соперничестве, появлением агрессивных тенденций, подавлением со стороны референтного ядра группы учащихся остальных членов группы, и стремлением навязать свой порядок и правила. Среди детей преобладает слабая дисциплина, зависимость от мнения других, что свидетельствует о необходимости разработки и апробации программы социально-педагогической деятельности по оказанию помощи детям младшего школьного возраста в вопросах адаптации.

Целью программы стало выстраивание педагогических и социально - психологических условий, давших возможность учащимся начальной школы освоить навыки адаптации. Исходя из цели, были определены задачи программы: формирование у учащихся начальных классов умения ориентироваться в новой социальной среде; развитие положительной Я – концепции; выработка коммуникативной культуры, развитие умения общаться и сотрудничать; совершенствование волевой регуляции поведения и деятельности; воспитание духовно-нравственных качеств личности; развитие навыков рефлексивных действий.

После реализации программы мы ожидали добиться следующих результатов:

- получение школьником социальных знаний (об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), первичного представления о социальной реальности и повседневной жизни;

- сориентировать учащихся на реализацию собственных замыслов в реальных социальных условиях;

- приобретение школьниками опыта переживания и положительного отношения к базовым ценностям общества, ценностного отношения к социальной реальности в целом;

- способствовать выявлению возможностей и способностей ребят, способствующих их социализации.

Основным компонентом реализации программы

была разработана тематическое плана мероприятий деятельности социального педагога по адаптации младших школьников с указанием форм деятельности и необходимых мероприятий для проведения. Например, с целью выстраивания условий для более тесного знакомства детей и создания представлений о школьных правилах предлагается проведение классных часов, собраний, просмотр учебных фильмов. С целью стимулирования внутригруппового общения, снятия страхов, агрессии, напряжении, развития межличностного общения, коммуникативных способностей, положительной самооценки, самоорганизации, силы и целеустремленности в доведении начатого дела до конца необходимо проводить тренинги общения, игротренинги, соционгры, ролевые и речевые игры, арт-терапию, упражнения. Также необходимо научить детей решению проблем бесконфликтным способом, учить анализу своих поступков и поступков других людей (сверстников, родителей и других взрослых).

Реализация данной программы позволяет учащимся младших классов легко принять и овладеть новыми социальными ролями в школе, благополучно функционировать в социуме. Однако здесь речь идет не только о предпосылках успешной адаптации в классе, также имеет место закладывание фундамента успешного социально-психологического развития ребёнка в процессе всей его деятельности [19, 20]:

Одной из задач программы - это разработка методических рекомендации родителям по адаптации первоклассников. Рассмотрим некоторые из них:

- следить, чтобы пробуждение ребенка было плавным, проснувшись, ему необходимо видеть улыбку родителей и слышать их ласковый голос;
- не подгонять, не критиковать, не торопить, не укорять;
- пожелать ему успехов, приободрить, найти несколько ласковых слов – у него впереди нелёгкий день;
- помнить, что каждый человек имеет право ошибаться;
- не пропускать сложности, возникшие у ребенка на первом этапе обучения;
- не пугать ребенка трудностями и неудачами в школе;
- встречать ребёнка после школы спокойно и мягко, не взваливайте на него тысячу вопросов, дайте отдохнуть. Если ваш ребёнок чересчур возбужден, испытывает желание поделиться своими впечатлениями, не отмахивайтесь, не отворачивайтесь, не откладывайте на потом, выслушайте, это не займёт у вас большого количества времени;
- после школы не заставляйте и не торопить ребенка садиться за домашнее задание, ему необходим отдых в течение двух часов;
- не принуждать делать уроки за один присест, после того, как ребенок позанимался в течение 15-20 минут, необходим 10-15 минутный перерыв;
- во время приготовления уроков не сидеть над душой, а дать возможность ребёнку выполнить задания самому;
- в общении с ребёнком стараться не ставить условий: «Если ты сделаешь, то ...»;
- оценивать объективно возможности и способности своего ребёнка;
- разработать единую тактику общения всех взрослых в семье с ребёнком, свои разногласия по поводу педагогической тактики решать без него;
- предоставить ребенку возможность самому себя обслуживать: убирать за собой игрушки, одеваться, собирать портфель в школу;
- развивать у ребенка чувство времени, предлагая ему оценить, сколько времени займет то или иное действие;
- учить ребенка самостоятельно принимать решения;
- помнить, что в течении года есть критические периоды, когда учиться сложнее, быстрее наступает утомле-

ние, снижена работоспособность;

- не наказывать ребенка посредством ограничения его двигательной активности (не запрещать гулять вместе с другими детьми на свежем воздухе);
- строго соблюдать режим дня;
- совершать в выходные дни семейные прогулки на свежем воздухе, выезды на природу;
- следить, чтобы после школы ребенок гулял на свежем воздухе 30 – 60 минут;
- обеспечить отход ребенка ко сну не позже 21.30, перед сном желательно посидеть на кровати рядом с ребенком; мягко, плавно погладить его по спине вдоль позвоночника, поцеловать, сказать, что завтра все будет хорошо, все у него получится, что он очень умный и добрый!

Перечисленные рекомендации направлены на поддержку ребенка в стремлении стать школьником, адаптацию в новых условиях.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, адаптация - процесс приспособления человека к условиям социальной среды. Успешная социализация и социальная адаптация детей возможна, при условии взаимодействия положительной среды и положительной личности, то есть у личности должны быть сформированы ценностные ориентации и устойчивые взгляды. Первостепенными объектами формирования положительной среды и личности выступают семья, система образования, учреждения социальной защиты, создавая условия для воспитания, обучения, ведущие к раскрытию потенциала школьников и поддерживая их в нужную минуту.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Амонашвили Ш.А. Как живёте, дети. М.: Просвещение, 2011. 87 с.
2. Андреева Г.М. Уровень социальной стабильности и особенности социализации в школьном возрасте // Социальная педагогика. 2012. №4. С.31 – 37.
3. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / под ред. Д.Б.Эльконина. М.: Просвещение, 2011. 189 с.
4. Выготский А.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 2011. 532 с.
5. Безруких М.М. Ребёнок идёт в школу. Знаете ли вы своего ученик: пособие для студентов пединститутов, учащихся педучилищ и колледжей и родителей. М.: Академия, 2011. 240 с.
6. Голованова Н.Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема. СПб.: Специальная литература, 2011. 154 с.
7. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: кн. для учителей, родителей и студентов высших и средних учреждений образования. Екатеринбург, 2012. 162 с.
8. Загвязинский В.И. Основы социальной педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогика, 2012. 160 с.
9. Цыба Н. В., Старцева Г.И. Система адаптации первоклассников как педагогическая технология // Завуч начальной школы. 2014. №4. С.37- 45.
10. Цукерман Г. А. Школьные трудности благополучных детей. М.: Март, 2011. 251 с.
11. Шинина Т.В. Изучение индивидуальных особенностей социализации детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогические науки. Сб. статей. М.: Прометей, 2011. С.593-595.
12. Перекальева О.В. Современная работа с родителями в начальной школе : учеб.-метод. Пособие. М.: Март, 2012. 152 с.
13. Вискунова В.Н. Мои помощники – родители // Начальная школа. 2011. № 8. С. 87-94.
14. Коротаяева Г.С. Всё начинается с адаптации. СПб.: Речь, 2012. 194 с.

15. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: Просвещение, 2013. 167 с.
16. Адаптация организма школьников к учебным и физическим нагрузкам / под ред. А.Г. Хрипковой. М.: Педагогика, 2012. 243 с.
17. Луньков А.И. Как помочь ребёнку в учёбе в школе и дома. М.: ВЛАДОС, 2012. 274 с.
18. Дубровина И.В. Индивидуальные особенности школьников. М.: Академия, 2012. 284 с.
19. Ипполитов Ф.В. Как помочь детям учиться. М.: Знание, 2013. 227 с.
20. Чудинова Е. В. Младшие школьники в учебной деятельности. М.: Академия, 2012. 453 с.

*Статья поступила в редакцию 30.09.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 372.87

## ЭЛЕКТРОННЫЕ КУРСЫ В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ТЕЗАУРУСА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

© 2017

**Калинина Лариса Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования  
*Самарский государственный социально-педагогический университет*  
(443099, Россия, Самара, улица Горького, 65/67, e-mail: klar1992@gmail.com)

**Аннотация.** В статье представлен материал, позволяющий увидеть проблему формирования музыкально-эстетического тезауруса учителя через призму дистанционного обучения в процессе повышения квалификации. Обзор современных публикаций подтверждает, что ряд значимых сторон данного вопроса недостаточно проработан. Это объясняется стремительным ростом информационных потоков, превышающим возможности человека воспринимать, усваивать и анализировать данные. От понимания роли электронных технологий в практической деятельности педагога-музыканта как эпизодической, необязательной современные исследователи приходят к созданию концепции их систематического применения в качестве удобного, доступного и необходимого инструментария. Формирование у учителя музыки поля смыслов в области музыкально-эстетического воспитания детей, а также способности постигать суть явлений через виртуальные феномены - направление работы преподавателей вуза, в котором реализуются новые возможности передачи ценностей российской культуры. Автор статьи предлагает уточнить ряд понятий, распространенных в научной литературе, так как «музыкальное» и «эстетическое» постоянно сближаются, образуя новые смысловые формы. Музыка классического и неклассического склада составляет бесчисленные ризомы, соединяясь с литературными текстами, что повышает воспитательное значение «искусства звука». По аналогии со средствами музыкальной выразительности, гипертекст электронного курса может приобретать определенную ритмическую организацию, кульминационные точки, чтобы сделать более конкретным эстетическое впечатление педагога, повышающего квалификацию. Статья является вкладом в изучение более широкой проблемы подготовки научного фундамента для создания новых технологий обучения и воспитания педагогов в современном культурно-образовательном пространстве.

**Ключевые слова:** повышение квалификации учителя, тезаурус, виртуальное взаимодействие педагога и обучающегося, музыкально-эстетическое воспитание, обучающая роль электронных курсов, информационные потоки, интернет-образование, учебное творчество, инновационные педагогические технологии, дистанционное обучение.

## ELECTRONIC COURSES IN THE FORMATION OF MUSIC TEACHER'S MUSICAL-AESTHETIC THESAURUS

© 2017

**Kalinina Larisa Yuryevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department  
of musical educations

*Samara State University of Social Sciences and Humanities*  
(443099, Russia, Samara, street Gorkogo, 65/67, e-mail: klar1992@gmail.com)

**Abstract.** The article presents the material, which allows to see the problem of formation of is musical-aesthetic thesaurus of teachers through the prism of distance learning in the training process. Review of recent publications confirms that a number of significant side of this issue is not well designed. This is due to the rapid growth of information flows that exceed human abilities to perceive, assimilate and analyze the data. From the understanding of the role of electronic technology in the practice of teacher-musician as an episodic, optional modern scholars have come to establish the concept of their systematic use as a convenient, affordable and necessary tools. Forming a music teachers meanings in musical and aesthetic education of children, as well as the ability to grasp the essence of phenomena through virtual phenomena – the direction of the work of high school teachers, which implemented new features transmission of values of Russian culture. The author proposes to clarify a number of concepts common in the scientific literature as «music» and «aesthetic» constantly converge to form a new semantic form. Music classical and nonclassical stock of countless rhizomes, connecting with the literary texts, which increases the educational value of the «art of sound». By analogy with the means of musical expression, e-course hypertext can acquire a certain rhythmic organization, the culminating point, to make a more specific aesthetic impression of the teacher, raise qualification. The article is a contribution to the study of the broader problem of a scientific foundation for the creation of new teacher training and education technology in today's cultural and educational space.

**Keywords:** professional development of teachers, thesaurus, virtual interaction of the teacher and the student, musical and aesthetic education, the training role of e-learning, information flows, online education, teaching creativity, innovative educational technology, distance learning.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Обновление подходов к повышению квалификации учителя музыки сегодня требует повышенного внимания в связи с внедрением профессионального стандарта «Педагог» [1]. Чтобы выполнять трудовые действия, предписанные стандартом, учителям необходимо совершенствовать навыки, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в частности – электронных курсов. При этом высокое качество образования «нельзя обеспечить исключительно эмпирическими подходами. Нужны новые идеи, научные инновации, современные формы организации учебного процесса, широкое применение процесса информатизации в педагогических технологиях» [2, с. 9].

В повышении квалификации учителей музыки данная проблема обладает спецификой, обусловленной «противоположностью» компьютера и традиционного понимания сути музыкального искусства. Для педагога, работающего с нотными текстами, художественны-

ми эмоциями, нелинейно развивающимися формами, многовариантными интерпретациями сочинений, логика электронной среды излишне строга. В то же время, свободное владение ИКТ позволяет на современном уровне организовывать художественно-продуктивную, культурно-досуговую и другие виды музыкальной деятельности школьников [1].

Пространством, в котором пересекаются названные противоположности, является музыкально-эстетический тезаурус (МЭТ) учителя музыки, т.е. полный систематизированный свод его знаний, существенных как средство ориентации в образовательной среде. МЭТ формируется в результате субъектной организации знания, представляя собой ресурс, позволяющий осмысливать реальность, ориентироваться в ней, менять ее, развивая свои внутренние потенциалы [3, с. 127].

Авангардом корпуса инновационных образовательных технологий сегодня являются электронные курсы. Они позволяют транслировать новейшие идеи и опыт от преподавателей педагогического вуза учителям-практи-

кам. Дистанционное обучение доступно, экономично, ориентировано на индивидуальный темп и последовательность освоения материала, открыто последним научным достижениям, новым течениям в культуре. При этом обширная сфера его распространения приводит к возрастанию количества информационных лагун, которые необходимо заполнить.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* К теории и практике «сочетания несочетаемого» – эмоционально-образного искусства звуков и четко структурированной электронной среды – мы обращались, систематизируя материал о функции ИКТ в профессиональной подготовке учителя музыки [4]. Базой работы, проведенной около десяти лет назад, послужили публикации В.Н. Аниськина, К.М. Арынгазина, В.И. Богословского, А.В. Дзюбиной, Н.Г. Кочетовой, О.И. Пугач, И.Н. Розиной, Г.А. Суконкина. Было установлено, что электронные технологии, благодаря их гибкости, соответствию образовательным потребностям современного общества являются для педагогов-музыкантов «ключом» к ноосфере XXI века.

И.Н. Розина отмечает явную тенденцию в системе вузовского обучения к смещению центра тяжести на коммуникативный подход и компьютерно-опосредованную коммуникацию, а также стремительное развитие дидактических возможностей ИКТ и расширение поля интернет-технологий, используемых в качестве компонентов образовательной электронной среды (веб-форума, веб-чата, Всемирной паутины (WWW), интернет-конференции, компьютерной видеоконференции, многопользовательских миров (MUD), Службы мгновенной почты (Instant Messenger), списка рассылок, телеконференций, чата, электронной библиотеки, электронного журнала, электронной почты) [5].

Электронные технологии знакомы учителям музыки также из теории и практики работы с т. н. интерактивной доской – сенсорным экраном, подсоединенным к компьютеру, изображение с которого передает на доску проектор [6]. Специальное программное обеспечение позволяет работать с текстами и объектами, аудио- и видеоматериалами, Интернет-ресурсами, делать записи от руки поверх открытых документов и сохранять информацию.

В Самарском государственном социально-педагогическом университете учителя музыки, дистанционно повышающие квалификацию, как и студенты-музыканты, осваивают навыки работы с электронными курсами в русле идей и рекомендаций В.Н. Аниськина, В.И. Богословского, Н.Г. Кочетовой, Г.А. Суконкина, О.И. Пугач и другие [7-13]. Акценты ставятся на формировании технологической культуры учителя в условиях современной информационно-образовательной среды, изучении устройства и дидактических возможностей электронных аудиовизуальных средств обучения.

Также практически реализован материал учебных пособий Intel, обогативший музыкально-эстетический тезаурус будущих учителей музыки знанием о проектной деятельности, синтезирующей разные дисциплины [14]; о принципах создания мультимедийных публикаций и буклетов, формулирования основополагающих и проблемных вопросов микроисследования [15].

Электронные разработки автора статьи, а также студентов факультета культуры и искусства СГСПУ с 2008 г. по настоящее время, образуют единый по смыслу компонент музыкально-эстетического тезауруса. В него вошли: презентации от имени учащегося на тему музыкальности изобразительного искусства («Почему М.Чюрленис назвал свои картины *Соната весны* и *Соната моря?*», «Музеи и музыка», «Импровизация: искусство или точный расчет?», «Можно ли сравнивать с музыкой стихи?», «Популярная музыка: фабрика или искусство?», «В чем своеобразие киномузыки?», мн. др.);

электронные публикации – буклеты («Едины ли законы композиции?», «Что такое ритм?», «Жест и музыка: как они выражают эмоции человека?», «Какую роль в нашей жизни и в искусстве играет обрамление?» и т. д.); электронный банк тестовых заданий по курсу «Методика музыкального образования»; электронный кейс по модулю данного курса – «Теория музыкального образования»; аннотированные каталоги интернет-ресурсов «Современные формы музыкального воспитания: многообразие и тенденции развития»; учебные видеофильмы и музыкальные видеоролики.

Т.е., база для продвижения к овладению электронными курсами на сегодняшний день создана. Многие слушатели курсов повышения квалификации являются выпускниками СГСПУ, освоившими корпус перечисленных материалов.

Несмотря на недостаточную систематизированность научного знания и опыта работы в данной сфере, эти материалы представляют собой ценный ресурс становления профессионализма педагога-музыканта. Далее мы сосредоточимся на поиске новых смысловых центров трактовки электронного курса как средства формирования музыкально-эстетического тезауруса обучающихся.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Таким образом, нам предстоит:

– конкретизировать понятие «музыкально-эстетический тезаурус» применительно к повышению квалификации учителей музыки с использованием электронных курсов;

– в общих чертах охарактеризовать дальнейшие направления использования возможностей электронных курсов как средства формирования музыкально-эстетического тезауруса учителей музыки.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В соответствии с обозначенными целями, обратимся к той грани понятия «музыкально-эстетический тезаурус», которая открывается в связи с виртуальным обучением. Знание в МЭСТ учителя музыки организуется субъектно, в соответствии с местом и ролью педагога в пространстве современного образования и культуры. «Продлеваясь» в электронных курсах за границу личного, МЭСТ питает идею приоритета духовно-нравственных ценностей над знаниями компонентом, в то же время, находя для нее поддержку коллег-обучающихся и преподавателя. Как пишет разработчик курса «Введение в классическую музыку» К. Райт (Йельский университет), «музыка объединяет нас – трудно ненавидеть того, кто страстно любит ту же самую музыку» [16, с. 337]. Духовно-нравственный резонанс на расстоянии, между людьми, которые не знакомы, никогда не видели друг друга, становится возможным. Всякий раз смысловые миры, рожденные музыкой, отличаются. Приведем примеры ответов слушателей созданного и внедренного нами электронного курса «Синтез искусств в художественно-эстетическом образовании XXI века» на вопрос о музыкальности картин М.К. Чюрлениса.

О.А. Кржичковская, учитель музыки МБОУ «Лицей Классический» г. о. Самара, пишет: «*Ответ на вопрос «Почему М. Чюрленис назвал свои картины “Соната весны” и “Соната моря?”*». На мой взгляд, для начала надо разобраться, что такое соната. Соната – это пьеса, которая делится на 3 или 4 части и в которой идет борьба между противоположными темами, а основная мелодия звучит в финале как победная [...] И называет их М. Чюрленис музыкальными терминами. 1 часть «Аллегро» («Соната весны» и «Соната моря») – значит «радостно и весело». И там и там мы СЛЫШИМ радостные, веселые нотки, которые передают нам яркие краски. ВИДИМ, как волны катятся одна за другой, опережая друг друга. В «Сонате весны» ВИДИМ сочные желто-зеленые краски. Мы СЛЫШИМ приход этой самой весны и ее борьбу в данном случае с ветром, а в целом и с зимой. 2 часть «Анданте» («Соната весны» и

«Соната моря») – значит «тихо и спокойно». И там и там ЧУВСТВУЕТСЯ умиротворение. Какая-то нега разливается по телу, когда смотришь на «Сонату весны» да еще этот ослепляющий свет! [...] 3 часть «Финал» («Соната моря») бушуют страсти – страсти моря. Вопрос: кто победит в схватке со стихией? 3 часть «Скерцо» («Соната весны») значит «шутка» в быстром темпе с острохарактерными ритмическими и гармоническими оборотами. И как же здесь обойтись без игривых ласточек и стрижей, которые будят по утрам своим щебетанием... 4 часть «Финал» («Соната весны») (не очень поняла эту картину) Видимо, что-то связано с освоением космоса и торжества (с флажками) в честь этого события. Во всех произведениях прослеживается борьба. А борьбу, я думаю, трудно передать словами, музыка способна сделать это лучше. А М. Чюрленис решил призвать на помощь еще и живопись. Она тоже бессловесна и порою «звучит», как музыка. Поэтому художник задумал создать живописные сонаты, построив их по законам музыкальной формы. Несомненно, музыкальность присутствует в этих произведениях изобразительного искусства. Она может быть где-то за пределами изображения – в общем настроении картины. Музыкальность живописи – это не только угадываемые, предполагаемые звуки – звуки, зарождающиеся в душе композитора, звуки музыкальных инструментов, звуки природы, но и такие чисто изобразительные свойства картины, как ее колорит, композиция линий и цветовых сочетаний, расположение ритмических элементов, вся организация художественного пространства». Как мы видим, ответ развернутый, образный, отражающий собственные размышления педагога. Встречаются термины, употребляемые в приближенном смысле: соната – это произведение крупной формы, отличающееся от музыкальной пьесы более сложным строением и, обычно, масштабом; названия частей сонаты переводятся итальянского языка несколько иначе («Аллегро» – «Скоро», «Анданте» – «Шагом»). Наконец, картина «Соната весны. Финал» не вполне понятна респонденту.

А.Г. Курносенко, учитель музыки МБОУ «Школа № 33» г. о. Тольятти, дает следующий ответ: «Использование средств музыки и живописи. В 1908 году М.К. Чюрленис создал цикл картин «Соната Моря» [...] и трехчастный цикл фортепианных «пейзажей» - «Море». Общая тема, время, аналогичная трехчастность циклов с контрастирующим *Andante* посередине. М.К. Чюрленис высказал в них «то же самое» только различными средствами музыки и живописи. *Allegro* «Сонаты моря» исполнено радостного ритма волн, который в верхней части картины, что под золотисто-зеленоватым небом, повторяется дюнами в учащенной трансформации. Спокойная Балтика, так же как и сегодня и тысячу лет назад, мерно рисовала перед М.К. Чюрленисом на пологом песке Паланги *повторяющийся ритмический узор - след отступающей волны с оставленными по краям пузырьками пены, блестящими камушками, ракушками, крупными янтаря*. Выводы: будучи музыкантом и художником, Чюрленис «болел» идеей создать новый вид искусства – «зримую музыку»; попытка сделать синтез разных искусств, музыки и ИЗО; «Соната Моря» – апофеоз морского величия и могущества. Такой силы обобщения далеко не достигает третья пьеса из фортепианного «Моря»; М.К. Чюрленис создавал циклы картин под названием «Сонаты», в которых живописными средствами выражал пластические и философские идеи, но исходил также из принципа музыкальной сонатности, совмещая и философию, и музыку, и изобразительное искусство». Ответ не завершённый, т. к. отсутствует главный вывод о поиске художником СМЫСЛОВ явлений (именно для этого он обращается к синтезу искусств). Не уточняется, почему ритм волн «радостный», что такое «пластические идеи», бывает ли «сонатность» вне музыки; «ИЗО» было бы точнее заметить на «живопись».

Оба учителя тонко ощущают музыкальность пред-

ложенных для анализа «от имени учащегося» картин, но понятия используются приблизительно, встречаются штампы, что затрудняет коммуникацию авторов текстов с теми, к кому обращено высказывание.

Уже из приведенного примера видно различие в целях, которые стремятся достигнуть тот и другой педагог – потребители образовательной услуги в форме электронного курса. В первом случае присутствует стремление выразить свое эстетическое отношение к «музыкальной» живописи; во втором – поиск цитат, «созвучных» пониманию нашими современниками творчества художника-символиста. Электронный курс позволил, в соответствии с идеей Л.И. Фишмана, поставить основной акцент «на внутреннюю активность обучаемого как субъекта, а значит, на его внутренние информационные потоки» [17, с. 23]. Ответы учителей, присланные в курс, маркируют противоречивость и лишь частичную реализуемость целей обучающихся, что ограничивает процесс дистанционного обучения как процесс в аспекте управления качеством.

Электронные курсы с использованием LMS MOODLE – *модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды, представляющей собой систему управления дистанционным обучением* [18], предоставляют преподавателю курса следующие возможности совершенствования МЭСТ слушателей:

- размещение учебных материалов любых форматов (текстовые материалы, рисунки, графики, аудио и видео файлы, презентации и т.д.) как образцов для создания собственных арт-объектов;

- организация интерактивного общения с учителями, повышающими квалификацию (вебинары с обсуждением в чате, совместная творческая деятельность по созданию интеллектуального продукта - глоссариев, итоговых работ);

- создание эффективной системы контроля музыкально-эстетических знаний (задания, опросы, тесты);

- работа в группах – по специализации, уровню подготовленности, а также индивидуальные письменные консультации;

- постоянный мониторинг всех действий обучающихся, их профессионального развития.

С.В. Горбатов подчеркивает, что LMS MOODLE является открытой системой, позволяющей разрабатывать дополнительные модули, обмениваться файлами любых форматов, рецензировать работы обучающихся [19]. Так, ответ О.А. Кржичковской оценен как убедительный, демонстрирующий способность учителя размышлять над смыслом произведения, а не только читать то, что думают другие. Поэтому педагогу «удалось интуитивно связать художественный образ картины «Соната весны. Финал» с идеей освоения космоса. Во времена Чюрлениса это обсуждалось философами – представителями т. н. «русского космизма» (Н.Ф. Федоров, К.Э. Циолковский, В.И. Вернадский)». А.Г. Курносенко преподавателем курса был направлен следующий комментарий: «Действительно, Чюрленис в своих музыкально-изобразительных «опытах» философствует, размышляет, ищет СМЫСЛЫ жизни. Это как раз то, чему мы стараемся научить школьников – очень актуальную грань проблемы Вы рассмотрели». Т. е., преподаватель помогает обучающемуся завершить рассуждение, подвести итог формирования элемента музыкально-эстетического тезауруса.

В электронном курсе создается портфолио слушателя. Полезная информация не исчезает бесследно, как, к примеру, импровизация на занятиях в аудитории. Есть возможность вернуться к выполненному заданию, оценить собственную работу «со стороны», сравнить ее с работами других слушателей, что способствует осмыслению сделанного. Обучение проводится в активной форме, когда учителя музыки обмениваются мнениями, критикуют, сомневаются и коллективно находят ответы на спонтанно возникающие вопросы. В мозговых штур-



маж участвуют педагоги из географически удаленных районов. Их личные тезаурусы не похожи друг на друга и развиваются в процессе творческого общения. То, что высказывающегося «не видят» другие участники курса, освобождает от психологических барьеров, способствует проявлению более высокого уровня творчества по сравнению с аудиторными занятиями.

Кульминацией обучения является итоговая работа слушателя. Именно в ней учитель музыки отражает достигнутый уровень сформированности МЭСТ. Последовательно, в интерактивном режиме, добываясь максимально точной формулировки темы итоговой работы, мы концентрируем новое знание обучающегося, структурируем его. Результатом становится выполнение лаконичных (не более 15-20 страниц) исследований, включающих теоретические и практический разделы. По курсу «Синтез искусств в художественно-эстетическом образовании XXI века» были представлены к защите такие работы, как: «Формирование синестетического восприятия музыки у учащихся 2-го класса (на примере цикла внеурочных занятий «Детский альбом» П.И. Чайковского)» (Афанасьева Л.В.), «Разработка творческих заданий по формированию синестетического восприятия музыки у подростков (на примере темы «Пейзаж в музыке и живописи)» (Беспалова Г.И.), «Создание литературно-музыкальной композиции «У войны не женское лицо» с учащимися 7-8 класса» (Кржичковская О.А.), «Разработка интегрированного занятия (музыка, изобразительное искусство) для учащихся 5-го класса» (Курносенко А.Г.), «Разработка сценария интегрированного урока «Портрет в музыке и изобразительном искусстве» для учащихся 5-го класса» (Маркелова И.Ю.), «Создание литературно-музыкальной композиции «Русские женщины» (Н.А. Некрасов, И.И. Шварц) с учащимися 5-7 классов» (Шестоперова Н.Б.).

МЭСТ авторов этих работ дополнили термины «синестетическое восприятие» и «литературно-музыкальная композиция» (в современной трактовке). Были исследованы взаимосвязи музыки как смыслового центра МЭСТ с изобразительным искусством, литературой в пространстве современной культуры и образования.

Как отмечают О.Ф. Брыксина и А.В. Зейлерт, Интернет-образование стало неотъемлемой частью культуры, а потому «занимается» передачей общечеловеческих ценностей и творческого опыта, организацией культурной деятельности тех, кто учится, нацеленной на создание новых образцов культурного наследия общества и самоутверждение личности [20]. В то же время, появление информации в сети не подлежит регламентации, что связано с рисками влияния гиперкультурного пространства Интернета как лишённого смысла, морально-ценностных установок. Именно электронные курсы, модерлируемые преподавателями вуза как носителями культурных ценностей, мы рассматриваем в качестве опорных точек для продвижения учителя музыки (и других педагогов) по индивидуальному образовательному маршруту. Современное искусство представлено выборочно, а для его понимания слушателям курса предлагается дополнить материал вебинаров ознакомлением с «Тезаурусом современного искусства» [21, с. 210-219].

Приступая к обучению в электронном курсе, необходимо учитывать особенности предметной области «Искусство», которые помогают осваивать новый материал. Во-первых, профессионально направленное общение с музыкальным искусством предполагает, что у учителей музыки, изобразительного искусства сформировано эстетического отношение к миру [22]. Оно отличается целостностью, эмоционально окрашивает весь учебный процесс. Поэтому каждый элемент LMS-курса будет восприниматься образно, а не как точная, абстрактная информация. Эмоции могут возникать, меняться, исчезать при восприятии элементов дизайна: точки, подчеркнутые текста, изображения, наличия допол-

нительного пробела в тексте, выделения слова цветом, расположения текста, гиперссылки и т.п. Продвижение от одного элемента к другому создает у обучающегося впечатление уравновешенности, полного принятия нужной информации. Во-вторых, концентрация учителей музыки на освоении материала курса как художественно выстроенного, «уводит» от погруженности в технологические реалии обучения.

Сфера профессиональной деятельности «затачивает» на определенные способы постижения мира [23-27]. Поэтому в курсе желательны отсылки к нотным файлам, аудио, музыкальным роликам и т.п. Навигация внутри курсов создается как четкая и ясная, чтобы элементарных пользовательских навыков учителю музыки было достаточно для продвижения от одного элемента курса к другому.

Особую роль в изучении дисциплин с помощью электронных курсов выполняют задания, которые предлагается выполнить «от имени учащегося». Ориентируясь на требования Федеральных государственных образовательных стандартов, здесь необходимо умение транслировать свое понимание музыки как носителя духовно-нравственных ценностей [28], средства воспитания эстетического отношения к миру [29], «забывая» профессиональный опыт и проживая заново путь ребенка от элементарного творческого опыта к созданию законченных высказываний: музыкальных импровизаций, инсталляций, стихоживописи, фотокомпозиций, видеоэтидов, мультипликации, драматизации музыкальных произведений.

Наконец, учитель музыки, освоивший LMS Moodle как инструмент обучения, может создавать собственные электронные курсы и использовать их в работе со школьниками для формирования и оценивания музыкально-эстетических знаний обучающихся; модерирования процесса освоения детьми программы «Музыка»; интенсификации обучения на занятиях в классе, во внеурочной деятельности и самостоятельной работе; совершенствования личностных качеств обучающихся, включая их креативность, эмпатийность, интеллектуальные способности.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Итак, новыми сторонами в постановке проблемы формирования музыкально-эстетического тезауруса учителя музыки средствами электронных курсов являются:

– вывод о недостаточной изученности понятия «музыкально-эстетический тезаурус». В связи с его многогранностью, предстоит подробнее рассмотреть влияние на него современной музыки, искусства XXI века;

– акцентирование проблемы отсутствия в МЭСТ учителей музыки устойчивых смысловых центров, при наличии ценностной базы, понимания эстетичности тех или иных явлений художественного;

– констатация факта заметного продвижения учителей музыки в развитии МЭСТ за период обучения в электронном курсе (1-2 недели).

В целом, исследования проблемы статьи должны быть пролонгированы, т.к. собранный материал не позволяет полностью подтвердить или опровергнуть значимость электронных курсов в формировании музыкально-эстетического тезауруса современного учителя музыки.

Следующие публикации будут посвящены вопросам развития МЭСТ учителя музыки в процессе самообразования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://goo.gl/hD4VgM> (Дата обращения: 25.11.2017)

2. Трайнев В.А., Мкртчян С.С., Савельев А.Я. Повы-

шение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К\*», 2007. 392 с.

3. Вал. А. Луков. Тезаурусный подход в гуманитарном знании // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 4. С. 125-136.

4. Информационно-коммуникационные технологии в художественном образовании: методические рекомендации / Сост. Л.Ю. Калинина. Самара: ПГСГА, 2009. 54 с.

5. Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация. Теория и практика. М.: Логос, 2005. 460 с.

6. Арынгазин К.М., Дзюбина А.В. Методические рекомендации по работе с интерактивной доской и методика проведения занятий с ее использованием [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.rusedu.info/Article987.html> (Дата обращения: 20.11.2017)

7. Анишкин В.Н., Богословский В.И., Кочетова Н.Г. Формирование технологической культуры и социальной компетентности учителя в условиях современной информационно-образовательной среды: учебное пособие. СПб.; Самара: Изд-во СГПУ, 2006. 256 с.

8. Анишкин В.Н., Богословский В.И., Суконкин Г.А. Электронные аудиовизуальные средства обучения: устройство и дидактические возможности: учебное пособие. СПб.: Изд-во ООО «Книжный дом», 2006. 304 с.

9. Анишкин В.Н., Пугач О.И. Информационная культура личности: структура и содержание // Информационная культура личности как цель и ценность гуманистически ориентированного образования. Самара: Изд-во СамГПУ, 2000. С. 56-67.

10. Анишкин В.Н., Анишкин С.В., Добудько Т.В., Пугач В.И. Модель информационно-образовательного холизма // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 135-139.

11. Анишкин В.Н., Бурцев Н.П., Добудько Т.В., Тюжина И.В. Подготовка педагога к мультимедийному сопровождению образовательного процесса в условиях реализации ФГОС // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 140-144.

12. Анишкин В.Н. Технологическая культура будущего учителя как категория дидактики // Вестник Оренбургского государственного университета. 2003. № 4. С. 144-145.

13. Анишкин В.Н. Технологическая подготовка педагога в холистичной информационно-образовательной среде вуза // Поволжский педагогический вестник. 2013. № 1. С. 66-75.

14. Intel «Обучение для будущего» (при поддержке Microsoft): учебное пособие. 9-е изд., доп. и испр. М.: Интернет-Университет информационных технологий, 2007. 144 с.

15. Intel «Обучение для будущего». Проектная деятельность в информационной образовательной среде 21 века: учебное пособие. 10-е изд., перераб. М., ИП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. Модуль 2.4.

16. Каркина С.В. Субъективно-ориентированный подход в дистанционном музыкальном образовании США // Преподаватель. XXI век. Образование и музыка. 2016. № 4. С. 333-339.

17. Фишман Л.И. Повышение качества образовательных услуг на основе делегирования обратных связей (теория и методология): автореф. дис. ... д-ра экон. наук. Самара: СГЭУ, 2009. 42 с.

18. Программа LMS MOODLE [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ug.ru/archive/70253> (Дата обращения 06.06.2017)

19. Горбатов С.В. «Что такое MOODLE?»: презентация [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://lms.sgsru.ru/mod/resource/view.php?id=1045> (Дата обращения: 30.11.2017)

20. Брыксина О.Ф., Зейлерт А.В. Интернет-образо-

вание: реализация культурологических принципов [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://vio.uchim.info/Vio\\_32/cd\\_site/articles/art\\_2\\_8-2.htm](http://vio.uchim.info/Vio_32/cd_site/articles/art_2_8-2.htm) (Дата обращения: 30.11.2017)

21. Калинина Л.Ю. Синтез искусств в современном художественно-эстетическом образовании: теоретические основы и технология арт-композиции: монография. Самара: Издательство «АРТЕЛЬ», 2017. 268 с. С. 210-219.

22. Никитин А.А. Развитие детской художественной одаренности в условиях дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук. М.: МГПУ, 2013. 391 с.

23. Калинина Л.Ю. Понятие «синтез искусств»: актуальные аспекты // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 236-239.

24. Степина Н.В. Формирование профессиональных компетенций дирижера-хормейстера в условиях современного среднего специального образования // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 7-9.

25. Колесникова Г.А. Содержание профессиональных практик в подготовке бакалавров музыкального образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 97-100.

26. Абасова У.Р. Творчество Тофика Бакиханова как педагогическая основа воспитания мировоззрения современного музыканта // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 9-11.

27. Чегодаева М.Д. Беседа у рояля как форма внеклассной работы в детских музыкальных школах и школах искусств // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 1 (6). С. 121-123.

28. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://goo.gl/sb93qM> (Дата обращения: 30.11.2017)

29. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://goo.gl/2vEub2> (Дата обращения: 30.11.2017)

*Статья поступила в редакцию 03.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

**ЭЛЕКТРОННЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ  
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
ОБУЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2017

**Камерилова Галина Савельевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры физиологии и безопасности жизнедеятельности человека  
**Медникова Ольга Николаевна**, магистрант  
**Власова Ольга Александровна**, магистрант  
**Костенко Галина Александровна**, магистрант

*Нижегородский Государственный педагогический университет им. К.Минина  
(603950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: kostenga@yandex.ru)*

**Аннотация.** Рассматриваются педагогические достоинства средств информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе: интерактивность, мультимедиа, моделирование, коммуникативность, новый уровень производительности. Особое внимание уделяется одному из самых распространенных средств ИКТ – электронным презентациям, применяемым в теории и методике обучения безопасности жизнедеятельности. Выделены и обоснованы функции учебных электронных презентаций: ценностно-смысловая, теоретико-мировоззренческая, конструктивно-деятельностная, рефлексивно-оценочная. Ценностно-смысловая функция, проявляющаяся в гуманистических идеях курса безопасности жизнедеятельности, заложенных в презентацию, определяет эмоционально-ценностное отношение личности к безопасности и смысла воспитательного гражданского обучения. Теоретико-мировоззренческая – отражает научное содержание, с выделением главных закономерностей, системным представлением знаний в области безопасности жизнедеятельности и фиксированным выделением ключевых понятий в логике идей постнеклассичности. Характерная для безопасности жизнедеятельности интеграция содержания проявляется в генерализации знаний в процессе их системного объединения, принципе типологичности. Проблемаизация включает рассмотрение, как академических научных проблем, так и реальных жизненных ситуаций. Конструктивно-деятельностная – реализуется в организации восприятия учебного материала презентации и его усвоения. Оценочно-рефлексивная – контрольно-диагностическая деятельность и итоговая рефлексия процесса и результатов работы с презентацией. Раскрываются три варианта использования электронных презентаций в образовательном процессе, которые выполняют дополнительную функцию сопровождения устного изложения информации, несущую основную смысловую нагрузку, выступающую на равных условиях с устным изложением учебного материала.

**Ключевые слова:** средства информационно-коммуникационных технологий, электронная презентация, интерактивность, моделирование, коммуникативность, функции презентации, гуманизация, постнеклассичность, интеграция, экологизация, усвоение, рефлексия.

**ELECTRONIC PRESENTATIONS IN THE SYSTEM OF INFORMATION, COMMUNICATION  
AND LEARNING TECHNOLOGIES OF LIFE SAFETY**

© 2017

**Kamerilova Galina Savelievna**, doctor of pedagogical sciences, professor department of physiology and security of human life  
**Mednikova Olga Nikolaevna**, undergraduate  
**Vlasova Olga Alexandrovna**, undergraduate  
**Kostenko Galina Alexandrovna**, undergraduate  
*Nizhny Novgorod State pedagogical University  
(603950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov str.1, e-mail: kostenga@yandex.ru)*

**Abstract.** The article discusses the pedagogical advantages of information and communication technologies in the educational process: interaction, multimedia, modeling, communicativeness, a new level of performance. Special attention is paid to one of the most common IT tools – electronic presentations that are used in the theory and methods of teaching life safety. The functions of the instructional presentations such as axiological, theoretical, ideological, structural-activity, reflexive-evaluative are stressed. Axiological function manifested in the humanistic ideas of the course of safety determines the emotional attitude of a personality to safety and the sense of the civil education. Theoretical-philosophical function reflects the scientific content highlighting the main patterns and the system of knowledge representation in the course of safety. The same function also gives the key concepts of the logic of the ideas of the post-nonclassical period. The integration of the content typical for the course of safety is manifested in the generalization of knowledge in the process of systematic unification. Problematics include both the academic problems and the real life situations. Constructive-activity function is implemented in the organization of perception of educational material its presentation and learning. Assessment and reflexive function implies the diagnostic activities and the final reflection on the process and a feedback to the presentation. Three options for the usage of electronic presentations in the educational process are demonstrated. These options add the additional function to a verbal presentation acting on equal terms with the oral presentation of the educational material.

**Keywords:** means of information and communication technologies, electronic presentation, interactivity, simulation, communication, presentation functions, humanization, post-nonclassical, integration, ecological compatibility, mastering, reflection.

**Постановка проблемы.** Масштабная информатизация образования обогатила образовательный процесс системой средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые представляют собой программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, накоплению, хранению, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам ком-

пьютерных сетей (И.Г.Захарова [1], В.М. Илькевич [2], Ю.В. Карякин [3], А.В. Осин [4], И.В. Роберт [5], А.Г. Сукиязов [6]) А.В. Осин отмечает, что средства ИКТ в электронной образовательной среде обеспечивают обучающимся уникальные возможности: интерактив, мультимедиа, моделинг, коммуникативность и новый уровень производительности [4].

Интерактивное взаимодействие, в отличие от традиционной линейной формы (педагог-обучающийся), основано на цикле обратной связи (И.А. Колесникова), где каждое сообщение происходит, как с учетом соб-

ственного мнения, так с учетом мнения собеседника [7]. Происходящий циклический взаимообмен ценностными ориентациями и смыслами, информацией, способами деятельности организуется с учетом личностных и психолого-возрастных особенностей обучающихся, позволяет определить принципы отбора содержания образования, методы и технологии его освоения. Именно интерактивность за счет постоянной обратной связи помогает осуществлять оперативный мониторинг учебно-воспитательного процесса, обнаружить проблемы и принять незамедлительные корректирующие меры. Если при линейной форме общения происходит трансляция информации, не претерпевающей изменений, то в интерактивной информационная емкость электронной образовательной среды увеличивается за счет совместного вклада участников и их интерпретационной деятельности (Н.Г. Алексеев, Г.П. Щедровицкий).

Средства мультимедиа предполагают использование комбинации разнообразных каналов передачи информации (от англ. multi – «много», media – «среда, способ, средство»). Создаваемое «многосредие» (звук, изображение, анимация, графика), в отличие от обычного текстового или наглядного представления учебного материала, существенно повышает уровень организации образовательного процесса и качество обучения. Мультимедиа особенно эффективно в изучении безопасности жизнедеятельности, когда существующие и потенциальные опасности и угрозы природного, техногенного, экологического и социального характера, недоступные непосредственному восприятию, демонстрируются обучающимся, создавая зримый образ и реальное представление о масштабах бедствия. Создание и применение различных форм визуализации с помощью мультимедийных средств (анимаций, аудио- и видеозаписей, слайд-шоу), а также виртуальных экскурсий, например, автономному существованию в природе, повышая мотивацию «встречи» обучающегося с информацией, по новому реализует традиционный принцип наглядности.

Коммуникативность, создающая возможность расширения рамок межличностного общения, в том числе сетевого, за счет ИКТ, когда обучающиеся вступают в диалог, независимо от места проживания и возможностей непосредственного живого взаимодействия. Это способствует формированию общего видения остроты проблем безопасной жизнедеятельности как основы для выработки единых решений и действий [8]. Коллективный обмен мнениями по вопросам безопасной жизнедеятельности строится на основе культурной коммуникации, которая позволяет достичь взаимопонимания, позитивного настроения, толерантности, направленности обсуждений на устойчивое развитие [9].

Моделинг включает имитационное моделирование реальных опасных и чрезвычайных ситуаций, их поражающих факторов, причин и последствий, тренинг безопасного поведения.

Производительность в логике использования программных средств, а означает автоматизацию рутинных операций: поиск информации, доступ к базам данных, возможность быстрой перекодировки нужной информации [10].

Все эти достоинства присущи распространенным в образовательном процессе по безопасности жизнедеятельности учебным электронным презентациям, которые нуждаются в обосновании их функций и методики использования.

*Анализ публикаций по проблеме исследования.* В научно-педагогической литературе существуют различные подходы к классификациям средств информационно-коммуникационных технологий. Прежде всего выделяют аппаратные (ЭВМ, телекоммуникация, аудио- и видеосредства) и программные (источники информации, тренажеры, комплексные обучающие пакеты, экспертные системы) средства. В контексте нашей работы интерес представляют программные средства ИКТ, ко-

торые классифицируются, исходя из разных критериев: 1) по функциональному назначению (электронные учебники, автоматизированные обучающие системы, экспертные обучающие системы, программы-тренажеры, программные средства для контроля и тестирования, базы данных учебного назначения); 2) по способу представления информации (виды вербализованной формы (текст), гипертекст, мультимедиа, «виртуальная реальность»); 3) по методическому назначению (проблемно-ориентированные, объектно-ориентированные, предметно-ориентированные, полифункциональные, способные представлять учебный материал, обеспечивать контроль и оценку уровня его усвоения, включать дополнительную справочную информацию и пр.) [2, 3, 4]. Функциональное назначение средств ИКТ дифференцируется более подробно: а) информационно-обучающие средства ИКТ, обеспечивающие информатизацию учебно-воспитательного процесса; б) интерактивные средства ИКТ, связанные с обеспечением взаимосвязи субъектов образовательной деятельности; в) поисковые средства ИКТ, включающие каталоговые и поисковые системы [1].

В теории и методике обучения безопасности жизнедеятельности необходимость использования средств ИКТ подчеркивалась в работах Н.П. Абаскаловой [11], С.В. Абрамовой [12], Л.А. Михайлова [13], В.М. Губанова, В.П. Соломина, П.В. Станкевича, Г.С. Камериловой, М.А. Картавых, И.В. Прохоровой [9], Е.Л. Агеевой [14] и др. Авторы, рассматривая методические особенности использования в курсе «Безопасности жизнедеятельности» различных средств ИКТ, отмечают безусловный приоритет использования компьютерных (электронных) презентаций.

Электронная презентация рассматривается в многочисленных работах [15-22], что позволяет представить ее как особый способ предъявления учебной информации по определенной теме или проблеме, включающий систему взаимосвязанных слайдов с текстом, визуальным изображением, аудиоматериалами, видеороликами. С помощью презентации наглядно и доступно излагается необходимый учебный материал по безопасности жизнедеятельности, аргументируются основные положения и аксиомы о потенциальной опасности любого вида деятельности человека, раскрываются правила безопасного поведения при чрезвычайных ситуациях различного типа.

Е.О. Иванова и И.М. Осмоловская, раскрывая особенности презентации, указывают на возможность ее применения на различных этапах урока: для актуализации знаний (видеоряд), при объяснении нового материала, закреплении (в виде текста заданий), на уроках обобщения и систематизации знаний [23]. Проведенный анализ научно-методической литературы позволил выделить различные аспекты электронной презентации при обучении безопасности жизнедеятельности.

*Цель исследования:* обоснование функциональной значимости электронных презентаций в системе средств информационно-коммуникационных технологий обучения безопасности жизнедеятельности.

*Результаты исследования.* Прежде всего, следует отметить, что реализация общедидактического принципа единства сознания и деятельности (А.Н. Леонтьев [17], С.Л. Рубинштейн [24]) определяет единство информационной и процессуальной функций, выполняемых презентациями.

Электронные презентации, как средство ИКТ, отражают ведущие тенденции образования в области безопасности жизнедеятельности: гуманизации, культурологичности, постнеклассичности научного знания, коммуникации, осуществляемой в рамках культурного диалога. В контексте общих парадигмальных направлений современной образовательной политики функции электронных презентаций выстраиваются следующим образом:

1. *Ценностно-смысловая функция*, заключающаяся в гуманистических идеях курса, заложенных в презентацию. Безопасность жизнедеятельности направлена на защиту человека, страны, мира от растущих внешних и внутренних опасных и чрезвычайных ситуаций; формирование позитивного отношения к решению проблем безопасности, эмоционально-ценностном отношении к таким категориям, как «здоровье», «жизнь», «угроза», «культура безопасного поведения». В содержании презентации должны быть отражены смыслы воспитательного гражданского звучания в контексте социализации личности. В становлении активной гражданской позиции личности обращается внимание на мотивационно-ориентировочный, познавательный и поведенческий аспекты.

Мотивационно-ориентировочный аспект раскрывает отношение обучающегося к окружающему миру, ощущение своего единства с ним; опасным событиям, обществу, самому себе. Это отношение складывается на основе нравственных норм, нормативно-правовых требований в области соблюдения безопасности, этических установок (сострадание, сочувствие, толерантность, готовность оказания помощи пострадавшим). Познавательный аспект ориентирован на развитие базисных ценностных ориентаций в области защиты личности, общества, государства, природной среды, которые определяют смысл жизни и ценностную платформу поведения. Поведенческий аспект отражает сформированность у личности безопасного типа поведения, реальных умений соблюдать важнейшие правила поведения при чрезвычайных ситуациях. Важно уяснить, что становление данного типа поведения осуществляется через усвоение личных и общественных ценностей безопасной жизнедеятельности, понимание их единства, когда их значимость подтверждается реальными жизненными ситуациями.

2. *Теоретико-мировоззренческая функция*, отражающая научное содержание темы или проблемы, с выделением главных теоретических представлений и закономерностей, системным представлением знаний в области безопасности жизнедеятельности и фиксированным выделением ключевых понятий, демонстрацией научных методов. Новое научное направление «безопасность жизнедеятельности» встраивается в современную научную постнеклассическую картину мира, которая, по мнению А.П. Огурцова, В.С. Степина, А.И. Субетто учитывает важность социокультурных факторов, отвечающих потребностям рассмотрения реальности в аспекте универсальных человеческих ценностей [25]. Обеспечение безопасности в идеях постнеклассичности мыслится в связке: безопасность «через защиту» – безопасность «через устойчивое развитие» [26]. Научное содержание презентации реализует идеи интеграции, проблематизации, экологизации. Интеграционные процессы обеспечивают целостное представление об изучаемом явлении за счет акцента на обобщающих идеях, генерализации знаний в процессе их системного объединения, принципе типологичности. В результате происходит расширение его эвристических возможностей: в содержании электронной презентации формируется знание первого плана – явное и знание второго плана – контекстное, не менее важное.

Проблемный уровень определяет рассмотрение в содержании презентаций проблем безопасности жизнедеятельности, развитие проблемного стиля мышления, мышления оценочного, рефлексивного, прогностического. Согласно идеям постнеклассичности, наряду с научными академическими проблемами (мониторинг оползневой деятельности), широко используются повседневные жизненные проблемы – конкретные опасные и чрезвычайные ситуации. Ситуационные исследования (case studies) (М. Малкея, Р. Телнер, Т. Пинч) касаются отдельных событий, каждое из которых рассматривается в его цельности, уникальности, невоспроизводимости.

Экологизация связана с осознанием угроз глобального экологического кризиса, пониманием единства человека и природы, их неизбежного гармоничного коэволюционного развития, отказ от природопокорительского мировоззрения и принятия экологического императива на пути к устойчивому социоприродному сосуществованию [26].

3. *Конструктивно-деятельностная функция* реализуется в организации восприятия учебного материала презентации и его усвоения. Процессу усвоения уделяется главное внимание, и он, в представлениях С.Л. Рубинштейна, включает такие стадии, как: 1) первичное ознакомление с учебным материалом и его восприятие; 2) осмысление предложенного материала; 3) закрепление усвоенного содержания; 4) оперирование усвоенным материалом в различных ситуациях [24, 27, 28]. Огромное значение имеет «первая встреча» обучающегося с презентацией, которая охватывает, в первую очередь, эмоционально-чувственную сферу сознания личности. Поэтому на данной стадии актуализируются различные виды наглядности: предметной, изобразительной (реалистической и абстрактно-символической), словесной, которые «включают активное сознательное отношение личности к воспринимаемому» (С.Л. Рубинштейн). На стадии осмысления важную роль играет логичность изложения, позволяющая обучающимся понять сущность ключевых терминов, их взаимосвязь (чрезвычайная ситуация – виды – причины – поражающие факторы – последствия – меры предотвращения – правила безопасного поведения). Применение опорных схем, алгоритмов, наглядного показа динамики процессов, включение обучающихся в их активное обсуждение облегчает прочность запоминания. При закреплении достигается ясность понимания основного содержания, его системное представление и включение в свой субъективный опыт. Окончательное овладение материалом происходит в его применении на практике или оперировании им в различных реальных ситуациях – «жизненный контекст». При этом соблюдается принцип необходимости и достаточности, не позволяющий перегружать презентацию излишней, отвлекающей от основной цели, наглядностью, многословным текстом, сложными для восприятия графиками и таблицами.

4. *Оценочно-рефлексивная функция* завершает работу с презентацией и включает итоговые контрольно-диагностические задания и вопросы, письменные или устные ответы которые позволяют оценить уровень усвоения учебного материала. В ходе рефлексии в результате обмена мнениями о присвоенной информации, ее соотнесение с уже имеющимся опытом, проясняется смысл нового материала, формулируются выводы о процессе учебной деятельности и ее результатах, достижениях и проблемах. Обучающийся формирует личностное отношение и переосмысление собственных представлений с учётом вновь приобретённых знаний, фиксирует свое продвижение вперед. Рефлексивные механизмы, действующие на уровне содержания образования и коллективных способов его усвоения, влияют на развитие всех сфер сознания личности (аффективной, когнитивной, волевой), обеспечивают успешное становление культурной личности безопасного типа поведения.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Электронные презентации имеют универсальный характер и могут применяться как в процессе всего занятия, так и на его разных этапах. В зависимости от этого они будут выполнять различные главные функции и, следовательно, иметь особый вид. Так, на мотивационном этапе для формирования интереса к предстоящей деятельности, желания в ней участвовать следует использовать разнообразную видеонаглядность и мультимедиа (краткие видеоролики по правилам безопасного поведения), увлекательно и ненавязчиво вовлекать обучающихся в образовательный процесс. Компьютерная презентация может

применяться в трех вариантах:

1. Как «проникающая» технология, которая сопровождает и визуально поддерживает лекцию, объяснение, рассказ. Выполняет дополнительную функцию наглядности к основному методу и форме обучения. Может применяться как в целом по всему курсу обучения, так и по отдельным темам, разделам для конкретных дидактических задач.

2. Как «основная» технология, определяющая приоритет самой трансляции презентации, несущей основную смысловую нагрузку. Сопроводительный текст служит для пояснения изображения при изучении нового материала, освоении новых навыков и других частных задач.

3. Как «равноправная» технология, при которой основная смысловая нагрузка занятия распределяется поровну между устным изложением материала и его презентацией, возникает паритет в распределении содержания материала.

Перспективы дальнейшего развития связываются с обособлением ведущих принципов использования электронных презентаций в образовательном процессе, разработке методики их применения в зависимости от целевого назначения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. (Сер. Бакалавриат). – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 208 с.

2. Илькевич В.М. Компьютерные обучающие программы на иностранном языке как средство формирования мотивационной сферы курсанта в процессе преподавания специальных дисциплин: дис. канд. пед. наук. Пермь, 2000. – 120 с.

3. Карякин Ю.В. От автоматизации учебного процесса к открытому образованию // Информационные технологии в открытом образовании: материалы конференции. – М., 2001. – 342 с.

4. Осин А.В. Создание учебных материалов нового поколения // Информатизация общего образования: Тематическое приложение к журналу «Вестник образования» – М.: Просвещение. – 2003. – №2. – С. 25-29.

5. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИОРАО, 2010. – 140 с.

6. Создание электронных каталогов и презентаций. URL:<http://www.amnt.ru/services/electronic/electronic-presentation/> (дата обращения 13.10.2017)

7. Колесникова, И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова / под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Академия, 2007. – 336 с.

8. Камерилова Г.С., Картавых М.А., Прохорова И.В. Коммуникативная компетентность личности в области безопасности в области безопасности жизнедеятельности: монография. – М.: Флинта; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. – 212 с.

9. Камерилова Г.С., Прохорова И.В., Агеева Е.Л., Баталова Э.Н. Информационно-образовательная среда вуза как средство реализации информационного подхода в образовании // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 16.

10. Ларина В. П. Информатизация образования как инновационный вектор его развития. URL: [http://www.aova.ru/content/conf/infobr/infobr\\_st\\_01.pdf](http://www.aova.ru/content/conf/infobr/infobr_st_01.pdf) (дата обращения 20.10.2017)

11. Абаскалова Н.П. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учебное пособие. – Новосибирск: Сибирский университет издательство, 2008. – 136 с.

12. Абрамова С.В. Теория и методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности: учебно-методическое пособие. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2012. – 244 с.

13. Михайлов Л.А. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учебное пособие // Под ред. Л.А. Михайлов., Э.М. Киселева, О.Н. Русак и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 288 с.

14. Картавых М.А., Камерилова Г.С., Агеева Е.Л. Образование в области безопасности жизнедеятельности: пишем магистерскую диссертацию: учеб. пособие. – Н.Новгород: Мининский университет, 2016. – 80 с.

15. Андриюшина Т.В., Пиралова О.Ф. Учебная компьютерная презентация // Высшее образование в России. – 2009. – № 10. – С. 154-156.

16. Юрина М.В., Градалева Е.А. Методические основы создания мультимедийных учебных пособий // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 4 (13). С. 67-72.

17. Вернигора А.Н. Мультимедийные презентации как средство обучения // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского. Серия Естественные науки. – 2011. № 25. С. 706-709.

18. Сидачкова Н.В. Презентация как одна из форм интерактивного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 143-145.

19. Леонтьев, А.И. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.

20. Сукиязов А. Г., Крамаров С. О. Принципы использования активных компьютерных технологий для предметного обучения // Компьютерные учебные программы. – 2002. № 4. С. 33-45.

21. Кучай А.В. Интеграция мультимедийных технологий в процесс обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 22-24.

22. Коновалова Е.Ю. Методика обучения слушателей презентации различной информации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 186-189.

23. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.

24. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 191 с.

25. Огурцов А.П. Постмодернизм в контексте новых вызовов науки и образования. // Вестник Самарской гуманитарной академии. Выпуск «Философия. Филология». – 2006. №1(4). С.3-27

26. Введение в теорию устойчивого развития. – М.: СТУПЕНИ, 2002. – 240 с.

27. Миронов Д.Ф. Мультимедийная презентация и ее возможности в организации самостоятельной работы студентов / Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры и искусств. – 2015. – Том 205. – С.191-196.

28. Обжорин А.М. Анализ 15 лучших презентаций мира: критерии мастерства // Метеор-Сити: наука развития. – 2016. № 4. С.16- 35.

*Статья поступила в редакцию 28.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 377.031

**КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «НАРОДНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА»**

© 2017

**Карникова Ольга Павловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Педагогических и информационных технологий»  
Самарский государственный институт культуры  
(443010, Россия, Самара, улица Фрунзе, 167, e-mail: karnikova.olga@yandex.ru)

**Аннотация.** Модернизация стратегических задач профессиональной подготовки предъявляет новые требования к системе оценивания результатов профессионального образования. Система критериального оценивания, основанная на сравнении достижений обучающихся с критериями и показателями, обеспечивающими достижение цели профессиональной подготовки, способствует эффективному формированию компетенций будущих специалистов и пониманию путей совершенствования образовательного процесса. Автором статьи представлена система критериального оценивания уровня коммуникативной компетентности бакалавров по направлению «Народная художественная культура» 51.03.02 в соответствии с требованиями стандартов нового поколения. Коммуникативная компетентность трактуется автором как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими личностями, что предполагает определенную совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективность взаимодействия, и включает в себя перцептивную, коммуникативную и интерактивную составляющие. Автором выделены показатели коммуникативной компетентности бакалавров по направлению «Народная художественная культура» 51.03.02 в качестве результативного компонента системы критериального оценивания. Дано описание основных критериев коммуникативной компетентности, определены уровни их развития. В процессе исследования использовались эмпирические методы (наблюдение, самонаблюдение), оценка экспертных судей, математико-статистический анализ (методы описательной статистики). Выборку составили 52 студента 1 и 2 курсов факультета «Современного искусства и художественных коммуникаций» Самарского государственного института культуры. Исследование показало, что большинство студентов обладают средним и низким уровнем коммуникативной компетентности. Выявление данных результатов на первых курсах обучения будет способствовать эффективному управлению педагогическим процессом на последующих этапах, обеспечив реализацию профессиональной подготовки на высоком уровне.

**Ключевые слова:** компетентность, коммуникативная компетентность, критериальное оценивание, форма контроля, критерии, показатели, оценивание, народная художественная культура.

**CRITERIA-BASED ASSESSMENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE LEVEL  
DEMONSTRATED BY BACHELORS OF THE “FOLK ART CULTURE” SPECIALTY**

© 2017

**Karnikova Olga Pavlovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of «Pedagogical and information technologies»  
Samara State Institute of Culture  
(443010, Russia, Samara, street Frunze, 167, e-mail: karnikova.olga@yandex.ru)

**Abstract.** Modernization of strategic tasks of professional education stipulates new requirements to the system for professional education results assessment. Criteria-based assessment system based on comparison of students' achievements with criteria and indications that provide achievement of professional education tasks facilitates effective formation of future specialists' competencies and understanding of methods for improvement of the education process. The author of this work presents a system for criteria-based assessment of communicative competence level demonstrated by bachelors of the “Folk art culture” specialty No. 51.03.02 according to requirements of the next-generation standards. The author interprets the communicative competence as an ability to make and maintain contacts with other people, which suggests a certain combination of knowledge, competence and skills that provide effective interaction and include perceptive, communicative and interactive elements. The author outlines indications of communicative competence demonstrated by bachelors of “Folk art culture” specialty No. 51.03.02 as an efficient component of the criteria-based assessment system. This work describes main criteria of communicative competence and defines levels of their development. During the study, the empiric methods (observation, self-observation), assessment by experts, mathematical and statistical analysis (descriptive statistic method) were used. The selection consisted of 52 students of 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> years of the “Modern art and artistic communications” department of the Samara State Institute of Culture. The study has shown that the most students have average and low level of communicative competence. Revealing such results in first year of education will facilitate effective control of educational process at further stages providing implementation of professional education at the highest standard.

**Keywords:** competence, communicative competence, criteria-based assessment, form of control, criteria, indications, assessment, folk art culture.

Профессиональная подготовка бакалавров по направлению «Народная Художественная культура» предполагает свободную ориентацию в поликультурном мире, взаимодействие с представителями других профессиональных сообществ как с потребителями: укрепление личных контактов и расширение структурных связей [5]. Эффективное выполнение творческих и управленческих функций руководителем коллектива народного творчества во многом зависит от его способности к саморегуляции, преодолению затруднений в процессе коммуникации, способности поддерживать уважительное отношение к индивидуальным различиям участников коллективов народного творчества, что в результате определяет качество всех видов деятельности организации, и, в итоге, готовность потребителя рекомендовать предлагаемую ими профессиональную услугу [7].

Современный стандарт подготовки бакалавров нацелен на «подготовку руководителей художественных коллективов, умеющих, владеющих и применяющих образовательные технологии для передачи национального опыта и национального колорита» [1, с.229]. Большинство гуманитарных дисциплин в содержании профессиональной подготовки бакалавров решают задачи «расширения коммуникативного диапазона», выработку профессиональной готовности, которая рассматривается в научной литературе как «результат накопления качественных личностных изменений и обретения профессиональной компетентности» [6, с.111], в том числе коммуникативной компетентности. В настоящее время сложилось представление о том, что оценивать качество профессиональной подготовки в высшей школе призвана компетенция как «инновационная норма образовательного стандарта высшего образования, яв-

ляющаяся характеристикой, предоставляющей возможность будущему специалисту реализовывать свои профессиональные функции» [3, с.189], а компетентный подход позволяет создавать ситуации включенности студентов в разные виды деятельности. Современными авторами были проанализированы изменения, вносимые образовательными стандартами нового поколения по отдельным направлениям профессиональной подготовки (Д.И. Васильева, Е.В. Дадаев, Т.Ю. Силук); методы и средства оценивания результатов образования (О.Е. Безбородова [10]), определены особенности бакалавриата в условиях двухуровневой системы образования (О.Л. Егорова [11]), исследована специфика профессиональной подготовки специалистов по направлению «Народная художественная культура» 51.03.02 с позиции компетентного подхода (В.О. Власова и др.), обосновали как фактор повышения качества их профессиональной подготовки коммуникативную компетентность (О.П. Карникова). Однако, в настоящее время возникает противоречие между необходимостью объективного оценивания результатов высшего образования с позиции компетентного подхода, отвечающего требованиям стандартов нового поколения, и недостаточной разработанностью практического инструментария оценивания по различным направлениям профессиональной подготовки; значимостью формирования коммуникативной компетентности бакалавров по направлению «Народная художественная культура» 51.03.02 и внедрением методов, повышающих реальный уровень ее развития. Преодолению данных противоречий будет способствовать использование критериального оценивания, выступающего основой для оценки эффективности образовательного процесса и его соответствия цели профессиональной деятельности руководителей коллективов народного творчества. Для разработки системы критериального оценивания качества профессиональной подготовки бакалавров по данному направлению были определены критерии и соответствующие показатели уровня коммуникативной компетентности данных специалистов.

Выбор совокупности критериев и показателей, составляющих оценочное основание, является наиболее важным этапом в оптимизации профессионального подготовки бакалавров, позволяя одновременно оценить, качественно и количественно, степень реализации цели педагогического процесса и разнообразие стратегий ее достижения [2, с.35]. Для разработки системы критериального оценивания профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Народная художественная культура» 51.03.02 были определены критерии и показатели коммуникативной компетентности. В ходе проведения исследования были использованы эмпирические методы (наблюдение, самонаблюдение), оценка экспертных суждений. Для обработки данных был применен математико-статистический анализ (методы описательной статистики). Выборку составили 52 студента факультета «Современного искусства и художественных коммуникаций» Самарского государственного института культуры, завершающих первый и второй год обучения по профилям: «Руководство любительским театром», «Руководство хореографическим любительским коллективом», «Руководство студией декоративно-прикладного творчества».

Коммуникативная компетентность бакалавра по направлению «Народная художественная культура» 51.03.02, понимаемая как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими личностями, включает в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, оценочный компоненты. Показатель мотивационно-ценностного компонента – способность ориентироваться в ситуациях различного коммуникативного характера, к саморегуляции и регуляции коммуникативных ситуаций, конструктивному общению, способность вносить инновации,

необходимые для создания и реализации коммуникативных ситуаций. Показатель когнитивного компонента – готовность анализировать особенности межличностного общения; владение этикетом речевого и невербального общения, понимание социальной ситуации, владение коммуникативными тактиками, знание коммуникативных стратегий и умение их применять. Показатель эмоционально-волевого компонента – способность гармонично использовать вербальные и невербальные средства коммуникации восприимчивость; рефлексивность. Показатель оценочного компонента – готовность к моделированию собственных целей, ценностей и идеалов; способность выполнять профессиональную самооценку и оценку участников коммуникации, отношений в коллективе; умение прогнозировать поведение и действия участников коммуникации, взаимосвязи между собственными поступками и реакциями других людей.

При рассмотрении стратегии оценивания уровня коммуникативной компетентности бакалавров по направлению «Народная художественная культура» 51.03.02 были определены три уровня коммуникативной компетентности. Высокий уровень характеризуется: осознанием значимости своих коммуникативных качеств в профессиональной деятельности; адекватной самооценкой, высокой эффективностью общения, высокой скоростью включения в коммуникацию, умением управлять процессом общения, широким набором способов общения, коммуникативным совершенством речи, умением вести документацию. Средний уровень коммуникативной компетентности предполагает: наличие в целом правильных, но неполных знаний и умений для речевого взаимодействия; невысокое развитие коммуникабельности, рефлексии, эмпатии; умеренную выраженность коммуникативных и перцептивных способностей и умения организовывать общение, невысокую скорость включения в коммуникацию; недостаточное умение оформлять и вести деловую документацию. Низкий уровень коммуникативной компетентности определяется отрицанием ее значимости в своей профессиональной деятельности, ошибочным определением сущности коммуникативных качеств личности, ярко выраженной завышенной или заниженной самооценкой, слабо развитой речью, малообщительностью, высокой импульсивностью в общении, раскованностью, низкой выраженностью рефлексивных и коммуникативных способностей.

В ходе опроса бакалавров по направлению «Народная художественная культура» 51.03.02 попросили определить значимость каждого компонента для профессиональной деятельности руководителей коллективов народного творчества. Проведение опроса показало, что важнейшим условием формирования коммуникативной компетентности студенты считают когнитивный и эмоционально-волевой компоненты (Рис. 1).

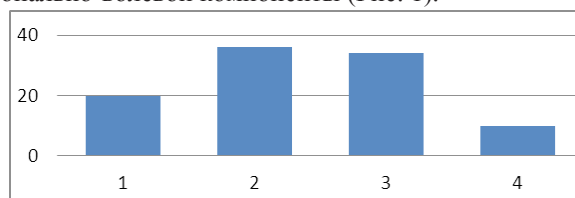


Рисунок 1 - Оценка значимости показателей коммуникативной компетенции бакалавров по направлению «Народная художественная культура». Компоненты: 1) мотивационно-ценностный; 2) когнитивный; 3) эмоционально-волевой; 4) оценочный.

В ответах студентов отмечено, что для руководителей коллективов народного творчества, особую значимость имеют способности к пониманию социальной ситуации, владение коммуникативными тактиками, наличие таких личностных характеристик как восприимчивость и любознательность, эмоциональной отзывчивости, умение рефлексировать, осуществлять саморегуляцию эмоцио-



нальных состояний и их внешних проявлений.

Для диагностики уровня коммуникативной компетентности бакалавров по направлению «Народная художественная культура» 51.03.02 студентам и экспертным судьями, в качестве которых выступали преподаватели Самарского государственного института культуры, предложили оценить уровень показателей каждого компонента.

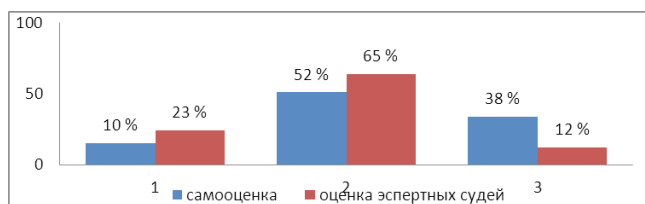


Рисунок 2 - Уровни мотивационно-ценностного компонента коммуникативной компетентности бакалавров по направлению «Народная художественная культура» (1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий уровни)

Анализ результатов показал, что статически отличается процент бакалавров, имеющих средний уровень мотивационно-ценностного компонента коммуникативной компетентности бакалавров по направлению «Народная художественная культура» 51.03.02 (самооценка – 52%; оценка экспертных судей – 65 %).

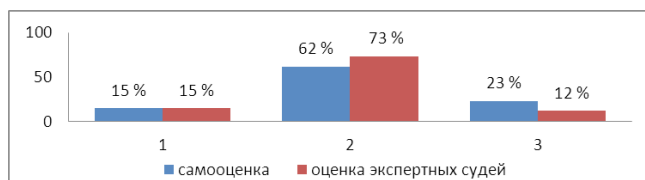


Рисунок 3 - Уровни когнитивного компонента коммуникативной компетентности бакалавров по направлению «Народная художественная культура» (1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий уровни)

Среднестатистическое значение результатов оценки уровня когнитивного компонента коммуникативной компетентности бакалавров по направлению «Народная художественная культура» 51.03.02 показал средний уровень у большинства респондентов (самооценка – 62 %; оценка экспертных судей – 73%).

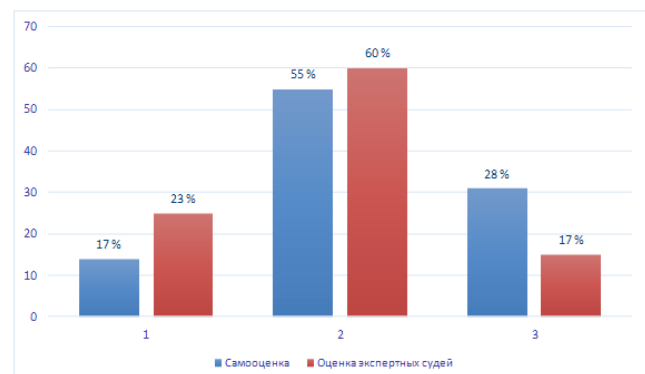


Рисунок 4 - Уровни эмоционально-волевого компонента коммуникативной компетентности бакалавров по направлению «Народная художественная культура» (1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий уровни)

Среднестатистическое значение результатов оценки уровня эмоционально-волевого компонента коммуникативной компетентности бакалавров по направлению «Народная художественная культура» 51.03.02 показал, что большинство респондентов обладают средним уровнем (самооценка – 55 %; оценка экспертных судей – 60 %).

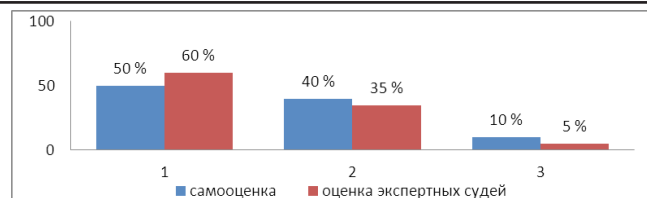


Рисунок 5 - Уровни оценочного компонента коммуникативной компетентности бакалавров по направлению «Народная художественная культура» (1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий уровни)

Среднестатистическое значение результатов оценки уровня оценочного компонента коммуникативной компетентности бакалавров по направлению «Народная художественная культура» 51.03.02 показал низкий уровень у большинства респондентов (самооценка – 50 %; оценка экспертных судей – 60 %).

Итак, анализ результатов выявил незначительно завышенную самооценку студентов первых курсов. Такой результат самооценки бакалавров, которая в значительной степени определяет социальную адаптацию будущих специалистов, свидетельствует об их адекватном восприятии своих возможностей и готовности последовательно осуществлять самосовершенствование и саморазвитие в сфере профессиональной деятельности. Однако низкий уровень оценочного компонента, выявленный у большинства респондентов, указывает на то, что в течении последующих лет обучения необходима целенаправленная работа по формированию способности выполнять действия внутреннего плана – анализ, синтез, профессиональную оценку и самооценку, на основе которых руководителем проводится «разработка и планирование системы стратегических и тактических решений» по трансляции ценностей народной художественной культуры в коллективе народного художественного творчества [4, с.228]. Особое внимание необходимо уделить формированию готовности к моделированию собственных целей и ценностей, идеалов, общения; способности к прогнозированию поведения и действий, взаимосвязей между собственными поступками и реакциями других людей.

Таким образом, анализ общей совокупности результатов проведенного исследования дает возможность сделать следующие выводы: совершенствование профессиональной подготовки руководителей коллективов народного творчества позволит сохранить уникальность и национальную самобытность отечественной системы высшего образования; успешно формирование коммуникативной компетентности у бакалавров в процессе высшего профессионального образования возможно только при реализации компетентного подхода, заключающегося в целенаправленной деятельности, систематическом контроле эффективности реализации педагогического процесса. Реализация критериального основания оценивания уровня коммуникативной компетентности бакалавров по направлению «Народная художественная культура» 51.03.02 позволит в дальнейшем более эффективно перейти к обоснованию методов оценивания и их применению, реализовать на высоком уровне подготовку конкурентоспособных и востребованных профессионалов в своей области.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Брыкин В.И., Брыкина М.В. Компетентностный подход при проектировании ООП по направлению подготовки «Народная художественная культура» и профилю «Руководство хореографическим самодеятельным коллективом» в вузе культуры и искусства // Бакалавриат в вузе культуры и искусств: новый образовательный формат: Материалы XXXVIII науч.-метод. конф., Самара, январь 2011. Самара: Самар. гос. акад. культуры и искусств. 2011. С.225–235.
2. Григорьева М.А., Григорьев С.М. Критериальное

оценивание развития коммуникативной компетентности субъекта педагогического труда // Человеческий капитал. 2017. 5 (101). 34–37.

3. Карникова О.П. Профессиональная подготовка бакалавров по направлению 071500.62 «Народная художественная культура»// Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2015. № 14 (126), С.187–191;

4. Карникова О.П. Профессиональная деятельность руководителя коллектива народного художественного творчества// Национальное культурное наследие России: региональный аспект. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2016. С. 227–230.

5. Leonard L. Berry, Parasuraman A. Marketing Services: Computing through Quality. N.Y.: The Free Press, 1991. P. 139–142.

6. Моцарь Л.С. Некрасов С.Д. О готовности студента вуза к профессиональной деятельности// Человек Сообщество Управление. 2011. №1. С. 110–118.

7. Frederick K. Reicheld. The One Number You Need to Grow // Harvard Business Review. December. 2003. P. 46–54.

*Статья поступила в редакцию 03.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 378.1: 159

**МИНИ-МУЗЕЙ ДОО КАК БАЗОВЫЙ ИНСТИТУТ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ  
ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

© 2017

**Кириленко Наталья Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Педагогическая психология и психодиагностика»*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
(410012, Россия, Саратов, ул. Астраханская, 83, e-mail: n.kirilenko@bk.ru)*

**Аннотация.** Значение музея в формировании гражданской идентичности можно рассматривать в двух основных взаимосвязанных аспектах: содержательной основой формирования гражданской идентичности (патриотизма, культуры межнационального общения, национального самосознания и правовой культуры) являются музейные экспозиции и музейные предметы; процессуальную основу формирования гражданской идентичности (когнитивного, эмоционального, ценностного и деятельностного структурных компонентов) определяет принцип интерактивности, реализуемый в музейно-педагогической программе. Становление основ гражданской идентичности должно происходить в дошкольном возрасте, так как это период начала развития самосознания ребенка и овладения им социальным пространством. Безукоризненно подходящим для формирования основ гражданской идентичности у дошкольников является мини-музей ДОО. Его специфика детерминирована типом - это музей образовательной организации. Все представленные профили и жанры музея образовательной организации могут быть эффективно использованы для формирования основ гражданской идентичности. Алгоритм создания и использования мини-музея ДОО включает этапы: концептуально-подготовительный: выработка целей и общего представления о включении в единое образовательно-воспитательное пространство; организация социального партнерства; поисково-собираТЕЛЬский: сбор предметов на основе выделенных принципов отбора, определение основных экспозиционных материалов; экспозиционный (оформительский): создание социальными партнерами (взрослыми и детьми) музейных экспозиций на основе общепринятых принципов построения; разработка программы работы в мини-музее и ее реализация с учетом возрастных особенностей дошкольников и современных достижений музейной педагогики; оценочно-развивающий: выявление результативности и эффективности использования мини-музея как института формирования основ гражданской идентичности у дошкольников, возможности внесения изменений в содержательную и процессуальную стороны, исходя из особенностей социальных партнеров – создателей и пользователей мини-музея.

**Ключевые слова:** гражданская идентичность, дошкольная образовательная организация, мини-музей, содержательные составляющие гражданской идентичности, музейные предметы, структурные компоненты гражданской идентичности, интерактивность, программа работы, социальное партнерство.

**MINI-MUSEUM OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AS BASIC INSTITUTE  
FOR FORMATION OF CIVIL IDENTITY**

© 2017

**Kirilenko Natalya Petrovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department  
of «Pedagogical psychology and psychodiagnostics»*Saratov State University  
(410002, Russia, Saratov, street Astrakhanskaya 83, e-mail: n.kirilenko@bk.ru)*

**Abstract.** The importance of the museum in the formation of civil identity can be seen in two main interrelated aspects: museum expositions and museum items are content basis for the formation of civil identity (patriotism, the culture of interethnic communication, national identity and legal culture); the principle of interactivity implemented in museum-pedagogical program determines the procedural basis for the formation of civil identity (cognitive, emotional, value and activity structural components). The formation of the foundations of civil identity must occur in the preschool age, since this is the period when the child begins to develop self-awareness and master the social space. unobjectionable suitable for the formation of the foundations of civil identity in preschoolers is the mini-museum of preschool educational organization. Its specificity is determined by the type - it is a museum of an educational organization. All the presented profiles and genres of the museum of the educational organization can be effectively used to form the basis of civil identity. The algorithm for creating and using the mini-museum of preschool educational organization includes the stages: conceptual and preparatory: development of goals and a general idea of inclusion in a common educational and educative space; organization of social partnership; search and collecting: collecting items based on selected principles of selection, identification of the main exhibition materials; exposure (design): the creation by social partners (adults and children) museum expositions on the basis of generally accepted principles of construction; the development of the program of work in the mini-museum and its implementation, taking into account the age features of preschool children and modern achievements of museum pedagogy; appraisal and development: the identification of the effectiveness and efficiency of using the mini-museum as an institution for forming the foundations of civic identity in preschool children, the possibility of making changes in the substantive and procedural aspects, based on the characteristics of the social partners-creators and users of the mini-museum.

**Keywords:** civic identity, preschool educational organization, mini-museum, content components of civic identity, museum items, structural components of civic identity, interactivity, work program, social partnership.

Важность формирования гражданской идентичности у подрастающего поколения обусловлена ее значением как для государства (как фактора его укрепления, консолидации общества), так и для конкретной личности (как фактора социальной интеграции). При этом под гражданской идентичностью общепризнанно понимается осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, имеющей определенный личностный смысл [1].

Возможности музея в формировании гражданской идентичности, по нашему мнению, можно рассматривать в двух основных взаимосвязанных аспектах. Музейные

экспозиции и музейные предметы взаимосвязаны с содержательной основой формирования гражданской идентичности. Процессуальную основу формирования гражданской идентичности определяет современное понимание музейной коммуникации, музейно-педагогического процесса в контексте положений развивающейся музейной педагогики. Раскроем указанные аспекты возможностей музеев для формирования гражданской идентичности у подрастающего поколения в целом, и мини-музеев дошкольных образовательных организаций для формирования основ гражданской идентичности у детей дошкольного возраста.

Содержательными составляющими гражданской

идентичности, с нашей точки зрения, являются: патриотизм, культура межнационального общения, национальное самосознание и правовая культура [2].

Музеи же в музейных экспозициях и предметах изначально призваны сохранять и транслировать культурное наследие страны, ценности национальных культур, реализуя культуросохраняющую и культуросозидающую функции. Аксиологическая функция приводит к осознанию и принятию поликультурности окружающего мира [3].

В качестве структурных компонентов гражданской идентичности в исследованиях выделены: когнитивный, эмоциональный, ценностный и деятельностный. Следовательно, в общем виде формирование гражданской идентичности можно представить как процесс интериоризации следующим образом: формирование мотивации, в частности, интереса, к содержательной составляющей гражданской идентичности, осознание и принятие знаний о содержательной составляющей в единстве с эмоциональным отношением к ней, ее реализация в деятельности. В связи с этим подчеркнем, что в последнее время усиливается социализирующая функция музеев, обусловленная развитием музейной педагогики и, в частности, все большей разработанностью принципа интерактивности как создания максимально комфортных и продуктивных условий для диалогического общения посетителя с музейными предметами, музейной средой в реальном и виртуальном образовательном пространстве [4].

Подводя итог вышеизложенного, можно утверждать: музеи являются одним из базовых институтов формирования гражданской идентичности подрастающего поколения.

Становление основ гражданской идентичности должно происходить в дошкольном возрасте, так как это период начала развития самосознания ребенка и овладения им социальным пространством. Безукоризненно подходящим для формирования основ гражданской идентичности у дошкольников является мини-музей ДОО.

Специфика мини-музея ДОО определяется его типом – это музей образовательной организации. Его отличительные черты указаны С.В. Усковым и М.Ю. Юхневич [5]: музей служит своим творцам (музей руками детей и для детей); музей максимально интегрирован в педагогический процесс; музей включен в жизнь местного сообщества (прежде всего, в деятельность и сотворчество вовлечены дети, педагоги, родители, но также и социальные партнеры образовательной организации).

Все представленные профили музея образовательной организации - историко-краеведческие, художественные, народного быта и культуры, исторические (образовательной организации, населенного пункта и т.д.), естественнонаучные и технические – обладают значительными возможностями для формирования гражданской идентичности.

В ДОО мини-музей может быть как одного профиля, так и интегрированные в систему экспозиционные комплексы разных профилей, образующие целостную поликультурную развивающую среду.

Также в ДОО в целях формирования основ гражданской идентичности могут быть использованы все жанры музея образовательной организации, выделенные С.В. Усковым и М.Ю. Юхневич [5] по способу и уровню интеграции в образовательный процесс:

- музей-экспозиция (выставка) - сложившийся комплекс предметов, малодоступных и используемых для экскурсий;
- музей-мастерская (студия) – в экспозиции обязательно присутствуют рабочие зоны для творческой деятельности (изготовление кукол из соломы, работа с набором бумажных деталей народных костюмов и т.д.);
- музей-лаборатория – используются коллекции технического и естественнонаучного профиля, а также оборудование и исследовательские лаборатории;

- музей-клуб, музей-театр - экспозиция связана с театрализованной деятельностью детей и может быть основой для изучения народной культуры и обычаев;

- музей-адаптационный центр – это музей, в котором создается атмосфера комфортного общения и реализуются долговременные психологические программы; сюда могут быть привлечены дети и родители для доверительного общения и вовлечения в различные виды деятельности (в нашей проблематике - связанные с формированием основ гражданской идентичности);

- музей-экскурсионное бюро – образовывается на основе краеведческих усилий создателей мини-музея, спроектированные формы культурно-образовательной деятельности предлагаются как внутри ДОО, так и вне ее;

- музей-игротека - музей игр и игрушек, в котором не только знакомятся с играми и игрушками, их производством и бытованием, но также реализуются значительные возможности интерактивности;

- музейное кафе – здесь с помощью знакомства с национальными кухнями, с традициями празднования национальных праздников усиливается развитие составляющих гражданской идентичности;

- музей-ярмарка – организуется как рекреационный и торговый центр (можно реализовать любой вид продукции, изготовленной родителями вместе с детьми, и, одновременно, поучаствовать в различных увеселениях, познакомиться с региональными традициями и историей).

Мы предлагаем нижеследующий развернутый алгоритм создания и использования мини-музея в ДОО, включающий этапы: *концептуально-подготовительный, поисково-сборный, экспозиционный (оформительский), разработки программы работы в мини-музее и ее реализации, оценочно-развивающий.*

Результатом *концептуально-подготовительного этапа* должно стать определение целей, перспектив и преимуществ создания и использования мини-музея в ДОО, выработка общего представления о включении его в единое образовательно-воспитательное пространство, в том числе: разработка музейного комплекса ДОО, выбор тематики и направленности мини-музеев в группах, моделей экспозиций и их расположения, возможности осуществления принципа интерактивности, перспективы развития мини-музея в соответствии с ООП ДОО.

Другим важным направлением на данном этапе является выявление ожиданий и первоначальных представлений потенциальных создателей мини-музея, планирование работы по их мотивации и формированию необходимых компетенций для последующей деятельности.

Для более подробного раскрытия данного направления можно обратиться к исследованиям И.В. Кошкиной [6], Т.В. Хуторянской [7].

Отметим, что перспективной при создании и использовании мини-музея является использование проектной деятельности детей и взрослых (к организации которой мы обращались в отдельной статье [8]). Она эффективно обеспечивает формирование основ гражданской идентичности, и в то же время позволяет осуществлять целенаправленное взаимодействие образовательной организации с семьями воспитанников, а также с другими социальными партнерами.

На *поисково-сборном этапе* организуется работа по сбору предметов на основе выделенных принципов отбора, определяются основные экспозиционные материалы.

Уточним, что изначально музейный предмет является документальным свидетельством, его значение определяется историко-культурной, научной, эстетической и художественной ценностью. К таким предметам относятся изобразительные, вещевые, письменные, кино-и фотоисточники. [9]

В выборе предметов для мини-музея ДОО как базового института формирования гражданской идентич-

ности можно ориентироваться на предложенные нами ее содержательные составляющие. К таковым мы относим: патриотизм (любовь к малой родине, любовь к Отечеству, готовность к вооруженной защите Родины), культуру межнационального общения (понимание, уважение и утверждение культурных различий как их высокая оценка, нетерпимость к расовой, национальной или религиозной исключительности), национальное самосознание (знание сущностных основ национальной жизни, позитивные национальные чувства и ценности, социальная позиция и активность) и правовую культуру (правовые знания, нравственно-правовые чувства и ценности, правовое мышление, правомерное поведение) [2].

В исследовании Л.С. Васильченко [10] указаны, с нашей точки зрения, свойства предметов, на которые можно ориентироваться в создании экспозиций мини-музея: информационная обогащенность (атрибуты народного быта, макеты народных жилищ, краеведческие уголки, экспозиции правовой проблематики, например, о важнейших правах людей и др.); образцы творческой деятельности народов (предметы-подлинники декоративно-прикладного искусства и др.); эмоционально-ценностная культурная значимость (прежде всего, народные игрушки); знаково-символическая насыщенность (портреты исторических личностей, фотографии, костюмы народов и т.д.).

Также, по нашему мнению, при отборе предметов нужно учитывать их многофункциональность и вариативность использования в разных темах и видах деятельности; потенциал стимулирования активности детей, возможности преобразования и обогащения компонентов экспозиции мини-музея.

В мини-музей могут быть выбраны как привычные для ребенка предметы, так и те, которые он не может увидеть в современной окружающей действительности. В мини-музее редко встречаются аутентичные, подлинные предметы, но если они есть – это подчеркивается в работе с детьми, такие предметы вызывают особый эмоциональный отклик, чувство сопричастности.

Исходя из названия, на *экспозиционном (оформительском) этапе* детьми, родителями и педагогами создаются музейные экспозиции. Здесь важно совместно сформулировать цели, разработать макеты и эскизы, чтобы определить окончательный вариант и необходимые действия для его осуществления.

Учитываются основные принципы построения музейной экспозиции, такие как научность, историко-хронологический, комплексно-тематический, проблемный; а также экспозиционные приемы (прежде всего, выделение экспозиционных центров и ведущих экспонатов; выявление связей между предметами). [11]

На этапе *разработки программы работы в мини-музее и ее реализации* можно исходить из понимания музейно-педагогической программы как научно и методически выверенной последовательности педагогических действий, построенных с учетом особенностей образовательного процесса, возрастной специфики аудитории, коллекции музея и используемых педагогических средств. [12]

Основными возрастными особенностями дошкольников, на которые нужно опираться, являются: активизация познавательной деятельности, развитие образных форм познания, стремление к детальному рассмотрению и дополнение информации манипулированием предметом, эмоциональная отзывчивость и интерес к окружающему. Вследствие этого информационная составляющая преобразуется в диалог с опорой на наблюдение, воображение и опыт детей. К базовым формам в разрабатываемой программе могут быть отнесены встречи с персонажами (например, сказок), театрализованные представления, праздники, игры (например, игра-путешествие), соревнования (викторины, шарады...), создание игровых ситуаций. Все большее распространение заслужено получают мультимедийные технологии. С их помощью

создаются музейные экспозиции – собственные медиапродукты, позволяющие подбирать наиболее соответствующие возрастным особенностям эмоционально выразительные средства в их комплексе. Обязательной составной частью каждой предлагаемой темы является включение творческой продуктивной деятельности детей, в том числе использование метода коллективных работ.

Важность *оценочно-развивающего этапа* определяется выявлением результативности и эффективности использования мини-музея как института формирования основ гражданской идентичности у дошкольников, а также другими результатами, связанными с реализацией ФГОС ДО. Итоги и долгосрочность работы мини-музея во многом обусловлены возможностью внесения изменений в содержательную и процессуальную стороны, исходя из особенностей социальных партнеров – создателей и пользователей мини-музея. И еще один значимый аспект: мини-музей может стать методическим центром, где активизируется инновационная деятельность, обобщается опыт, развивается социальное партнерство.

В заключение подчеркнем: результативность формирования основ гражданской идентичности значительно возрастает при соблюдении ряда определенных условий:

- разнообразность используемых жанров в экспозициях мини-музея ДОО;
- целесообразность и множественность принципиально отличающегося осуществления интерактивности;
- неукоснительный учет возрастной специфики каждой группы дошкольников в содержательной и процессуальной сторонах;
- социальное партнерство в создании и использовании мини-музея; вариативность содержательной и процессуальной сторон с предоставлением возможности взаимодействия в зоне ближайшего развития конкретных детей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–86.
2. Кириленко Н.П. Формирование гражданской идентичности у подрастающего поколения // значение, структура, возрастные особенности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16. № 4. С.471-476.
3. Макеева И.А. Формирование гражданской ответственности детей-сирот средствами музейной педагогики //Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 133. С. 231-238.
4. Мацкевич М.В. Интерактивность в музее: прямая и обратная перспектива // Музейный просвет: Сборник статей. СПб.: СПбГУ, 2009. С. 134 – 141.
5. Приложение к Письму Департамента молодежной политики, воспитания и социальной защиты детей Минобрнауки России от 12 января 2007 г. No 06-11 «Методические рекомендации по организации деятельности школьных музеев и развитию детских краеведческих объединений» /В кн.: Кондакова Е.П. Музейная педагогика: методические рекомендации для студентов по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (Начальное образование)/ сост.: Е.П. Кондакова. Белгород: ИПК НИУ «БелГУ»2011. 64 с.
6. Кошкина И.В. Исследование готовности воспитателей дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности // Детство, открытое миру Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции. Омский государственный педагогический университет. 2015. С. 232-236.
7. Хуторянская Т.В. Психолого-педагогические условия подготовки будущих педагогов к сотрудничеству с семьей школьника // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 4. С. 12-16.

8. Кириленко Н.П., Малянова М.С. Современные тенденции создания образовательной среды как фактора патриотического воспитания дошкольников / В сборнике: Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение. Материалы V Международной научной конференции. Ученый совет факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национально-исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского; ответственные редакторы: Ю.О. Бронниковой, Л.В. Мясниковой, Т.Г. Фирсовой. 2016. С. 903-907.

9. Ребенок в музее: новые векторы детского музейного движения / под ред. Юхневич М.Ю. М.: Академический проспект, 2006. 176с.

10. Васильченко Л.С. Мультикультурно-развивающая среда музея детского сада как условие социокультурного развития детей старшего дошкольного возраста // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 9 (124). С. 197-202.

11. Музейная педагогика: методические рекомендации для студентов по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (Начальное образование) / сост.: Е.П. Кондакова. Белгород: ИПК НИУ «БелГУ» 2011. 64 с.

12. Воспитательный потенциал художественного музея: учеб. пособие для студентов гуманитарных вузов и музейных педагогов / авт.-сост.: Б.А. Столяров, А.Г. Бойко, Ю.Н. Протопопов; Гос. АН РФ, РАО, Ин-т худож. образования, Мин-во культуры РФ, ФГУК «Государственный Русский музей», РЦМПидТ. М., СПб.: ГРМ, 2010. 68 с.

*Статья поступила в редакцию 16.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 378.147

## ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ (MOODLE) В ОБЩЕНАУЧНЫХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ

© 2017

**Кочеткова Ирина Степановна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры «Дизайна и технологий»  
**Терская Людмила Александровна**, кандидат технических наук, доцент кафедры «Дизайна и технологий»  
*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*  
(690014, Россия, Владивосток, улица Гоголя, 41, e-mail: lyudmila.tereskaya@vvsu.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам оптимизации учебного взаимодействия преподавателя и студента. Рассматривается специфика использования элементов электронной обучающей среды Moodle при освоении общенаучных и специальных дисциплин. Даются рекомендации по взаимному дополнению технологий традиционного и электронного обучения. Рассматривается эффективность различных видов учебного взаимодействия в электронной среде. На основе опыта использования приёмов смешанного обучения, возможностей системы Moodle, даются рекомендации по возможному комбинированию и соотношению аудиторных, самостоятельных и коллективных форм учебной деятельности.

**Ключевые слова:** образовательная среда, проектирование учебного процесса, система Moodle, электронная среда, виртуальная обучающая среда, информационные технологии, смешанное обучение, формы обучения, аудиторные, индивидуальные, коллективные.

## EXPERIENCE OF USING THE ELECTRONIC LEARNING SYSTEM (MOODLE) IN GENERAL AND SPECIAL DISCIPLINES

© 2017

**Kochetkova Irina Stepanovna**, candidate of historical science, associate professor  
of the chair of design and technology  
**Terskaya Lyudmila Aleksandrovna**, candidate of technical science, associate professor  
of the chair of design and technology  
*Vladivostok State University of Economics and Service*  
(690014, Russia, Vladivostok, street Gogol 41, e-mail: lyudmila.tereskaya@vvsu.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the questions of optimization of educational interaction of a teacher and a student. It covers specificity of use of elements of electronic learning program "Moodle" in the development of general and special scientific disciplines. The article gives recommendations on mutual complementation of technologies of traditional education and e-learning. It considers the effectiveness of various types of educational interaction in the electronic environment. Based on the experience of using mixed learning techniques, article suggests further development of the "Moodle" system, recommends possible combinations and correlations of full-time education and distance learning, independent and collective forms of learning activities.

**Keywords:** educational environment, educational process design, Moodle system, electronic environment, virtual learning environment, information technologies, mixed education, forms of training, extracurricular activities, distance learning, full-time education.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Использование информационных технологий в процессе обучения становится обычным делом и приобретает характер обязательного дополнения к разным формам обучения.

Актуальность такого качественного изменения образовательной среды за счет использования возможностей электронных образовательных ресурсов определена Федеральным законом «Об образовании в РФ» (ст. 16). Компетентностная модель выпускника, формулирующая необходимые знания, умения и навыки в соответствии со стандартами высшего образования (ФГОС ВО), также включает способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной культуры с применением информационно-коммуникационных технологий [1].

Независимо от общенаучного или специального характера учебной дисциплины ресурсы электронной обучающей среды (ЭОС) помогают студентам в освоении материал. ЭОС обеспечивает быстрый доступ студентов к учебным материалам, возможность работы с курсом на различных электронных носителях: компьютере, планшете, телефоне. При этом общение с преподавателем и своей группой становится возможным не только в стенах аудитории, но и в виртуальном пространстве посредством чатов, форумов.

В то же время использование электронной обучающей среды в преподавании общенаучных и специальных дисциплин имеет свои особенности с точки зрения наибольшей актуальности отдельных элементов электронных курсов и алгоритма их применения.

Требуется уточнить значение и соотношение электронных и аудиторных форм обучения в дисциплинах различной направленности для выстраивания наиболее оптимальных вариантов структуры учебных курсов.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.*

Тема смешанного обучения имеет уже довольно обширную историографию. Исследователи рассматривают смешанное обучение как модель, основанную на интеграции технологий традиционного и электронного обучения, замещении части традиционных учебных форм занятий иными формами и видами взаимодействия в электронной образовательной среде [2, 3, 4]. Выделяют этапы педагогического проектирования и создания электронных образовательных ресурсов [5].

При рассмотрении различных способов трансляции знаний и изменений в традиционных формах занятий, исследователи говорят о необходимости полипарадигмального подхода к выбору педагогических технологий, сочетанию различных методов преподавания, образовательных моделей и стилей [4, 6].

Анализируя результаты использования электронных ресурсов в образовательном процессе, в качестве наиболее ценных моментов выделяют проявление возможности личностно-ориентированного подхода к учащимся, посредством вариативности и гибкости изучения содержания на основе индивидуального темпа, асинхронной самостоятельной деятельности [7].

Во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса вопросы модернизации преподавания за счёт применения смешанного обучения и создания электронной образовательной среды также являются актуальными [8].

В большинстве работ по данной тематике [9-14] рассматриваются особенности применения ЭОС в технических, математических, языковых дисциплинах. Меньше внимания уделено дисциплинам, относящимся к гума-

нитарным наукам.

Естественным следствием появления такого эффективного канала трансляции учебной информации как ЭОС, является ревизия традиционных форм проведения занятий. Как об отжившей, устаревшей форме подчас говорят о лекции в её традиционном виде и о назревшем стирании различий между лекционными и практически занятиями [6,8]. Авторы статьи считают, что к этому вопросу необходим дифференцированный подход, основанный на различиях в методике преподавания общенаучных и специальных дисциплин.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью статьи является практика внедрения, сопровождения и результатов применения технологии смешанного обучения в образовательном процессе вуза с использованием виртуальной обучающей среды. Объект рассмотрения: образовательный процесс в вузе. Предмет рассмотрения: особенности использования системы электронного обучения (Moodle) в общенаучных и специальных дисциплинах.

Исследовательские подходы: компетентностный, ориентирующий на подготовку специалистов с высоким уровнем общекультурных компетенций, способных решать конкретные профессиональные задачи, а также лично ориентированный, акцентирующий вариативность и гибкость изучения образовательных дисциплин на основе индивидуального темпа и асинхронности.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Использование компьютера и информационных технологий в учебном процессе составляет суть электронного обучения. Во ВГУЭС преподавание таких дисциплин как «Мировая культура и искусство», «История культуры и искусства», для студентов направлений «Сервис», «Туризм», «Дизайн», осуществляется с применением системы электронного обучения Moodle. Кроме того, для студентов направления «Сервис», профили «Управление в жилищно – коммунальном хозяйстве» преподавание дисциплины «Капитальный ремонт многоквартирных домов» также сопровождается соответствующим курсом в системе Moodle. Опыт использования системы Moodle по названным предметам составляет от 2-х до 5-ти лет, что позволяет авторам статьи сделать некоторые предварительные выводы об особенностях использования системы в преподавании общенаучных и специальных дисциплин.

Система Moodle – дословно модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда, или иными словами виртуальная обучающая среда позволяет создавать сайты для онлайн-обучения.

Система даёт возможность преподавателю компоновать различные элементы курса и организовывать изучение материала, исходя из задач конкретных тем каждого предмета.

Возможные формы обучения включают в себя следующие: 1) самостоятельная работа - изучение тем курса с помощью размещённых в системе теоретических и учебных материалов; 2) выполнение заданий для закрепления полученных знаний по каждой теме. 3) текущий и итоговый контроль знаний.

В системе по названным дисциплинам размещены теоретические материалы: рабочая программа курса, лекционный материал в форме презентаций, конспектов лекций, фрагменты текстов из научной и учебной литературы, аудио и видео файлы. Доступ студентов к ним не ограничен ни временем, ни местом.

Задания для закрепления теоретического материала включают различные виды работ от тестов для самоконтроля, направленных на запоминание материала, до проблемных и творческих заданий, предполагающих проблемное задание по каждой теме, допускающее краткий письменный ответ, либо развернутое обоснование в форме эссе, доклада, презентации, выполненной в Power

Point с последующим размещением в системе Moodle.

Есть задания, требующие визуализации выполненной работы – фотоотчёты о поиске отдельных объектов в пределах города – это сооружения либо отдельные архитектурные детали, иллюстрирующие какой-либо художественный стиль, либо объекты ЖКХ.

Система Moodle позволяет уделить внимание изучению временных видов искусства, что обычно является проблемой дисциплин, изучающих культуру и искусство. Так, ещё одна группа заданий связана с музыкальным и танцевальным искусством – это знакомство с фрагментами музыкальных произведений и фильмов – аудио и видео записи, размещённые в курсе.

Механизм организации текущего контроля - одна из самых привлекательных сторон системы Moodle, позволяющей создавать и эффективно использовать различные виды тестовых вопросов. Каждая учебная тема снабжена тестом для самоконтроля. Тесты могут представлять собой текстовые вопросы, музыкальную викторину, сопровождаться иллюстрациями. Количество вопросов зависит от емкости самой темы и составляет для названных выше дисциплин от 10 до 60 вопросов.

Система проверки присланных работ позволяет преподавателю оперативно корректировать работу студентов. Проверка работ предполагает обратную связь – комментарий преподавателя с указанием недочётов и возможность для студента улучшить результат, получить более высокий балл после доработки презентации, доклада. Таким образом, создаются благоприятные условия для тех студентов, которые ориентированы на получение высоких итоговых баллов.

Работа с тестами для самоконтроля также ничем не ограничивается и зависит лишь от степени мотивированности самого студента. Он сам определяет количество попыток, необходимость использования учебной литературы, материалов, размещённых к каждой теме, а также и тот момент, когда можно отказаться от подсказок и совершенно самостоятельно отвечать на вопросы теста. Кропотливая работа с тестами для самоконтроля является залогом успешного выполнения итогового теста. Опыт показал, что использование обширного фонда тестовых материалов положительно сказывается на итоговой успеваемости по предмету, что следует из сравнения экзаменационных ведомостей по предмету, а также способствует снижению психологической напряженности при проведении итоговой аттестации.

Процесс накопления баллов является наглядным, поскольку в общем разделе, предваряющем темы курса, размещается журнал с текущей успеваемостью.

Ещё одна очень полезная для преподавателя функция системы в том, что она позволяет контролировать посещаемость курса, то есть активность студентов. Раздел «Статистика» собирает персональную информацию по студентам: время учебной работы в сети, обращение к определённым материалам курса, информацию о выполнении домашних заданий, и получении оценок по тестам. Это позволяет понять, насколько студенты разобрались в теме, и с учетом этого корректировать материал для дальнейшего изучения, а также подтвердить обоснованность итоговой оценки, исходя из затраченного на изучение предмета времени и суммы набранных баллов за все виды выполненных работ. Эта информация помогает при работе со слабо успевающими студентами, которым можно наглядно продемонстрировать правило, что время, затраченное на работу с теоретическими материалами и выполнение заданий и тестов прямо пропорционально итоговому баллу.

В преподавании специальных дисциплин, как, например, «Капитальный ремонт многоквартирных домов», хороший результат даёт перестановка ключевых компонентов образовательного процесса, подобно системе «перевернутого класса», когда образовательный процесс начинается с самостоятельной работы студентов в учебном курсе, размещённом в электронной образователь-



ной среде. При этом студенты осваивают теоретический материал дома, через сеть Интернет, в системе Moodle, знакомясь с материалами, размещёнными преподавателем к каждой теме: законодательными документами, учебной и методической литературой, презентациями, видеороликами. Достигнув общего понимания темы, студенты выполняют проблемные задания, обсуждение которых, под руководством преподавателя, происходит на занятии. Таким образом, стирается привычная чёткая грань между формами занятий в виде лекций и практических занятий. Каждое аудиторное занятие включает в себя обсуждение работ, выполненных студентами, взаимную оценку и рецензирование согласно заданным в начале изучения курса критериям, а также актуализацию знаний, обратную связь от преподавателя, совместное обсуждение темы с элементами привычного лекционного занятия. В ходе занятия преподаватель отвечает на вопросы студентов, разъясняет выявленные по результатам контроля проблемные вопросы, комментирует работы студентов. Таким образом, роль преподавателя сводится, прежде всего, к структурированию предмета, обозначению проблемного поля, координации деятельности учебной группы.

Занятие приобретает форму многосторонней коммуникации, подразумевающей активность каждого участника образовательного процесса. Взаимное рецензирование работ, обсуждение их в форумах в системе Moodle и на занятиях повышает количество интенсивных коммуникативных контактов между обучающимися и позволяет включить всех участников в процесс обсуждения.

Оценка усвоения материала по теме складывается из баллов, полученных на занятии в процессе выполнения и обсуждения проблемного задания, а также выступления с подготовленной презентацией, либо видеороликом и баллами, полученными при закреплении знаний в процессе выполнения тестовых заданий. Текущий контроль осуществляется как на аудиторном занятии, так и в электронной среде.

Использование современных образовательных технологий, в частности системы Moodle, позволяет создавать доступную для студента образовательную среду, позволяющую без ограничений времени выполнять задания на повторение и закрепление теоретического материала, просматривая необходимый минимум, размещённый в электронном курсе и при необходимости обращаясь к учебнику и дополнительным ресурсам. Таким образом каждый студент изучает материал в собственном темпе, причем не менее 10% времени, отведенного на освоение дисциплины он должен работать в ЭОС. На деле студенты часто превосходят это время в два – три раза. В исследованиях по технологии проектирования учебного процесса этот показатель составляет от 30 до 80% учебного времени [3].

При завершении курса студенты анонимно заполняют анкету, либо отвечают в свободной форме, оценивая плюсы и минусы системы Moodle. Все ответы сохраняются в системе, ими можно воспользоваться, чтобы узнать мнение студентов о курсе. Ниже приведены некоторые ответы.

Плюсы системы Moodle, наиболее важные, по мнению студентов:

- возможности, предоставляемые системой для набора баллов;
- возможность доработать задание с учётом замечаний преподавателя, сформулированных в рецензии и в итоге повысить оценку;
- возможность заниматься вне стен университета;
- наличие необходимого материала для подготовки к экзамену;
- возможность закреплять пройденные темы с помощью тестов и презентаций.
- удобство интерфейса;

Студенты профиля «Управление в жилищно – ком-

мунальном хозяйстве» отметили плюсы системы с точки зрения тех новых возможностей, которые реализует именно концепция смешанного обучения:

- возможность самостоятельно изучать новый материал в ЭОС;
- презентация новых тем самими студентами и последующее обсуждение выступлений на практических занятиях[9].

Распределив все полученные ответы по итогам 2016-2017 учебного года по двум группам дисциплин – общенаучных («Мировая культура и искусство», «История культуры и искусства») и специальных («Капитальный ремонт многоквартирных домов») получили следующие результаты.

Таблица 1- Соотношение традиционных форм и электронного обучения, по мнению студентов

Дисциплины	Аудиторные формы (лекции, практические занятия)	Электронный курс (Moodle)	Групповые формы работы
Общенаучные	68%	21%	11%
Специальные	37%	40%	23%

По степени важности в освоении общенаучных дисциплин студенты, прежде всего, называют лекции. Электронный курс лидирует в ответах, касающихся специальных дисциплин. Эти же студенты отмечают пользу работы в группах, коллективную работу над проблемой с последующим обсуждением.

В целом же из ответов студентов, данных на вопросы анкеты, следует, что для очной формы обучения электронная система - это полезный вспомогательный инструмент, позволяющий повторять изучаемый материал, осуществлять самоконтроль, но не заменять аудиторную работу с преподавателем.

Неоспоримые преимущества, предоставляемые системой Moodle, в процессе очной формы обучения всё же не означают возможности отказа от такой привычной части образовательного процесса, как лекция. Об этом свидетельствуют и ответы студентов. Лекционное занятие может стать интереснее и насыщеннее, оставаясь важнейшим инструментом взаимодействия студента и преподавателя, особенно в гуманитарных дисциплинах.

При изучении общенаучных дисциплин, формирующих общекультурные компетенции и участвующих в формировании мировоззренческой позиции личности роль лекционного занятия по-прежнему высока. Использование электронной образовательной системы не заменяет собой лекционные занятия, но помогает студентам лучше усваивать лекционный материал. Преподаватель во время таких лекций, а это, как правило, большие поточные лекции, становится отчасти режиссёром, создающим особые, эмоционально насыщенные моменты сопереживания аудитории, что, конечно, не просто осуществить. В данном случае речь идет именно о гуманитарных дисциплинах.

Инструментарий преподавателя во время лекционного занятия – это оригинальные способы конструирования материала, логика и манера изложения, позволяющие сформулировать противоречивые оценки, донести парадоксальность сосуществования в одном временном контексте противоположных суждений и поделиться опытом освоения спорных концепций. В этом на лекции помогают аудиовизуальные ресурсы.

Когда такая сверхзадача удаётся, важные, ключевые понятия становятся ближе и доступнее для восприятия аудитории. Эмоциональный контакт, установленный во время лекции, сопереживание создают условия для внутренней мотивации в обучении. Об этом свидетельствуют ответы, размещенные в анкете, подобные такому: «Я нашла для себя темы, о которых продолжу узнавать дальше самостоятельно».

Изучение специальных дисциплин, таких как «Капитальный ремонт многоквартирных домов», направлено на получение актуальной информации и закрепление этих знаний, по вполне конкретным вопросам,

что смещает акцент в сторону самостоятельных форм работы. Электронная система Moodle позволяет каждому студенту выполнять задания на закрепление знаний до тех пор, пока это необходимо самому обучающемуся.

Безусловные плюсы системы – создание благоприятных условий для закрепления знаний и снижение психологической напряжённости во время итоговой аттестации также хорошо видны из ответов на вопросы анкеты: «... мне нравится идея работы в такой системе. Это как игра. Хочется продолжать и выигрывать, приближаясь к оценке «отлично». [15]

Включение в учебный процесс такого инструмента, как Moodle, значительно увеличивает методическую часть в общей нагрузке преподавателя.

Предварительная разработка курса – создание и размещение материалов по каждой теме предполагает значительное время, затрачиваемое преподавателем в процессе подготовки курса, когда нужно определить виды практических работ, которые будут выполняться аудиторно, либо индивидуально дома и то, какие материалы в виде конспектов, презентаций, проектных работ должны представить студенты. Немало времени требуется на разработку и размещение тестов для самоконтроля – это технически гораздо сложнее и дольше, чем простой набор текстового материала.

В ходе учебного процесса от преподавателя требуется индивидуальное сопровождение студентов в системе Moodle, когда необходимо просмотреть большое количество работ (число групп, которым читается дисциплина, может быть 5 и более), присылаемых по каждой теме (электронные презентации, доклады, эссе, творческие работы, проблемные задания) и дополнить рецензией выставленную оценку. Контроль усвоения знаний требует значительных временных затрат преподавателя. Согласно статистике курса, в месяц преподаватель затрачивает до 20 часов по сопровождению одного учебного курса, включающего 3 зачётных единицы. Такие временные затраты не учитываются в индивидуальном учебном плане преподавателя.

Во ВГУЭС эта деятельность преподавателя учитывается в его рейтинге. На разработку электронного учебного курса для смешанного обучения по дисциплине для очной формы, отводится 30 часов на 1 зачётную единицу; а на сопровождение электронного учебного курса для смешанного обучения по дисциплине очной формы – 15 часов на 1 зачётную единицу на 1 учебную группу. На деле эта работа занимает гораздо больше времени.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, электронное обучение, используемое как в общенаучных, так и в специальных дисциплинах даёт студентам следующие преимущества:

- студенты имеют круглосуточный доступ к материалам электронных курсов и осваивают их в удобное время, в индивидуальном темпе;

- в любое время доступны инструменты связи студента с преподавателем и студентов между собой.

Электронные учебные курсы, выполняют важные дидактические задачи:

- предоставление студентам учебной информации в виде текста, презентаций, мультимедиа, гиперссылок;

- закрепление и проверка знаний с помощью тестов и интерактивных заданий различных типов;

- обеспечение взаимодействия студентов между собой и преподавателем посредством форумов и чатов, где происходит обсуждение, взаимная оценка и рецензирование работ;

- осуществление контроля учебной деятельности.

Все вышеперечисленное не умаляет значения аудиторной работы с преподавателем, но соотношение видов заданий и форм взаимодействия при преподавании общенаучных и специальных дисциплин различно.

При изучении специальных дисциплин хорошие результаты даёт самостоятельное освоение студентами но-

вого материала в системе Moodle и совместное обсуждение сложных вопросов темы на аудиторных занятиях.

Изучение общенаучных дисциплин, которое осуществляется, как правило, в больших потоках, с участием студентов разных специальностей и профилей, по-прежнему не может обойтись без такого важного компонента как лекция, обогащенная при этом информационными ресурсами.

Преподаватель, работая в системе Moodle, получает удобный способ контроля деятельности студента в процессе освоения курса, получение информации о времени, которое студент затратил на изучение отдельных тем, выполнение заданий различного уровня сложности; объективное обоснование итоговой оценки, ясное и для самого студента. Процесс получения итогового балла становится прозрачным, объективным, аргументированным.

Система Moodle это, прежде всего, отличный тренажер для студентов. Дальнейшая работа в этой системе видится в направлении выработки у студента потребности и развития навыков вдумчивой работы с научной литературой. Необходимо выяснить, как в этом направлении работает и помогает система Moodle.

К сожалению, система не освобождает преподавателя от рутинной работы. Много времени требует оценка присылаемых студентами работ, не все из которых могут быть оценены самой системой Moodle. Временные затраты преподавателя в ЭОС не учитываются в индивидуальном плане.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. <http://reg.vvsu.ru/RTFReport/default.aspx?report=542121&Params=>

2. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 8–13.

3. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: технология проектирования учебного процесса // Открытое и дистанционное образование. 2015. №58. С. 20-27.

4. Янченко И.В. Смешанное обучение в вузе: от теории к практике // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25417> (дата обращения: 22.11.2017).

5. Осипова О.П. Основные этапы педагогического проектирования и экспертизы электронных образовательных ресурсов // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 2(58). С.76–82.

6. Эрштейн Л.Б. Трансляция знаний в современном информационном обществе и организация занятий в высшем образовании // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 2(58). С. 48-55.

7. Квеско С.Б., Квеско С.Э. MOODLE как средство оптимизации самостоятельной работы // Лучшие практики электронного обучения: материалы II методической конференции. – Томск: Изд-во Том. ун-та. 2016. С.45-47.

8. Крюков В.В., Горин А.А. Развитие инноваций в вузе на основе цифровых технологий // Информатизация образования и науки. 2015. № 2 (26). С. 34-51.

9. Гущина О.М. Компетентностный подход в создании информационно-образовательной среды приобретения знаний с использованием электронных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 49-52.

10. Печерский С.В. Эффективная конфигурация системы управления учебными курсами Moodle для её интеграции с системой рейтинговой оценки работы студентов ПензГТУ // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 10 (14). С. 131-134.

11. Чумарина Г.Р. Резервы повышения эффективности обработки лексической информации в электронных словарях // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 41-43.

12. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием

электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.

13. Зайцева О.Ю. Опыт использования веб-ориентированной среды Moodle в формировании профессиональной компетентности бакалавров // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 57-60.

14. Картузова Т.В., Мерлина Н.И., Селиверстова Л.В. Использование некоторых элементов системы Moodle в работе со студентами заочного отделения при изучении математических дисциплин // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 34-36.

15. Электронное обучение: <http://edu.vvsu.ru/>

*Статья поступила в редакцию 24.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 378

**ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ИНОСТРАНЦЕВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК,  
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОЙ СКАЗКИ «ЦАРЕВНА-ЛЯГУШКА»**

© 2017

**Лейфа Ирина Ильинична**, кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры «Иностранные языки»

**Мавлеткулова Виктория Владимировна**, магистрант  
*Амурский государственный университет*

(675027, Россия, Благовещенск, Игнатьевское шоссе, 21, e-mail: lukomorye\_more@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности воспитания толерантности при обучении русскому языку как иностранному. В рамках реализации педагогической задачи был разработан экспериментальный модуль, включенный в курс развития письменной речи «Сочинение». Толерантное отношение к представителям «чужой» культуры, ориентирование учащихся на осуществление стратегии межкультурного общения по модели «равных», обеспечивает успешность коммуникативных задач. Формирование потребности личности учащегося в сокращении культурной дистанции – основные аспекты принятия культурного многообразия и успешной адаптации к иноязычной культуре. В статье приведён практический опыт обучения русскому языку как иностранному студентов, ранее не изучавших русский язык, в университете г. Датун (КНР) в условиях внеязыковой среды.

**Ключевые слова:** русский язык, национально-культурная специфика, толерантность, взаимодействие, межкультурная коммуникация, диалог культур, стереотип, мотивация, культуроведческий подход, менталитет, сказка, изучаемая культура, культурная дистанция, культурный шок, культурный конфликт.

**THE TOLERANCE FOR FOREIGNERS STUDYING RUSSIAN LANGUAGE, IN THE PROCESS  
OF STUDYING THE ANIMATED TALE «THE FROG PRINCESS»**

© 2017

**Leyfa Irina Ilinichna**, candidate of pedagogical sciences, associated professor,  
associated professor of the department of “Foreign languages”

**Mavletkulova Victoriya Vladimirovna**, master student  
*Amur State University*

(675027, Russia, Blagoveshensk, Ignatjevskoe shosse, 21, e-mail: lukomorye\_more@mail.ru)

**Abstract.** The article discusses the possibility of tolerance in teaching Russian as a foreign language. In the framework of the implementation of pedagogical tasks was developed an experimental module included in the course of development of written language “Works.” Tolerant attitude to the representatives of the “alien” culture, orientation of students on the implementation of the strategy cross-cultural communication on the model of “equal” ensures the success of communicative tasks. The formation of the needs of the individual learner in the reduction of cultural distance – the main aspects of acceptance of cultural diversity and successful adaptation to ineasy-term culture. The article presents the practical experience of teaching Russian as a foreign language students have not previously studied Russian language in University in Datong (China) in terms of extralinguistic environment.

**Keywords:** Russian language, national and cultural specifics, tolerance, interaction, intercultural communication, dialogue of cultures, a stereotype, motivation, cultural approach, the mentality, the tale, learning about culture, cultural distance, cultural shock, cultural conflict.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

Задачи формирования положительного, или же, толерантного отношения к иным культурам и цивилизациям в сложившихся геополитических условиях приобретают характер первоочередных. Непосредственные участники межкультурной коммуникации – преподаватели иностранного языка, выступают на переднем фланге этого процесса. Однако следует признать, что проблемам воспитания толерантности все еще уделяется явно недостаточное внимание на всех уровнях образовательно-воспитательной деятельности: в философии образования, в междисциплинарных и образовательно-педагогических теориях, в стратегических и политических образовательных доктринах и в повседневной педагогической практике [1].

Преподаватели иностранных языков, в рамках реализации педагогических задач, должны способствовать развитию личности учащегося, ориентации его на партнера, как на равного себе представителя иной культуры. Такой подход к образованию может обеспечить развитие взаимопонимания, терпимости, уважения личности и культурного многообразия.

Китайская Народная Республика играет все более весомую роль в мировой политике и экономике. Страна имеет феноменальные возможности как на внутреннем рынке товаров и услуг (включая образовательные), так и на внешнем. Отмечая многократно возросший интерес жителей КНР к Российской Федерации, российские ВУЗы отмечают значительное увеличение доли китайских студентов в последние годы. Аналогичная ситуация складывается и на территории материкового Китая. На примере университета г. Датун можно проследить

динамику увеличения желающих обучаться русскому языку: так в 2013 году было зачислено 38 абитуриентов, в 2014 – 39, в 2015 – 68 и в 2016 – 70 человек.

К сожалению, студенты-русисты данного региона зачастую впервые непосредственно сталкиваются с русской культурой, языком, лишь поступив в университет. Это усложняет деятельность педагога и ограничивает его в выборе средств достижения цели. В таких условиях – в отсутствии языковой среды – последовательная работа, направленная на воспитание толерантности приобретает важный стратегический характер.

Особенно актуальной становится задача искоренения распространенных, поверхностных стереотипов, что препятствует реализации адекватной коммуникативной стратегии и приводит к возникновению культурных конфликтных ситуаций.

Осложняется задача воспитания толерантности такими этапами освоения чужой культуры, как: отрицанием различий культур и защитой собственного культурного превосходства [2].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.*

Устремление мировой педагогики на гуманизацию образовательного процесса выдвигает на первый план общечеловеческие ценности, признание и принятие мирового разнообразия. Именно признание и принятие ценностей других культур проявляющихся в выборе речевого поведения, речевой стратегии, в речевом этикете, мы будем понимать под термином «толерантность» в нашей работе [3].

Считается, что культурную дистанцию легче пре-

одолевают люди со следующими характеристиками: высокая самооценка, открытость для иных точек зрения, толерантность, профессиональная компетентность, способность к эмпатии, интерес к окружающим. Фактически это означает, что человек готов принять другие модели поведения и культуры, которые встраиваются в его сформированную картину мира как дополнително возможные варианты. [4:129]

Русская народная сказка «Царевна-Лягушка» вошла в сборник «Народные русские сказки» А.Н. Афанасьева, также широкое распространение сказка получила в литературной обработке А.Н.Толстого. Эту версию сказки использовал для создания мультипликационного фильма М. Цехановский.

Сюжетный тип сказки относится к АТ 402 и имеет множество вариантов у многих индоевропейских народов. В примечаниях ко 2 тому сборника А.Н. Афанасьева указывается, что русских вариантов – 36, украинских – 15, белорусских – 6 [5: 433].

Лингвокультуроведческий потенциал сказки кроется в описании быта (выпечка хлеба), древних верований (полет стрелы – тип гадания), семейного уклада (повиновение старшим), традиционных занятий (ткачество). Об этом ярко свидетельствуют сцены соревнования трех снох [там же], и, мотивы социальной обездоленности младшего из трех сыновей, который не получает никакого приданого за своей женой [5,6]. В.П. Аникин также подчеркивает глубокую связь сказки с древним вымыслом «о родственных отношениях человека к живому миру природы» [6]. Лягушка имеет тесную связь с миром природы и посему обладает чудесными способностями. Кроме этого, сюжет повествования говорит о наказании за малодушие героя, несмотря на безропотное подчинение судьбе. Некоторые современные исследователи образа Царевны-лягушки (К.Н. Галай, А.В. Жучкова) считают, что лягушачья кожа символизирует отчужденность «людей друг от друга, холодность и эгоизм» [7: 55]. Для избавления от этих пороков герою необходимо преодолеть все препятствия, уготованные судьбой, и через них добиться счастья и гармонии. «Царевна-Лягушка» отражает веру народа в судьбу (вверяя себя воле стрелы, «люди придавали значение этому своеобразному гаданию» [там же]), в справедливости и возмездии. Кроме того, сказка отражает обряд венчания, глубокие переживания героя и подчинение судьбе и воле отца. Сказка отражает народную мудрость – не в деньгах счастье, социальное неравенство не может быть препятствием на пути к благополучию.

Герои сказок зачастую являются обобщенными, абсолютными образами. Так, Василиса Прекрасная воплощает идеал женской добродетели, Иван-царевич представляет идеал мужских качеств, ему противопоставляется Кашей Бессмертный. Баба-Яга – антипод Василисы Прекрасной – злая, сварливая отвратительная старуха. Змей Горыныч – олицетворение злых сил, пожиратель людей [8:116-117].

С позиции культурологического подхода к обучению все вышеназванные предпосылки и обусловили выбор данного произведения для включения в экспериментальный модуль, имеющий целью формирование толерантного отношения к представителям иной культуры.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Задача проведенного исследования заключалась в формировании толерантного отношения к представителям иной культуры в процессе обучения русскому языку как иностранному по экспериментальному модулю «Русские народные сказки и сказки русских писателей» посредством формирования умения в письменной форме излагать собственные мысли на основе предложенного аудио-видео контекста. Поставленная цель недостижима в рамках одного занятия, этим и обусловлен наш выбор модульного построения занятий, объединенных общей тематикой и целью.

*Изложение основного материала исследования с пол-*

*ным обоснованием полученных научных результатов.*

Особенностью исследования: отсутствие языковой среды; занятия по модулю проводились в оборудованном персональными компьютерами лингафонном кабинете. Аудитория: студенты-китайцы, учащиеся 2 курса факультета русского и японского языков. Этап обучения: А2/Б1. Дисциплина: «Письменное сочинение». Первой в экспериментальный модуль была включена мультипликационная сказка «Царевна-лягушка» – Союзмультфильм, 1954 г., режиссёра Михаила Цехановского.

Результатом работы над сказкой явились 29 письменных работ студентов. Мы предприняли попытку интерпретировать результаты полученных сочинений, исходя из следующих принципов:

1. Данные должны свидетельствовать о понимании студентами ценности сказки с позиции обогащения знаний в области художественной литературы.
2. Данные должны содержать информацию о заинтересованности обучающихся в предложенной работе с художественным произведением.
3. Данные должны отражать связь сказки с новыми знаниями китайских студентов о России и русских.
4. Данные должны фиксировать выводы о положительном влиянии произведения на качества личности обучающихся.
5. Данные должны заключать информацию, позволяющую сделать вывод о развитии положительного, толерантного отношения обучающихся к России.

Приведем примеры, которые, на наш взгляд, могут свидетельствовать о формировании положительного образа России и населения страны (*в примерах сохранено авторское написание*): «через сказку я знаю что в России, человек кто добрая и смелость может победит человека кто отличается скверным характером»; «Я понимаю что россиян доброту, смелый. И я думаю что Китай и Россия сказки есть одинаковый счастливый конец»; «Через эту сказку, мы узнаем, что Во-первых российских тоже стремятся к добру. Они все очень добрые человек»; «Конечно, много русский добры, кротки и верны. мы любим добрый характер человека...»; «В России люди любят литературу, особенно детей любят детские сказки. В детские сказки, хороши человек обычно «золотые руки у его».

Дана общая характеристика русских сказок: «В русский сказок, справедливость в конечном счете будет победить зло, также хорошие вещи всегда победить плохие вещи». «Я очень люблю китайской культуры и русский культуры».

В некоторых работах отмечаются сходства и различия между русскими и китайскими сказками: «Как китайский народный сказ, главная роль обычно красивая, добрая, верная, у его есть самые хорошей характер»; «Китай сказки и Россия сказки хотя история роль различных. но в эти истории, мы всегда можем узнать много полезных знаний»; «иногда я думаю русская литература похожа на китайской литературе».

Отмечена связь сказки с русской культурой: «Когда я изучаю русский язык, я также узнаю, что многие российские сказки. Эти истории очень интересно, из этих историй, мы понимаем, что российской культуры»; «Эти художественный произведение являются России народная литература. мы можно узнать о России историю или литературу»; «Из этой истории, мы видим некоторые эстетических ценностей России. Некоторые части из отражает все идеи. И кроме того, я узнала много. Во первых, каждый человек должен иметь доброе сердце с его искренне относиться к другим. Во вторых, независимо от того, уродливый красоты не по внешности»; «В фильме, мы знаем много интересного культура о России»; «эта история, чтобы я заинтересовалась российской культуры. Позже я должен учиться русской литературы»; «У каждой страны есть свой собственные культурные. Я студентка, я очень люблю русский язык и русская куль-

тура».

Есть и более конкретное отражение новых знаний о культуре России: «в русской культуре, в России есть три голова дракона. Я думаю это интересно. Кроме того, в России, одежду можно увидеть каждый жизненный опыт»; «Смотреть этот фильм, я узнала что Россия змей, имея три головы, специальная в Китае я не видела. Конечно увидеть красивые России традиционные костюмы, стили и нашей одежды, которые очень красивая, меня тоже хотеть бы иметь красивые платье, поэтому как царевна».

Вместе с тем, сказка оказала положительное влияние и на личностные качества обучающихся: «На свете, добрые люди всегда больше, чем злые люди. Поэтому этот свет красивый». – Нам представляется, что этот вывод, дает нам основание полагать, что запущен процесс развития толерантности. Кроме прочего, присутствует и личная сравнительная оценка с персонажем, которая является подтверждением заинтересованности студента в предложенной работе с художественным произведением: «Я и как Василиса Премудрая, очень люблю природу». «Я думаю, что мы должны быть хороший, добрый и умный человек, наш мир будет лучший мир» – что также свидетельствует о понимании студентом необходимости толерантности по отношению к внешнему миру.

Кроме того, в процессе исследования замечено воспитывающее ядро сказки: «Я узнала, что люди пока настаивают, не бояться трудностей будет успешной». Также прослеживается линия развития толерантности, выражающаяся в следующих словах: «Я думаю что сказка может дать мне сила, она может научить мне добрая, и я верю что в мире есть хорошие». Не забудем и о развитии познавательного интереса и читательской культуры: «Мне нравится эта сказка. я думаю что я буду читать много сказок. В будущем». «Это сказка сказал нам, чтобы нам надо сделать добрый и хороший человек». «С этой сказкой я узнал, что кто-нибудь хотят жить в счастье обязательно учиться дорожить. Только дорожить и потом счастье».

Сделан вывод, который говорит о том, что в числе прочих качеств, личность должна с добротой и любовью относиться к другим людям, что также предполагает и толерантность: «По этому фильму я думаю, люди нужно много смелостью, добросердечием и как люблю человек». «Я знала, что нам надо быть добрыми и смелыми в нашей жизни». Желание и в будущем проводить подобные занятия, что свидетельствует о большой заинтересованности учащегося: «Я надеюсь, что мы могут смотреть такой фильм в будущем»; «Во-вторых, люди должны часто помогать другие, не только помогают другие, но и сделают себя счастливым. Это хорошо для всех»; «Кроме того, я узнаю, что если у нас мечта или цель, мы можем довести до конца, тогда будет осуществлять своё желание»; «через эта русская сказка я научусь много. когда мы смотрим люди, должны смотреть не только внешний. иногда что мы видим, не обязательно быть правильно. мы делаем все для себе. Поэтому пока ты думаю правильный, пойду делать. Для достижения цели, мы должны упорно. возможно, будет много трудностей, Но самый важный, мы можем успеть. мы обязательно стать как человек, добрая и хорошая. потому что такая человека будут счастливая в конце»; «через этот фильм, я понимаю, что мы должны иметь неукротимый дух и мужество».

Как показывает анализ материалов, в двадцати работах (69%) отмечается литературная ценность сказки. Студенты узнали о сюжете сказки, традиционных сказочных героях, их характерах и роли. В двадцати двух работах (76%) отмечена большая заинтересованность в работе со сказкой, что предполагает высокую мотивацию в изучении русского языка с использованием элементов фольклора. Именно мотивация является одним из наиболее важных факторов, обеспечивающих успешное обучение и формирование профессиональной компетенции.

В тринадцати (45%) работах отмечается связь сказки с русской культурой, что помогает лучше понять ментальность русского человека, что, в свою очередь, обеспечивает развитие толерантности. В девятнадцати работах (65,5%) отмечается положительное влияние сказки на личностные качества обучающихся. В тринадцати (45%) сочинениях прослеживаются подтверждающие развитие толерантности сентенции. Работа в данном направлении нами будет продолжена.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Считаем, что полученные результаты позволяют сделать вывод о целесообразности применения фольклорного и литературного материала при воспитании толерантности в иноязычной аудитории в процессе обучения русскому языку как иностранному. Используемый материал способствует лучшему пониманию изучаемой культуры, ментального устройства носителя русской языковой культуры, развитию у обучающихся культурной неподвзятости, формированию толерантного отношения к представителям иной культуры.

Необходимы дальнейшие исследования в области развития толерантности средствами фольклора, мифологии, жанра «литературная сказка», что, несомненно, будет продолжено нами. Разработанный экспериментальный модуль будет внедряться и на последующих курсах с целью подтверждения или опровержения опытным путем полученных в ходе эксперимента результатов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лейфа, И.И., Мавлеткулова, В.В. Формирование положительного образа России в процессе обучения русскому языку как иностранному // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 160-163.
2. Лейфа И.И., Мавлеткулова В.В. Преодоление специфической национально-культурной «языковой привычки» китайцев при обучении русскому языку вне языковой среды // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки, 2016. № 74. С. 103-107.
3. Лукин, А.В. Россия и Китай: четыре века взаимодействия. История, современное состояние и перспективы развития российско-китайских отношений / под ред. А.В. Лукина. М.: Весь Мир, 2013. – 704 с.
4. Грушевицкая, Т.Г., Попков, В.Д., Садохин, А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
5. Афанасьев, А.Н. Народные русские сказки А.Н. Афанасьева. В трех томах: Т.2. – М.: Наука, 1985. - 463 с.
6. Аникин, В.П. Русская народная сказка. – М.: Просвещение, 1977. – 208 с.
7. Галай, К.Н., Жучкова, А.В. О типологической классификации и символическом значении антропоморфных образов принца-лягушки и царевны-лягушки // МИРС. 2014. №4. С.50-55
8. Кравцов, Н.И., Лазутин, С.Г. Русское народное творчество. Учебник для филол. Ун-тов. М., «Высш. Школа», 1977. 375 с.

*Статья поступила в редакцию 24.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 37.01

**ФАКТОРЫ ПОЛОРОЛЕВОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ВОЗМОЖНОСТИ  
ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ**

© 2017

**Липовецкая Анна Андреевна**, аспирант направления  
«Теория и методика профессионального образования»*Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема*  
(679000, Россия, Биробиджан, ул. Шолом-Алейхема 84а, 16, e-mail: anakonda.91@yandex.ru)

**Аннотация.** Полоролевого самоопределение – это одна из базовых характеристик личности. Полоролевого самоопределение осуществляется под влиянием ряда факторов. Степень воздействия того или иного фактора сложно оценить в отрыве от всей совокупности воздействующих на личность процессов. Поэтому, важно оценивать потенциальные возможности и механизмы воздействия факторов полоролевого самоопределения. Поскольку, группа биологических факторов наибольшее воздействие оказывает в период эмбрионального развития, а социальные факторы активно влияют на человека после его рождения, длительность и выраженность их воздействия отличаются. Спланированный или стихийный контроль за тем, какое именно воздействие оказывают факторы, в той или иной степени оказывают те или иные социальные институты. Но чаще всего, системы по оказанию помощи в пути полоролевого самоопределения ребенку не оказывается ни в семье, ни в обществе сверстников, ни в учебных заведениях. Однако, именно школа может взять на себя функцию содействия в полоролевого самоопределения ребенка. Для того, чтобы этот процесс был осуществлен, важно рассматривать факторы полоролевого самоопределения с точки зрения возможности создать для них педагогические условия.

**Ключевые слова:** самоопределение, идентичность, полоролевого самоопределение, полоролевая идентичность, факторы полоролевой идентичности, факторы становления пола, социальные факторы, биологические факторы, педагогическое содействие.

**FACTORS OF SEX-ROLE SELF-DETERMINATION FROM THE POINT OF VIEW POSSIBILITIES  
OF IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL PROMOTION**

© 2017

**Lipovetskaya Anna Andreevna**, post-graduate student of the  
“Theory and methodology of professional education”*Priamursky State University named after Sholom-Aleikhem*  
(679000, Russia, Birobidzhan, Sholom-Aleikhem St. 84a, 16, e-mail: anakonda.91@yandex.ru)

**Abstract.** Sexual self-determination is one of the basic characteristics of a person. Sexual self-determination is influenced by a number of factors. The degree of influence of a given factor is difficult to assess in isolation from the whole set of processes affecting the personality. Therefore, it is important to assess the potential opportunities and mechanisms of the impact of gender-based self-determination. Since, the group of biological factors has the greatest impact in the period of embryonic development, and social factors actively influence a person after his birth, the duration and severity of their effects differ. Planned or spontaneous control over the impact of factors is exerted to varying degrees by certain social institutions. But most often, the system for providing assistance in the way of sex-role self-determination does not turn out to be a child in the family, in the society of peers, or in educational institutions. However, it is the school that can assume the function of promoting the child's self-determination in sex-role self-determination. In order for this process to be carried out, it is important to consider the factors of sex-role self-determination in terms of the possibility of creating pedagogical conditions for them.

**Keywords:** self-determination, identity, sex-role self-determination, sex-role identity, sex role identity factors, gender formation factors, social factors, biological factors, pedagogical assistance.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время, как отмечается многими исследователями (Л.Г. Степанова [1], Т.И. Устинкина [2], И.С. Кон [3] и др.), все актуальнее становится проблема полоролевого самоопределения. Несмотря на то, что проблема активно обсуждается в научной литературе, общество демонстрирует свою неготовность принять факт необходимости осуществления педагогического сопровождения полоролевого самоопределения.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Очень долго считалось, что люди являются мужчинами или женщинами по факту рождения, и это автоматически должно приводить к определенной модели поведения. Подобные стереотипы далеко не всегда оправданы. Ассоциировать те или иные качества с конкретным полом – это значит, значительно упрощать действительность, мужчины не всегда сильные и властные, а женщины не всегда слабые и робкие. Такое расхождение между пониманием роли мужчин и женщин в стереотипном мышлении и реальным положением дел возникает, если учитывать только биологический фактор становления пола. Однако, согласно исследованиям, процесс формирования «мужественности» и «женственности» происходит под влиянием совокупности факторов, а не только по факту рождения (Н.Ю. Ерофеева [4], С.П. Иванова [5] и т.д.).

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Анализ полоролевых факторов с точки зрения возможности создать для них педагогические условия, необходимо для того, чтобы осуществлять грамотную работу по педагогическому содействию полоролевого самоопределения детей.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов*

Половая идентичность — одна из базовых характеристик личности. Она определяет степень, в которой каждый индивид соотносит себя в качестве мужчины, женщины или некоего сочетания того и другого [6].

Становление половой идентичности происходит в результате сложного биосоциального процесса, т.е. важность и биологических, и социальных факторов нельзя приуменьшать. В период эмбрионального развития становление пола происходит под влиянием биологической группы факторов. В постнатальном развитии биологические факторы полового становления дополняются социальными.

Формирование пола человека начинается под влиянием биологических факторов еще при эмбриональном развитии. Кроме того, согласно многим современным исследованиям, можно полагать, что группа биологических факторов оказывает существенное влияние на половое самоопределение личности не только в период внутриутробного развития, но и на протяжении всей жизни. Биологические факторы подразделяются на следующие уровни: генетический, гормональный, органический.

Генетически пол – это тот пол человека, который определяется сочетанием 23 пары хромосом. Если та-

кое сочетание будет XX (где X – это хромосома, образующаяся в яйцеклетке) – это соответствует началу образования женского организма, если XY (где Y – это хромосома, образующаяся в сперматозоиде) – мужского организма [2, с. 58].

В эмбрионе развиваются половые железы, которые в будущем будут вырабатывать гормоны мужского или женского типа. Закладка половой железы происходит на 4-й неделе развития организма, в этот момент начинают формироваться половые клетки. В зависимости от того, какие гормоны – мужские или женские – формируются в половых железах эмбрионах, начинается формирование специфических половых органов.

Только после того, как начнется выработка гормонов, начинается формирование половых органов. Мужские внутренние половые органы начинают формироваться у эмбриона, если половые железы вырабатывают тестостерон и андроген. Женские внутренние половые органы начинают формироваться у эмбриона, если половые железы вырабатывают эстроген. Параллельно с этим, у организма начинают закладываться наружные половые органы.

Несмотря на то, что биологические факторы оказывают активное влияние только в эмбриональном развитии, не учитывать их роль в процессе полоролевого самоопределения личности, нельзя. Как показывают исследования, именно на биологическом уровне факторов могут происходить изменения, которые в будущем окажут значительное влияние на полоролевое самоопределение человека.

Например, врожденная дисфункция коркового вещества надпочечников может вызвать цепную реакцию в нарушении функционирования половых желез. Это может привести к формированию мужского псевдогермафродитизма, преждевременному половому развитию, или, напротив, запаздыванию полового развития.

При выявлении генетической недостаточности специфических гормонов у того или иного пола также наблюдались отклонения. Так, у девочек при нехватке ароматазы явно обнаруживается андрогенизация, а у мальчиков недостаток эстрогенов – женских половых гормонов – может привести к расстройствам гормонального регулирования, даже при учете того, что количество мужских половых гормонов будет в норме.

На будущее половое развитие ребенка и его полоролевое становление, оказывает огромное влияние внутриутробное развитие. Так, например, к отклонениям могут привести:

- Принятие стероидных препаратов матерью во время беременности
- Воздействие гербицидов на плод
- Наличие некоторых заболеваний у матери
- И т.д.

Важность внутриутробного развития эмбриона для его дальнейшего адекватного развития сложно переоценить. Существует множество исследований, которые отражают воздействие конкретного фактора на формирование того или иного отклонения в развитии половой системы человека, что впоследствии может привести к неадекватной полоролевой самоидентификации.

Формирование пола, сексуальной ориентации и полоролевой идентичности – это длительный процесс, закладывающийся с момента слияния материнской и отцовской половых клеток. Некоторое время эмбрион будет развиваться по базовому (у вида *Homo Sapiens* это женский) типу, а ко второму месяцу развития происходит включение (или не включение) мужской Y-хромосомы.

С этого момента в организме начинается производство тех половых гормонов, которые в идеале присущи данному полу. После пятого месяца внутриутробного развития в мозге происходит ряд структурных изменений в центрах полового поведения.

И на этих этапах может произойти значительный рассинхрон между сформировавшимся кариотипом и

чувствительностью к тем или иным половым гормонам. Так, например, генетический мужчина может быть абсолютно нечувствителен к андрогенам, если во внутриутробном развитии произошла генетическая мутация соответствующего рецептора. Поэтому, родившись, ребенок будет выглядеть как абсолютная девочка, и только со временем, когда она не сможет забеременеть и сделать генетические анализы, выявится Y-хромосома.

На сегодняшний день существуют исследования, которые позволяют судить о том, что помимо прочего, во время эмбриональной стадии развития формируется не только пол, но даже половая ориентация человека.

Если во время беременности мать испытывала большое количество стресса, ее организм выделял гормоны кортизол и кортиколиберин. Помимо прочего, данные гормоны способны отправлять сигналы женским половым железам о том, что организм находится в состоянии стресса и выработку половых гормонов необходимо приостановить. Это весьма логично с эволюционной точки зрения, ведь во время стрессовой ситуации организм должен думать не о размножении и продолжении рода, а о выживании.

Однако, гормоны стресса, особенно, если их количество непомерно высоко, способны проникать в плаценту ребенка и оказывать гормональные изменения в развитии плода. Если развивался мальчик, то кортизол оказывает сильное влияние на его половые железы, подавляя количество выделяемого андрогена. В конечном итоге это может привести к тому, что мозг ребенка станет развиваться по идеалу «по умолчанию» – то есть, женскому [7].

Тем не менее, с точки зрения педагогического содействия, биологические факторы недоступны для контроля. Контроль за тем, как будут воздействовать эти факторы на будущего ребенка, может осуществлять мать и грамотный врач.

Социальные факторы, в свою очередь, разнообразны. Существует классификация этих факторов на определенные уровни в соответствии с масштабом их действия:

- микроуровень, имеющей отношение к взаимодействиям индивидуума и его ближайшего окружения (семья, соседство, группы сверстников, воспитательные, общественные и др. организации);
- мезоуровень, образуемой взаимосвязями двух или более микросистем (например, формальные и неформальные связи между семьей и школой или семьей, школой и группой сверстников);
- макроуровень, которая включает в себя жизненные ценности, задачи и традиции той культуры, в которой живет индивидуум (страна, этнос, общество, государство);
- мегауровень (космос, планета, мир, Интернет), которая в той или иной мере прямо, а в основном через другие группы факторов влияет или может влиять на жизнедеятельность всех жителей Земли [2].

Рассмотрим данные факторы в соответствии со степенью их зависимости от педагогических условий и осуществим классификацию (таблица 1). Те факторы, которые не зависят от педагогических условий, отнесены в группу безусловных. Факторы, опосредованно связанные с педагогической средой, отнесены к категории частично связанных. Факторы, для которых можно создать педагогические условия связаны с педагогической деятельностью напрямую.

Таблица 1 – Факторы полоролевого самоопределения с точки зрения зависимости их влияния от педагогических факторов.

Группа факторов	Примеры
Безусловные факторы (не зависят от педагогических условий)	Биологические факторы на всех уровнях
Частично связанные с педагогическими условиями	Семья, сверстники, СМИ, интернет, общество, государство
Факторы, для которых можно создать педагогические условия	Школа



Безусловные факторы – это те, на которые педагогические условия не оказывают никакого влияния. Как правило, эти факторы начинают воздействовать еще во внутриутробном развитии, оказывают существенное влияние и после рождения. Неверно будет сказать, что эти факторы действуют абсолютно бесконтрольно, но педагогическое воздействие здесь неактуально.

Тот факт, что педагогически условия не влияют на воздействие этих факторов, не освидетельствует о том, что они возникают спонтанно и не зависят от каких-либо условий. Биологические факторы зависят от закладки гормональных клеток, формирования гонад, хромосомного набора зародыша. В немалой степени важными оказываются внешние факторы, которые воздействуют на мать будущего ребенка при вынашивании – стрессы, концентрация ядовитых и вредных веществ в атмосфере, принимаемые лекарственные препараты и т.д.

Однако, педагогические условия никак не смогут оказать воздействие на биологические факторы. Их действие будет обусловлено исключительно биохимическими реакциями, происходящими в организме.

Частично связанные с педагогическими условиями – это факторы, которые могут оказывать опосредованное воздействие на формирование пола.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Биологические и социальные факторы полоролевого самоопределения дополняют друг друга. Они не существуют в разрезе друг и от друга и воздействуют на человека в общей совокупности. Долгое время, традиционно, считалось, что полоролевая идентичность заложена в человеке с рождения, не подлежит воспитанию и изменению. Эта позиция уже значительно устарела. И биологические, и социальные факторы достаточно мобильны в своем воздействии. Сегодня все активнее выдвигается мысль о том, что полоролевое самоопределение – это результат воспитания и социальной среды. Именно поэтому, крайне целесообразно уделять значительное внимание формированию полоролевого самоопределения с точки зрения педагогического содействия. Так как часть факторов, которые оказывают влияние на полоролевое самоопределение человека, может сопровождаться и корректироваться педагогическим содействием, есть возможность помогать детям проходить этот период максимально эффективно и результативно. На основе проанализированных источников информации, выявленных групп факторов, в дальнейшем будет проводиться работа по формированию принципов наиболее оптимального педагогического воздействия на полоролевое самоопределение.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Степанова Л.Г. (2010) Особенности формирования гендерной идентичности современных юношей и девушек в контексте социально-психологического развития личности // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». № 2, С.1-10
2. Устинкина Т.И. Шустов С.Б. (2010) Современные представления о нарушениях половой дифференцировки // Проблемы эндокринологии. № 1. С. 57-62
3. Кон И.С. (1999) Введение в сексологию: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.С. Кон. – М.: Олимп: ИНФРА-М.
4. Ерофеева Н.Ю. (2012) Влияние гендерной культуры семьи на самоопределение личности // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». № 2. С. 90-93.
5. Иванова С.П. (2015) Социокультурная среда как фактор развития личности // Психолого-педагогические науки. № 1. С. 27-35
6. Попова Л.В. Гендерные аспекты самореализации личности. Учебное пособие к спецсеминару. – М.: Проспект, 1996. 52с.
7. Казанцева А. В интернете кто-то неправ! Научные исследования спорных вопросов / Ася Казанцева. – М.: Издательство АСТ : CORPUS, 2016г., 376с.

УДК 37.013

## ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2017

**Лосев Алексей Львович**, аспирант кафедры педагогики

*Московский городской педагогический университет, Самарский филиал  
(443111, Россия, Самара, ул. Стара Загора, 76 e-mail: vasilevskayae@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье с позиции системного, интегративного, аксиологического, деятельностного и индивидуализированного подходов раскрывается и научно обосновывается необходимость организации педагогических условий формирования позитивного отношения личности к профессиональной деятельности. Обосновано, что формирование позитивного отношения у будущих педагогов технических специальностей к профессиональной деятельности следует рассматривать как с позиции факторов, так и с позиции тех конкретных педагогических условий, которые определяются особенностями учебно-профессиональной подготовки в средне-специальном образовательном учреждении. Наиболее важными педагогическими условиями процесса формирования позитивного отношения к будущей педагогической деятельности выступают: формирование у студентов комплекса знаний о позитивном отношении к профессиональной деятельности; создание конструктивных отношений при взаимодействии субъектов образовательной деятельности; целенаправленное моделирование ситуаций развития личностных качеств и способностей, обеспечивающих социально-психологическую адаптацию; использование на практических занятиях методов активного обучения; включение будущих педагогов в учебную деятельность колледжа. Выделенные педагогические условия предусматривают актуализацию рефлексивных процессов, обеспечивающих создание среды, способствующей возникновению у студентов актов самоанализа, включение студентов в ориентационно-практическую деятельность, в такую систему заданий и ситуаций, в которых студентам предоставляется свобода оценки проблемы, свобода поиска путей оптимального решения проблемы, свобода в выборе решения проблемы и в проектировании её реализации. А также обеспечивают процесс формирования позитивного отношения у студентов к будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** педагогические условия, личность, позитивное отношение, рефлексивные процессы, средне-специальное учебное заведение.

## CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL CONDITIONS IN THE FORMATION OF POSITIVE ATTITUDE OF STUDENTS TO PROFESSIONALNOY ACTIVITIES

© 2017

**Losev Aleksey L'vovich**, postgraduate student of the Chair of Pedagogy

*Moscow city pedagogical University, Samara branch  
(443111, Russia, Samara, st. Stara Zagora, 76, e-mail: vasilevskayae@yandex.ru)*

**Abstract.** In terms of systemic, integrative, axiological, activity-based, subjective, and individualized approaches the article reveals the necessity of creation of pedagogical conditions to form the individual's positive attitude to his or her professional activity. It is proved that the formation of positive attitude of intending technical teachers to their professional activity should be considered from the position of both factors and specific pedagogical conditions which are determined by the peculiarities of teaching and training in the vocational educational institution. The most important pedagogical conditions of forming positive attitude to pedagogical activity are as follows: students' knowledge of the positive attitude to their professional activity; establishment of constructive relations in the interaction of subjects of educational activity; targeted simulation in the development of personal qualities and abilities providing socio-psychological adaptation; use of practical training methods of active teaching; intending teachers' involvement into educational activity of the college. The above mentioned pedagogical conditions provide actualization of the reflexive processes that ensure the creation of the atmosphere stimulating students to their self-estimation, involving them into orientation-practical activity, into such a system of tasks and situations in which the students are given freedom to estimate the problems, freedom in search of optimal ways of their solution, freedom to choose the solution and to work out the way of its implementation. They also provide the process of forming positive attitude of students to their future professional activity.

**Keywords:** pedagogical conditions, personality, positive attitude, reflexive processes, secondary special educational institution.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами* Позитивное отношение у студентов к профессиональной деятельности представляет собой целостное, интегративное образование в структуре личности обучающихся, сущность которого состоит в осознании личностью социальной значимости учения, а также стремлении к профессиональной деятельности в процессе учебной деятельности.

В структуре позитивного отношения обучающихся к профессиональной деятельности мы выделяем три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента: когнитивный, эмоциональный и деятельностно-практический. Критериями позитивного отношения обучающихся к профессиональной деятельности выступают, во-первых, социальная направленность активности личности; во-вторых, ее устойчивость и результативность.

Следовательно, формирование позитивного отношения к профессиональной деятельности следует рассматривать с позиции тех конкретных педагогических условий, которые определяются особенностями учебно-профессиональной подготовки в средне-специальном образовательном учреждении.

Научным обоснованием служат системный, интегративный, контекстный, аксиологический, деятельностный, субъектный, личностно-ориентированный, индивидуализированный и компетентный подходы. Анализ и обобщение содержания которых подчеркивают необходимость выделения педагогических факторов как необходимого условия формирования позитивного отношения личности к профессиональной деятельности.

На ведущую роль определенных культурных и исторических факторов и условий указывают представители аксиологического - Т.П. Жуйкова и А.Ю. Плешакова, и контекстного подходов - Л.А. Сергеева, К.В. Шапошников.

Представителями деятельностного (Ю.С. Моздокова, А.А. Мурунов, Г.И. Симонова), субъектного (А.А. Гудзовская, Л.А. Стахнева), личностно-ориентированного (М.А. Викулина, К.С. Жижин, Н.С. Королева и О.Н. Фурдей), индивидуализированного (В.М. Минияров), компетентностного (А.В. Бачурина, В.А. Жалилова и др.) подходов раскрывается важность таких факторов и условий, как определенная форма деятельности, внешние и внутренние проявления человека, его психологи-

ческие, типологические и характерологические особенности.

Условия и факторы в контексте совокупности взаимосвязанных и взаимоупорядоченных элементов, а также их целостности раскрыты представителями системного (Ш.У. Атамурадов и Ж.З. Исаков, Г.А. Гунзунова, В.С. Литавор, Ж.С. Позднякова, Н.Н. Савельева, Г.В. Сорокоумова) и интегративного (С.Т. Ещанова) подходов.

В контексте изучения проблемы формирования позитивного отношения у студентов к профессиональной деятельности нашей задачей становится обоснование деятельностного, индивидуализированного, компетентностного подходов, базирующихся на тех положениях, благодаря которым мы рассматриваем педагогические факторы и условия с точки зрения определенной профессиональной направленности личности студентов.

Так, Е.Г. Каменева рассматривает педагогические условия как целенаправленную конструируемую ситуацию, в которой происходит развитие мотивации, направленной на социально - значимую деятельность; обеспечением социально-ценного опыта в деятельности студента; реализацией принципов, направленных на социально-ценностное взаимодействие в преобразующей деятельности, проходящей на базе практики[2].

В работе Н.В. Шрамко рассмотрены организационно-педагогические условия социальной зрелости студентов вуза, которые характеризуются профессиональной направленностью образовательного процесса; проведением занятий, которые направлены на саморазвитие личности; созданием психологически благоприятного климата[5, с. 9-13].

Другими авторами педагогические условия характеризуются [6-10] постановкой перед педагогами и студентами воспитательных целей, которые ориентированы на формирование личностных свойств; направленностью педагогов на реализацию воспитательных целей в обучающем процессе; наличием психологической культуры у педагогов и студентов, включенных в образовательный процесс; внедрением идей гуманизации в учебный процесс.

Под психолого-педагогическими условиями Е.Ф. Бехтенова понимает «...качественную характеристику основных условий, факторов, процессов и явлений образовательной среды, отражающую основные требования к организации деятельности, а также совокупность объективных возможностей, обстоятельств педагогического процесса, целенаправленно создаваемых и реализуемых в образовательной среде, и обеспечивающих решение поставленной педагогической задачи, комплекс мер, способствующих повышению эффективности данного процесса...» [1, с. 6].

Сходную мысль отмечает Е.А. Ложакова «...психолого-педагогические условия – это обстоятельства процесса обучения, предполагающие эмоциональный комфорт и благоприятный психологический климат в коллективе, характеризующиеся взаимоуважительным общением и сосуществованием педагога и студентов. Это педагогический такт, сплоченность коллектива, создание «ситуации успеха», а также система стимулирования мотивации учения, рефлексивно-оценочный этап каждого занятия и осуществление диагностики развития студентов» [3, с. 28-33].

Под психолого-педагогическими условиями мы понимаем определенную организацию образовательного процесса и внеаудиторной деятельности в совокупности педагогических и психологических средств, методов и форм организации образовательного процесса, конкретных способов психолого-педагогического взаимодействия, а также информационное обеспечение содержания образования с учетом особенностей психологического микроклимата, что способствует осуществлению целенаправленного педагогического воздействия на обучающихся.

Следовательно, проблема продуктивности педагогической деятельности является одной из актуальных проблем современного обучения, «...высокая объективная сложность этой проблемы обуславливается многофакторной детерминацией конечного результата педагогической деятельности, а трудность ее решения связана в немалой степени с многочисленными, часто разноречивыми подходами к ее анализу и даже к самой постановке проблемы» [4].

Формирование целей статьи (постановка задания).

Мы выделяем группу педагогических условий, способствующих формированию позитивного отношения к будущей профессиональной деятельности в процессе профессиональной подготовки в колледже. Это:

– формирование у студентов комплекса знаний о профессии (когнитивный компонент);

– создание конструктивных отношений при взаимодействии субъектов образовательной деятельности;

– целенаправленное моделирование ситуации развития личностных качеств и способностей, обеспечивающих социально-психологическую адаптацию;

– использование на практических занятиях методов активного обучения (деловые и учебные игры, игровые практико-ориентированные ситуации), коррекционно-развивающих техник и приемов (вербализация, отражение эмоций, установление вербального и невербального контакта, отзеркаливание, техники активизации памяти, информирование, убеждение, разъяснение, «Ты» и «Я» – высказывания, проигрывание роли, «Техника двойника», «Дорожные карты» «Спонтанное рисование»);

– включение будущих педагогов технических специальностей в деятельность колледжа. Включение субъектного опыта будущих педагогов в структуру образовательной ситуации, его преобразование и обогащение предполагает необходимость связи знаний и умений, полученных на занятиях, с практическими знаниями и умениями, сформированными во время практики, определяет включение студента в деятельность, которая моделирует профессиональную деятельность педагога.

Для реализации данных условий важно создать такую систему заданий, ситуаций, в которых студенты должны поступать в соответствии со сложившейся системой знаний, сформировавшимися представлениями о смысле профессионально-педагогической деятельности, осмысливать своё отношение к данному виду деятельности, к людям, с которыми они работают, к окружающей действительности.

В основе реализации данных условий находятся:

- понимание студентами педагогической деятельности, как сложного, многоуровневого, динамически развивающегося явления, имеющего следующие составляющие системы: отношения мотива и цели;

-соотношения деятельности и действий;

-отношения регулирующей роли психического отражения в планировании и осуществлении, а компоненты этой системы – мотив, цель, модель, план, действия, процессы переработки текущей информации, принятие решения, проверки результатов и коррекции действий.

Реализация условий предполагает использование проблемных ситуаций, профессионально-педагогических задач, дискуссий, проигрывание ситуаций. С одной стороны, это направление деятельности создаёт гуманистически ориентированную атмосферу взаимодействия между студентами и педагогом и студентов друг с другом, а с другой стороны, даёт возможность студентам высказывать свои суждения, рассуждать, выражать своё мнение, обосновывать свою точку зрения, оценивать явления, поступки и действия, выражать своё отношение.

Развитие рефлексивной позиции студентов как обращённости к их профессионально-личностным возможностям связано с осмыслением студентами изучения и применения профессионально-педагогических знаний на практике. Что предусматривает актуализацию рефлексивных процессов, обеспечивающих создание сре-

ды, способствующей возникновению у студентов актов самоанализа, включение студентов в ориентационно-практическую деятельность, в такую систему заданий и ситуаций, в которых студентам предоставляется свобода оценки проблемы (явления, ситуации), свобода поиска путей оптимального решения проблемы, свобода в выборе решения проблемы и в проектировании её реализации.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

С целью изучения особенностей осмысления студентами изучения и применения профессионально-педагогических знаний на практике использовался анализ рефлексивных самоотчетов. Исследовательская работа проводилась на базе проходила на базе ГБПОУ Поволжский государственный колледж. Колледж осуществляет свою деятельность в системе образования Российской Федерации с целью подготовки специалистов со средним профессиональным образованием в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов для отраслей экономики, переподготовки и повышения квалификации кадров. В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся по следующим специальностям: 23.02.03 «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта»; 54.02.01 «Дизайн (по отраслям)»; 54.02.02 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (по видам)». Данным группам читается блок педагогических дисциплин 440206 «Профессиональное обучение». Общая выборка составила -50 студентов.

В контексте данного исследования нас интересовали изменения личностных показателей студентов после участия в практических занятиях с использованием методов активного обучения (когнитивно-рефлексивный компонент). Изменение показателей когнитивно-рефлексивного компонента мы изучали с помощью анализа рефлексивных отчетов студентов. Студентам была предложена анкета субъективно-переживаемых изменений во внутреннем мире. Анкета состояла из следующих вопросов:

1 вопрос: (когнитивный уровень) занятия мне: а) очень помогли разобраться в собственных установках относительно будущей профессии; б) в определенной степени я стал(а) понимать сущность будущей профессии; в) я ничего не понял(а) из содержания занятий.

2 вопрос: (эмоциональный уровень) а) я лучше стал(а) понимать материал, себя, преподавателей, обрел (а) уверенность в общении с педагогами; б) знания я получил(а) в определенной степени, но я не знаю, как я мне их применить; в) после занятий я просто растерян(а).

3 вопрос: (поведенческий уровень – готовность действовать) а) я готов(а) использовать полученные знания, применять и улучшать взаимодействие с педагогами и другими обучающимися; б) я думаю, что я готов(а) справиться только с частью себя, в определенной степени; в) меня устраивает все, но я не думаю, что я буду работать над собой.

Анализ рефлексивных самоотчетов показал, что у участников занятий произошли положительные изменения на когнитивно-рефлексивном уровне. Студенты стали лучше понимать себя и других. Например: «... Занятия в группе помогли мне лучше понять себя и других»; «... Был приобретен большой опыт и стимул для профессионально-личностного роста...». Студенты фиксируют снижение внутреннего напряжения, повышение работоспособности: «... Почувствовала уверенность в себе, перестала бояться высказывать свое мнение в коллективе...». Студенты отмечают изменения на поведенческом уровне: появляется гибкость в поведении межличностном взаимодействии: «... Участие в группе оказалось очень продуктивным. Начал(а) апробировать «копинг – стратегии», сделать это очень непросто. Стараюсь действовать более гибко и конструктивно в той или иной ситуации...».

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Таким образом, реализация комплекса педагогических условий приводит к становлению ценностного отношения к педагогической профессии, повышению у студентов уровня профессиональной компетентности и подготовленности к самостоятельной педагогической деятельности, становлению будущих педагогов субъектами собственной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бехтенова Е.Ф. Условия формирования проектной деятельности учащихся: дис. ... канд. пед. наук / Е.Ф. Бехтенова. – Майкоп, 2001. – 208 с.
2. Каменова Е.Г. Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза: автореферат диссертации на соискание ученой степени ка. пед. н. 13.00.01 / Е.Г. Каменова, - Оренбург, 2004.- 24 с.
3. Ложакова Е.А. Педагогические условия и принципы обеспечения эффективности процесса // Вестник РУДН, серия Информатизация образования - 2011. - № 3. – С. 28-33.
4. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога / А.А. Реан // Вопросы психологии, 1990. – №2. – С. 77-81. 141
5. Ширшов В.Д., Шрамко, Н.В. Социальная зрелость будущего специалиста социальной работы / В.Д. Ширшов, Н.В. Шрамко // Педагогическое образование и наука. – 2009. - № 10. – С 9-13
6. Ярыгина Н.А., Залалетдинов А.Р. Психолого-педагогические условия формирования исследовательской компетенции в вузе как фундаментальная основа повышения качества образования магистров // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 124-126.
7. Набатова Л.Б., Мазилина Н.А. Педагогические условия формирования методической компетентности педагога профессиональной школы в условиях внедрения ФГОС // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 133-138.
8. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Педагогические условия формирования общих компетенций у студентов-экологов // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 26-29.
9. Дихуа Х. Педагогические условия формирования поликультурной компетентности иностранных студентов в условиях профессиональной подготовки // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 88-90.
10. Бирюков М.Ю. Обоснование педагогических условий формирования художественного вкуса у студентов творческих специальностей в процессе их профессиональной подготовки // Самарский научный вестник. 2016. № 2 (15). С. 141-146.

Статья поступила в редакцию 23.09.2017

Статья принята к публикации 25.12.2017

ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ  
СПОРТИВНОГО ТАНЦА

© 2017

**Медведев Андрей Сергеевич**, мастер спорта, чемпион мира, преподаватель кафедры  
спортивного и эстрадного танцев**Постельняк Александра Игоревна**, заслуженный мастер спорта РФ,  
преподаватель кафедры спортивного и эстрадного танцев*Тюменский государственный институт культуры  
(625003, Россия, Тюмень, ул. Республики, 19, e-mail: tgiik-ректорат@mail.ru)*

**Аннотация.** Спортивные танцы являются не только набирающим популярность видом спорта, но также эффективным спортивно-педагогическим средством, оказывающим существенное влияние на всестороннее развитие личности. Формирование гармоничности занимающихся достигается посредством развития физических качеств, улучшения физиологических показателей, развития воображения и творческого мышления, воспитания морально-нравственных черт личности. В современных условиях российского общества формирование духовно-нравственного компонента личности является одной из наиболее актуальных задач, стоящих перед педагогической наукой. В этой связи анализ существующих подходов психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки спортсменов спортивных танцев представляет собой важный этап на пути к поиску способов развития данного направления. Ключевая роль в становлении специалиста нового типа, сочетающего профессиональную компетентность с высокой личной культурой, принадлежит тренеру. С целью формирования духовно-нравственных качеств, тренер-преподаватель должен придерживаться определённых технологий и работы с воспитанниками. Так, гражданско-патриотическое воспитание может осуществляться посредством эмоционально положительно окрашенных по форме и содержанию танцевальных образов с использованием, в том числе, исторических примеров и биографий выдающихся личностей. Трудовое воспитание может осуществляться в ходе системного и последовательного выполнения рутинных обязанностей, связанных с тренировочным процессом. Воспитание толерантности и коммуникабельности необходимо формировать в процессе контакта с партнёрами по паре и коллективу, а эстетическая составляющая должна «пронизывать» весь учебно-тренировочный процесс. Сегодня формулировка актуальных вызовов общественному развитию и поиск педагогических способов их решения остаётся важнейшим направлением педагогических исследований. Очень важно чтобы работа в этом направлении продолжалась, а сфера спортивных танцев оставалась в центре исследовательского внимания.

**Ключевые слова:** образование, спортивные танцы, духовно-нравственное развитие, патриотическое воспитание, трудовое воспитание, толерантность, коммуникабельность, эстетическое воспитание.

## SPIRITUAL-MORAL QUALITY EDUCATION BY MEANS OF SPORTS DANCE

© 2017

**Medvedev Andrey Sergeevich**, Master of Sports, World Champion, teacher of the Department  
of Sports and Variety Dancing**Postelnyak Alexandra Igorevna**, Honored Master of Sports of the Russian Federation,  
teacher of the Department of Sports and Variety Dancing*Tyumen State Institute of Culture  
(625003, Russia, Tyumen, street Republic, 19, e-mail: tgiik-ректорат@mail.ru)*

**Abstract.** Sports dances are not only a popular sport, but also an effective sports and pedagogical tool that has a significant impact on the all-round development of the individual. Formation of harmony involved is achieved through the development of physical qualities, improving physiological indicators, the development of imagination and creative thinking, education of moral and moral personality traits. In the modern conditions of Russian society, the formation of the spiritual and moral component of the individual is one of the most urgent tasks facing pedagogical science. In this regard, the analysis of existing approaches of psychological and pedagogical support of the process of training athletes in sports dancing is an important stage on the way to finding ways to develop this aspect. A key role in the formation of a specialist of a new type, combining professional competence with a high personal culture, belongs to the coach. With the purpose of forming spiritual and moral qualities, the trainer-teacher must adhere to certain technologies and work with pupils. So, civil-patriotic education can be carried out through emotionally positively colored by the form and content of dance images, using, among other things, historical examples and biographies of outstanding personalities. Labor education can be carried out in the course of systematic and consistent fulfillment of routine duties associated with the training process. The education of tolerance and sociability must be formed in the process of contact with partners in the couple and the team, and the aesthetic component must “permeate” the entire training process. Today, the formulation of urgent challenges to social development and the search for pedagogical methods for their solution remains the most important direction of pedagogical research. It is very important that the work in this direction continues, and the sphere of sports dances remains at the center of research attention.

**Keywords:** education, sports dances, spiritual and moral development, patriotic education, labor education, tolerance, sociability, aesthetic education.

*Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими задачами.* Являясь древнейшим способом самовыражения, танец представляет собой одну из наиболее естественных для человека форм двигательной и психоэмоциональной активности [1]. Положительные изменения в организме человека, в ходе занятий танцами, связаны с равномерным распределением физической нагрузки на отдельные части тела, улучшением кровообращения и обменом веществ во время выполнения танцевальных движений. Занятия танцами способствуют развитию не только развитию физических качеств и улучшению физиологических показателей. При соответствующем педагогическом подходе и правильном выстраивании учебно-тренировоч-

ного процесса танцы наиболее полно раскрывают потенциал человека, оказывают комплексное влияние на становление гармонично развитой личности. К неполному списку качеств, которые могут быть сформированы в результате систематических занятий можно отнести развитие воображение, интуитивное творческое мышление, развитие эстетического вкуса.

Основным институтом, призванным формировать указанные качества, является система образования. Воспитательная функция образования, нацеленная на подготовку личности к быстрому социальным изменениям, наряду с гуманистической, консолидирующей, адаптивной, является одной из основных [2]. Сказанное в полной мере касается и сферы танцевального спорта.

В настоящее время элементы танцевальной подготовки включены в программу по физическому воспитанию учащихся общеобразовательной школы, а российские государственные вузы осуществляют специализированную подготовку по различным хореографическим направлениям. Специфика балльных танцев позволила им стать массовым видом спорта, который в последние десятилетия пользуется возрастающим вниманием Международного олимпийского комитета и других международных спортивных организаций. Ежегодно только в России региональные федерации и клубы проводят около 400–450 соревнований различного ранга и уровня [3]. В этой связи влияние танцевального спорта на развитие общедуховных качеств личности является важной научно-практической задачей.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешённых раньше частей общей проблемы.* Сегодня одним из наиболее актуальных вопросов остаётся проблема духовно-нравственного состояния российской нации. Данная проблема неоднократно поднималась на самом высоком уровне. Так, ещё, академик Д. С. Лихачёв отмечал, что Россия вынуждена, с одной стороны, преодолевать кризис культурно-цивилизационной идентичности и формирование российской идеи, с другой – утверждать своё место в мире [4]. Президент В.В. Путин в послании к Федеральному собранию РФ в День Конституции России 12 декабря 2012 года также обозначил данную проблему, назвав главной причиной «дефицит духовных скреп – милосердия, сочувствия, сострадания друг другу, поддержки и взаимопомощи» [5]. Политические, экономические, экологические, технологические и другие глобальные вызовы, стоящие в современный период исторического развития нашей страны требуют общественной консолидации, что невозможно без общей духовно-нравственной основы. Формирование государственности возможно лишь при условии таких ключевых установок, как гражданственность, патриотизм, толерантное отношение людей друг к другу, высокие моральные ценности и нормы.

В.И. Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка» даёт следующее определение духовности: «Духовность - состояние духовного. Духовный, бесплотный, не телесный, из одного духа и души состоящий... все относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля» [6]. «В словаре русского языка» С.И. Ожегова «духовность - это свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными» [7]. Н.А. Бердяев в основе духовного становления видел индивидуальную свободу личности. Философ отмечал что человек сам ответственен за созидание в самом себе добра, за своё духовное восхождение, но при этом не отрицал роли воспитания [8]. В.С. Соловьёв был первым отечественным философом, который в основу своей философской системы положил учение о нравственности. Понятия «нравственность» и «духовность» в его работах синонимичны [9]. Таким образом, под духовно-нравственным воспитанием можно понимать формирование высших, жизненных ценностей человека, его отношения к себе и другим людям. Применительно к духовно-нравственному воспитанию А.Г. Адамова различает уровни высших духовных ценностей:

- индивидуально-личностные (жизнь и права человека, честь, достоинство);
- семейные (родительский дом, взаимоотношения в семье, родословная семьи, её традиции);
- национальные (святыни страны, национальная геральдика, родной язык, родная земля, народная культура, единство нации);
- общечеловеческие (биосфера как среда обитания человека, экологическая культура, мировая наука и культура, мир на Земле и т. д.) [10].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Духовно-нравственное воспитание личности направлено на формирования её: нравственных чувств, облика, позиции, поведения. Становление и развитие духовно-нравственного компонента личности молодёжи актуализирует задачу разработки программ оптимального психологического сопровождения этого процесса. Формирование специалиста нового типа, сочетающего профессиональную компетентность с высокой личной культурой, требует достижения высокого качества психолого-педагогического сопровождения. Такое сопровождение носит обучающий, воспитывающий и формирующий характер, а важнейшая роль в этом процессе принадлежит тренеру. В связи со сказанным представляется необходимым рассмотреть существующие практики в духовно-нравственном воспитании личности средствами спортивных танцев.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Педагогическая деятельность тренера является основой работы с подрастающим поколением. Распространено ошибочное мнение, что основной функцией тренера является только физическое совершенствование спортсмена, а целью - высокие спортивные показатели. Фактически тренер должен постоянно помнить, что психологическая подготовка спортсмена – это в первую очередь подготовка к преодолению трудностей, которые возникают не только на соревнованиях, но и повседневной жизни. Именно в процессе подготовки к преодолению трудностей и формируются многие черты характера спортсмена (интерес, уверенность в своих силах, стремление к победе и др.).

Тренер в процессе своей педагогической деятельности неизбежно вступает в близкий контакт со своими воспитанниками. Это вынуждает его погружаться в социально-психологические особенности личности спортсменов, нравственные отношения в коллективе. Руководитель должен хорошо знать занимающихся, интересоваться их бытом, условиями жизни, состоянием здоровья, учёбой. Прежде всего, тренер – это хороший товарищ, который сможет помочь своим ученикам советом и практической помощью. Воспитанники должны не только приучаться выполнять тренировочное задание, но и понимать, для чего это делается. Если предъявляемые требования будут справедливыми и обоснованными, то тренер будет пользоваться уважением у занимающихся. В силу педагогических особенностей учебно-тренировочного процесса юные спортсмены почти всегда видят в тренере пример для подражания, что накладывает на него определённую ответственность.

Как и в любом другом виде деятельности, тренер-преподаватель должен придерживаться определённых технологий и работы с воспитанниками. Из существующих в настоящее время методик воспитательной работы тренера-преподавателя спортивных танцев можно выделить ряд направлений, формирующих духовно-нравственные качества личности.

1. *Гражданско-патриотическое воспитание* призвано формировать особое отношение к Родине и активную гражданскую позицию человека. К элементам данного направления можно отнести создание тренером эмоционально-положительно окрашенных по форме и содержанию танцевальных образов. Такие образы способны формировать как у воспитанников, так и у зрителей положительные патриотические эмоции, и убеждения, а также пробуждать мотивацию к соответствующему поведению. С целью реализации патриотического воспитания целесообразно использование исторических примеров, биографий выдающихся личностей.

2. *Трудовое воспитание* направлено на формирование положительных установок к трудовой деятельности в ходе учебно-тренировочного процесса, выработку ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам. Проблема трудового воспита-

ния детей поднималась, в том числе, Министром образования России Ольги Васильевой, которая в настоящее время ведёт политику усиления трудового воспитания в школах. Об этом она заявила она на Общероссийском родительском собрании 2016 года [11].

Для юных спортсменов важно формирование привычных представлений о труде взрослых, его роли в обществе и жизни каждого человека. Главная задача педагогов в рассматриваемом контексте - превратить учёбу и тренировки в осознанный труд. Трудовое участие детей в спортивных танцах должно начинаться с игры. Ребёнку необходимо прививать ответственность за сохранность тренировочной одежды, аксессуаров и инвентаря, привычку содержать личные вещи и окружающее пространство в чистоте и порядке. В более старшем возрасте важно формировать такие качества, как системность, последовательность, привычку доводить любую работу до конца. Этой цели может помочь тщательное ведение дневника тренировок, анализ побед и неудачных выступлений на соревнованиях, критическое отношение к пропущенным тренировкам.

3. *Воспитание толерантности и коммуникабельности* является неотъемлемой частью учебно-тренировочного процесса. Эти качества формируются в процессе обучения и в процессе формирования взаимоотношений полов, а так же развития личности ребёнка в смешанном коллективе. Проигравший спортсмен испытывает гамму отрицательных эмоций, выражающихся в фрустрации, суть которой заключена в нереализации планируемых целей. Воспитание фрустрационной толерантности – необходимая и важная задача, стоящая перед тренером в процессе психологической подготовки танцевальных пар. Рассматриваемые социальные навыки нужны и важны в будущей жизни детей. Они позволяют впоследствии адаптироваться в социальной среде. Данная проблема подробно рассматривалась А.А. Безиковой в диссертационном исследовании «Гармонизация взаимодействия партнёров в спортивных бальных танцах» [12]

4. *Сущность эстетического воспитания* средствами спортивных бальных танцев заключается в развитии духовных и творческих качеств человека: от способности чувствовать и правильно оценивать общепринятые эстетические ценности до возможности создавать и действовать по закону высокой нравственности. Эстетическое воспитание в ходе занятий спортивными бальными танцами способствуют решению многих жизненных задач, помогают стабилизировать эмоциональное и психологическое состояние человека, помогая при этом достигать поставленных целей.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Духовно-нравственное воспитание личности в спортивных танцах – это не только декларируемые принципы и намерения. Это, в первую очередь, конкретный результат, который можно продемонстрировать на примере команды формейшн «Вера», существующей уже почти 20 лет в г. Тюмени. Ансамбль является неоднократным чемпионом России, Европы и Мира, а его спортивно-педагогическая деятельность вносит огромный вклад в развитие танцевального спорта в России. Существование такой команды – это результат длительной и системной работы по развитию сферы спортивных танцев в Тюменской области, а применяемые подходы к воспитанию духовно-нравственных качеств личности в профессиональном обществе заложены в основу работы со спортсменами любых возрастов. Это касается всех этапов достижения целей и задач обучения, включая разделы хореографической подготовки, общефизической и специализированной подготовки, воспитательной работы и психологической подготовки, восстановительных мероприятий, инструкторской и судейской практик.

Наши наблюдения за биографиями бывших и настоящих участников Федерации танцевального спорта Тюменской области показывают, что, как правило, это

люди с высокими морально-нравственными ориентирами, достигающие успеха в жизни. Среди них значительно реже встречаются проявления негативных девиаций по сравнению со среднестатистическими показателями. Даже если профессиональная карьера человека, посвятившего значительную часть своей жизни спортивному танцу, не связана с этой сферой, он пользуется уважением и достигает высокого статуса в избранной области, является достойным гражданином нашей страны.

Совершенствование духовно-нравственных качеств личности должно осуществляться с учётом времени [13]. Формулировка актуальных вызовов общественному развитию и поиск педагогических способов их решения остаётся важнейшим направлением педагогических исследований [14-18]. Хочется надеяться, что сфера спортивного танца в данном аспекте будет находиться в поле внимания современных исследователей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Монахова Е. Г. Социальная функция танца // *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2014. №9-10. – С.186-190
2. Мухамед Т. В. Основные функции образования в системе современной культуры // *Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств*. 2015. №2 (17). С.54-59
3. Волхонская Г. П. Окунева А. Г. Танцевальный спорт России: история становления и развития // *ОНВ*. 2015. №1 (135). С.25-28
4. Бычкова О. И. Д. С. Лихачев о взаимосвязи ценностей, экономики и культуры // *Наследие веков*. 2016. №3 (7). С.24-30
5. Послание Президента Федеральному Собранию. [Электронный ресурс] // Официальный сайт Президента РФ. Раздел: Новости, Выступления и стенограммы. Дата публикации: 12 декабря 2012 г. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/17118>
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 2 тт. Т. 1: А-О. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. 1280 с.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / Под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. — 24-е изд., испр.. - М.: Оникс, Мир и Образование, 2007. 1200 с.
8. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. М.: Республика, 1994. 480 с.
9. Соловьев В.С. Оправдание Добра. Нравственная философия, 1990
10. Адамова, А.Г. Сущность духовно-нравственного воспитания учащихся в контексте системного подхода // *Вестник университета российской академии образования*. 2008. №1 2008. С. 26-27.
11. Сухорукова А.. Уроки трудового воспитания и ритмики появятся в школах России [Электронный ресурс] // Сайт общероссийской еженедельной газеты «Собеседник. ru» URL: <https://sobesednik.ru/obshchestvo/20160830-uroki-trudovogo-vospitaniya-iritmiki-poyavyatsya-v-shkolah>
12. Безикова Анна Александровна. Гармонизация взаимодействия партнеров в спортивных бальных танцах: На материале подростковых групп : дисс. ... канд. пед. наук.- Тюмень, 2006. 171 с.
13. Пилипенко Л.М., Фарахутдинов Ш.Ф., Дейнеко С.В. Духовно-нравственное развитие общества: состояние и проблемы // *Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика*. 2014. № 4. С. 81-83.
14. Тахохов Б.А. Духовно-нравственное воспитание - актуальная проблема // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 207-210.
15. Гущина А.В. Нравственный опыт: педагогический аспект // *Самарский научный вестник*. 2016. № 4 (17). С. 174-178.
16. Агапова Э.И. Социально-философское понимание духовных практик // *Карельский научный журнал*. 2014. № 1. С. 10-13.
17. Сильнова Ю.А. Формирование духовно-нрав-

ственной установки в образовательном процессе начальной школы // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 147-151.

18. Буравлева Н.А. Роль духовно-нравственного развития личности в современном образовательном процессе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1 (16). С. 30-33.

*Статья поступила в редакцию 28.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*



УДК 378.1

**ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ  
СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

© 2017

**Наумова Мария Вадимовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»  
**Овсянникова Ольга Сергеевна**, старший преподаватель кафедры «Педагогика и психология»*Югорский государственный университет**(628012, Россия, Ханты-Мансийск, улица Чехова, 16, e-mail: o\_ovsyannikova@ugrasu.ru)*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются некоторые проблемы современной подготовки кадров в вузе, а также проблема формирования социальной мобильности студентов. Авторами проведен анализ научных исследований понятий социальной и профессиональной мобильности, а также рассмотрены возможности формирования социальной мобильности в условиях обучения в вузе. Одним из способов решения данной проблемы на уровне личности предлагается профориентационное сопровождение студентов в процессе всего обучения. В связи с этим рассмотрены теоретические аспекты и наиболее эффективные методы современного профориентационного сопровождения, а также разработана модель профориентационного сопровождения студентов, рассчитанная на весь процесс обучения студентов в вузе и включающая в себя следующие методы: профессиональное просвещение, профессиональную диагностику, профессиональное консультирование по вопросам выбора профессии и построения профессиональной траектории и социально-психологический тренинг. Разработанная модель основана на основных принципах системного подхода для обеспечения полноценного процесса сопровождения. Основной целью профориентационного сопровождения студентов в вузе рассматривается помощь в планировании и построении профессиональной траектории с учетом, как актуального состояния рынка труда, так и его потенциального развития на ближайшее десятилетие.

**Ключевые слова:** профессиональная и социальная мобильность, профессиональная устойчивость, профессиональная ориентация, профессиональное просвещение, профессиональное консультирование, профориентационная диагностика, социально-психологический тренинг.

**CAREER GUIDANCE SUPPORT IN THE UNIVERSITY AS A CONDITION OF FORMATION  
OF THE SOCIAL MOBILITY OF STUDENTS**

© 2017

**Naumova Maria Vadimovna**, candidate of psychological Sciences, associate Professor  
of "Pedagogy and psychology"**Ovsyannikova Olga Sergeevna**, senior lecturer of the Department "Pedagogy and psychology"*Yugra state University**(628012, Russia, Khanty-Mansiysk, Chekhov street, 16, e-mail: o\_ovsyannikova@ugrasu.ru)*

**Abstract.** This article discusses some problems of modern professional training in the University, as well as the problem of forming social mobility of students. The authors analyzed the scientific research of concepts of social and professional mobility, as well as the possibilities of the formation of social mobility in terms of education at the University. One way to solve this problem at the individual level offers a career guidance students through the process of learning. In this regard, theoretical aspects and the most efficient methods of modern vocational support, and a model of vocational support for students in the entire learning process of students in the University and includes the following methods: professional education, professional diagnosis, professional advice on choice of profession and build professional trajectories and socio-psychological training. The developed model is based on the fundamental principles of a systematic approach to ensure full process support. The main objective of the career guidance support for students in the University considers the planning and construction of the professional trajectory, taking into account, as the current state of the labour market and its potential development for the next decade.

**Keywords:** professional and social mobility, professional stability, professional orientation, professional education, professional counselling, professional orientation diagnosis, socio-psychological training.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Современные реалии социальной и экономической отраслей страны требуют от системы высшего образования подготовку мобильных специалистов, владеющих профессиональными компетенциями (знаниями, умениями и владениями), которые повышают их адаптивность и конкурентоспособность.

Согласно Концепции федеральной целевой программы развития образования до 2020 года большую роль в подготовке компетентных, профессионально устойчивых специалистов играет профессиональное образование. Качественно подготовленные специалисты обладают инициативностью, умеют решать профессиональные задачи, ответственны и способны к саморазвитию [1]. Вместе с тем на сегодня проблема трудоустройства выпускников вузов является очень актуальной. Согласно мониторингу Министерства образования и науки РФ за 2015 год в России трудоустроенными являются 75% выпускников вузов [2]. Специалисты объясняют такие статистические данные социально-экономическими факторами (снижение социального статуса некоторых профессий, сокращение заработной платы и рабочих мест во многих отраслях, рассогласование запросов рынка труда и содержания высшего образования). По нашему мнению, одной из причин данной проблемы

является несформированная профессиональная устойчивость выпускников. С одной стороны, это приводит молодых специалистов к разочарованию в выбранном направлении подготовки и осознанию бессмысленности потраченных лет обучения, с другой – затрудняет профессиональную и социальную мобильность современной молодежи. Кроме того, на сегодняшний день растет количество профессий, которые теряют свою актуальность и через некоторое время могут исчезнуть с рынка труда. Исследователи проекта Сколково «Атлас новых профессий» к таким профессиям относят юрисконсульта, бухгалтера, нотариуса, системного администратора, аналитика, статистика, турагента и многих других не только интеллектуальных, но и рабочих профессий [3]. Однако сегодня множество вузов готовят специалистов, чья профессиональная подготовка перестанет быть актуальной через 15-20 лет. Исходя из этого, мы считаем, что важной задачей вуза является не только удовлетворение образовательных и социальных потребностей студентов, но и создание условий для формирования социальной мобильности и профессиональной устойчивости будущих специалистов.

В качестве одного из таких условий мы предполагаем организацию профориентационного сопровождения студентов, так как оно позволяет сформировать активную осознанную позицию студентов в отношении сво-

его профессионального становления и карьерной траектории.

Для определения профориентационного сопровождения в качестве условия формирования социальной мобильности необходимо определить понятия профессиональной и социальной мобильности, а также профессиональной устойчивости, рассмотреть структуру и определить проблемы ее формирования.

В условиях командно-административной экономики нашей страны долгое время не поощрялась смена гражданами рабочего места. Связь карьеры с одной профессией или одним предприятием считалась нормой. Однако подвижность общественных преобразований сегодня требует подготовки таких специалистов, которые владеют новыми знаниями и навыками, обладают профессиональной гибкостью, способны перемещаться в социальных стратах как вертикально, так и горизонтально.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Проанализировав разные источники по теме мобильности, мы пришли к выводу, что мобильность – это двойственная категория: с одной стороны, она рассматривается как качество личности, с другой – как процесс, то есть мобильность проявляется только в деятельности личности, которая обладает конкретными личностными и профессиональными качествами.

Основоположник теорий социальной стратификации и социальной мобильности П.А. Сорокин рассматривает профессиональную мобильность как основной компонент социальной мобильности. Но социальную мобильность он принимает в качестве любого перехода индивида из одной социальной позиции в другую [4]. Согласно теории флуктуаций, автор выделяет три формы социальной стратификации: экономическую, политическую и профессиональную.

Понятие профессиональной мобильности достаточно новая дефиниция в научном знании, поэтому сложно найти общепризнанное определение. В контексте нашего исследования профессиональную мобильность мы предлагаем понимать как процесс перемещения работников между профессиональными и квалификационными группами и как свойство личности, проявляющееся в готовности оперативно и успешно овладевать новыми знаниями, умениями и технологиями.

Ю.А. Надолин и В.И. Кузнецов в своей работе отмечают, что профессиональная мобильность – это более или менее устойчивое свойство личности, как подготовленность или предрасположенность к перемене вида профессиональной деятельности [5].

Для современной молодежи очень важен выбор лифта социальной мобильности при выборе профессии и формировании профессиональной мобильности. В этой связи необходимо отметить, что результатом современного профессионального образования является способность выпускников к профессиональной мобильности нового типа, который достигается в комплексной подготовке, сочетающей в себе узкий профессионализм с одной стороны, и универсализм с другой, в формировании компетентного специалиста [5].

Следующим понятием, важным для нашей работы, является профессиональная устойчивость специалиста. Подробный анализ понятия и проблем формирования профессиональной устойчивости был рассмотрен в статье «Формирование профессиональной устойчивости как задача подготовки студентов в вузе» в журнале «Азимут научных исследований: педагогика и психология» Том 5, № 2(15), с. 96-98. Однако для данного исследования стоит указать положения, на которых мы основываемся. Понятие профессиональной устойчивости было введено К.К. Платоновым. Профессиональную устойчивость в его работах рассматривается в качестве

такого свойства личности, в котором проявляется интенсивность, действенность и устойчивость профессиональной направленности личности. Он характеризовал ее слиянием рабочего со своей профессией, когда профессиональная деятельность стала «трудовой доминантой рабочего, т.е. главенствующим содержанием трудовой жизни» [6].

Э.М. Ковальчук отмечает, что показателем профессиональной устойчивости является наличие у человека соответствия между мотивами и интересами и реальным содержанием его труда. Если данное соответствие имеется у специалиста, то его деятельность будет эффективной и иметь меньшее количество издержек.

Проведя анализ исследований по теме профессиональной устойчивости (К.К. Платонов, Л.И. Божович, К.А. Абульханова-Славская, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Е.М. Логинова, Б.П. Невзоров, Н.И. Митина и др.), мы пришли к выводу, что главными компонентами, определяющими формирование профессиональной устойчивости, являются профессиональная направленность и профессиональная готовность личности.

В первую очередь стоит рассматривать профессиональную направленность личности, так как именно со сформированности профессиональной направленности начинается полноценный процесс погружения человека в профессиональную деятельность и сам процесс формирования проходит во время освоения профессиональных знаний, умений и владений.

Профессиональная направленность личности рассматривалась в работах таких исследователей, как Т.А. Воронова, М.А. Алимова, З.Н. Курлянд, З.К. Каргиева и др. В общем виде данное понятие рассматривают как интегральную характеристику мотивации профессиональной деятельности, которая определяется побуждениями в мотивационной сфере и в особой мере выражается в интересах, отношениях, целенаправленных усилиях и представлениях о профессиональной деятельности.

Профессиональная направленность включает в себя следующие компоненты:

- 1) интересы к будущей профессии [7];
- 2) положительное отношение к будущей профессиональной деятельности;
- 3) конкретные усилия человека, нацеленные на выполнение профессиональных задач;
- 4) образ профессии, отражающий характер и содержание профессиональных представлений обо всех сторонах профессии (социально-экономической, производственно-технической и социально-психологической).

К.К. Платонов рассматривает профессиональную готовность в трех аспектах: 1) субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять; 2) оптимальный результат профессиональной подготовки и обучения личности; 3) сложное образование, включающее операциональные и личностные компоненты [6].

Мы считаем, что профессиональная готовность оказывает большое влияние на формирование профессиональной мобильности, так как способность к профессиональной мобильности может формироваться только в том случае, если у специалиста уже есть определенные профессиональные компетенции, которые позволяют овладеть новыми знаниями и умениями.

Формирование профессиональной готовности начинается, по нашему мнению, несколько позже, чем формирование профессиональной направленности, и связано с прохождением студентами практик различных уровней, так как именно в процессе реальной профессиональной деятельности будущий специалист погружается в профессиональную среду. К компонентам профессиональной готовности относятся:

- 1) когнитивный компонент, включающий использование профессиональных знаний, полученных в процес-

се обучения, для достижения результатов деятельности;

2) операциональный компонент, определяющий отношения между компонентами в процессе профессиональной деятельности и выражающий способность специалиста на основе полученного в процессе обучения опыта выполнять профессиональную деятельность;

3) волевой компонент, подразумевающий самоконтроль личности, умение управлять действиями, из которых состоит выполнение обязанностей;

4) эмоциональный компонент, включающий положительное отношение к профессиональной деятельности, воодушевление, ответственность за результативность деятельности и пр.;

5) мотивационный компонент, содержащий мотивы деятельности, позитивное отношение и интерес к деятельности, а также профессионально значимые потребности.

Таким образом, мы можем утверждать, что профессиональная устойчивость является таким свойством личности, в котором проявляется ярко выраженная профессиональная направленность человека и его готовность к выполнению профессиональной деятельности в новых меняющихся условиях и характеризующаяся согласованностью обозначенных компонентов.

лирует выбор жизненного пути, а также подразумевает нахождение ответа на вопрос о смысле своего существования (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов). Поэтому говоря о помощи в профессиональном становлении личности, целесообразно рассматривать профориентационное сопровождение в качестве более эффективного способа, нежели обычный выбор профессии и уровня образования, которые предполагает профессиональная ориентация.

Целью профориентационного сопровождения студентов в вузе является помощь в планировании и построении собственной профессиональной траектории. Основная задача сопровождения – позволить молодому человеку на основных этапах выбора и построения карьеры сделать правильный выбор, ориентируясь на свои интересы, способности и личностные качества, а также учитывать динамику и изменчивость современного рынка труда. Профориентационное сопровождение студентов основывается на следующих принципах системного подхода:

– целостность, позволяющая рассматривать одновременно систему как единое целое;

– иерархичность как наличие множества элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня;

1 этап. Профессиональное просвещение	Категория участников  Студенты Югорского государственного университета	2 этап. Профессиональная диагностика	Выбор метода  Диагностический компьютерный тестовый комплекс «Профконсультант»  позволяет выявить – профессиональную мотивацию – структуру интеллекта личностные особенности  Диагностический компьютерный тестовый комплекс «Профкарьер» Позволяет выявить – профессиональные интересы – профессиональную мотивацию – профессиональные способности – структуру личности – жизненные установки	3 этап. Психологическая консультация Профконсультанта с клиентом	Цели консультирования  Как сменить профиль деятельности и выбрать подходящую именно Вам профессиональную сферу? В каком направлении продолжить обучение и где получить второе высшее образование или повысить квалификацию? Как успешно построить карьеру, используя свои сильные качества и способности?  Помочь студенту или специалисту осознать себя – свои способности, личностный склад, свои интересы и ценности; помочь построить профессиональную карьеру так, чтобы человек ощущал себя на «своем» месте, чувствовал, что в профессиональной деятельности реализуется его потенциал и ценности	4 этап. Социально-психологический тренинг	Виды тренингов  Тренинг профессионального самоопределения  Тренинг самопознания  Тренинг общения
---	--	---	---	--	--	--	--

Рисунок 1 - Модель профориентационного сопровождения студентов в вузе

*Формирование целей статьи (постановка задания).* На основе анализа понятий социальной и профессиональной мобильности, компонентов профессиональной устойчивости мы пришли к выводу о том, что решить проблему формирования социальной мобильности на уровне личности возможно через осуществление профориентационного сопровождения обучающихся вуза.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* На сегодняшний день понятие профориентационного сопровождения встречается довольно редко. Чаще всего можно найти большое количество информации о профессиональной ориентации и ее применении. Но профессиональная ориентация лишь является комплексом мер по выбору профессии с учетом потребностей и возможностей личности и мониторинга рынка труда [8]. Однако профессиональное самоопределение личности не ограничивается выбором специальности или профессии, а является сложным процессом, который обуслов-

– структуризация, позволяющая анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры;

– множественность, позволяющая использовать множество различных моделей для описания, как отдельных элементов, так и системы в целом.

Для достижения цели профориентационного сопровождения должны быть подобраны соответствующие методы его реализации. Наиболее эффективными методами на сегодняшний день являются следующие:

– профессиональное просвещение, в ходе которого студенты обеспечиваются информацией о мире профессий, возможностях получения образования, возможностях построения профессиональной карьеры;

– профессиональное воспитание, позволяющее формировать у студентов способности, трудолюбие, работоспособность, профессиональную ответственность;

– консультирование по вопросам выбора подходящей и востребованной профессии, последующего трудоустройства, а также возможностей профессиональной подготовки;

– профессиональное развитие личности и сопрово-

ждение профессиональной карьеры, включая смену профессии, повышение квалификации, профессиональную переподготовку;

– профориентационная диагностика, направленная на выявление профессиональных интересов, интеллектуальных способностей, личностных особенностей человека;

– социально-психологический тренинг как совокупность активных методов практической психологии, направленный на формирование навыков самопознания и саморазвития (И.В. Вачков). Социально-психологический тренинг является наиболее удобной формой для реализации развивающей модели психологического сопровождения личности, как в период выбора профессии, так и в процессе построения плана карьерного роста (Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова и др.).

Для построения эффективного профориентационного сопровождения студентов данные методы должны быть выстроены по следующей схеме: профориентационная диагностика – психологическая консультация – социально-психологический тренинг как возможность развития и осознания собственных способностей и личностных качеств – повторная диагностика для определения динамики развития. На рисунке 1 наглядно показана модель профориентационного сопровождения вузе, которая отражает все этапы работы со студентами.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Мы считаем, что реализация данной модели позволяет формировать профессиональную устойчивость студентов на уровне личности и ресурсов вуза, формирует такие компоненты профессиональной направленности и готовности, как эмоциональный, волевой, когнитивный и мотивационный, а также позволяет в модели увидеть социально-профессиональную мобильность.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р “Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы”. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4952>.

2. О результатах оценки эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования в 2015 году. URL: [http://минобрнауки.рф/новости/5864/файл/4687/03 Презентация \(Ливанов\).pdf](http://минобрнауки.рф/новости/5864/файл/4687/03 Презентация (Ливанов).pdf).

3. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. URL: <http://atlas100.ru/> (дата обращения 14.01.2018).

4. Сорокин П.А. Социальная стратификация и социальная мобильность / П.А.Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество. - М.: Политиздат, 1992. - С. 375.

5. Надолин Ю.А., Кузнецов В.И. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/1093/10183> (дата обращения: 15.09.2017).

6. Платонов К.К. Вопросы психологии труда / К.К. Платонов. – М., 1979. С. 82-102

7. Словарь по профориентации и психологической поддержке [Электронный ресурс]. <http://technomag.edu.ru/doc/42344.html> (дата обращения 14.01.2018).

8. Профессиональная ориентация молодежи: опыт и проблемы [Электронный ресурс] / Р.Х. Джураев, Х.Ф. Рашидов, А.В. Цой. URL: <http://www.tashxis.narod.ru/library/profor/prof.htm> (дата обращения 15.09.2017).

*Статья публикуется при финансовой поддержке РФФИ и Правительства ХМАО-Югры, № 17-16-86011 «Этнорегиональные особенности психологического здоровья и социальной мобильности студенческой молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера».*

Статья поступила в редакцию 06.11.2017

Статья принята к публикации 25.12.2017

УДК 377(571.122)

**СТИМУЛИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К НЕПРЕРЫВНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ  
ОБРАЗОВАНИЮ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ  
(НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА «КОЛЛЕДЖ – ВУЗ»)**

© 2017

**Нестерова Людмила Викторовна**, директор  
*Югорский государственный университет, филиал в Нефтеюганске*  
(628309, Россия, Нефтеюганск, ул. Строителей д.15, e-mail: n-lv@mail.ru)  
**Степанова Галина Алексеевна**, доктор педагогических наук, профессор  
*Югорский государственный университет*  
(628012, Россия, Ханты-Мансийск, ул. Чехова, 16, e-mail: g\_stepanova53@mail.ru)  
**Демчук Анастасия Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент  
*Сургутский государственный университет*  
(628416, Россия, Сургут, пр. Ленина 1, e-mail: dem\_anastasiya82@mail.ru)

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются вопросы формирования готовности обучающихся колледжа к непрерывному профессиональному образованию, обосновывается целесообразность применения модели формирования готовности к непрерывному профессиональному образованию еще на стадии получения среднего профессионального образования, что призвано усовершенствовать процесс подготовки будущих специалистов, отвечающих требованиям современного работодателя и общества в целом. Предлагается модель стимулирования такой готовности у будущих выпускников колледжа. Определены структурные компоненты модели - аналитический, содержательно-процессуальный, результативно-корректирующий. В статье приведены доказательства ее эффективности в процессе апробации в образовательном учреждении уровня среднего профессионального образования. Разработан алгоритм внедрения модели, определена ее результативность по выделенным критериям (гносеологическому, аксиологическому, рефлексивному). В практическом аспекте динамическая модель ориентирована на стимулирование непрерывной профессиональной подготовки будущих специалистов и обеспечение ее функционирования в условиях северного образовательного комплекса «колледж - вуз». Применение данной модели дает возможность конструирования индивидуальных образовательных траекторий подготовки будущих специалистов. Материалы статьи представляют практическую ценность для руководителей образовательных учреждений среднего профессионального образования, а также для учреждений высшего образования, реализующих программы уровня среднего профессионального образования в структурных подразделениях соответствующего уровня.

**Ключевые слова:** готовность, непрерывное профессиональное образование, будущие специалисты, северный образовательный комплекс, модель, уровни и критерии эффективности, динамическая модель стимулирования.

**STIMULATION OF READINESS FOR CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE  
TECHNICAL SPECIALISTS (ON EXAMPLE OF THE NORTHERN EDUCATIONAL  
COMPLEX «COLLEGE – UNIVERSITY»)**

© 2017

**Nesterova Lyudmila Viktorovna**, Director  
*Ugra State University, branch in Nefteyugansk*  
(628309, Russia, Nefteyugansk, Stroiteley st., 15, e-mail: n-lv@mail.ru)  
**Stepanova Galina Alekseevna**, Professor, doctor of pedagogical sciences  
*Ugra State University*  
(628012, Russia, Khanty-Mansiysk, Chehova st., 16 e-mail: g\_stepanova53@mail.ru)  
**Demchuk Anastasiya Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor  
*Surgut State University*  
(628418, Russia, Surgut, Lenin st., 1, e-mail: dem\_anastasiya82@mail.ru)

**Abstract.** In this article questions of formation of readiness of students of college for continuous professional education are considered, the expediency of application of model of formation of readiness for continuous professional education at a stage of receiving secondary professional education, is proved. In communication with the fact that it will allow to improve preparation process of future experts meeting the requirements of the modern employer and society in general. The model of stimulation of such readiness at future graduates of college is offered. Structural components of model such as analytical, substantial procedural, productive correcting are defined. In article brought proofs of it's efficiency in the course of approbation in educational institution of secondary professional education level. The algorithm of introduction of model is developed, its effectiveness is determined by the marked-out criteria (gnoseological, axiological, reflexive). Feedback in the course of functioning of model is carried out by the system analysis of responses of all participants of educational process. In practical aspect the dynamic model is focused on stimulation of continuous vocational preparation of future experts and ensuring of it's functioning in the conditions of the northern educational complex "college-higher education institution". Application of this model gives the chance of planning and creation of individual educational trajectories of future experts preparation. Materials of article are of practical value for heads of educational institutions of secondary professional education and also for the institutions of higher education realizing programs of secondary professional education level in structural divisions of appropriate level.

**Keywords:** readiness, continuous professional education, future experts, northern educational complex, model, levels and criteria of efficiency, feedback, dynamic model of stimulation of continuous vocational training.

Актуальность вопроса стимулирования готовности к непрерывному профессиональному образованию в процессе подготовки специалистов технического профиля обуславливается возросшими требованиями современного работодателя к уровню подготовки выпускников - будущих специалистов, не только освоивших требуемые компетенции, но и имеющих навыки в их системном совершенствовании. Целесообразнее приступать к формированию этих навыков уже на ступени получения среднего профессионального образования (СПО). В со-

временном мире потребность в непрерывной профессиональной подготовке будущих специалистов весьма актуальна, но, к сожалению, не достаточно проработаны и внедрены теоретические, методологические аспекты обеспечения и управления процессом формирования, стимулирования готовности к таковой [1].

Основополагающие стратегические цели, задачи системы подготовки специалистов в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре, Россия, определены положениями Послания Президента Российской Федерации

Федеральному Собранию Российской Федерации 26 мая 2004 г., программы социально-экономического развития округа на перспективу до 2020 г. Модернизация управления системой образования лежит в основе последующего эффективного функционирования процессов подготовки специалистов, повышении качества их подготовки [2].

Объективными средствами управления качеством подготовки возможно считать наличие действующей модели образовательного процесса, обеспечивающей достижение поставленных ориентиров, систему оценки результатов и действенную обратную связь [3]. Нами проведена экспериментальная работа по внедрению модели стимулирования непрерывной профессиональной подготовки обучающихся уровня СПО на базе Нефтеюганского индустриального колледжа (филиала) ФГБОУ ВО «ЮГУ» среди обучающихся технических специальностей. На всех этапах исследования, проводимого с 2012 по 2017 годы, приняли участие 525 студентов. В ходе эксперимента на подготовительном этапе с 2012 по 2013 годы, была проведена теоретически проработан вопрос организации процесса стимулирования готовности к непрерывной профессиональной подготовке у будущих выпускников колледжа. Целью данного этапа было изучение существующих теоретических работ по данному вопросу, оценка у обучающихся уровня СПО потребности в непрерывной профессиональной подготовке в течение всего периода профессиональной подготовки в образовательном комплексе.

На основном этапе эксперимента, с 2013 по 2015 годы, выполнялись теоретическое обоснование и апробация модели педагогического стимулирования непрерывной профессиональной подготовки выпускников технического направления и педагогические условия ее реализации в образовательном комплексе «Колледж – ВУЗ». Проведение анкетирования, тестирования, моделирования способствовало определению у обучающихся уровня готовности к непрерывному образованию, потребности в реализации модели, проведена экспериментальная проверка педагогических условий ее реализации [5,6]. На третьем этапе, с 2015 по 2017 годы, проводилась оценка эффективности предлагаемой модели в условиях северного образовательного комплекса «колледж – ВУЗ», на основе выбранных авторами критериев (гносеологического, аксиологического, нравственно-психологического, рефлексивного). На всех этапах исследования приняли участие основные потребители образовательных услуг: обучающиеся уровня СПО, представители работодателя из ряда ведущих работодателей (ООО-РН «Юганскнефтегаз», НФ АО «Сибирская сервисная кампания», завод «ЮКОРТ» и др). Модельная структура системы управления качеством подготовки специалистов в рамках действующей модели представляется тремя уровнями формализации: уровнем информационно-семантических моделей, уровнем математического и имитационного моделирования, уровнем принятия управленческих решений. Такая модельная структура позволяет нам исследовать систему управления качеством подготовки специалистов в трех измерениях: структурном, институциональном и содержательном [4, 6]. Конструирование составляющих процессов проводилось исходя из понимания, что составляющие компоненты разноуровневой системы непрерывной профессиональной подготовки технических специалистов изменяются в зависимости от действия текущих внешних и внутренних факторов, особенностей образовательного комплекса. Модель определена нами как динамическая также в связи с обеспечением возможности конструирования индивидуальных образовательных траекторий подготовки будущих специалистов. Так, в определении В.М. Ананишева, динамическая модель образовательного процесса - модель учитывающая фактор времени, рассматривает процесс во временном измерении, действует под воздействием неких динамических переменных,

представляющих собой, фазы (стадии) образовательного процесса, его продолжительность, интенсивность, темп, ритм, состояние, обратимость, направление) [8].

Модель стимулирования готовности к непрерывному профессиональному образованию будущих специалистов, рассматривается нами и как теоретическая, и как практическая конструкция процесса, обеспечивающая сопряжение потребностей общества и образовательного учреждения за счет эффективного взаимодействия составляющих ее структур, реализующих разноуровневое обучение и интегративность образовательных программ [11,12].

Предлагаемую модель можно охарактеризовать как мобильную, динамичную образовательную систему, выстраиваемую на основе системного, компетентностного, деятельностного, рефлексивно-средового подходов. Структурными компонентами модели определены аналитический, содержательно-процессуальный, результативно-корректирующий.

Эффективность стимулирования готовности к непрерывному профессиональному образованию будущих специалистов технического профиля может определяться интересом обучающихся к получению дополнительных профессиональных знаний и освоению смежных профессий в процессе обучения в колледже, мотивированность к дальнейшему обучению в вузе, трудоустройством выпускников по избранной специальности и др.

Невозможно регламентировать идеальную модель подготовки специалистов, особенно в условиях современных стремительных изменений, текущих как в России, так и в отдельно взятых ее регионах, в том числе в ХМАО-Югре.

Тем не менее, предлагаемая нами динамическая модель стремится к обобщению необходимых для эффективного ее функционирования понятий и педагогических условий для ее реализации.

Важнейшим показателем эффективного функционирования данной модели управления педагогическим стимулированием непрерывной подготовки будущих специалистов является грамотное управление внутренними и внешними взаимосвязями и процессами. [9,10,15,16].

На основании обобщения результатов исследования и выделенных нами критериев проведена оценка их достижения. Результаты представлены соответственно в таблицах 1-3.

Таблица 1 - Оценка уровня эффективности модели стимулирования готовности к непрерывному профессиональному образованию будущих специалистов на основе гносеологического критерия

Показатель	Уровень (Оц)					
	2012 г	Уровень	2013 г	Уровень	2017г	Уровень
Реализация совокупности способов и методов приобретения знаний по оценке образовательной организации	0,59	средний	0,71	средний	0,86	высокий

Где Оц - суммарный средневзвешанный показатель оценки гносеологического критерия, определенный образовательным учреждением по результатам итоговой государственной аттестации выпускников и определялся по формуле:

$$Оц = \frac{\sum(k_1 + k_2 + k_3)}{100},$$

где k1, k2, k3 качественные показатели итоговой государственной аттестации (%) по контрольным специальностям соответственно на начало, середину и конец эксперимента.

Гносеологический компонент основывается на знаниях, представлениях об особенностях и условиях будущей профессиональной деятельности. Как видно из таблицы данных динамика уровня эффективности модели.

Показатель эффективной реализации совокупности способов и методов приобретения знаний по оценке образовательной организации за период эксперимента, определяемый по результатам итоговой государственной аттестации выпускников, качественно вырос до

показателя 86%. Знания, умения, навыки профессионального действия, оцениваемые в ходе эксперимента по результатам лабораторно-практических работ, изменили качественную составляющую до 80%.

Таблица 2 - Оценка уровня эффективности модели стимулирования готовности к непрерывному профессиональному образованию будущих специалистов на основе аксиологического критерия

Показатель	Уровень (Оак)					
	2012 г	Уровень	2015 г	Уровень	2017 г	Уровень
Изменение ценностных ориентаций выпускника в направлении развития своих возможностей, самообразования и осознанного планирования повышения квалификации	0,49	низкий	0,56	средний	0,59	средний
Профессиональная направленность построения образовательной траектории	0,44	низкий	0,61	средний	0,66	средний
Средняя оценка аксиологического критерия	0,57	средний	0,59	средний	0,67	средний

Где Оак - суммарный средневзвешанный показатель оценки аксиологического критерия, определенный по результатам анкетирования выпускников технических специальностей и определялся по формуле:

$$O_{\text{ак}} = \frac{\sum(x_1 + x_2 + x_3)}{100},$$

где x1, x2, x3 показатель выраженности критерия у респондентов (в %) соответственно на начало, середину и конец эксперимента.

В целом полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства выпускников имеется стимул к продолжению профессионального образования, оценка аксиологического критерия имеет средний уровень, однако отмечается тенденция к его росту.

В экспериментальной работе было проведено определение рефлексии, которая всегда предполагает наличие у будущего специалиста способностей к самоанализу, принятию решений по коррекции собственной образовательной деятельности.

Таблица 3 - Оценка уровня эффективности модели стимулирования готовности к непрерывному профессиональному образованию будущих специалистов на основе рефлексивного критерия

Показатель	Уровень (Опр)					
	2012 г	Уровень	2015 г	Уровень	2017 г	Уровень
Показатель способности оценки своих действий, их эффективность и качество	0,39	низкий	0,44	низкий	0,61	средний
Показатель способности принятия решений и их коррекции	0,37	низкий	0,35	низкий	0,39	низкий
Средняя оценка рефлексивного критерия	0,38	низкий	0,54	средний	0,60	средний

Где Опр - суммарный средневзвешанный показатель оценки рефлексивного критерия, определенный по результатам анкетирования выпускников технических специальностей.

$$O_{\text{пр}} = \frac{\sum(x_i)}{100};$$

где n – количество опрошенных выпускников, k – процентное значение выраженности критерия.

В целом, полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства респондентов на начало эксперимента рефлексивный критерий находился на низком уровне. Тем не менее, на незначительном диапазоне возможно отметить тенденцию к увеличению эффективности рефлексии в результате внедрения модели.

Оценка эффективности модели стимулирования готовности к непрерывному профессиональному образованию будущих специалистов на основе гносеологического критерия на момент завершения эксперимента составляет 0,8, что говорит о высоком уровне. Оценка уровня эффективности модели на основе аксиологического критерия на момент завершения эксперимента составляет 0,63, что говорит о среднем уровне. Уровень рефлексивного критерия на момент завершения эксперимента так же имеет положительную тенденцию.

Эффективность модели управления стимулированием непрерывной профессиональной подготовки

подтверждается положительной динамикой. Структура непрерывной профессиональной подготовки специалистов представлена на рисунке 1, выполненная на основе присущей данному процессу функциональной сущности педагогического стимулирования готовности к непрерывному профессиональному образованию.



Рисунок 1 – Структура непрерывной профессиональной подготовки специалистов технического профиля

Таким образом, обобщающий анализ и статистическая обработка полученных в ходе исследования данных показывают устойчивую положительную динамику изменения качественных показателей. Отмечается тенденция к практической ориентации деятельности образовательной организации, рост творческой и профессиональной активности у обучающихся, что способствует полноценному использованию личностных ресурсов человека, готовности к профессиональному росту и совершенствованию как педагогов, так и студентов [14, 17,18]. Разработанные нами педагогические условия способствовали реализации модели, построению разноуровневых индивидуальных образовательных маршрутов в течение всего периода обучения, в соответствии с предполагаемым профилем будущей трудовой деятельности, что позволило максимально коррелировать профессиональную подготовку выпускника с потребностью будущих работодателей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абрамова, Д.И. (2013) Динамическое моделирование непрерывной профессиональной подготовки в негосударственном образовательном комплексе. - дис. канд. пед. наук Москва: Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина, 225 с.
2. Государственная программа Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Развитие образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре на 2014 – 2020 годы».
3. Ломакина, Т.Ю. (2008) Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях Москва: Наука, 2008, 331 с.
4. Бурмирова, Е.В. (2006) Исследование рынка образовательных услуг с целью оценки удовлетворенности потребителей. Экономика образования, № 1, 55-57.
5. Нестерова, Л.В., Степанова, Г.А. (2014) Теория и практика непрерывной профессиональной подготовки в системе многоуровневого образования (на примере ХМАО-Югры). Вестник академии энциклопедических наук, №3 (16), С.45-51.
6. Карминская, Т.Д. (2008) Особенности и проблемы создания региональной рефлексивной системы управления качеством образования. Ханты-Мансийск.: Полиграфист, 186 с..
7. Бермус, А.Г. (2014) Педагогический компонент многоуровневого профессионально ориентированного

университетского образования. Непрерывное образование: XXI век, 5, 18-24. <http://lll21.petrstu.ru/journal.э>

8. Колесникова, И. А. (2013) Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования. Непрерывное образование: XXI век, 1, 5-17. <http://lll21.petrstu.ru/journal>.

9. Колесникова, И. А. Культура непрерывного образования: к обоснованию понятия [Электронный ресурс] / И. А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2014 - № 5. – Режим доступа: <http://lll21.petrstu.ru/journal/atricle.php?id=1941>

10. Васильева, Ю. Ю. (2014) Глубинный подход к образованию в зарубежных исследованиях: сущность, особенности, проблемы перевода. Непрерывное образование, 5, 29-33. <http://lll21.petrstu.ru/journal>.

11. Мищенко В.А. (2012) Региональная модель формирования профессиональной мобильности студентов. дисс. Д. пед. наук. Москва: Московский педагогический государственный университет, 436 с.

12. Колесникова, И. А. (2014) Культура непрерывного образования: к обоснованию понятия. Непрерывное образование: XXI век, 5, 23-30. <http://lll21.petrstu.ru/journal/atricle.php?id=1941>.

13. Степанова, Г.А., Аксарина, Я.С. (2014) Педагогические инновации в условиях модернизации регионального образования. Сборник конференции Мир науки, культуры, образования (99-101) Горно-Алтайск, Россия.

14. Степанова, Г.А., Теория и практика непрерывной профессиональной подготовки в системе многоуровневого образования [Текст] / Г. А. Степанова, Л. В. Нестерова // Вестник Академии наук.- 2014.-№3 (16).- С. 46-51.

15. Трофимова, Н. Е. Проектно-развивающий подход к формированию профессионально-значимых личностных качеств у студентов ССУЗ в процессе освоения профессиональных модулей [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук./ Н. Е. Трофимова.- Казань, 2014 г. – 26 с.

16. Ходякова, Н. В. Проектирование сред непрерывного образования личности [Текст] / Н. В. Ходякова // Непрерывное образование: XXI век. - 2013. - Вып. 4.

17. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 131018 «Разработка и эксплуатация нефтяных и газовых месторождений». Утвержден приказом Минобрнауки от 17.03.2010 г. № 182.

18. Нагаева, С. Н. Формирование практико-ориентированных умений будущего техника-технолога в контексте компетентного подхода [Текст]: автореф. дисс....канд. пед. наук / С.Н. Нагаева. - Красноярск.

*Статья поступила в редакцию 29.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*



УДК 378.147.88

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРАКТИКИ МАГИСТРАНТОВ  
НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

© 2017

**Горшенина Светлана Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент  
**Неясова Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент  
*Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева*  
(430008, Россия, Саранск, ул. Рабочая, 38, e-mail: 25909101@mail.ru)

**Аннотация.** В статье представлены содержательно-процессуальные аспекты организации профессионально-ориентированной практики магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование», выделены педагогические условия, обеспечивающие эффективность ее организации в педагогическом вузе (организация профессионально-ориентированной практики в логике компетентностно-деятельностного подхода и учета модульного принципа построения основной профессиональной образовательной программы магистратуры, использование практико-ориентированных и интерактивных форм взаимодействия субъектов образовательных отношений). Раскрывается целевое назначение различных видов практик (учебно-ознакомительной, учебной и производственной) в профессиональной подготовке магистрантов педагогического образования. Подтверждается успешность использования модульного принципа построения ОПОП, обеспечивающего сочетание изучения теоретических разделов модуля с системой профессионально-ориентированных практик. В основе организации профессионально-ориентированной практики лежит идея построения многопозиционной системы отношений между субъектами образовательных отношений. Инновационность организации профессионально-ориентированной практики обеспечивается участием общеобразовательной организации как равного и важного партнера вуза при подготовке будущего педагога в рамках сетевого взаимодействия. Особая роль в данном аспекте отводится супервизору, который не только демонстрирует образцы профессиональных действий; помогает магистранту при планировании способов самостоятельного выполнения трудовых действий, но и осуществляет контроль за деятельностью магистранта с последующим обсуждением ее результативности; участвует в оценке уровня освоения образовательных результатов студентом.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, магистратура, профессионально-ориентированная практика, сетевое взаимодействие.

**THE ORGANIZATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED PRACTICE OF STUDENTS  
OF DIRECTION OF PREPARATION «PEDAGOGICAL EDUCATION»**

© 2017

**Gorshenina Svetlana Nikolaevna**, candidate of pedagogics, associate professor  
**Neyasova Irina Aleksandrovna**, candidate of pedagogics, associate professor  
*Mordovian State Pedagogical Institute after M.E. Evseviev*  
(430008, Russia, Saransk, Working Street, 38, e-mail: 25909101@mail.ru)

**Abstract.** The article presents the substantive and procedural aspects of the organization of professionally oriented practice of students of direction of preparation "Pedagogical education", highlighted the pedagogical conditions providing efficiency of its organization at the pedagogical University (organization of professionally oriented practice in the logic of the competence-activity approach and consideration of the modular approach of the basic professional educational program of a magistracy, the use of practice-oriented and interactive forms of interaction of subjects of educational relations). Reveals the purpose of different types of practices (study, training and internship) in professional training of masters of pedagogical education. Evidenced by the successful use of modular basic professional educational program, providing a combination of the theoretical sections of a module professionally-oriented practices. The basis for the organization of professionally oriented practice lies the idea of building a multi-positional system of relations between subjects of educational relations. The innovativeness of the organization of professionally oriented practice is ensured by the participation of educational organizations as equal and important partner of the University in preparing future teachers by providing network communications. A special role in this aspect is given to the supervisor who not only shows samples of professional activities; helps the student when planning methods of self-execution of labor operations, but also oversees the activities of a student, followed by a discussion of its effectiveness; participates in the evaluation of the level of mastering the educational outcomes of a student.

**Keywords:** teacher education, master's degree, professionally-oriented practice, networking.

Ориентиры современной системы российского образования определяют новые требования к уровню профессиональной подготовки педагогических работников. Сегодня востребованным выступает педагог, умеющий самостоятельно решать поставленные перед ним профессиональные задачи, способный к творческому преобразованию действительности, саморазвитию и самосовершенствованию. В условиях инновационных преобразований меняется стратегия подготовки будущих педагогов, что ведет к качественным изменениям в содержании и организации образовательного процесса в педагогических вузах. Особое внимание уделяется проблемам организации профессионально-ориентированной практики в магистратуре.

Анализ научной литературы по проблемам организации практики в педагогических вузах свидетельствует о том, что в исследованиях освещаются вопросы профессионального самоопределения студентов в период практики (К. М. Дурай-Новакова, Г. Н. Меженцева и др.); проблемы формирования личности будущего педагога в рамках практики (А. Ф. Линенко, Л. А. Трепоухова, Г. Н. Швецова и др.). В рамках модернизации педагоги-

ческого образования представлены модели углубленной профессионально-ориентированной практики в условиях сетевого взаимодействия (А. А. Марголис [1, 2], В. А. Гуружапов [3], Е. Н. Землянская [4], М. Я. Ситченко [4], Е. А. Алисов [5] и др.)

Необходимость инновационного подхода к организации практик магистрантов педагогического образования обусловлена рядом новых федеральных программно-целевых документов и нормативных актов, разработанных в последние годы и направленных на обеспечение повышения профессионального уровня педагогических работников (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. [6]; Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования; Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н [7] и др.).

Профессионально-ориентированная практика явля-

ется обязательным разделом основной профессиональной образовательной программы магистратуры и представляет собой «вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на усиление практической направленности программ магистратуры на основе сетевого взаимодействия вуза с образовательными организациями, формирование компетенций и трудовых действий обучающихся и их мотивационно-профессиональной сферы» [4].

Организация профессионально-ориентированной практики осуществлялась в рамках участия ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им М. Е. Евсевьева» в проекте по модернизации педагогического образования (Ф-135.056 «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» (координатор проекта – зав. кафедрой доктор педагогических наук, профессор Т. И. Шукшина) [8,9,10,11].

Как отмечается в исследовании Е. Н. Землянской, М. Я. Ситченко основные позиции организации профессионально-ориентированной практики заключаются в структурировании данного вида деятельности в логике компетентностно-деятельностного подхода и учета модульного принципа построения основной профессиональной образовательной программы магистратуры.

Реализация модульного принципа построения ОПОП обеспечивает сочетание практико-ориентированного изучения теоретических разделов модуля с системой встроенных и концентрированных практик.

Встроенная практика отвечает общему замыслу модульной программы подготовки магистрантов, содержание ее соответствует теме и функциональной структуре каждого модуля. Замысел встроенности состоит не только в том, что задания практики непосредственно определяются теоретическим разделом модуля, но и в том, что они выполняются в реальном учебном процессе образовательной организации. Концентрированная практика включена в каждый учебный семестр с отрывом от учебных занятий, имеет разные виды (учебная и производственная) и содержание, соотношенное с темами модулей и динамикой профессионального развития магистрантов. Концентрированная практика в содержательном аспекте не дублирует отдельные встроенные практики, а обобщает, углубляет на новом уровне сформированные профессиональные компетенции и трудовые функции магистрантов.

Основной профессиональной образовательной программой предусмотрены следующие виды практик: учебно-ознакомительная, учебная и производственная. Следуя логике построения ОПОП магистратуры можно выделить целевую направленность каждого вида практик.

Учебно-ознакомительная практика предшествует теоретическому обучению и осуществляется концентрированным способом. Основной целью учебно-ознакомительной практики является формирование комплекса компетенций необходимых для вхождения обучающихся в содержательную и функциональную проблематику образовательного модуля. Основной задачей данного вида практики является постановка проблемы, решение которой затруднено магистрантами по причине недостаточного уровня теоретических знаний, что позволяет замотивировать студентов к освоению содержания теоретических разделов модуля.

Учебная (педагогическая) практика включается в период теоретического обучения и реализуется по расщепленному типу. Данная практика нацелена на повышение профессионально-педагогической и методической культуры магистранта, способствует становлению его мотивационно-профессиональной позиции и активизации научно-исследовательской деятельности в области образования.

Производственная практика проводится по концентрированному типу. Производственные практики направлены на организацию освоения целостной профессиональной деятельности в соответствии с целями программы на одной из баз, организованные на принципах школьно-университетского партнерства в условиях супервизии со стороны опытных педагогов образовательной организации. Данный вид практики призван осуществлять рефлексивный анализ инновационного опыта, развивать профессиональную компетентность в области проектирования и реализации конкретных практических ситуаций деятельности педагога, творчески решать профессионально-прикладные и научно-педагогические проблемы. Данный вид практики проводится с отрывом от обучения в вузе.

Таким образом, в рамках каждого вида практики магистрант на базе общеобразовательной организации – стажировочной площадке выполняет различные виды заданий (анализ индивидуальных психолого-педагогических ситуаций, разбор наиболее сложных случаев в интервьюерских группах и на супервизии, включенное наблюдение за деятельностью педагога-супервизора, осуществление собственных профессиональных проб, реализацию педагогических технологий, используемых в деятельности педагога, включение групповые занятия-дискуссии и др.), целевые ориентиры которых заданы содержанием модуля.

Расширению потенциала практической подготовки в рамках профессионально-ориентированной практики способствует организация сетевого взаимодействия образовательных организаций.

Сегодня вопросами сетевого взаимодействия в образовании занимаются такие исследователи как Л. К. Гребенкина [12], Н. А. Копылова [12], А. М. Лобок [13], А. И. Рытов [14], Н. В. Рябова [15], А. С. Сиденко [16], В. А. Стародубцев [17], В. В. Анненков [17], Е. А. Восстрикова [17], С. П. Анисимова [18], В. П. Демкин [18], Г. В. Майер [18], Г. В. Можяева [18], И. Э. Кондракова [19] и др.

А. И. Адамский определил «образовательную сеть» как совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования друг друга. Образовательная сеть, по его мнению, предусматривает: наличие не только вертикальных, но и горизонтальных связей образовательного учреждения; наличие и понимание общей цели и задач деятельности, которые уточняются в условиях диалога и взаимодействия; складывается не только из образовательных учреждений, но и из отдельных педагогов, микросообществ, ассоциаций, стремящихся к развитию нового педагогического опыта [20].

В нашем понимании сетевое взаимодействие это совместная деятельность образовательных организаций разных типов, в результате которой обучающиеся эффективно осваивают основные профессиональные образовательные программы магистратуры с использованием ресурсов нескольких образовательных организаций. Организация сетевого взаимодействия предусматривает сочетание теоретических и практических форм обучения: – в стенах вуза – занятия лекционного и практического типа; научно-практические семинары и конференции с участием научных работников, преподавателей, работодателей и учителей-практиков; – в инфосреде – занятия, семинары или самостоятельная работа; – на базе общеобразовательных школ (стажировочных площадок) – прохождение различных видов практики, выполнение наблюдений, лабораторных и аналитических работ, подготовка и реализация проектов, выполнение научно-исследовательских работ.

Необходимо отметить, что общеобразовательные организации являются важным источником практического знания, без которого подготовить будущего педагога к профессиональной деятельности невозможно. В рам-

кач организации профессионально-ориентированной практики важно рассматривать общеобразовательную организацию как равного и важного партнера вуза при подготовке будущего педагога, который может и способен взять на себя ответственность за формирование у выпускников трудовых функций и профессиональных действий.

В основе организации профессионально-ориентированной практики лежит идея построения многопозиционной системы отношений между участниками образовательного процесса. Большую роль в организации профессионально-ориентированной практики на стажировочной площадке в условиях сетевого взаимодействия играет супервизор. Супервизия – наблюдение и помощь (обсуждение сильных и слабых сторон, исправление возникших ошибок и др.) более опытного коллеги (учителя) за работой начинающего педагога.

В процессе организации профессионально-ориентированной практики супервизор обеспечивает знакомство магистрантов с образовательной организацией; оказывает помощь магистранту при вхождении в профессиональное сообщество; демонстрирует образцы профессиональных действий; помогает магистранту при планировании способов самостоятельного выполнения трудовых действий; осуществляет контроль за выполнением профессионального действия магистрантом с последующим обсуждением его результативности; участвует в оценке уровня освоения образовательных результатов магистранта, при этом объектом независимой оценки выступает деятельность магистрантов в период практики и подготовленные ими образовательные продукты [4, 5].

Успешность в формировании трудовых действий в рамках организации профессионально-ориентированных практик в условиях сетевого взаимодействия обеспечивается посредством использования интерактивных форм организации взаимодействия субъектов образовательных отношений. Среди них можно выделить проведение мастер-классов, организация и проведение проблемных педагогических семинаров для студентов, проведение круглых столов с участием администрации, учителей школ, педагогов вуза и родительской общности, проектирование и моделирование традиционных и инновационных форм, методов и технологий обучения, воспитания и развития обучающихся (проекты уроков/занятий, система оценки образовательных результатов, комплексы дидактических средств, материалов и т.д.), траекторий личностного и профессионального развития обучающихся и др.

Таким образом, организация профессионально-ориентированной практики усиливая практико-ориентированный контент, обеспечивает повышение уровня практической подготовки магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование, создает условия для проведения и научно-педагогического исследования. Для эффективности организации профессионально-ориентированной практики необходимо соблюдение ряда педагогических условий (реализация модульного принципа построения ОПОП, организация профессионально-ориентированной практики в условиях сетевого взаимодействия, использование практико-ориентированных и интерактивных форм взаимодействия субъектов образовательных отношений).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>

2. Марголис А. А. Проблемы и перспективы разви-

тия психологического образования в РФ / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 41-57.

3. Гуружапов В. А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования / В. А. Гуружапов, А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. №3. С.143–159.

4. Землянская, Е. Н. Модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов психолого-педагогического образования / Е. Н. Землянская, Я. М. Ситченко // Преподаватель XXI века. – 2015. – №1 (2). – С.107-138.

5. Алисов, Е. А. Модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов «Педагогическое образование» условиях сетевого взаимодействия / Е. А. Алисов // Вестник ТГУ. – 2015. – № 9 (141). – С. 38-45

6. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ) [Электронный ресурс]. – URL : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=163560;fld=34;dst=4294967295;rnd=0.3249852804001421;fr om=140174-0>.

7. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>

8. Кадакин В. В. Подготовка педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 – С. 93-98.

9. Буянова И. Б. Модульный подход к построению основной образовательной программы подготовки учителей в соответствии с профессиональным стандартом / И. Б. Буянова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 – С. 81-85.

10. Шукшина Т. И. Практико-ориентированная подготовка магистров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций / Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2. – С. 79–85.

11. Шукшина Т. И. Содержательные и процессуально-технологические аспекты подготовки магистров в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, Т. В. Татьяна // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 52–59.

12. Гребенкина Л. К. Модели сетевого взаимодействия на примере кафедры педагогики и педагогических технологий РГУ имени С. А. Есенина / Л. К. Гребенкина, Н. А. Копылова // Инновационное развитие образования в регионах Российской Федерации : сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Л. К. Гребенкиной. – Рязань, 2013. – С. 38-42.

13. Лобок А. М. Сеть как парадигмально новый тип межшкольного взаимодействия / А. М. Лобок // Народное образование. – 2014. – № 3. – С. 93-101.

14. Рытов А. И. Модель образовательной сети и механизмы взаимодействия / А. И. Рытов // Управление образованием. – 2013. – № 2. – С. 51-55

15. Рябова Н. В. Сетевое взаимодействие образовательных организаций как необходимое условие подготовки педагогических кадров / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3. – С.107–112.

16. Сиденко А. С. Сетевое взаимодействие для обеспечения развития инновационного потенциала педагогов / А. С. Сиденко // Управление образованием. – 2013. – № 2. – С. 44–50.

17. Стародубцев В. А. Проектирование сетевых взаимодействий педагогов / В. А. Стародубцев, В. В. Анненков, Е. А. Вострикова // Школьные технологии. – 2013. – № 2. – С. 123–128.

18. Анисимова С.П. Сетевое взаимодействие вузов в единой образовательной информационной среде (Опыт Томского государственного университета) / С. П. Анисимова, В. П. Демкин, Т. В Майер, Г. В. Можаяева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». – 2005. – № 2. – С. 78–86.

19. Кондракова И. Э. Сетевое взаимодействие: механизмы реализации образовательной политики / И. Э. Кондракова // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 3. – С. 29–32.

20. Адамский А. И. Сетевое партнерство в образовании / А. И. Адамский. – М. : Эврика, 2004. – 144 с.

*Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я Яковлева» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева»).*

*Статья поступила в редакцию 21.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 378

**СТРУКТУРИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ  
СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ  
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС 3++ И ПСОСП**

© 2017

**Одарич Ирина Николаевна**, преподаватель  
*Тольяттинский государственный университет**(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: odarich28@gmail.com)*

**Аннотация.** В связи с развитием науки и техники, экономики и технологий, социальной сферы и культуры, рынка труда необходимы выпускники высшего образования строительного профиля уровня бакалавриата, готовые выполнять трудовые функции соответствующих профессиональных стандартов (ПС). Актуализированный федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки Строительство от 2017 года (ФГОС 3++) описывает области и (или) сферы профессиональной деятельности в соответствии с реестром профессиональных стандартов, механизм определения перечня ПС, требования к результатам освоения программы бакалавриата путем формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций при решении профессиональных задач. Профессиональные компетенции вынесены из ФГОС 3++ и должны быть указаны в примерной основной образовательной программе, либо дополнительно определены самостоятельно образовательной организацией. Для самостоятельного определения программы бакалавриата Организации следует учитывать требования, предъявляемым к выпускникам на рынке труда работодателями отрасли. Например, для саморегулируемых организаций в локальной сфере строительства наиболее востребованными профессиями являются мастер строительных и монтажных работ, производитель работ и старший производитель работ, начальник строительства, описанные в профессиональном стандарте «Организатор строительного производства» (ПСОСП). Согласно ПСОСП в статье показана рабочая программа по формированию профессиональных компетенций студентов бакалавриата строительного профиля на примере дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции». Представлена зависимость формирования профессиональных компетенций от решения типов задач профессиональной деятельности, с указанием индикаторов достижения компетенций.

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, актуализированный федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, профессиональный стандарт «Организатор строительного производства», основная профессиональная образовательная программа.

**STRUCTURING OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AT PREPARATION OF STUDENTS  
OF THE BUILDING PROFILE BACHELOR UNDER CONDITIONS  
OF REALIZATION OF FSES 3++ AND PSOCP**

© 2017

**Odarich Irina Nikolaevna**, teacher  
*Togliatti State University**(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: odarich28@gmail.com)*

**Abstract.** In connection with the development of science and technology, economics and technology, social sphere and culture, the labor market needs graduates of higher education of the construction profile of the bachelor's level, ready to fulfill the labor functions of the corresponding professional standards (PS). The updated federal state educational standard of higher education in the area of preparation Construction from 2017 (FSES 3++) describes the areas and (or) spheres of professional activity in accordance with the register of professional standards, the mechanism for determining the list of PS, the requirements for the results of mastering the bachelor program through the formation of universal, general professional and professional competences solving professional problems. Professional competences are taken from FSES 3++ and should be indicated in the approximate basic educational program, or additionally defined independently by the educational organization. For the independent determination of the Bachelor's program of the Organization, it is necessary to take into account the requirements imposed on graduates in the labor market by employers of the industry. For example, for self-regulating organizations in the local construction sector, the most demanded professions are the master of construction and erection works, the producer of works and the senior construction worker, the construction manager described in the professional standard "Organizer of construction production" (PSOCP). According to the PSOCP, the article shows the working program on the formation of professional competencies of undergraduate students in the building profile using the example of the discipline "Reinforced concrete and stone structures." The dependence of the formation of professional competences on the solution of types of tasks of professional activity, indicating indicators of achievement of competences is presented.

**Keywords:** professional competence, updated federal state educational standard of higher education, professional standard "Organizer of construction production", the main professional educational program.

Приказом Министерства образования и науки РФ от 8 сентября 2015 года №987 [1] создано федеральное учебно-методическое объединение (ФУМО) в системе высшего образования по укрупненным группам специальностей/направлений (УГСН) подготовки 08.00.00 Техника и технологии строительства, относящейся к области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки».

В компетенцию ФУМО входит в том числе разработка проектов ФГОС (изменений в ФГОС), а также разработка и утверждение примерных основных образовательных программ (ПООП). В федеральном государственном образовательном стандарте указаны обязательные требования к структуре основных образовательных программ, их объему, условиям реализации и результатам освоения.

Примерная основная образовательная программа

(ПООП) основана на ФГОС, рекомендует объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, обозначает планируемые результаты освоения образовательной программы и иные условия образовательной деятельности.

В свою очередь, основная профессиональная образовательная программа (ОПОП) формируется образовательной организацией на основе ФГОС ВО с учетом ПООП и описывает конкретные параметры: направленность (профиль), объем, содержание, планируемые результаты обучения и организационно-педагогические условия, обеспечивающие целенаправленность и целостность образовательного процесса.

В связи с развитием науки и техники, экономики и технологий, социальной сферы и культуры, рынка труда необходимы выпускники основных профессиональных образовательных программ (ОПОП), готовые выполнять

трудовые функции соответствующих профессиональных стандартов (ПС).

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.05.2017 N 481 утвержден федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (зарегистрированный в Минюсте России 23.06.2017 N 47139) [2], в соответствии с которым и требуется обновление программы бакалавриата строительного профиля.

Актуализированный ФГОС ВО от 2017 года федеральным учебно-методическим объединением (ФУМО) и Министерством образования и науки РФ на основе ФГОС от 2015 года, описывает области и (или) сферы профессиональной деятельности в соответствии с реестром профессиональных стандартов, механизм определения перечня ПС, требования к результатам освоения программы бакалавриата путем формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций при решении профессиональных задач одного или нескольких типов: «изыскательский, проектный, технологический, организационно-управленческий, сервисно-эксплуатационный, экспертно-аналитический» [2].

Универсальные компетенции (УК) характеризуют уровень образования (бакалавриат, магистратуру, специалитет) и являются общими для всех направлений подготовки и специальностей одного уровня. При формулировании компетенций введено понятие «категория компетенции» под которой понимается сфера трудовых действий или область знаний выпускника. Принцип формирования общепрофессиональных компетенций (ОПК) аналогичен УК, для которых также были разработаны категории. Профессиональные компетенции вынесены из ФГОС ВО 2017 года и должны быть указаны в примерной основной образовательной программе (ПООП), либо дополнительно определены самостоятельно образовательной организацией.

Необходимость вынесения ПК вызвана тем, что ПС – это документы с меньшим сроком действия, чем ФГОС ВО. Каждый ПС подлежит актуализации раз в 3 года, актуализировать же ФГОС при постоянных изменениях профессиональных стандартов достаточно сложно, поэтому перечень ПС, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата по направлению подготовки 08.03.01 Строительство указан в приложении к ФГОС ВО.

Данное решение является рациональным, поскольку актуализированный ФГОС ВО зарегистрирован в Минюсте РФ 23.06.2017 года с устаревшим утвержденным от 21 ноября 2014 года N 930н ПС «Организатор строительного производства» (ПСОСП), обновленный же ПСОСП утвержден 26.06.2017 года N 516н и зарегистрирован в Минюсте РФ 18.07.2017 года под N 47442 [3].

В мае 2017 года на заседании Координационного Совета учебно-методического объединения (УМО) по области образования «Инженерное дело, техника и технологии» был утвержден макет примерной основной образовательной программы (ПООП), поэтому перед ФУМО стоит задача по формированию ПООП. Однако, на конец 2017 года ПООП для направления подготовки 08.03.01 Строительство находится в стадии разработки.

При этом процесс образования не стоит на месте, и поскольку прием на обучение согласно ФГОС 2015 года прекращается 31 декабря 2018 года, образовательные организации должны разработать основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) в увязке с профессиональными стандартами (ПС) в течение одного года.

В результате разработки комплекта документа ОПОП строительного профиля образовательной организацией будут определены:

- цель и результаты освоения программы с учетом ее направленности (как итог – разработка компетентностной модели выпускника);

- образовательная технология системного уровня, с установленными требованиями к уровням формирования компетенций, их последовательности освоения, а также общий набор дисциплин/модулей;

- система оценки и обеспечения качества обучения, построенное в том числе на логичности всей учебной программы, функционировании обратной связи.

Для самостоятельного определения программы бакалавриата по направлению подготовки 08.03.01 Строительство Организации следует учитывать требования, предъявляемые к выпускникам на рынке труда работодателями отрасли.

Например, для саморегулируемых организаций (СРО) в области профессиональной деятельности – Строительство и ЖКХ, в локальной сфере строительства наиболее востребованными профессиями являются мастер строительных и монтажных работ, производитель работ и старший производитель работ, начальник строительства, описанные в ПС «Организатор строительного производства» [3], в результате профессиональной деятельности которых будет решена основная цель функциональной карты вида профессиональной деятельности (таблица 1).

Таблица 1 – Определение необходимых типов задач профессиональной деятельности, к которым должны готовиться выпускники строительного профиля

Наименование вида профессиональной деятельности (ПД)	Код и наименование профессионального стандарта (ПС)	Основная цель вида ПД	Типы задач ПД
Область профессиональной деятельности – 16 Строительство и жилищно-коммунальное хозяйство Локальная сфера профессиональной деятельности – Строительство			
Организация строительного производства	16.025 «Организатор строительного производства»	Обеспечение соответствия результатов выполняемых видов строительных работ требованиям технических регламентов, сводов правил и национальных стандартов в области строительства, а также требованиям проектной и технологической документации	изыскательский, проектный, технологический, организационно-управленческий, сервисно-эксплуатационный, экспертно-аналитический

Таким образом, для получения выпускником квалификации, соответствующей современному уровню развития науки, техники и технологий образовательной организации необходимо разработать содержание программы бакалавриата по направлению подготовки 08.03.01 Строительство с направленностью на профессиональный стандарт «Организатор строительного производства» (таблица - 2).

Рассмотрим проектирование содержания программы по формированию профессиональных компетенций студентов бакалавриата строительного профиля на примере дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции».

Поскольку в качестве результатов обучения по данной дисциплине запланировано формирование ПК, то необходимо выявить зависимость их формирования от решения типов задач профессиональной деятельности, рассмотренных в таблице 1 (таблица - 3).

Таблица 2 – Перечень обобщенных трудовых функций, имеющих отношение к профессиональной деятельности выпускника программ бакалавриата по направлению подготовки 08.03.01 Строительство

Код и наименование профессионального стандарта	Обобщенные трудовые функции			Коды трудовых функций
	код	наименование	уровень квалификации	
16.025 Организатор строительного производства	A	Организация производства однотипных строительных работ	5	A/01.5 – A/06.5
	B	Организация производства строительных работ на объекте капитального строительства	6	B/01.6 – B/07.6
	C	Организация строительного производства на участке строительства (объектах капитального строительства)	7	C/01.7 – C/08.7

Таблица 3 – Определение перечней задач профессиональной деятельности и профессиональных компетенций в рамках дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции»

Наименование вида ПД	Код ПС	Задачи ПД	Код и наименование профессиональных компетенций	
			ОПК согласно ФГОС 2017 г.	ПК согласно ФГОС 2015 г.
Тип задач профессиональной деятельности - изыскательский				
Организация строительного производства	16.025	Применение знаний о физико-механических характеристиках бетона, арматуры, железобетона, каменных материалов, раствора и каменной кладки	ОПК-3, Способен принимать решения в профессиональной сфере, используя теоретические основы и нормативную базу строительства, строительной индустрии и жилищно-коммунального хозяйства	ПК-1, Знание нормативной базы в области инженерных изысканий, принципов проектирования зданий, сооружений, инженерных систем и оборудования, планировки и застройки населенных мест
		Проведение информационного поиска по виду и свойствам инновационных материалов и технологий в сфере строительства	ОПК-5, Способен участвовать в инженерных изысканиях, необходимых для строительства и реконструкции объектов строительства и жилищно-коммунального хозяйства	ПК-4, Способность участвовать в проектировании и изысканиях объектов профессиональной деятельности
Тип задач профессиональной деятельности - проектный				
Организация строительного производства	16.025	Применение методов расчета изгибаемых, сжатых и растянутых железобетонных и каменных конструкций в том числе с использованием средств автоматизированного проектирования и вычислительных программных комплексов	ОПК-6, Способен участвовать в проектировании объектов строительства и жилищно-коммунального хозяйства, в подготовке расчетного и технико-экономического обоснования их проектов, участвовать в подготовке проектной документации, в том числе с использованием средств автоматизированного проектирования и вычислительных программных комплексов	ПК-2, Владение методами проведения инженерных изысканий, технологией проектирования деталей и конструкций в соответствии с техническим заданием с использованием универсальных и специализированных программно-вычислительных комплексов и систем автоматизированного проектирования
		Применение и разработка рабочих чертежей изгибаемых, сжатых и растянутых железобетонных и каменных конструкций со спецификациями в соответствии с нормативными документами	ОПК-4, Способен использовать в профессиональной деятельности распорядительную и проектную документацию, а также нормативные правовые акты в области строительства, строительной индустрии и жилищно-коммунального хозяйства	ПК-3, Способность проводить предварительное технико-экономическое обоснование проектных решений, разрабатывать проектную и рабочую техническую документацию, оформлять законченные проектно-конструкторские работы, контролировать соответствие разрабатываемых проектов и технической документации заданию, стандартам, техническим условиям и другим нормативным документам

Тип задач профессиональной деятельности - технологический				
Организация строительного производства	16.025	Разработка принципов компоновки сборных, монолитных и сборно-монолитных железобетонных конструкций, применения известных и новых технологий в области строительства	ОПК-8, Способен осуществлять и контролировать технологические процессы строительства и строительной индустрии с учетом требований производственной и экологической безопасности, применяя известные и новые технологии в области строительства и строительной индустрии	ПК-8, Владение технологиями, методами доводки и освоения технологических процессов строительства, эксплуатации, обслуживания зданий, сооружений, инженерных систем, производства строительных материалов, изделий и конструкций, машин и оборудования
		Разработка и анализ вариантов конструктивных схем гражданских и промышленных зданий, прогнозирование последствий их применения, нахождение компромиссных решений при социальном взаимодействии	ОПК-9, Способен организовывать работу и управлять коллективом производственного подразделения организаций, осуществляющих деятельность в области строительства, жилищно-коммунального хозяйства и/или строительной индустрии	ПК-5, Знание требований охраны труда, безопасности жизнедеятельности и защиты окружающей среды при выполнении строительного-монтажных, ремонтных работ и работ по реконструкции строительных объектов
Организация строительного производства	16.025	Разработка вариантов НДС железобетонных элементов при действии статических и динамических нагрузок в процессе эффективного производства строительных работ	ОПК-10, Способен осуществлять и организовывать техническую эксплуатацию, техническое обслуживание и ремонт объектов строительства и/или жилищно-коммунального хозяйства, проводить технический надзор и экспертизу объектов строительства	ПК-6, Способен осуществлять и организовывать техническую эксплуатацию зданий, сооружений объектов жилищно-коммунального хозяйства, обеспечивать надежность, безопасность и эффективность их работы
		Формулирование и обеспечение технического обслуживания строительных конструкций и элементов зданий при обнаружении признаков разрушения, их устранение с применением инновационных технологий	РПК-1, Способен применять методы осуществления инновационных идей с целью качественного выполнения технологических процессов организации строительного производства	ПК-16, Знание правил и технологий монтажа, наладки, испытания и сдачи в эксплуатацию конструкций, инженерных систем и оборудования строительных объектов, объектов жилищно-коммунального хозяйства, правил приемки образцов продукции, выпускаемой предприятием
Тип задач профессиональной деятельности - сервисно-эксплуатационный				
Организация строительного производства	16.025	Формулирование и обеспечение запланированных эксплуатационных характеристик железобетонных изделий, деталей и конструкций, либо частей здания для обеспечения надежности и безопасности их функционирования	РПК-2, Способен использовать методы оценки технического состояния и остаточного ресурса строительных конструкций, зданий и сооружений с целью организации и планирования технической эксплуатации зданий	ПК-20, Способен осуществлять организацию и планирование технической эксплуатации зданий и сооружений, объектов жилищно-коммунального хозяйства с целью обеспечения надежности, экономичности и безопасности их функционирования
		Проведение анализа с целью оптимизации производства сборного, сборно-монолитного железобетона, эффективности создания предварительно напряженного железобетона	РПК-3, Способен проводить анализ технической и экономической эффективности работы производственного подразделения, разрабатывать меры по ее повышению, применяя известные и новые технологии строительства с целью стратегического инновационного развития	ПК-13, Знание научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по профилю деятельности
Тип задач профессиональной деятельности - экспертно-аналитический				
Организация строительного производства	16.025	Применяя методы расчета экономических железобетонных и каменных конструкций на прочность, трещиностойкость и перемещения, проводить анализ необходимости использования альтернативных технологий для оптимизации процессов обеспечения системы менеджмента качества в строительстве	ОПК-7, Способен использовать и совершенствовать применяемые системы менеджмента качества в производственном подразделении с применением различных методов измерения, контроля и диагностики	ПК-22, Способность к разработке мероприятий повышения инвестиционной привлекательности объектов строительства и жилищно-коммунального хозяйства

В связи с отсутствием ПООП, и, следовательно, отсутствием сформулированных ФУМО профессиональных компетенций, в таблице 3 в качестве профессиональных компетенций предложены созвучные общепрофессиональные компетенции ФГОС ВО от 2017 года и профессиональные компетенции ФГОС ВО от 2015 года.

В описании задач сервисно-эксплуатационного и экспертно-аналитического типов профессиональной деятельности указаны самостоятельно разработанные на основе обобщенных трудовых функций ПС «Организатор строительного производства» РПК – рекомендуемые профессиональные компетенции.

Для формирования компетентного выпускника строительного профиля в соответствии с каждым типом задач [2] описаны задачи профессиональной деятельности, решение которых направлено на достижение студентом бакалавриата профессиональных компетенций. Каждому коду и наименованию профессиональных компетенций должен соответствовать код трудовой функции ПСОСП.

С учетом цели вида профессиональной деятельности и требований к трудовым функциям профессионального стандарта, ПООП должна содержать индикаторы достижения компетенций.

В процессе разработки рабочей программы дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции» на основе трудовых функций сформулированы индикаторы достижения компетенций в виде мини-компетенций, с целью использования их для последующей проверки качества подготовки выпускников (таблица - 4).

Таблица 4 – Определение индикаторов достижения профессиональных компетенций

Код и наименование профессиональной компетенции	Код ПС	Код ТФ	Индикаторы достижения компетенции
ОПК согласно ФГОС 2017 г.	ПК согласно ФГОС 2015 г.		
ОПК-3, Способен принимать решения в профессиональной сфере, используя теоретические основы и нормативную базу строительства, строительной индустрии и жилищно-коммунального хозяйства	16.025	A/01.5	Знать нормативную базу в области физико-механических характеристик бетона, арматуры, железобетона и каменной кладки для производства однотипных строительных работ
		B/01.6	Знать нормативную базу в области физико-механических характеристик бетона, арматуры, железобетона и каменной кладки и способен выполнить контроль проектной документации по объекту капитального строительства
		C/01.7	Знать нормативную базу в области физико-механических характеристик бетона, арматуры, железобетона и каменной кладки и способен выполнить планирование и контроль осуществления подготовки и оборудования участка строительства
ОПК-5, Способен участвовать в инженерных изысканиях, необходимых для строительства и реконструкции объектов строительства и жилищно-коммунального хозяйства	16.025	A/02.5	Знать виды и свойства бетона, арматуры, железобетона и каменной кладки, изделий и конструкций из железобетона и кирпича, методы их расчета, и способен выполнить изыскания и определить потребности в материально-технических ресурсах для обеспечения производства однотипных работ
		B/02.6	Знать виды и свойства бетона, арматуры, железобетона и каменной кладки, изделий и конструкций из железобетона и кирпича, методы их расчета, и способен выполнить изыскания и определить потребности в материально-технических ресурсах на объекте капитального строительства
		C/02.7	Знать виды и свойства бетона, арматуры, железобетона и каменной кладки, изделий и конструкций из железобетона и кирпича, методы их расчета, и способен выполнить изыскания и определить потребности в материально-технических ресурсах участка строительства

ОПК-6, Способен участвовать в проектировании объектов строительства и жилищно-коммунального хозяйства, в подготовке расчетного и технико-экономического обоснований их проектов, участвовать в подготовке проектной документации, в том числе с использованием средств автоматизированного проектирования и вычислительных программных комплексов	ПК-2, Владение методами проведения инженерных изысканий, технологией проектирования деталей и конструкций в соответствии с техническим заданием с использованием универсальных и специализированных программно-вычислительных комплексов и систем автоматизированного проектирования	16.025	A/05.5	Знать методы расчета и уметь осуществлять расчет экономического эффекта от оптимизации использования изгибаемых, сжатых и растянутых железобетонных и каменных конструкций, с учетом их трещиностойкости при производстве однотипных строительных работ
			B/06.6	Знать методы расчета и уметь осуществлять расчет экономического эффекта от оптимизации использования изгибаемых, сжатых и растянутых железобетонных и каменных конструкций, с учетом их трещиностойкости на объекте капитального строительства
			C/07.7	Знать методы выявления резервов повышения эффективности и уметь осуществлять анализ эффективности использования производственных ресурсов, в том числе изгибаемых, сжатых и растянутых железобетонных и каменных конструкций, с учетом их трещиностойкости, способен выполнить планирование и контроль мероприятий по внедрению новых технологий строительного производства на участке строительства
ОПК-4, Способен использовать в профессиональной деятельности исполнительную и проектную документацию, а также нормативные правовые акты в области строительства, строительной индустрии и жилищно-коммунального хозяйства	ПК-3, Способность проводить предварительное технико-экономическое обоснование проектных решений, разрабатывать проектную и рабочую техническую документацию, оформлять законченные проектно-конструкторские работы, контролировать соответствие разрабатываемых проектов и технической документации заданию, стандартам, техническим условиям и другим нормативным документам	16.025	A/05.5	Уметь осуществлять технико-экономический анализ и способен выполнять оптимизацию использования изгибаемых, сжатых и растянутых железобетонных и каменных конструкций при производстве однотипных строительных работ в соответствии с действующими нормативными документами
			B/06.6	Уметь осуществлять и способен выполнять технико-экономический анализ результатов оптимизации использования изгибаемых, сжатых и растянутых железобетонных и каменных конструкций при строительстве объекта капитального строительства в соответствии с действующими нормативными документами
			C/07.7	Уметь осуществлять технико-экономический анализ и способен выполнять оценку результатов работ и мероприятий, направленных на повышение эффективности при использовании изгибаемых, сжатых и растянутых железобетонных и каменных конструкций на участке строительства в соответствии с действующими нормативными документами
ОПК-8, Способен осуществлять и контролировать технологические процессы строительного производства и строительной индустрии с учетом требований производственной и экологической безопасности, применяя известные и новые технологии в области строительства и строительной индустрии	ПК-8, Владение технологией, методами доводки и освоения технологических процессов строительного производства, эксплуатации, обслуживания зданий, сооружений, инженерных систем, производства строительных материалов, изделий и конструкций, машин и оборудования	16.025	A/03.5	Знать технологию производства сборных, монолитных и сборно-монолитных железобетонных конструкций, уметь определять соответствие технологии и результатов строительства, способен выполнять контроль соблюдения технологии производства однотипных строительных работ
			B/03.6	Знать основные технологии производства сборных, монолитных и сборно-монолитных железобетонных конструкций, уметь определять соответствие технологий и результатов строительства, способен выполнять контроль соблюдения технологий производства строительных работ
			C/03.7	Знать известные и новые технологии производства сборных, монолитных и сборно-монолитных железобетонных конструкций, способен выполнять координацию процессов производства строительных работ на участке строительства



ОПК-9, Способен организовывать работу и управлять коллективом производственного подразделения организации, осуществляющих деятельность в области строительства, жилищно-коммунального хозяйства и/или строительной индустрии	ПК-5, Знание требований охраны труда, безопасности жизнедеятельности и защиты окружающей среды при выполнении строительно-ремонтных работ и работ по реконструкции строительных объектов	16.025	В/05.6	Способен подготовить результаты выполненных строительных работ при использовании железобетонных и каменных конструкций в ходе строительства многоэтажных гражданских и промышленных зданий к сдаче заказчику	РПК-3, Способен проводить анализ технической и экономической эффективности работы производственного подразделения, разрабатывать меры по ее повышению, применяя известные и новые технологии строительства с целью стратегического инновационного развития	ПК-13, Знание технической информации, отечественного и зарубежного опыта по профилю деятельности	16.025	А/05.5	Способен выполнять оценку эффективности производственно-хозяйственной деятельности на участке одностопных строительных работ, учитывая возможные способы создания предварительного напряжения в бетоне
			С/05.7	Уметь разрабатывать и способен выполнять подготовку исполнительно-технической документации по законченным этапам работ к сдаче заказчику при использовании железобетонных и каменных конструкций в ходе строительства многоэтажных гражданских и промышленных зданий вплоть до подписания акта приемки объекта				В/06.6	Уметь разрабатывать и планировать мероприятия по повышению эффективности производственно-хозяйственной деятельности с учетом значений предварительных напряжений в бетоне и арматуре
			С/08.7	Уметь определять требуемое количество, профессиональный и квалификационный состав работников, способен выполнять их расстановку при строительстве многоэтажных гражданских и промышленных зданий, зная требования трудового законодательства РФ				С/06.7	Уметь анализировать и обобщать опыт производства сборного, сборно-монолитного и монолитного железобетона, создания предварительно напряженного железобетона с целью оптимизации строительного производства на участке строительства на основании требований и рекомендаций системы менеджмента качества
ОПК-10, Способен осуществлять и организовывать техническую эксплуатацию, техническое обслуживание и ремонт объектов строительства и/или жилищно-коммунального хозяйства, проводить технический надзор и экспертизу объектов строительства	ПК-6, Способен осуществлять и организовывать техническую эксплуатацию зданий, сооружений объектов жилищно-коммунального хозяйства, обеспечивать надежность, безопасность и эффективность их работы	16.025	А/06.5	Уметь осуществлять оценку результативности и качества выполнения работниками отдельных работ производственных зданий, учитывая стадии НДС железобетонных элементов под нагрузкой в процессе производства одностопных строительных работ, и способен выполнять расстановку работников по рабочим местам с целью эффективности их работы	ОПК-7, Способен использовать и совершенствовать применяемые системы менеджмента качества в производственном подразделении с применением различных методов измерения, контроля и диагностики	ПК-22, Способность к разработке мероприятий повышения инвестиционной привлекательности объектов строительства и жилищно-коммунального хозяйства	16.025	А/04.5	Уметь осуществлять сравнительный анализ соответствия данных операционного контроля компонентов железобетонных конструкций и способен выявить причины отклонений результатов производства одностопных строительных работ
			В/07.6	Уметь осуществлять оценку результативности и качества выполнения производственных зданий, учитывая возможные напряженно-деформированные состояния конструкций, и способен выполнять расстановку работников на объекте капитального строительства по рабочим местам с целью эффективности их работы				В/04.6	Уметь осуществлять сравнительный анализ соответствия данных текущего контроля качества компонентов железобетонных конструкций, способен выявить причины отклонений результатов производства строительных работ, с последующим внедрением и совершенствованием системы менеджмента качества на объекте капитального строительства
			С/08.7	Уметь оценивать результативность и качество выполнения отдельных участков производства работ производственных зданий, учитывая возможные напряженно-деформированные состояния конструкций, и способен выполнять расстановку работников на участке строительства				С/04.7	Уметь устанавливать причины отклонений результатов компонентов железобетонных конструкций, осуществлять документальное сопровождение мероприятий приемочного контроля законченных этапов строительства с последующим внедрением и совершенствованием системы менеджмента качества на участке строительства
РПК-1, Способен применять методы осуществления инновационных идей с целью качественного выполнения технологических процессов организации строительного производства	ПК-16, Знание правил и технологии монтажа, наладки, испытания и сдачи в эксплуатацию и эксплуатацию конструкций, инженерных систем и оборудования строительных объектов, объектов жилищно-коммунального хозяйства, правил приемки продукции, выпускаемой предприятием	16.025	А/04.5	Знать методы и средства инструментального контроля качества устройств железобетонных конструкций и способен выполнять текущий контроль качества результатов производства одностопных строительных работ	РПК-2, Способен использовать методы оценки технического состояния и остаточного ресурса строительных конструкций, зданий и сооружений с целью обеспечения организации и планирования технической эксплуатации зданий	ПК-20, Способен осуществлять организацию и планирование технической эксплуатации зданий и сооружений жилищно-коммунального хозяйства с целью обеспечения надежности, экономической и безопасности их функционирования	16.025	А/04.5	Способен выполнять разработку, планирование и контроль предупреждения и устранения причин возникновения отклонений результатов выполненных одностопных строительных работ с использованием железобетонных конструкций.
			В/04.6	Знать методы и средства устранения дефектов результатов строительных работ с применением инновационных технологий устройств и производства железобетонных конструкций, материалов и комплектующих, и способен выполнять контроль соответствия положений железобетонных элементов, конструкций и частей объекта капитального строительства				В/04.6	Способен выполнять разработку, планирование и контроль предупреждения и устранения причин возникновения отклонений результатов выполненных работ, а также приемочный контроль законченных этапов устройства железобетонных элементов, конструкций, либо частей здания на объекте капитального строительства
			С/04.7	Знать методы устранения причин появления дефектов строительных работ с применением инновационных технологий устройств и производства железобетонных конструкций, и способен выполнять планирование и контроль осуществления работ и мероприятий строительного контроля				С/04.7	Способен выполнять разработку, планирование и контроль предупреждения и устранения причин возникновения отклонений результатов выполненных работ, и способен выполнять приемку законченных этапов устройства железобетонных элементов, конструкций, либо частей здания на участке строительства

Таким образом, увязывание федерального государственного образовательного стандарта высшего образования с профессиональными стандартами является достаточно сложным процессом, поскольку система профессиональных стандартов находится в глубоком развитии, многие ПС еще не разработаны, либо требуют проработки. Однако уже в настоящий момент объединениям работодателей строительной отрасли в профессиональной деятельности требуются квалифицированные выпускники, способные решать поставленные задачи. В таких условиях подготовка квалифицированных кадров является еще более сложной задачей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. О создании федеральных учебно-методических объединений в системе высшего образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 8 сентября 2015 г. N 987 // Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/6218>.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 Строительство [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2017 г. № 481 // Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/10448>.
3. Об утверждении профессионального стандарта «Организатор строительного производства» [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 26.06.2017 N 516н (ред. от 12.09.2017) // Режим доступа: <http://base.garant.ru/71724634/>.

Статья поступила в редакцию 21.09.2017  
Статья принята к публикации 25.12.2017

УДК 378.09

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

© 2017

**Улендеева Наталия Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Управления и информационно-технического обеспечения деятельности уголовно-исполнительной системы»

**Озерский Сергей Владимирович**, кандидат физико-математических наук, доцент, заместитель начальника кафедры «Управления и информационно-технического обеспечения деятельности уголовно-исполнительной системы»

*Самарский юридический институт ФСИН России  
(443022, Россия, Самара, улица Рылъская, 24В, e-mail: sozersky@mail.ru)*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются информационные технологии, которые применяются в деятельности пенитенциарных учреждений: справочные правовые системы, автоматизированные информационные системы, программно-технические комплексы, система электронного документооборота, система электронного мониторинга подконтрольных лиц и др. Для эффективного использования информационных технологий будущими сотрудниками исправительных учреждений необходимо в процессе обучения в профессиональных организациях сформировать информационно-аналитическими умениями. В статье выделены основные информационно-аналитические умения, которые должны быть сформированы у будущих руководителей и сотрудников - исполнителей. В работе рассмотрены основные умения будущих сотрудников - исполнителей по сбору, анализу, переработке, хранению, передаче информации и статистической отчетности; информационно-аналитические умения руководителей по работе в системе электронного документооборота по рассмотрению, ознакомлению, работе с поручениями, согласованию и подписанию электронных документов. Отдельно рассмотрены умения будущих руководителей по разработке, принятию и организации управленческих решений при регулировании деятельности структурных подразделений пенитенциарных учреждений. В работе также представлены умения будущих сотрудников при работе с различными техническими средствами, использующимися для получения информации и умения по обеспечению информационной безопасности и защиты информации.

**Ключевые слова:** умения; компьютерные средства; информационные технологии; пенитенциарная система; автоматизированная информационная система; учет, анализ, переработка информации; информационно-аналитические умения; информационная безопасность; защита информации; электронный документооборот; экспертная система; система электронного мониторинга.

## FORMATION OF INFORMATION AND ANALYTICAL SKILLS OF FUTURE EMPLOYEES OF PENITENTIARY INSTITUTIONS AS A FACTOR IN THE EFFECTIVE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY

© 2017

**Ulendeeva Natalia Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department of «Management and Information Technology operations of the correctional system»

**Ozersky Sergei Vladimirovich**, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, associate professor of the department of «Management and Information Technology operations of the correctional system»

*Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia  
(443022, Russia, Samara, st. Rylyskaya 24, e-mail: sozersky@mail.ru)*

**Abstract.** This article deals with information technologies that are used in the activities of penitentiary institutions: reference legal systems, automated information systems, software and hardware systems, electronic document management system, electronic monitoring of controlled entities, etc. To use information technologies effectively, future employees of correctional facilities need to the process of training in professional organizations to form information and analysis skills. The article highlights the basic information and analytical skills that should be formed in future executives and collaborators. The main skills of future employees - executors on collection, analysis, processing, storage, transfer of information and statistical reporting are considered in the work; information and analytical skills of managers on work in the electronic document management system for review, familiarization, work with instructions, coordination and signing of electronic documents. Separate consideration is given to the skills of future managers in the development, adoption and organization of managerial decisions in the regulation of the activities of structural units of penitentiary institutions. The work also presents the skills of future employees when working with various technical tools used to obtain information and skills to ensure information security and information security.

**Keywords:** skills; computer facilities; Information Technology; penitentiary system; automated information system; accounting, analysis, information processing; information and analytical skills; Information Security; data protection; electronic document management; expert system; electronic monitoring system.

Использование информационных технологий в деятельности современной организации рассматривается как необходимость эффективной управленческой и производственной деятельности.

В современных источниках понятие «информационные технологии» трактуется как совокупность методов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, обработку, хранение, распределение и отображение информации.

Пенитенциарные учреждения как учреждения государственной системы управления используют информационные технологии согласно общим нормативно-правовым актам, которые распространяются на государственные учреждения.

Основополагающим среди российских законов, по-

священных вопросам информационного обеспечения, следует считать Федеральный закон РФ «Об информации, информатизации или защите информации», принятый 25.01.95 года [1]. Согласно статье 1, этот закон регулирует отношения, возникающие при формировании и использовании информационных ресурсов на основе создания, сбора, обработки, накопления, хранения, поиска, распространения и предоставления потребителям документированной информации.

Основным механизмом реализации единой согласованной государственной политики в сфере использования информационных технологий в деятельности федеральных органов государственной власти является государственная программа Российской Федерации «Информационное общество (2011 - 2020 годы)» [2].

В последние годы использование информационных

технологий в юридической деятельности правоохранительных органов значительно активизировалось. С одной стороны, наблюдается рост технической оснащенности, улучшение технических данных используемых компьютерных средств, с другой стороны – увеличилась эффективность деятельности направленности с использованием информационных технологий. Особую значимость приобретают специальные технологии, направленные на получение, обработку, передачу и хранение информации в уголовно-исполнительной сфере.

В рамках данной статьи осуществим попытку отразить используемые в настоящее время в пенитенциарных учреждениях информационные технологии и выделим информационно-аналитические умения, которые необходимо сформировать у будущих сотрудников исправительных учреждений по их использованию.

В настоящее время в пенитенциарных учреждениях используются несколько видов компьютерных средств и информационных технологий для организации и осуществления профессиональной деятельности [3]:

- компьютерные средства и технологии обработки данных;
- информационные технологии управления административной деятельностью;
- автоматизированные системы для обеспечения документооборота;
- информационные системы для разработки и принятия управленческих решений;
- экспертные системы отдельных видов правоохранительной деятельности.

В учреждениях пенитенциарной системы широко используется офисный интегрированный пакет прикладных программ Microsoft Office, который включает четыре стандартных приложения: текстовый редактор MS Word, табличный процессор MS Excel, система управления базами данных MS Access, пакет демонстрационной графики и справочная правовая система «КонсультантПлюс», которая открывает доступ к разным типам правовой информации: от нормативных актов, материалов судебной практики, комментариев, законопроектов, финансовых консультаций, схем отражения операций в бухучете до бланков отчетности и узкоспециальных документов.

Для оказания информационной поддержки сотрудникам правоохранительных органов любого уровня при выполнении ими своих функциональных обязанностей в рамках расследования уголовных дел используются автоматизированные информационные системы (АИС).

В пенитенциарной системе с 2009 года используется автоматизированная информационная система электронной обработки статистической информации «Статистика УИС», которая обеспечивает автоматизацию системы сбора и обработки статистической информации, формирование центральной базы данных по статистической отчетности уголовно-исполнительной системы и обеспечения единообразия получаемой информации.

Для накопления и обработки данных об абонентах, быстрого получения необходимой информации, обобщенных данных, статистических сводок, справок, для обеспечения и координации деятельности служб и учреждений в сфере документооборота во всех исправительных колониях и колониях – поселениях внедрены программно-технические комплексы автоматизированного картотечного учета спецконтингента (ПК АКУС) [4, С. 31].

Для распознавая личности осужденных, которых вывозят из следственных изоляторов на суды и иные следственные действия используется программно-аппаратный комплекс по дактилоскопической идентификации подозреваемых bio-smart, обвиняемых и осужденных по ранее занесенным отпечаткам пальцев.

Автоматизированные рабочие места (АРМ) являются в настоящее время неотъемлемой частью рабочего места

сотрудника исправительного учреждения, которые оборудованы всеми аппаратными средствами, необходимыми для выполнения определенных функций. Так АРМ оперативного дежурного оборудовано компьютерными средствами для автоматизации управления силами и средствами подразделений и служб исправительного учреждения в процессе оперативного реагирования на преступления и правонарушения.

При работе с АРМ от специалиста не требуется детального знания системного и прикладного программного обеспечения. Гораздо важнее, чтобы он умел ориентироваться в предметной области изучаемого явления.

С 2015 года в учреждениях ФСИН начала работать система электронного документооборота (СЭД), которая соединила в единую систему работу всех подразделений уголовно-исполнительной системы. СЭД «Логистика ЕСМ. Госуправление» предназначена для комплексной автоматизации служб документационного обеспечения уголовно-исполнительной системы и обмена информацией между участниками рабочих процессов в части учета и формирования единого электронного информационного документационного пространства (управленческих, учетных и других документов).

Электронные документы (ЭД) применяются также в процессуальном производстве в виде двух форм: 1) форма электронных доказательств, 2) форма электронной системы оценки доказательств [5]. В первом случае ЭД используются как доказательства факта правонарушения (содержание электронных писем, мобильных sms-сообщений, видеоматериалы, аудиоматериалы), во втором случае - обеспечение информационной безопасности при угрозах через мобильные средства связи, электронные письма, взломы компьютерных систем и баз данных и др.

В пенитенциарных учреждениях используется большое количество технических средств организации надзора и режима за деятельностью спецконтингента, которые фиксируют правонарушения и позволяют своевременно реагировать на них со стороны сотрудников и использовать материалы технических средств для представления и исследования доказательств преступлений.

В уголовно-исполнительных инспекциях используется система электронных средств надзора и контроля за деятельностью осужденных, которым судами вынесено наказание в виде ограничения свободы или домашнего ареста. Эта система (СЭМПЛ) состоит из совокупности средств персонального надзора и контроля и технических средств и устройств региональных информационных центров, обеспечивающих дистанционный надзор за осужденными и контроль выполнения предписанных им ограничений путем индивидуальной идентификации и контроля местонахождения в установленных местах [6].

Все перечисленные компьютерные средства и информационные технологии требуют от руководителей пенитенциарных учреждений и сотрудников - исполнителей сформированных информационно-аналитических умений, способствующих эффективной организации деятельности по выполнению задач в сфере исполнения наказаний.

Проблема формирования умений будущих сотрудников пенитенциарных учреждений по применению компьютерных средств и информационных технологий в методической литературе уделяется на наш взгляд недостаточное внимание с точки зрения выделения общих информационно-аналитических профессиональных умений, необходимых при работе с массивами данных и частных информационно-аналитических умений по работе с отдельными компьютерными программами и технологиями. В большинстве работ рассматриваются отдельные компоненты информационно-коммуникационной или информационно-аналитической компетентности [7; 8; 9]. Некоторые работы направлены на теоретическое обоснование информационно-коммуникацион-

ной компетентности и готовности курсантов и студентов ведомственных вузов к профессиональной деятельности [10; 11; 12].

В данной работе выделим частные информационно-аналитические умения руководителей и сотрудников исполнителей по выполнению отдельных видов профессиональных задач.

К информационно-аналитическим умениям сотрудников – исполнителей по работе с автоматизированными системами учета данных и обеспечению документооборота относятся следующие умения [13, с.262]:

- обработка статистической, оперативно-справочной, архивной информации;
- хранение форм государственного и ведомственно-статистического наблюдения;
- ведение баз данных нормативно-справочной информации и классификаторов, относящихся к объектам учета;
- обработка персональных данных специализированных учетов УИС;
- разработка, внедрение и сопровождение информационных систем сбора, обработки и анализа статистической отчетности.

К умениям руководителей относятся информационно-аналитические умения:

- работа с информационно-правовыми системами для поиска нормативных источников и использования методических рекомендаций и комментариев по их использованию;
- рассмотрение и ознакомление с документами, которые получены через систему СЭД;
- работа с получениями, согласование и подписание документов в системе СЭД;
- разработка нормативно-правовых документов, регулирующих деятельность всех служб и подразделений исправительного учреждения с использованием системы внутреннего документооборота;
- анализ, планирование и организация управленческих решений с учетом полученной информации по оценке оперативной обстановки.

При работе с различными техническими средствами, использующимися для получения информации сотрудникам исправительных учреждений необходимо обладать умениями и навыками по обращению с устройствами ИКТ; фиксация и обработка изображений и звуков; поиск и организация хранения информации; создание письменных сообщений; создание графических объектов; создание музыкальных и звуковых объектов; восприятие, использование и создание гипертекстовых и мультимедийных информационных объектов; анализ информации, математическая обработка данных учета; коммуникация и социальное взаимодействие сотрудников.

Для обеспечения информационной безопасности и защиты информации необходимо обладать следующими умениями:

- изучение основных требований и рекомендаций по защите информации, составляющей государственную тайну и иную служебную информацию;
- сформированными практическими умениями и навыками по использованию современных компьютерных средств и методов защиты данных.
- умениями, касающимися конкретных проблем в области охраны объектов интеллектуальной собственности в глобальной сети Интернет.

Организация эффективного использования компьютерных систем и информационных технологий в пенитенциарных учреждениях, направленная на достижение управленческих и социальных эффектов, обеспечения безопасности и исполнения уголовного законодательства сталкивается с проблемами как технического, так и кадрового характера, поэтому необходимо совершенствовать систему информационно-аналитической подготовки курсантов и студентов вузов ФСИН России.

Для повышения качества информационно-аналитической подготовки будущих сотрудников исправительных учреждений необходимо выделить состав и структуру общих информационно-аналитических умений, а также выделить частные информационно-аналитические умения, направленные на различные сферы профессиональной деятельности: деятельность по учету спецконтингента, деятельность организационно-аналитического отдела, деятельность оперативных служб на стационарных автоматизированных рабочих местах, деятельность по оформлению статистической отчетности, деятельность по разработке и принятии управленческих решений; выделить учебные предметы базовых, профессиональных и специальных дисциплин, которые способствуют формированию рассматриваемых умений; разработать педагогические условия формирования информационно-аналитических умений при обучении в ведомственных вузах, разработать критерии сформированности информационно-аналитических умений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Об информации, информационных технологиях и о защите информации: Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ (ред. от 18.06.2017) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.07.2017)// Собрание законодательства РФ. – 2006. – № 31. – Ст. 3448.
2. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Информационное общество (2011 - 2020 годы)»: Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 313 (ред. от 31.03.2017) // Собрание законодательства РФ. – 2014. – № 18 (часть II). – ст. 2159.
3. Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности : учебник / А.В. Душкин [и др.]; под ред. В.П. Корячко, М.И. Купцова. – Рязань: Академия ФСИН России, 2016. — 354 с.
4. Озёрский С. В. Информационные технологии в юридической деятельности: практикум / С. В. Озёрский. – Самара: Самарский юридический институт ФСИН России, 2016.
5. Постановление Правительства Российской Федерации от 31 марта 2010 г. № 198 «Об утверждении перечня аудиовизуальных, электронных и иных технических средств надзора и контроля, используемых уголовно-исполнительными инспекциями для обеспечения надзора за осужденными к наказанию в виде ограничения свободы» // Российская газета. – 7.04.2010 г. – № 5151.
6. Зарембинская Е. Л., Грязнов С. А., Ежова О. Н., Приходько Д. А. Методические рекомендации по использованию системы электронного мониторинга подконтрольных лиц в деятельности уголовно-исполнительных инспекций // Организационные, правовые и технические проблемы исполнения наказаний, не связанных с лишением свободы : материалы II ведомственной научно-практической конференции (26 марта 2013 г.) / под общ. ред. Р. А. Ромашова. – Самара: Самарский юридический институт ФСИН России, 2014. С. 79–193.
7. Секлетов А.В. Формирование аналитической компетентности юридических кадров в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2015. 205 с.
8. Грязнов С.А. Подготовка сотрудников УИС к применению информационных технологий в профессиональной деятельности / С.А Грязнов, Д.Н Пушкарев // Уголовно-исполнительная система: педагогика, психология и право: материалы межрегиональной научно-практической конференции / под общей редакцией В.А. Уткина. – Томск: Томский институт повышения квалификации работников Федеральной службы исполнения наказаний, 2017. С. 229-232.
9. Грязнов, С.А. Формирование информационно-коммуникационных компетенций сотрудников УИС / С.А. Грязнов // Вестник Самарского юридического института. – 2016. – № 2 (20). – С. 68-71.
10. Шибанова В.А. Формирование информационно-

коммуникационной готовности курсантов к профессиональной деятельности в образовательном процессе военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2010. 47 с.

11. Шмелева С.В. Информационно-коммуникационная готовность студентов к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... док. пед. наук. Калининград, 2004. 36 с.

12. Никитина Е.О. Педагогические условия развития информационной культуры курсантов образовательных вузов МВД России: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2015. 240 с.

13. Белов О.А. Информатизация деятельности учреждений уголовно-исполнительной системы на современном этапе / Международный пенитенциарный форум «Преступление, наказание, исправление»: сб. тезисов выступлений участников мероприятия форума (Рязань, 5 декабря 2013 г.). – Рязань: Академия ФСИН России, 2013. С.262-264.

*Статья поступила в редакцию 13.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 371.8

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2017

**Остапенко Ирина Алексеевна**, кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков  
*Донской государственный аграрный университет*  
(347740, Россия, Зерноград, ул. Свердлова, 44, e-mail: kppostapenko@rambler.ru)

**Аннотация.** В статье проанализированы психологические и социальные проблемы, которые связаны с профессиональной идентичностью педагога высшей школы (ВШ). Выделены объективные факторы, затрудняющие профессиональную идентичность педагога ВШ: сочетание в структуре данной профессии составляющих нескольких профессий – учёного, педагога и воспитателя, из которых педагогом ВШ признаётся первичной роль учёного, а роли педагога и воспитателя чаще всего игнорируются; наличие конкурирующей профессиональной идентичности специалиста – экономиста, юриста, историка, инженера и т. п. Кроме того, профессиональную идентичность педагога ВШ затрудняет снижение престижности данной профессии в современной России, связанное с отрицательными следствиями реформ высшей школы. В результате профессия педагога высшей школы относится сегодня к одной из наиболее сложных с точки зрения профессиональной идентичности. Затрудняется восприятие педагогами себя как общности, как «мы», увеличивается желание педагогов выйти из данной общности. Всё это отрицательно влияет на систему высшего образования, лишает её стабильности, расшатывает изнутри. В статье подчёркивается важность психологического подхода к изменениям, планируемыми и проводимым в системе высшего образования, важность учёта психологических факторов формирования профессиональной идентичности педагога ВШ как одного из условий эффективности работы учреждений высшего образования России.

**Ключевые слова:** идентичность, профессиональная идентичность, психология, педагог, педагог высшей школы, высшая школа, реформы образования, профессия, престижность профессии.

## PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE PROFESSIONAL IDENTITY PROBLEM OF THE HIGHER SCHOOL TEACHER AT THE PRESENT STAGE OF EDUCATION DEVELOPMENT

© 2017

**Ostapenko Irina Alekseevna**, candidate of philosophical sciences, assistant professor of the chair of humanitarian disciplines and foreign languages  
*Don State Agrarian University*

(347740, Russia, Zernograd, st. Sverdlov, 44, e-mail: kppostapenko@rambler.ru)

**Abstract.** The article analyzes the psychological and social problems that are associated with the professional identity of the higher education teacher (HS). The objective factors obstructing the professional identity of the higher education teacher are identified: the combination of several occupations in the structure of this profession - the scientist, the teacher and the educator, from which the primary role of the scientist is recognized, and the role of the teacher and educator is most often ignored; The presence of a competing professional identity of specialist - economist, lawyer, historian, engineer. Moreover, the professional identity of the higher school teacher makes it difficult because of reducing the prestige of this profession in modern Russia, associated with the negative consequences of higher school reforms. As a result, the profession of the higher education teacher is today one of the most difficult in terms of identity. It is difficult for teachers to perceive themselves as a community, as “we”, the desire of teachers to withdraw from this community increases. All this negatively affects the system of higher education, deprives it of stability, shakes it from within. The article emphasizes the importance of the psychological approach to the changes planned and conducted in the system of higher education, the importance of taking into account the psychological factors shaping the professional identity of the higher school teacher as one of the conditions for the effectiveness of the institutions of higher education in Russia.

**Keywords:** identity, professional identity, psychology, teacher, higher school teacher, higher school, education reform, profession, profession prestige.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Проходящий в Российской Федерации процесс глубокого реформирования всех сфер общественной жизни неизбежно коснулся и системы образования как одного из важнейших факторов стабильного развития общества. В системе образования наблюдается тенденция к психологизации, то есть к повышению важности психологического осмысления роли педагога, выяснению психологических оснований эффективности педагогической деятельности.

Проблема профессиональной идентичности – одна из центральных проблем такого уровня. От того, насколько комфортно ощущает себя педагог в рамках своей профессиональной идентичности, во многом зависит эффективность его профессиональной деятельности, общение с коллегами, психологическая и стрессоустойчивость. Идентичность представляет собой свойство психики человека, поэтому требует именно психологической трактовки и обоснования.

Идентичность можно воспринимать сегодня как факт, как стабильную психологическую особенность личности и как проблему. В связи с последним аспектом в науке появляются новые понятия – «кризис идентичности» [1], «негативная идентичность» [2], «нестабильная идентичность» [3], «эволюция идентичности» [4] и

т. п. Как отмечает М.Л. Магидович, научные работы с проблемной трактовкой идентичности «отражают не пессимистическую позицию авторов, а реальное положение дел, зафиксированное авторитетными социологическими исследованиями» [5, с. 3]. Данные понятия показывают, что в формировании и развитии идентичностей существуют сложности, и целью исследователей является не только выявление данных проблем, но и обсуждение путей их решения, способов стабилизации идентичности, от которой во многом зависит сегодня стабильность общества, его социальной организации.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Проблема профессиональной идентичности привлекает внимание представителей различных отраслей гуманитарного знания. Наибольший интерес к идентичности проявляют сегодня социологи, так как социология предполагает изучение социальной группы, а профессиональное сообщество является именно социальной группой. Однако истоки исследования идентичности заложены философией, которая рассмотрела идентичность в рамках соотношения «Я» и «Другого». По мнению И. Нойманна, для того чтобы идентифицировать себя с группой, нужно знать отличительные свойства «своих» и «чужих». Идентификация

себя с определённой группой «своих» прежде всего связана с противопоставлением группе «Других» [6, с. 101]. Для большинства современных философов очевидно сочетание философских и социальных оснований рассмотрения идентичности: идентичность как категорию социальной философии рассматривает Э.Р. Гагиатуллина [7], социокультурные основания идентичности как философской проблемы – И.А. Зверева [8].

В настоящий момент в науке, в частности, в кандидатских диссертациях, рассмотрена профессиональная идентичность представителей самых разных профессий: П.С. Пухно анализирует формирование профессиональной идентичности сотрудников МВД [9], А.В. Аюбян – адвокатов [10], Я.С. Рочева посчитала необходимым описать социально-профессиональную идентичность муниципальных служащих [11]. М.Л. Магидович посвящает анализу профессиональной идентичности художника докторскую диссертацию; она выделяет социокультурные механизмы формирования данной идентичности, в том числе представление об оппозиционной сущности культуры, идентичности культуры, этнокультурную составляющую и т. д. [5, с. 11-12].

Становится предметом исследования и профессиональная идентичность педагогов. На примере профессии учителя её рассматривает в докторской диссертации А.В. Шакурова, по мнению которой основная функция профессиональной идентичности учителя – обеспечивать «успешную реализацию образовательных задач в условиях модернизации отечественного образования» [12, с. 10]. З.В. Ермакова в кандидатской диссертации по психологии рассматривает профессиональную идентичность социального педагога [13]. Анализируются также отдельные компоненты профессиональной идентичности педагога, например, эмпатия [14], психоэмоциональный компонент [15], рефлексия [16]. Исследователи нередко обращают внимание на кризисные явления в сфере профессиональной идентичности педагога и их зависимость от процесса модернизации образовательной системы [17].

Профессиональная идентичность преподавателей вузов также попала в сферу внимания специалистов. Е.Р. Ахметшина рассматривает её особенности в условиях стратификации высших учебных заведений [18], Л.Н. Молчанова выясняет её зависимость от удовлетворённости педагога профессиональной деятельностью [19], С.В. Сильченкова и Е.Б. Ермолаева выявляют зависимость профессиональной идентичности от учёной степени педагога ВШ [20].

*Формирование целей статьи.* Цель статьи – проанализировать проблему, существующие в профессиональной идентичности педагога ВШ, выявить причины сложности данной профессиональной идентичности и наметить пути решения данной проблемы.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Профессиональная идентичность понимается нами как «результат соотнесения группы с профессией, который выражает внутреннее и внешнее представление о своем месте в профессиональной общности, сопровождается принятием определенных ценностей и смыслов через отношение к профессиональной деятельности, с учетом объективных и субъективных характеристик» [11, с. 10]. Как отмечает П.С. Пухно, «в сознании зрелого человека присутствует целый пакет идентичностей, который в условиях стабильной общественной системы определяет ценностно-смысловую направленность развития личности» [9, с. 3]. Профессиональная идентичность – лишь одна из идентичностей, важных в сознании индивида. Она определяется в числе последних, когда сознание уже в основных чертах сформировалось, и в нём присутствуют физиологическая, гендерная, расовая, этническая, возрастная, классовая, гражданская, политическая, региональная, идеологическая и другие идентичности. В соответствии с каждой из идентичностей, человек

входит в определённые социальные группы, например, относится, к примеру, к женщинам, среднего возраста, русским, семейным людям, представителям среднего класса, интеллигенции и т. п. Сущность идентичности состоит в том, что в каждой из этих социальных групп индивид должен ощущать себя естественно и комфортно.

Логично предположить, что состав профессиональных идентичностей в современном обществе соответствует составу профессий и видов деятельности, то есть весьма велик. Несомненно, существуют профессиональные идентичности грузчика, уборщицы, проститутки, вора и представителей других малопрестижных и сложных в социальном и этическом отношении профессий. Однако наиболее значимы для науки идентичности тех профессиональных групп, которые определяют развитие общества, способствуют его динамике или, наоборот, статике. К числу таких идентичностей относится и профессиональная идентичность педагога.

Чтобы исследование профессиональной идентичности педагога было более объективным, мы провели анкетирование, в котором участвовали 53 преподавателя Азово-Черноморского института. Вопросы анкеты:

1. С точки зрения профессиональной идентичности я считаю себя:

- 1) учёным;
- 2) педагогом;
- 3) воспитателем;
- 4) другое (экономистом, филологом, автомобилистом, физиком и т. п.).

2. Профессия педагога ВШ в современной России:

- 1) престижна;
- 2) не престижна;
- 3) другое.

3. Если бы у меня была возможность вернуться в прошлое, я:

- 1) снова стал(а) бы педагогом ВШ;
- 2) ни в коем случае не стал(а) бы педагогом ВШ;
- 3) получил(а) бы дополнительно другую профессию.

Результаты данного анкетирования мы использовали в дальнейшей работе.

Профессиональная идентичность педагога высшей школы затруднена ввиду нескольких объективных обстоятельств. Во-первых, педагог ВШ сочетает несколько профессиональных ролей (учёного, педагога и воспитателя), среди которых, в соответствии со спецификой высшей школы, превалирует роль учёного. Педагоги ВШ защищают кандидатские и докторские диссертации, руководят научными работами студентов, магистрантов, аспирантов и докторантов, пишут научные статьи и монографии, являются членами и главами научных школ, разрабатывают новые научные концепции и т. п. 40 % опрошенных нами педагогов ВШ заявили, что они в первую очередь учёные. Роль педагога (по сути учителя) в иерархии профессиональных идентичностей педагога ВШ занимает, как правило, вторую позицию (в процессе нашего анкетирования педагогами назвали себя 22 % опрошенных). Наши многолетние наблюдения показывают, что педагоги ВШ не празднуют День учителя (5 октября), так как не идентифицируют себя с учителями; в то же время День науки (8 февраля) они считают своим праздником. Роль воспитателя в восприятии педагога ВШ вообще является маргинальной (идентифицируют себя как воспитатели не более 5 % опрошенных). Для педагогики несомненно, что без воспитания и развития нет обучения, что образовательный процесс имеет обязательную воспитательную компоненту. Это ясно любому школьному учителю, но это не признаётся педагогом ВШ. Большинство преподавателей нацелены только на то, чтобы передать студентам знания, и не задумываются о том, что попутно воспитывают у них активную жизненную позицию, толерантность, милосердие, патриотизм, добросовестность, самостоятельность, аккуратность и многие другие качества.

Во-вторых, профессиональная идентичность педагогов ВШ затруднена в силу того, что почти каждый из них имеет, помимо педагогической, ещё одну профессию (специальность) – психолога, филолога, энергетика, автомобилиста, юриста, экономиста и т. д. 33 % опрошенных нами педагогов ВШ идентифицируют себя не как учёных, педагогов, воспитателей, а как экономистов, инженеров, физиков, биологов и т. д. Эта идентичность у педагогов ВШ гораздо выше, чем у школьных учителей, что способствует, с одной стороны, большей разобщённости коллектива педагогов одного образовательного учреждения ВО, с другой – консолидации связей между членами микрогрупп, которая, как правило, имеет практическую реализацию в ходе работы кафедр. Как практическое отражение данной особенности профессиональной идентичности в вузах широко празднуются такие профессиональные праздники, как День энергетика (22 декабря), День автомобилиста (последнее воскресенье октября), День филолога (25 мая) и др. При этом далеко не каждый педагог ВШ способен после нескольких лет работы в вузе безболезненно сменить вид деятельности (например, в связи с сокращением) и стать, в соответствии со своей специальностью, экономистом, инженером, агрономом, юристом.

В-третьих, профессиональная идентичность педагога ВШ, которая, как видно из аргументов, приведённых выше, и без того объективно затруднена, проходит сегодня сложный период испытаний. Снижается авторитет педагога ВШ, уменьшается престижность этой профессии. В процессе проведённого анкетирования всего 32 % опрошенных педагогов ВШ сказали, что данная профессия в современной России престижна; 35 % заявили, что непрестижна; остальные указали, что её престижность относительна – зависит от политики государства и вуза. Немаловажным фактором здесь является небольшая заработная плата преподавателя вуза (для кандидата наук, доцента при полной ставке это около 16 тысяч в месяц; сравните, в советское время месячная зарплата доцента составляла около 300 рублей – огромная в те времена сумма!). Ещё один фактор – миф о коррумпированности педагогов ВШ. Конечно, отдельные факты коррупции в вузах страны присутствуют (хотя эти взятки в 500-2000 рублей выглядят странно в сопоставлении с миллионными «барашками в бумажке» высшего чиновничества), но обывательское представление о преподавателе ВШ распространяет маску взяточника на каждого, что подвергает профессиональную идентичность педагога испытанию. Кроме того, нельзя не упомянуть, что профессия педагога ВШ проходит сегодня ряд трансформаций, основная из которых состоит в том, что повышается необходимость оформления невероятного количества документов. Педагог становится писарем, от него требуется в первую очередь продуктивность на этом фронте, и никого по большому счёту уже не волнует, как он ведёт занятия и ведёт ли он их вообще.

Педагогическая деятельность становится для педагога ВШ всё менее комфортной, что особенно ярко проявляется в вузах, не относящихся к «элитным». Как отмечает Е.Р. Ахметшина, «неравенство возможностей вузов формирует неопределенность будущего и критический характер идентификации преподавателей, поскольку стратификация учебных заведений осуществляется не естественным путем (на основе успехов), а административным – “сверху”» [18, с. 10]. Постоянная угроза сокращения служит распространению лицемерия, угодничества перед начальством, подсиживания коллег. Скрытое сокращение и завуалированное уменьшение зарплаты (например, с помощью увеличения количества рабочих часов на одну ставку) служат угнетающими факторами, так как педагог понимает, что сегодня, работая на 0,6 ставки, он делает тот же объём работы, что вчера на полную ставку. И педагоги вынуждены работать на неполные ставки. Кроме того, во многих вузах педагоги сталкиваются со снижением образовательного уровня

студентов, их удручает и подавляет незнание теми элементарных фактов истории, литературы, техники. Всё это – факторы, затрудняющие профессиональную идентичность педагога, которые связаны с проводимыми в России реформами системы образования. Только 20 % опрошенных нами педагогов заявили, что, если бы у них была возможность вернуться в прошлое, они снова стали бы педагогами ВШ; 33 % указали, что ни в коем случае не выбрали бы снова эту профессию; остальные близки ко второму ответу, они заявили, что использовали бы в качестве профессии свою основную специальность – инженера, экономиста, бухгалтера и т. п.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.* Профессиональная идентичность педагога ВШ сегодня является одной из самых сложных в системе профессиональных идентичностей российского общества. Она затруднена в силу сочетания педагогом ВШ нескольких ролей (учёного, педагога и воспитателя), из которых большинство педагогов признают только роль учёного; в силу формирования в сознании педагога ВШ идентичности в рамках ещё одной профессии (соответствующей специальности педагога), а также в силу критического уменьшения престижности профессии педагога в современном обществе. Естественно, данная ситуация не может не отразиться негативно на состоянии высшего образования в России. От педагога зависит очень многое в системе высшего образования: организация научной, учебной и воспитательной работы, установление деловых и доверительных взаимоотношений со студентами – будущими коллегами, в итоге – качество обучения, уровень овладения студентами общими и профессиональными компетенциями и в целом – успешность функционирования образовательного учреждения. В случае трудностей в профессиональной идентификации эффективность каждого из названных компонентов снижается.

Профессиональная идентичность предполагает полное признание личностью себя принадлежащей к определённой профессии, закреплённой в сознании основных содержательных и эмоциональных компонентов, которые характерны для представителей этой профессии. Профессиональная идентичность даёт личности покой, осознание важности собственной деятельности, а значит, и собственной жизни. Человек чувствует себя самодостаточным, понимает, что он на своём месте, что его жизнь проходит продуктивно и плодотворно. В условиях кризиса профессиональной идентичности наблюдаются прямо противоположные явления, ведущие к эмоциональной нестабильности личности, формированию представления о собственной ненужности, неэффективности своей работы, к эмоциональному выгоранию педагога. Дисгармония в сфере профессиональной идентичности может воздействовать на другие идентичности личности – семейную, гражданскую, политическую, идеологическую и др.

Одним из серьёзных упущений, которые произошли в системе современного высшего образования и повлияли на расшатывание профессиональной идентичности педагога ВШ, стало непонимание или недопонимание важности психологического подхода к любым изменениям, планируемыми и осуществляемыми в системе образования. Психологизм предлагает постоянный внимательный учёт психологических особенностей личности, прогнозирование с точки зрения психологии следствий тех или иных трансформаций (реформ). Психологизм является технологией будущего, пока он не начнёт превалировать в восприятии социальных явлений, реформы не станут эффективными.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Крылов А.Н. К вопросу о кризисе идентичностей // Знание. Понимание. Умение. 2007. № 3. С. 95-104.
2. Даутова А.Р. Негативная идентичность как фактор усиления экстремизма // Профилактика экстремизма в молодежной среде: Сб. мат. Республ. науч.-практ.



конф. Уфа: Башк. акад. гос. службы, 2016. С. 80-85.

3. Данилова Е.Н., Ядов В.А. Нестабильная социальная идентичность как норма современных обществ // Социологические исследования. 2004. № 10. С. 27-30.

4. Алаудинов А.А. Предпосылки возникновения и основные направления эволюции региональной идентичности // Вестник Академии наук Чеченской Республики. 2014. № 3 (24). С. 56-61.

5. Нойманн И. Использование «Другого»: Образы Востока в формировании европейских идентичностей; научн. ред. А. Миллер; перс. с англ. В. Литвинова, И. Пильщикова. М.: Новое издательство, 2004. 336 с.

6. Гатиатуллина Э.Р. Идентичность как категория социальной философии: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Нальчик, 2012. 18 с.

7. Зверева И.А. Идентичность как философская проблема (социокультурные основания): автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. М., 2010. 27 с.

8. Пухно П.С. Формирование профессиональной идентичности сотрудников МВД: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. Новочеркасск, 2005. 20 с.

9. Акоюн А.В. Управление процессом формирования профессиональной идентичности адвокатов как социально-профессиональной группы: социально-технологические аспекты: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08. СПб., 2009. 24 с.

10. Рочева Я.С. Социально-профессиональная идентичность муниципальных служащих: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. СПб., 2010. 24 с.

11. Магидович М.Л. Профессиональная идентичность художника и социокультурные механизмы ее формирования: автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.06. СПб., 2005. 45 с.

12. Шакурова А.В. Профессиональная идентичность учителей как субъектов трудовой деятельности: автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04. Нижний Новгород, 2014. 51 с.

13. Ермакова З.В. Профессиональная идентичность социального педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Хабаровск, 2007. 23 с.

14. Месникович С.А. Эмпатия как компонент профессиональной идентичности педагога // Актуальные проблемы психологии в образовании: Сб. научн. ст. по итогам раб. межрегион. науч.-практ. семинара с международн. участ. / Научн. ред. И.А. Синкевич. Мурманск: Мурманск. аркт. гос. ун-т, 2016. С. 132-136.

15. Богданова Т.В. Психоэмоциональный компонент профессиональной идентичности современного педагога: задачи для эдологии // Помогающее поведение: ценности, смыслы, модели: коллективная монография / Отв. ред., введ. М.Р. Арпентьева. Калуга: Эйдос, 2016. С. 139-151.

16. Кузнецова О.В. Рефлексия как необходимое условие становления профессиональной идентичности педагога-психолога // Горизонты зрелости: Сб. тезисов участников Пятой всерос. науч.-практ. конф. по психологии развития / Ред. Л.Ф. Обухова и др. М.: МГППУ, 2015. С. 68-73.

17. Краева М.Ю. Кризис профессиональной идентичности педагога в условиях модернизации образовательной системы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2011. № 4. С. 103-108.

18. Ахметшина Е.Р. Профессиональная идентичность преподавателей вузов в условиях стратификации высших учебных заведений: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. Ульяновск, 2013. 28 с.

19. Молчанова Л.Н. Критериально-функциональное содержание профессионально-личностной идентичности у педагогов высшей школы с учетом удовлетворенности профессиональной деятельностью // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 347. С. 142-146.

20. Сильченкова С.В., Ермолаева Е.Б. Профессио-

нальная идентичность педагога высшей школы Смоленска и Риги: различия по ученой степени // Известия Смоленского государственного университета. 2016. № 3 (35). С. 355-362.

*Статья поступила в редакцию 10.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 378.09; 37.047

## ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

© 2017

**Островский Сергей Николаевич**, кандидат военных наук, профессор кафедры вооружения и стрельбы  
*Рязанское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознамённое  
командное училище имени генерала армии В.Ф.Маргелова*

(390031, Россия, Рязань, площадь им. генерала армии В.Ф.Маргелова, д. 1, e-mail: os.vdv@mail.ru)

**Аннотация.** В статье обосновывается актуальность психологического обеспечения профессиональной подготовки военнослужащих как одной из фундаментальных и военно-прикладных профессиональных задач. Рассматривая вопросы профессиональной подготовки военнослужащих и отражения в ней аспектов направленности психологического обеспечения, так или иначе мы сталкиваемся с классификацией групп профессий, учитывающих степень опасности ее осуществления в условиях производственной реализации. Известно, что к группе профессий наивысшего класса опасности относят: 1) военные профессии, 2) профессии, обеспечивающие функционирование горнодобывающей промышленности, подземного строительства и 3) область военной и гражданской авиации, самолетостроение. В связи с этим, среди личностных результатов освоения основных образовательных программ (согласно ФГОС) особое значение при подготовке военнослужащих к будущей профессиональной деятельности необходимо уделять: 1) формированию осознания ценности здорового и безопасного образа жизни; 2) усвоению знаний, умений навыков и компетенций психологической готовности индивидуального и коллективного безопасного стрессоустойчивого поведения в чрезвычайных ситуациях, особых случаях угрожающего характера; 3) формированию основ профессиональной психологической культуры, соответствующей уровню профессиональной подготовленности и пр. Таким образом, в системе подготовки военных кадров особая роль должна быть уделена психологическому обеспечению профессиональной подготовки. Психологическое обеспечение профессиональной подготовки рассматривается автором с позиций психических проявлений, а также психофизиологических и социально-психологических последствий экстремальных условий и ситуаций, возникающих в процессе выполнения профессиональных задач. Выявлены детерминанты психологического обеспечения профессиональной подготовки военнослужащих. Раскрыта необходимость решения проблем формирования профессионально важных психологических, психофункциональных качеств и способности к психологической адаптации в условиях особой необходимости. Также автором представлены основные направления психологического обеспечения профессиональной подготовки (военнослужащих), отражающие различные аспекты профессиональной деятельности с целью успешного решения всевозможных профессиональных ситуаций.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, военнослужащие, психологическое обеспечение, психологические качества, психологическая адаптация, экстремальные воздействия, профессиональный отбор, профессиональная преемственность.

## PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL PROVISION OF PROFESSIONAL TRAINING OF MILITARY SERVICEMENTS

© 2017

**Ostrovsky Sergey Nikolaevich**, candidate of military sciences, professor of the Department  
of Weapons and Shooting

*Ryazan Higher Airborne awarded with the Suvorovs order and two orders of the Red Standard Command School  
named after General of the Army V.F.Margelov*

(390031, Russia, Ryazan, area General of the army V. F. Margelov, 1, e-mail: os.vdv@mail.ru)

**Abstract.** The article proves the urgency of psychological support for the professional training of servicemen as one of the fundamental and military-applied professional tasks. Considering the issues of professional training of servicemen and reflecting aspects of the orientation of psychological support in it, one way or another we come across the classification of groups of professions that take into account the degree of danger of its implementation in the conditions of production realization. It is known that the group of occupations of the highest class of hazards include: 1) military professions, 2) professions that ensure the functioning of the mining industry, underground construction, and 3) the area of military and civil aviation, aircraft construction. In this regard, among the personal results of mastering the basic educational programs, special importance in training military personnel for future professional activities should be given: 1) the formation of awareness of the value of a healthy and safe way of life; 2) mastering the knowledge, skills and competences of psychological readiness of individual and collective safe stress-resistant behavior in emergency situations, special cases of threatening nature; 3) the formation of the foundations of professional psychological culture, corresponding to the level of professional preparedness, etc. Thus, in the system of training military personnel a special role should be given to the psychological provision of vocational training. Psychological support of vocational training is considered by the author from the standpoint of mental manifestations, as well as psychophysiological and socio-psychological consequences of extreme conditions and situations arising in the process of performing professional tasks. The determinants of psychological support for the professional training of servicemen are revealed. The necessity of solving the problems of the formation of professionally important psychological, psycho-functional qualities and the ability to adapt to psychological conditions in the conditions of special necessity is revealed. The author also presents the main directions of psychological support for vocational training (military personnel), reflecting various aspects of professional activity with the aim of successfully solving all kinds of professional situations.

**Keywords:** vocational training, military personnel, psychological support, psychological qualities, psychological adaptation, extreme impacts, professional selection, professional continuity.

Психологическое обеспечение профессиональной подготовки военнослужащих является одной из фундаментальных и военно-прикладных задач. Оно в достаточно высокой степени определяет способность специалиста к выполнению профессиональной деятельности в достаточно экстремальных условиях, по которым военную службу справедливо относят к группе наиболее опасных профессий [3; 6].

На современном этапе развития военного професси-

онального образования психологическое обеспечение подготовки военнослужащих рассматривается с позиций психофизиологических и социально-психологических последствий экстремальных воздействий окружающей профессиональной обстановки на военнослужащих, которая определяется:

- влиянием данных последствий на обеспечение эффективности профессиональной (а также непосредственно боевой) деятельности;

- сохранением и обеспечением психического здоровья военнослужащих;

- должным уровнем успешной адаптации военнослужащих к условиям осуществления их профессиональной деятельности[1; 2; 6; 7].

Экстремальные условия осуществления профессиональной деятельности военных лиц изобилуют массой экстремальных факторов, на которые военные профессионалы могут реагировать по-разному. В основе этого лежит уровень сформированности их профессионально-важных психических и психофункциональных качеств, определяемых условиями выполнения служебных обязанностей, а также конституциональные характеристики и характерологические особенности личности военнослужащего, степень восприимчивости к внешним воздействиям экстремального характера и их временной характеристике и ряд других особенностей, которые предъявляют достаточно высокие требования к психологической подготовке военнослужащего[2;3; 5].

В связи с этим проблема психологического обеспечения профессиональной подготовки изучаемого контингента играет важнейшую роль в формировании готовности военнослужащих к успешному осуществлению ими профессиональной деятельности. Проблема психологического обеспечения профессиональной подготовки неразрывно связана и с психофизической готовностью, определяемой уровнем развития психических и специальных физических качеств военного профессионала, которые позволяют не только качественно выполнять профессиональные задачи, но и проявлять психологическую устойчивость к нагрузкам, воздействию экстремальных факторов и, что особенно важно, владеть психомоторными способностями, обеспечивающими точную регуляцию количественных и качественных проявлений профессионально необходимых двигательных действий.

Несмотря на то, что психологическое обеспечение профессиональной подготовки военнослужащих является в настоящее время достаточно актуальной проблемой, единая концепция обеспечения психологической подготовки отсутствует, что приводит к неоднозначности результатов контент-анализа ее характеристик и содержания[5].

Опираясь на системный подход в решении проблем обеспечения психологической подготовки военнослужащих, с нашей точки зрения, в контексте исследовательских задач следует рассматривать формирование как профессионально важных психологических и психофизиологических качеств военнослужащих, так и психологических особенностей повышения адаптации в стрессовых и экстремальных ситуациях (адаптационный синдром Г. Селье), психологических способностей к обеспечению жизнедеятельности в экстремальных условиях труда (В. И. Лебедев), формирования личностных психических реакций, проявляемых в системе отношений с окружающей средой, нервно-психической устойчивости и пр.

Помимо этого, обеспечение психологической подготовки военнослужащих должно опираться и на формирование у военных профессионалов универсальных способностей, опосредованных как моторными, так и личностно-психологическими проявлениями, которые взаимообуславливают, взаимодополняют друг друга и взаимодействуют, проявляясь у военнослужащих в единой способности к психологической готовности и адаптации, объединенной структурно и функционально[3; 4; 7].

Данный подход обусловлен сегодня необходимостью формирования единой научно-обоснованной концепции психологической подготовки и психической адаптации профессиональных военнослужащих к экстремальным условиям несения службы и повышению успешности выполнения профессиональной деятельности при обеспечении сохранения их психологического здоровья.

Необходимо также отметить, что анализ различных точек зрения, присутствующих в трудах ученых, связанных с проблемой нашего исследования, привел нас к пониманию того, что обеспечение психологической подготовки военнослужащих должно быть связано с достаточно точным определением сформированности профессионально важных психологических качеств, психофизиологического состояния и его возможным управлением в процессе профессиональной подготовки, а также совершенствованием и последующим само совершенствованием индивидуально-психологических характеристик личности военнослужащего, организации и содержания профессиональной психологической подготовки, основывающейся на преемственности всех этапов подготовки (включая профессиональную ориентацию и профессиональный отбор)[4].

Основными направлениями, которые, на наш взгляд должны быть реализованы в контексте психологического обеспечения профессиональной подготовки военнослужащих, являются следующие:

- формирование знаний о совокупности профессионально важных психологических и психофизиологических качествах по профилю подготовки, индивидуальных психологических свойствах личности;

- формирование способностей диагностики и самодиагностики собственного психологического и психофизиологического состояния, его зависимости от факторов внешнего и внутреннего воздействия различного характера;

- формирование способностей к управлению и самоуправлению психологическим состоянием, его отдельными компонентами и функциями (собственно психическими и физиологическими) с целью успешной психологической адаптации к определенным условиям деятельности и различным экстремальным ситуациям;

- формирование состояния психологической готовности, опосредованной организацией и содержанием психологического обеспечения профессиональной подготовки военнослужащих;

- достижение и последующее сохранение оптимального психологического состояния на всех этапах профессиональной подготовки и профессиональной самореализации;

- формирование психологической готовности к экстренной мобилизации психологического состояния и психофизиологических функций, востребуемых в рамках возникновения экстремальной ситуации и необходимости решения профессиональных задач в заданном лимите времени;

- формирование способности к коррекции и оптимизации психологического состояния в зависимости от решения профессиональной задачи в случаях особой необходимости;

- формирование способности к регулированию восстановительного процесса после деятельности, деформирующей психологическое равновесие военнослужащего.

Данные направления реализуются в рамках важнейшей фундаментальной и военно-прикладных задач, так как возникновение экстремальных ситуаций при осуществлении профессиональных действий военнослужащих в особых случаях диктует профессиональной подготовке данного направления всестороннее обеспечение, к которому относят оперативное, тыловое, техническое и морально-психологическое.

Таким образом, следует еще раз отметить, что психологическое обеспечение является достаточно самостоятельным видом обеспечения, которое имеет определяющее значение для успешного выполнения как текущих профессиональных задач, так и эффективного разрешения ситуаций, возникающих в случаях особого назначения или конфликта.

Обращаясь более детально к этимологии понятия «морально-психологическое обеспечение», необходимо

иметь в виду, что речь идет о комплексе согласованных воздействий на личность военнослужащего в процессе профессиональной подготовки, включающих взаимодополняющие и взаимозависимые условия, обеспечивающие достижение конечной цели подготовки. Несмотря на то, что в контексте самого понятия «обеспечение» присутствуют различные его виды (оперативное, техническое, тыловое и т.д.), все они тесно связаны именно с компонентой морально-психологического характера[5].

В связи с этим, психологическое обеспечение вынесено в достаточно самостоятельный отдельный вид, что позволяет в рамках научно-исследовательской деятельности по подготовке военнослужащих к профессиональной деятельности моделировать психологический ее компонент в качестве самостоятельной модели системы психологической подготовки.

Психологическое обеспечение профессиональной подготовки военнослужащих должно строиться на основе тех концептуально-организационных предпосылок, которые вытекают из морально-психологического обеспечения и квалификационных требований по профилю подготовки. Помимо данного основного фактора, система психологического обеспечения профессиональной подготовки должна учитывать условия образовательной среды военнослужащих, которая включает: социально-психологическую адаптацию к условиям обучения, психологические основы формирования авторитета в коллективе, психологическое обеспечение формирования теоретических и практических основ учебно-служебной деятельности.

Также в процессе профессиональной подготовки является важным и необходимым соблюдение преемственности этапов психологического обеспечения военно-профессиональной подготовки, к которым мы обращались выше: психологическое обеспечение профориентационной деятельности, профессионально-психологической отбор, психологическое сопровождение теоретической и специальной подготовки военнослужащих, позволяющих в итоге достичь профессионально-психологической готовности к выполнению поставленных задач. В процессе освоения данных этапов подготовки происходит не только формирование профессионально-важных психологических, психофункциональных и психофизических качеств личности военнослужащего, но и осуществляется успешная профессиональная самореализация военного профессионала, на протяжении которой основной движущей силой психологической обеспеченности является мотивационный фактор, регламентирующий успешную военно-профессиональную подготовленность специалиста.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белозерова, Н. Н. Особенности психологической адаптации военнослужащих к экстремальным условиям несения службы: Дисс. канд. психол. наук / Н. Н. Белозерова. – Ставрополь. – 2005. – 226 с.
2. Бодров, В.А. Психология и надежность человека в системах управления техникой / В. А. Бодров, В. Я. Орлов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН, 1998. – 228 с.
3. Бунин, С. В. Психологическое обеспечение профессиональной подготовки военного специалиста внутренних войск МВД России к служебно-боевой деятельности / С. В. Бунин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 9. – С. 27-39.
4. Военная психиатрия. Под ред. С. В. Литвинцева, В. К. Шамрея. – СПб.: ВмедА, ЭЛБИ-СПб., 2001. – 236 с.
5. Кузнецов, Ю. Н. Оценка психологического обеспечения профессиональной подготовки курсантов к деятельности офицеров боевого управления авиацией: Дисс. канд психол. наук / Ю. Н. Кузнецов. – Москва, 2004. – 136 с.
6. Марихин, С. В. Психологическая подготовленность офицеров Железнодорожных войск к деятельности в экстремальных ситуациях и особенности ее фор-

мирования: Дисс. канд. психол. наук / С. В. Марихин. – Москва, 2006. – 248 с.

7. Озеров, В. П. Диагностика психофизических возможностей личного состава подразделений специального назначения / В. П. Озеров, Ф. П. Озеров, В. В. Титов. – Ставрополь: СФ КЮИ МВД РФ, 2002. – 30 с.

*Статья поступила в редакцию 02.11.2017  
Статья принята к публикации 25.12.2017*

**ФУНКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЭТАПЫ  
ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ХОДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ**

© 2017

**Филипченко Светлана Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики  
**Павлова Ольга Вячеславовна**, преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации  
*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского*  
(410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, e-mail: oliapavl2013@yandex.ru)

**Аннотация.** Авторы статьи рассматривают функции и этапы формирования профессионально-этической культуры студентов вузов – будущих экономистов в процессе изучения иностранного языка. Анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению «Экономика и управление», анализ научной литературы, посвященной специфике профессиональной деятельности экономистов, позволил авторам статьи выявить функции (гносеологическую, регулятивную, аксиологическую, коммуникативную, гуманистическую, прогностическую, творческую, информационно-просветительскую, новаторскую) и этапы (познавательный, ценностно-ориентационный, преобразовательный) формирования профессионально-этической культуры студентов вузов (будущих экономистов в процессе изучения иностранного языка). Выявление функций и этапов формирования профессионально-этической культуры позволило авторам уточнить определение её сущности относительно студентов вузов – будущих экономистов. Профессионально-этическая культура студентов вузов – будущих экономистов это мера и способ усвоения и реализации общих и профессиональных знаний, умений, навыков, норм и ценностей; особый вид квазипрофессиональной деятельности, базирующийся на смыслообразующих мотивах и направленный на реализацию ценностно-насыщенных поступков, порождающих нравственные чувства; профессионально-этическая культура студентов вузов – будущих экономистов формируется в процессе познавательного, ценностно-ориентационного и преобразовательного этапов и выполняет гносеологическую, регулятивную, аксиологическую, коммуникативную, гуманистическую, прогностическую, творческую, информационно-просветительскую и новаторскую функции.

**Ключевые слова:** профессионально-этическая культура, студенты вуза, будущие экономисты, функции профессионально-этической культуры, этапы формирования профессионально-этической культуры, изучение иностранного языка.

**FUNCTIONS OF PROFESSIONAL-ETHICAL CULTURE AND THE STAGES OF ITS FORMING  
DURING VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS**

© 2017

**Filipchenko Svetlana Nikolayevna**, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of Pedagogy  
**Pavlova Olga Vyacheslavovna**, lecturer of the department of English language and intercultural communication  
*Saratov State University*

(410042, Russia, Saratov, street Astrakhanskaya 83, e-mail: oliapavl2013@yandex.ru)

**Abstract.** The authors examine functions and stages of professional-ethical culture forming of university students – future economists during foreign language learning. Analysis of the Federal State education standards on “Economics and Management” degree, analysis of scientific literature devoted to the specifics of professional activity of economists made it possible for the authors of the article to elicit the functions (gnoseological, regulatory, axiological, communicative, humanistic, prognostic, creative, informative-educative, innovative) and stages (cognitive, value-indicative, transforming) of professional-ethical culture forming of university students (future economists during foreign language learning). Professional-ethical culture of university students – future economists is measure and method of comprehension and implementation of general and professional knowledge, abilities, skills, norms and values; a special type of quasi professional activity, based on sense creating motives directed towards implementation of value acts, generating moral feelings; professional-ethical culture of university students – future economists is formed in the process of cognitive, value-indicative, transforming stages and performs gnoseological, regulatory, axiological, communicative, humanistic, prognostic, creative, informative-educative and innovative functions.

**Keywords:** professional-ethical culture, university students, future economists, functions of professional-ethical culture, stages of professional-ethical culture forming, foreign language learning.

В современной России остро стоит проблема модернизации экономики, улучшения её эффективности. Это связано с теми вызовами, с которыми она столкнулась сегодня, а именно:

- усиление глобальной конкуренции, что требует от экономики страны инновационных систем национального управления, развития человеческого капитала;
- угроза экономической безопасности страны, связанной с нарушениями экономической этики в функционировании либерализованного рынка как внутри Российского государства, так и в международной практике.

Успешный переход к инновационному социально ориентированному типу экономического развития возможен, если будут соблюдены условия, среди которых обязательно развитие образования, неразрывно связанного с мировой фундаментальной наукой, ориентированного на формирование творческой социально ответственной личности, формирование профессиональной культуры, ценностных ориентиров в сфере труда и предпринимательской деятельности.

Целью нашего научного исследования является

формирование профессионально-этической культуры студентов вузов, а именно формирование профессионально-этической культуры студентов экономических специальностей.

Целью данной статьи является рассмотрение функций и этапов формирования профессионально-этической культуры студентов вузов – будущих экономистов в процессе изучения иностранного языка.

Функция рассматривается исследователями как предназначение, выполняемая роль, круг деятельности, обязанность, как внешнее проявление свойств какого-либо объекта. [1: с.68, 2: с.68] В рамках системного подхода функция представляет собой, например, у Ю.Г.Маркова, внешнее поведение системы, ее отношение как целого с другими объектами, с внешней средой. Функциональный анализ дополняет структурный. Единство структуры объекта и его функции рассматривается как проявление его внутреннего и внешнего аспектов. [3]

В контексте нашего исследования нами были выявлены функции профессионально-этической культуры не уже сложившегося специалиста, а студента вуза в период его профессиональной подготовки. Поэтому мы ис-

ходили из:

- из сущности профессионально-этической культуры личности как меры и способа усвоения и реализации профессиональных знаний, умений, навыков, норм и ценностей; как особого вида профессиональной деятельности, базирующегося на смыслообразующих мотивах и направленного на реализацию ценностно-насыщенных поступков, порождающих нравственные чувства; [4: с.238]

- из содержания и структуры профессиональной подготовки студентов вузов – будущих экономистов, определяемых государственными образовательными стандартами (ФГОС ВО) и выражающими требования работодателей и общества к данным специалистам.

Проведённый нами анализ ФГОС ВО по направлению «Экономика и управление» показал, что выпускники вузов должны овладеть несколькими группами компетенций: общекультурными, которые характерны для выпускников вузов независимо от их специальности; общепрофессиональными компетенциями, отражающими общеэкономическую образованность специалистов; профессиональными компетенциями, содержащими характерные черты, присущие определённой специальности. [5]

Например,

- *гносеологическая функция* реализуется через процесс познания и использования основ философских знаний для формирования мировоззренческих позиций; анализ основных этапов и закономерностей исторического развития общества для формирования гражданской позиции; познания и использования основ экономических знаний в различных сферах деятельности; усвоении и использовании основ правовых знаний в различных сферах деятельности;

- *регулятивная функция* реализуется в процессе работы в коллективе, толерантного восприятия социальных, этнических, конфессиональных и культурных различий; в процессе саморегуляции, самообразования и самоорганизации;

- *аксиологическая функция* реализуется в процессе формирования мировоззренческих позиций, в процессе формирования профессионального самосознания; в готовности нести ответственность за свои организационно-управленческие решения в профессиональной деятельности;

- *коммуникативная функция* реализуется в процессе коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Кроме того, профессия экономиста имеет ряд особенностей, отличающих её от других.

Во-первых, профессия экономиста относится к типу «человек – человек». Предметом взаимодействия данного типа профессий являются люди, социальные системы, общество в целом, поэтому профессия «экономист» имеет ярко выраженную гуманистическую направленность. М.Г.Лапаева, С.П.Лапаев дают такое определение понятию «экономика»: «это хозяйственная система, обеспечивающая удовлетворение потребностей людей и общества путём создания и использования необходимых жизненных благ». [6: с.13] Именно обеспечение удовлетворения материальных потребностей людей является предметом экономической профессии. Экономические законы действуют через людей, их труд. «Человек в экономике – главная фигура». [6: с.36] Таким образом можно говорить о *гуманистической функции*, которая реализуется через осознание студентом своей будущей профессиональной деятельности, имеющей главной целью процветание общества, достижения каждым человеком высокого уровня и качества жизни.

Во-вторых, экономисты, наряду с техническими и математическими навыками, имеют такие знания, которые ведут к предвидению ситуаций не только в экономической сфере, но и в социальной, политической и др.

[6: с.11, 25] Это определяет *прогностическую функцию*, которая реализуется через способность студентов предвидеть последствия экономических и организационно-управленческих решений, их влияние на заинтересованные стороны (стейкхолдеров), которые могут включать бизнес-партнёров, коллег, потребителей, коммерческие и общественные организации и общество в целом.

В-третьих, ещё одной особенностью профессии экономиста является её творческий характер, так как экономист всегда занят поиском оптимальных решений в хозяйствовании, поиском путей процветания организации, государства в целом. [6: с.36] Экономист занят такими вопросами как увеличение производительности труда, конкурентоспособности, а на сегодняшний день и вопросами экономической безопасности. *Творческая функция* реализуется через способность решать профессионально-этические задачи в процессе обучения, умение находить нестандартные подходы в решении организационно-управленческих задач, способность выявления проблем в профессиональном поле. Философский словарь определяет творчество как способность человека из известного, имеющегося в действительности материала создавать в процессе труда новую реальность. В процессе творчества создаётся не только нечто новое, но и происходит развитие существенных сил человека, его способности и мастерства. [7: с.76]

В-четвёртых, экономические знания необходимы не только экономисту. Любой человек из нас осуществляет экономическую деятельность, если не на профессиональном, то на бытовом уровне. И здесь экономист может внести свой просветительский вклад. История и современность показывают, что многие экономические деятели были и сейчас являются незаменимыми экспертами в государственных службах. Многие ведущие учёные-экономисты сегодня серьезно озабочены проблемами экономической этики, вопросами кризиса глобальной экономической системы. Такие известные экономисты как С.Ю.Глазьев, М.Л.Хазин, М.Г.Делягин и др. занимаются общественно-политической и пропагандистской деятельностью, играя важную роль в формировании экономической культуры общества. Высокая экономическая культура граждан, в свою очередь, является одним из главных условий стабильности и процветания страны. Таким образом можно говорить об *информационно-просветительской функции* профессионально-этической культуры студента вуза – будущего экономиста, которая реализуется в способности студента постоянно обновлять свои знания в области экономики и адаптировать эти знания для широкого общественного круга с целью повышения уровня экономической грамотности граждан нашей страны.

В-пятых, можно говорить и о *новаторской функции* профессионально-этической культуры студента вуза. Прагматической целью экономической деятельности является получение прибыли и выгоды, эффективное хозяйствование. Всё это влечёт, по мнению Карла Хоманна и Франца Блюме-Дреза, ситуацию, (в рыночной экономике) когда никто не может останавливаться на достигнутых позициях, появляются инновации, новые инвестиции, увеличение и сращивание капиталов и т.п., ведущие к прогрессу в области науки, техники, медицины и др. [8: с.26] Новаторская функция реализуется через способность студента использовать свои знания, полученные в других научных областях в своей работе, через умение применять опыт других стран, а также положительный исторический экономический опыт российского государства, через готовность к инновационной профессиональной деятельности.

Все функции профессионально-этической культуры студента вуза – будущего экономиста взаимосвязаны и согласованы.

В процессе формирования профессионально-этической культуры студентов вузов – будущих экономистов

выделяют несколько этапов. Так, говоря о формировании общей культуры молодого человека, М.И.Рожков выделяет два этапа инкультурации:

- первый этап инкультурации способствует сохранению стабильности культуры. Главной целью данного этапа является воспроизведение уже имеющихся образцов культуры; автор относит этот этап к периоду детства и ранней юности;

- второй этап инкультурации, как отмечает автор, происходит в период молодости, когда членам общества возможно принять на себя ответственность за экспериментирование в культуре, внесение в неё изменений различного масштаба. [9: с.45]

Такое выделение этапов справедливо, если мы говорим о формировании общей культуры. Автор не рассматривает более поздние этапы инкультурации, так как предметом его научно-педагогического исследования является молодежь. Данный подход учитывается другими исследователями и нами при выделении этапов формирования определённых видов культур студентов вузов.

Е.В. Бараник, рассматривая формирование профессионально-этической культуры будущих юристов, выделяет профессионально-ориентировочный этап, когда студент получает информацию о сущности понятий, входящих в область профессионально-этической культуры специалиста. На данном этапе студент должен осознать необходимость соблюдения в своём профессиональном поведении морально-этических норм при взаимодействии со всеми лицами и организациями, включёнными в круг его профессиональной деятельности и взаимоотношений. Автор также называет этот этап «пропедевтическим», на котором происходит и осознание студентом себя как будущего профессионала, формируется мотивация на освоение необходимых знаний, развитие навыков и умений. На данном этапе возможно проведение психодиагностических мероприятий для выявления исходного уровня профессионально-этической культуры студента вуза. [10: с.106]

Профессионально-тренировочный этап направлен на приобретение опыта проявления основ профессионально-этической культуры в различных квазипрофессиональных ситуациях, которые создаются в рамках учебного курса: деловые игры, case-study, участие в научно-практических конференциях и др. На данном этапе автор предполагает возможность самооценки студентом своих индивидуальных особенностей профессионально-этической культуры и определения им дальнейших путей её совершенствования. [10: с.107]

В процессе профессионально-результативного этапа студент проявляет инициативу в практической учебно-профессиональной деятельности в учреждениях, являющимися базами практики факультета вуза, принимает участие в организации и проведении научно-практических конференций, занимается изучением и адаптацией зарубежного опыта профессиональной деятельности к условиям отечественной практики. [10: с.107]

Г.А.Гущина, в исследовании, посвященном концепции формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, рассматривает его поэтапную технологию, состоящую из:

- теоретического этапа – формирования теоретических понятий и представлений о деятельности экономиста (ценностные ориентации, профессионально-этические нормы и правила поведения);

- инструментально-аналитического этапа – когда происходит уяснение сущности экономических задач;

- структурно-синтетического этапа – овладения опытом экономических задач;

- практико-интегративного этапа – переноса экономического опыта в ситуации самостоятельных экономических проектов;

- диагностического – соотнесения результатов деятельности с критериально-заданной целью. [11: с.236,

237]

Приведённые подходы относятся к исследованию этапов формирования профессионально-этической культуры будущих юристов и формирования профессиональной культуры будущих экономистов. Мы рассматриваем подходы к выделению этапов формирования профессионально-этической культуры у будущих экономистов в процессе изучения иностранного языка.

В определении этапов формирования профессионально-этической культуры студентов вузов мы также опирались на труды М.С.Кагана, посвященные вопросам образования, воспитания, культуры. М.С.Каган определяет культуру как способ передачи из поколения в поколение того, что человек не наследует в генотипе. Он представляет этот способ в виде трех дорог: одна дорога – это передача знаний, другая дорога – передача умений и третья дорога – передача ценностей. Философ аргументирует выбор именно этих дорог тем, что предметная деятельность человека реализуется трояким образом, как 1) познавательная деятельность, 2) как деятельность познавательная, 3) как деятельность ценностно-ориентационная. Культура исторически выработала эти три механизма, потому что, как пишет М.С.Каган «человек должен в процессе своего развития...научиться работать, преобразовывать мир, получать необходимые знания, овладевать ценностями, которые направляли бы и его практическую, и теоретическую, и художественную деятельность по тому или иному пути». [12: с.657]

Используя данные, изученные у других авторов и опираясь на особенности нашего исследования, мы выделили три этапа формирования профессионально-этической культуры студентов вузов (будущих экономистов), используя терминологию М.С.Кагана: 1) *познавательный*, 2) *ценностно-ориентационный*, 3) *преобразовательный*.

Целью *познавательного этапа* является формирование системы теоретических понятий и представлений о профессионально-этических вопросах в экономической деятельности, формирование интереса к профессии, формирование мотивационной основы профессиональной деятельности, формирование своего «Я» в профессии. На данном этапе происходит изучение профессионально-ориентировочных текстов, имеющих также профессионально-этическую направленность, изучение основных этических философских понятий, применимых в сфере профессиональной экономической деятельности, изучение роли и места экономиста в обществе.

Целью *ценностно-ориентационного этапа* является формирование ценностных ориентаций, профессионально-этических норм, формирование у студентов чувств, относящихся к категории «высших» (по С.Л.Рубинштейну) и определяемые идеальными мотивами (интеллектуальными, этическими, эстетическими) [13: с.557]. На данном этапе происходит формирование способности идентифицировать свои эмоции и управлять ими. Студенты изучают профессиональные нормы и ценности экономистов, изучают проблемное поле профессиональной этики, знакомятся с профессиональным этикетом, стилями делового общения.

Целью *преобразовательного этапа* является перенос знаний в ситуации самостоятельных творческих заданий, имеющих эвристический и проблемный характер, формирование творческих навыков решения профессионально-этических задач. На данном этапе студенты выполняют задания профессионально-этической направленности (решение «кейсов», этических дилемм), занимаются самостоятельным созданием исследовательского или творческого продукта, отражающего этические проблемы профессиональной сферы.

Эти этапы не имеют чётких ограничений во времени и зависят от учебных планов конкретного вуза.

Таким образом, анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению «Экономика и управление», анализ

научной литературы, посвященной специфике профессиональной деятельности экономистов, позволил нам выявить функции (гносеологическую, регулятивную, аксиологическую, коммуникативную, гуманистическую, прогностическую, творческую, информационно-просветительскую, новаторскую) и этапы (познавательный, ценностно-ориентационный, преобразовательный) формирования профессионально-этической культуры студентов вузов (будущих экономистов в процессе изучения иностранного языка).

Выявление функций и этапов формирования профессионально-этической культуры позволило нам уточнить определение её сущности относительно студентов вуза – будущих экономистов. *Профессионально-этическая культура студентов вузов – будущих экономистов это мера и способ усвоения и реализации общих и профессиональных знаний, умений, навыков, норм и ценностей; особый вид квазипрофессиональной деятельности, базирующийся на смыслообразующих мотивах и направленный на реализацию ценностно-насыщенных поступков, порождающих нравственные чувства; профессионально-этическая культура студентов вузов – будущих экономистов формируется в процессе познавательного, ценностно-ориентационного и преобразовательного этапов, и выполняет гносеологическую, регулятивную, аксиологическую, коммуникативную, гуманистическую, прогностическую, творческую, информационно-просветительскую и новаторскую функции.*

Дальнейшим этапом исследования является выявление, обоснование и экспериментальное апробирование модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абазалиева М.М. Словарь по социогуманитарным дисциплинам: справочное пособие для студентов очной и заочной форм обучения всех направлений. / М.М.Абазалиева, З.С.Тамбиева. – Черкесск: БИЦ СевКавГГТА, 2014. – 120 с.
2. Методология и методы психолого-педагогического исследования: словарь-справочник / сост. В.Н.Гордиенко. – Саратов: Изд-во «Вузовское образование», 2017 г. – (Высшее образование). – 83 с.
3. Марков Ю.Г. Функциональный подход в современном научном познании. Новосибирск «Наука». 1982г. – 255с. <http://ligis.ru/psylib/090417/books/marko01/txt01.htm#2> [дата обращения 21.10.17]
4. Павлова О.В. Профессионально-этическая культура личности / Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17, вып. 2. С.237-240. DOI: 10.18500/1819-7671-2017-17-2-237-240
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата) <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf> [дата обращения 21.10.17]
6. Лапаева М.Г. Экономист как профессия: учебное пособие / М.Г.Лапаева, С.П.Лапаев; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 120с.
7. Современная философия: Словарь и хрестоматия. – Ростов н/Д: Феникс, 1995. – 511с.
8. Карл Хоманн, Франц Блюме-Дрез: Экономическая этика и этика предпринимательства. Перевод С. Курбатовой, К. Костюка. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 227 стр.
9. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юнгогогика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью». / М.И.Рожков. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2008. – 264с.
10. Бараник Е.В. Формирование профессионально-этической культуры будущих юристов в процессе изучения иностранного языка в вузе: дис. ... канд.пед.наук (13.00.08) / Е.В.Бараник – Москва, 2007. 190 с.
11. Гущина Г.А. Концепция формирования профес-

сиональной культуры будущих экономистов в вузе: дис. ... д-ра.пед.наук (13.00.08) / Г.А.Гущина – Ярославль, 2015. – 444с.

12. Каган М.С. Избранные труды в VII томах. Том VII. Труды по проблемам теории культуры. / Санкт-Петербург: ИД «Метрополис», 2007г. – 756с.

13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2007. — 713с.

*Статья поступила в редакцию 05.11.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*



УДК 372.881.1

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К СОЦИАЛЬНОМУ  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ  
РАБОТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2017

**Пайгина Евгения Сергеевна**, аспирант кафедры педагогики и психологии*Амурский государственный университет**(675027, Россия, Благовещенск, Игнатьевское ш., 21, e-mail: fsn301@mail.ru)*

**Аннотация.** Процесс развития современного общества основан на межличностных коммуникациях, которые определяют необходимость изменения в обществе роли и содержания образования. В связи с этим проблема обучения способам продуктивного социального взаимодействия будущих бакалавров социальной работы приобретает все более актуальное значение, поскольку десятки миллионов людей (пенсионеры, инвалиды, дети-сироты, семьи, беженцы и др.) стали потребителями социальных услуг, нуждаются в социальной защите и социальном обслуживании. В мире и в России накоплен значительный опыт социальной работы, в связи с чем на первый план выдвигается необходимость формирования у будущих специалистов социальной работы готовности осуществлять социальное взаимодействие в ходе профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** готовность к социальному взаимодействию, социальное взаимодействие, социальная работа, клиент социальной работы, субъект социальной работы, социальное партнерство, профессиональное образование, бакалавр социальной работы, профессиональная подготовка.

**MODELING THE FORMATION OF PREPAREDNESS FOR SOCIAL INTERACTION  
WITH FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY**

© 2017

**Paigina Evgenia Sergeevna**, post-graduate student of the Chair of Pedagogy and Psychology*Amur State University**(675027, Russia, Blagoveshchensk, Ignatievskoe sh., 21, e-mail: fsn301@mail.ru)*

**Abstract.** The process of development of modern society is based on interpersonal communications, which determine the need for a change in the role and content of education in society. In connection with this, the problem of teaching the ways of productive social interaction of future bachelors of social work is becoming increasingly important, as tens of millions of people (pensioners, invalids, orphans, families, refugees, etc.) have become consumers of social services, need social protection and social service. In the world and in Russia there is a considerable experience of social work, which requires comprehension, analysis and generalization. It is necessary to work out a scientifically grounded concept of social interaction in social work with the population, improve social interaction technologies, understandable and convincing methods of organizing and conducting social work, and in this connection, the need to form social work future social workers in the course of professional activities.

**Keywords:** readiness for social interaction, social interaction, social work, client of social work, subject of social work, social partnership, vocational education, bachelor of social work, vocational training.

В современных законодательно закрепленных документах (в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года», федеральных государственных стандартах высшего образования (ФГОС ВО 3-его поколения и ФГОС ВО 3+), связанные с государственными программами «развитие образования на 2013-2020 годы»), отражается идея проведения модернизации в системе образования в связи с тенденциями социально-экономического развития страны, а также обеспечения конкурентоспособности будущих бакалавров социальной работы.

Так, в ФГОС ВО 3+ по направлению 39.03.02 «Социальная работа» отмечается, что выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать общекультурными компетенциями: способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5); способностью работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6) и др.

Однако данные компетенции охватывают только отдельные стороны социального взаимодействия в профессиональной деятельности социального работника, в связи с чем стоит задача подготовки будущего бакалавра социальной работы, способного осуществлять и регулировать продуктивную и согласованную совместную профессиональную деятельность между будущим бакалавром социальной работы и клиентами, а также с учреждениями социальной защиты и социального обслуживания.

Формирование готовности к социальному взаимодействию в профессиональной деятельности у будущего бакалавра социальной работы будет проходить эффективно, если систематизировать данный процесс

и спроектировать его в модель, которая позволит представлять образовательный процесс поэтапно (рис.1).

Для построения и обоснования структурно-функциональной модели формирования готовности к социальному взаимодействию в профессиональной деятельности у будущих бакалавров социальной работы проанализирована учебная деятельность и ее организация [1].

Важно изучить структуры овладения знаниями и их практическое применение. В основе разработки структурно-функциональной модели формирования готовности к социальному взаимодействию в профессиональной деятельности у будущих бакалавров социальной работы лежит теоретический анализ проблем реализации теоретической и практической подготовки будущих бакалавров социальной работы к осуществлению социального взаимодействия. Проведен экспертный опрос, выявлены основные принципы и средства, этапы, когда осуществляется профессиональная подготовка будущего бакалавра социальной работы.

Структурно-функциональная модель формирования готовности бакалавра социальной работы к социальному взаимодействию в профессиональной деятельности *состоит из пяти блоков: целевого, содержательного, процессуально-деятельностного, контрольно-оценочного и результативно-коррекционного, находящихся в тесной взаимосвязи.*

Процесс формирования готовности к социальному взаимодействию у будущих бакалавров социальной работы возможно представить как сложную систему.

При формировании *целевого блока* структурно-функциональной модели нами определено, что в основе конструируемой структурно-функциональной модели находится социальный заказ, в соответствии с требованием обозначенным современным российским обществом, требованием ФГОС ВО по направлению

подготовки «Социальная работа» и профессиональным стандартом, предполагающими готовность выпускника направления подготовки «Социальная работа» к осуществлению социального взаимодействия.

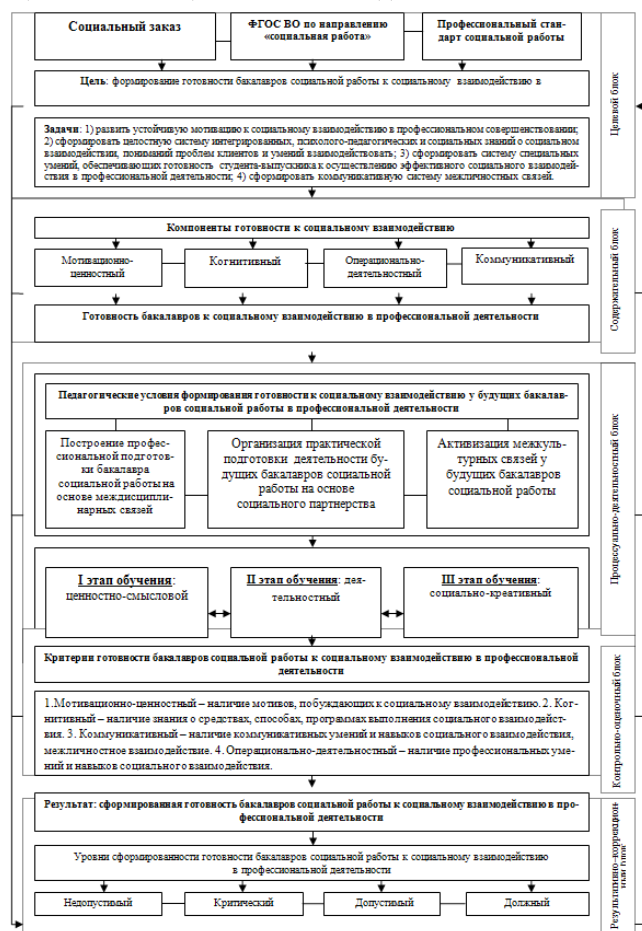


Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования готовности к социальному взаимодействию

Целью структурно-функциональной модели является формирование готовности к социальному взаимодействию у будущего бакалавра социальной работы в профессиональной деятельности в высшем учебном заведении.

Поставленная цель определила следующие задачи: 1) развить устойчивую мотивацию к социальному взаимодействию в профессиональном совершенствовании параллельно с развитием познавательной мотивации к изучению учебных дисциплин; 2) сформировать целостную систему интегрированных, психолого-педагогических и социальных знаний о социальном взаимодействии, пониманий проблем клиентов и умений взаимодействовать в различных сферах общества; 3) сформировать систему специальных умений, обеспечивающих должный уровень готовности; 4) сформировать коммуникативную систему меж-личностных связей.

Реализация поставленной цели и задач структурно-функциональной модели происходит через следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и коммуникативный, которые являются компонентами формирования готовности к социальному взаимодействию будущих бакалавров социальной работы и отражены в *содержательном блоке*, где раскрывается система личного новообразования, возникающая в результате формирования готовности к социальному взаимодействию.

Содержание готовности к социальному взаимодействию раскрывается через компоненты структурно-функциональной модели, отражающие мотивационно-

ценностную, когнитивную, операционально-деятельностную и коммуникативную составляющие.

*Мотивационно-ценностный компонент* формирования готовности к социальному взаимодействию бакалавра социальной работы – это субъективные показатели деятельности.

К данным показателям относятся потребности, мотивы, интересы, установки, ценностные ориентации, направленности личности, идеалы и др.

В аспекте социальной работы мотивационно-ценностный показатель определяется отношением бакалавра к будущей профессии, коллективу, что является важным в ходе осуществления социального взаимодействия.

*Когнитивный компонент* характеризуется различными видами и формами теоретического знания о социальном взаимодействии бакалавра социальной работы, которые учащийся получает в результате обучения, овладевая профессией, включает первоначальные ощущения, понятия, теории и концепции в социальной работе. Когнитивный компонент включает профессионально значимые знания, которые составляют основу профессиональной подготовки к осуществлению социального взаимодействия: специфику социального взаимодействия в целом и особенности социального взаимодействия – в частности; характеристики технологий социальной работы с различными категориями населения; способы осуществления взаимодействия.

Анализируя научно-методические литературные источники [10-20], можно сделать вывод, что профессиональная подготовка обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа» к осуществлению социального взаимодействия напрямую зависит от эффективного установления взаимосвязей между учебными дисциплинами.

На основе междисциплинарных связей содержания обучения бакалавров социальной работы прослеживается когнитивный (знаниевый) компонент формирования компетенции социального взаимодействия [6].

*Операционально-деятельностный компонент* обеспечивает подготовку будущих бакалавров социальной работы, в которую включены взаимосвязанные профессионально значимые действия (умение аналитически мыслить, проектировать, обладать производственно-технологическими приемами и организационно-управленческими качествами, иметь коммуникативные навыки, проводить самодиагностику и др.).

Операционально-деятельностный компонент формирования готовности к социальному взаимодействию бакалавра социальной работы характеризуется способами, умениями и навыками осуществления деятельности.

*Коммуникативный компонент* направлен на то, чтобы развить взаимовыгодный, конструктивный, долговременный процесс взаимодействия, введение социального партнерства между потенциальными работодателями, высшими учебными заведениями, органами власти, социальными службами и иными организациями, который основывается на общем интересе и потребности социального партнерства в сфере высшего профессионального образования, умения аккумулировать ресурсы (материальный, финансовый, интеллектуальный), навыки по соблюдению выработанных правил и договоренностей, имеющих необходимую нормативно-правовую основу, консолидация усилий в ходе развития взаимодействия и др. [9].

В целом, совокупность рассмотренных компонентов выступает как теоретическая конструкция, в достаточной степени отражающая структурно-функциональную модель готовности бакалавра к социальному взаимодействию в деятельности социальных работников.

Педагогические условия, повышающие эффективность реализации структурно-функциональной модели формирования готовности к социальному взаимодействию в процессе профессиональной подготовки в Вузе бакалавров социальной работы, представляют собой

процессуально-деятельностный блок:

1) построение профессиональной подготовки бакалавра социальной работы на основе междисциплинарных связей; 2) организация практической подготовки будущих бакалавров социальной работы на основе социального партнерства; 3) активизация межкультурных связей у будущих бакалавров социальной работы.

На основе исследований В.П. Беспалько, А.М. Новикова и др., мы выделили критерии, компоненты и уровни формирования готовности к социальному взаимодействию, которые составляют контрольно-оценочный блок. Критерием мотивационно-ценностного компонента является наличие мотивов, побуждающих к проявлению личностного свойства в деятельности (методика оценивания уровня мотивации достижения, методика «Шкала базовых убеждений» (Р.Янов-Бульман), критерием когнитивного компонента является знание средств, способов, программ по выполнению действия, технологии решения социальной задачи, реализация правила и нормы в поведении (В.П. Беспалько), критерием операционально-деятельностного компонента является наличие профессионального умения и навыка владеть эффективным способом достигать положительного результата в профессиональной работе, критерием коммуникативного компонента является наличие коммуникативных умений и навыков, уровень межличностной коммуникации, межличностное взаимодействие, межличностное восприятие (КОС-2) [3].

Процесс реализации структурно-функциональной модели готовности к социальному взаимодействию в профессиональной деятельности будущих социальной работников проходит в несколько этапов.

1. Ценностно-смысловой этап. Целью данного этапа является деятельность по формированию социального качества личности в целях реализации социального взаимодействия. Данный этап формирует мотивационную направленность у студентов в целях осуществления социально-педагогической деятельности, познается профессия бакалавра социальной работы, готовность к социальному взаимодействию как социально необходимая ценность. Важная и необходимая составляющая данного этапа проявляется в том, что деятельность для учащихся становится смыслообразующей, когда мотивы деятельности совпадают с ее предметом.

2. Следующий этап мы определяем как деятельностный. Цель этапа совершенствовать учебно-воспитательный процесс в целях эффективного формирования готовности бакалавра к социальному взаимодействию в профессиональной деятельности социальных работников, основу которых составляют усвоенные технологии. Деятельностный этап направлен на то, чтобы сформировать умения у студентов проводить интеграцию полученных из различных областей наук знаний, которые составляют когнитивную сторону готовности [8, с. 148].

3. Социально-креативный этап. Целью данного этапа является организация образовательно-воспитательного пространства вуза, где используются потенциальные возможности социума, реализуются навыки осуществления социальных взаимодействий и апробация социально-педагогической технологии при реализации деятельности учреждений различного типа (социальные и образовательные сферы). Данный этап направлен на формирование потребностей, которые определяют статус устойчивой социальной позиции, обеспечивающей процесс адаптации будущих специалистов к условию постоянного изменения социума [86, с.139].

Этапность формирования готовности бакалавра к социальному взаимодействию в профессиональной деятельности социальных работников в образовательном процессе включает периоды с 1-ого по 4-ый курсы.

Чтобы наметить пути формирования готовности к социальному взаимодействию у будущего бакалавра социальной работы в профессиональной деятельности

выделяют результативно-коррекционный блок, в котором отражен уровень формирования готовности к социальному взаимодействию у будущих бакалавров социальной работы: недопустимый, критический, допустимый, должный.

Результаты, показывающие итоговый уровень сформированности готовности к социальному взаимодействию в профессиональной деятельности у будущих бакалавров социальной работы, дают основания для коррекции УМОД и методик для того, чтобы повысить или совершенствовать уровень готовности к социальному взаимодействию в профессиональной деятельности у будущих бакалавров социальной работы [5].

Представленная нами авторская структурно-функциональная модель формирования готовности к социальному взаимодействию в профессиональной деятельности у будущих бакалавров социальной работы – это целостная система, объединяющая в себе целевую, содержательную, процессуально-деятельностную, контрольно-оценочную и результативно-коррекционную направленность, представленная виде блоков. Поставленную цель мы достигли, реализуя комплекс педагогических условий.

Основа данных положений составляет образовательный процесс и позволяет сформировать готовность к социальному взаимодействию в профессиональной деятельности у будущих бакалавров социальной работы, которая выступает интегративным качеством личности, которое представляет собой совокупность всей профессионально-значимой социальной системы качеств бакалавров социальной работы, необходимых для полноценной реализации социального взаимодействия среди субъектов, осуществляющих социально-педагогическую деятельность.

Таким образом, обозначенные нами в структурно-функциональной модели основные компоненты и условия позволяют сформировать готовность к социальному взаимодействию в профессиональной деятельности у будущих бакалавров социальной работы – результат профессиональной подготовки, характеризующий личностную способность будущего бакалавра социальной работы осуществлять целенаправленный процесс взаимовыгодного сотрудничества между социальным работником и клиентом для оказания последнему социальной помощи и социальной поддержки, восстановления социально значимых функций, вывода из тяжелой жизненной ситуации, посредством вмешательства и влияния.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Албегова, И.Ф. Введение в специальность «Социальная работа». / И.Ф. Албегова. – Ярославль, 2014. – 170 с.
2. Бездухов, В. П. Формирование гуманистической направленности студента – будущего учителя как социально-педагогическая проблема : Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. П. Бездухов. – СПб., 2015. – 43 с.
3. Беляева, Л.А. Социокультурные основания педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. А. Беляева. – Екатеринбург, 1994. – 38 с.
4. Бондаревская, Е. В. Личностно-ориентированный подход к качеству образования в условиях модернизации. Доклад на августовской конференции работников образования г. Ростова-на-Дону. – 2003. – 40 с.
5. Гусинский Э.Н. Современные образовательные теории / Э.Н. Гу-синский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Литературное агентство «Университетская книга», 2010. – 256 с.
6. Дороничева Р.М., Иващенко Г.А. Практико-ориентированный подход в подготовке конкурентоспособных специалистов в системе СПО // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Между-нар. науч. конф. – СПб.: Свое издательство, 2016. — С. 170.
7. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качественной подготовки специалистов, 2010 – 40 с.

8. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколов. – М., 2012. – 98 с.
9. Костыря, С.Е. Теоретико-методологические проблемы информатизации современного российского общества // Образование и социальное развитие региона. – 2010. – №3-4. – С.12-15.
10. Кочубей, Л.Г. Методологические основы социального анализа / Л.Г. Кочубей. – Краснодар: Социально-технологический институт, 2009. – 62 с.
11. Каспаржак, А. Г. Компетентностный подход в профессиональном образовании / А.Г. Каспаржак. – М., 2002. – С. 52-53.
12. Кириллова, Л.С. Формирование профессиональных умений и навыков у будущих бакалавров социальной работы в процессе добровольческой практики подростками: дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 08 / Л.С. Кириллова. – Ставрополь, 2010. – 190 с.
13. Коростелев, А.А. Компетентностный подход: проблемы терминологии / А.А. Коростелев, О.Н. Ярыгин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2011. – № 2. – С. 212-220.
14. Мардахаев, Л.В. Методика и технология работы социального педагога / Л.В. Мардахаев. – М: Гардарики, 2015. – 269 с.
15. Михеев, В.А. Основы социального партнерства: теория и политика / В.А. Михеев. – М.: Экзамен, 2015. – 448 с.
16. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учебное пособие для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – 6-е изд., испр. и доп.- М.: Академия, 2011. – 205 с.
17. Никитин В.А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов / В.А. Никитин. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2012. – 236 с.
18. Покладова, В.А. Опыт использования методов активного обучения в педагогическом вузе / В.А. Покладова // Право и образование, 2013. – № 2. – С. 42-48.
19. Профессиональный стандарт специалиста по социальной работе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/131> (Дата обращения 25.10.2015).
20. Фирсов, М.В. Теория социальной работы : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М.В. Фирсов, Е. Г. Студенова. – 4-е изд. – Москва : Гаудеамус : Акад. проект, 2009. – С. 510

*Статья поступила в редакцию 13.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

ТЕОРЕТИКО-ПОНЯТИЙНАЯ ОСНОВА ИНФОРМАЦИОННОЙ  
ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ

© 2017

**Панькин Павел Владимирович**, старший преподаватель кафедры  
«Экономика, экономический анализ и менеджмент»**Иванов Александр Михайлович**, старший преподаватель кафедры  
«Безопасность жизнедеятельности и основы медицинских знаний»*Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина*  
(399770, Россия, Елец, ул. Коммунаров, д. 28, e-mail: ivanov.iam48@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические вопросы исследования информационной зависимости подростков. В связи с развитием информационных и коммуникационных технологий в современном обществе роль информации претерпела трансформацию и стала одним из главных элементов в жизни любого человека. Основным источником информации стали электронные источники информации, заменяющие собственный опыт, общение и литературу. Возросшее воздействие информации на человека вызывает негативные последствия в виде препятствия нормальному формированию ценностно-смысловых ориентиров и ухудшения здоровья. Данное воздействие особенно усиливается в подростковом возрасте. Анализируются трактовки основных понятий и предлагается авторское определение терминов «информация» и «информационная зависимость». Информационная зависимость основывается на зависимости человека, которая бывает физической и психологической. Психологическая зависимость характеризуется навязчиво-зависимым поведением («compulsive-habitualbehavior»), формирующимся за счёт таких факторов как социальный, психологический, медицинский и др. В современном обществе основным источником получения информации для подростков является телевидение и интернет, поэтому постоянное их использование определяется как технологическая (поведенческая) зависимость, то есть чрезмерное взаимодействие человека и СМИ. Также рассматриваются возрастные особенности подростков, группы факторов риска возникновения информационной зависимости, включающие когнитивные, социально-психологические, личностные и медицинские. Определены направления профилактики информационной зависимости подростков и предложены результаты её проведения.

**Ключевые слова:** информация, зависимость, информационная зависимость, ценностно-смысловые ориентиры, психологическая зависимость, факторы риска информационной зависимости, профилактика информационной зависимости.

## THEORETIC-CONCEPTUAL BASIS FOR INFORMATION BASED ON TEENAGERS

© 2017

**Pankin Pavel Vladimirovich**, senior lecturer of the department  
“Economics, economic analysis and management”**Ivanov Alexander Mikhailovich**, senior lecturer of the department  
“Life safety and the basics of medical knowledge”*Yelets State University*

(399770, Russia, Yelets, Communard st., d. 28, e-mail: ivanov.iam48@yandex.ru)

**Abstract.** The article considers theoretical questions of the research, information based on adolescents. In connection with the development of information and communication technologies in modern society, the role of information has undergone a transformation and has become one of the main elements in the life of any person. The main source of information are the electronic sources of information, replacing his own experience, communication and literature. The increased influence of information on human causes negative consequences in the form of an impediment to the normal formation of axiological orientations and deterioration of health. This effect is particularly heightened in adolescence. Studies the interpretation of the basic concepts and proposes the author's definition of the terms “information” and “information addiction”. The dependence on information is based on the dependence of man, which is physical and psychological. Psychological dependence is characterized by obsessive-compulsive behavior (“compulsive-habitualbehavior”), formed at the expense of such factors as social, psychological, medical, etc. In modern society, the main source of information for teens is television and the Internet, so their permanent use is defined as technological (behavioral) dependence, that is, excessive interaction between a person and the media. Also discusses age features of teenagers of group of risk factors for information addiction, including cognitive, socio-psychological, personal and medical. The directions of prevention information based on adolescents and the results of its implementation.

**Keywords:** information dependence, information dependence, value-semantic orientations, psychological dependence, risk factors based on information, prevention of information dependence.

Информация в современном мире стала неотъемлемым элементом повседневной жизни. А компьютеризация способствовала ещё большему её распространению, в связи с чем, существенно возросла нагрузка на человека и особенно на подростков. Так как в этом возрасте окончательно формируются ценностно-смысловые ориентиры, а чрезмерная нагрузка в виде огромного потока информации препятствует нормальному их формированию и влияет на здоровье, вызывая различные болезни.

В современном обществе одной из главных проблем является сохранение и укрепление здоровья детей и подростков, что находит отражение в изучении в различных отраслях научного знания, таких как медицина, психология, педагогика, безопасность жизнедеятельности и др. [1, 2, 3].

Поэтому приоритетное значение, в условиях высокой значимости исследования данной проблематики, имеют проблемы профилактики информационной зави-

симости подростков, в том числе в учебно-воспитательном процессе.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить общенаучность термина «информация», используемое в разных научных сферах. Однако не существует единства трактовки данного научного термина. Так, понятие «информация» в психологическом словаре трактуется как сведения в окружающем мире и идущих в нем процессах, которые воспринимаются человеком или специальными устройствами [4]. В большом энциклопедическом словаре термин «информация» определяется как сведения, передаваемые людьми различными способами: устным, письменным, с помощью условных сигналов, технических средств и т. д. [5]. Толковый словарь Ожегова трактует информацию как сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах, воспринимаемые человеком или специальным устройством [6]. Федеральный закон «Об ин-

формации, информационных технологиях и о защите информации», определяют информацию как сведения (сообщения, данные) независимо от формы их представления [7]. Отсутствие единства трактовки рассматриваемого термина вызывает необходимость рассмотрения информации в философском аспекте. В философском словаре информация трактуется как «результат отражения одного объекта в другом, используемый, в конечном счете, для формирования управляющих воздействий». Поэтому для раскрытия сущности информации с философской точки зрения необходимо понимание «трех основных её аспектов: синтаксического, семантического и прагматического» [8, с. 134].

По мнению Л.В. Баевой, информация выступает определенным свойством материи, имеющей аналогичные признаки, и её существование не зависит от сознания. Она приравнивает информацию к таким категориям, как материя, пространство, время, системность и др. [9, с. 56].

Поэтому более ёмким и обоснованным определением «информации» является следующая трактовка: «сведения (данные, сообщения), передаваемые любым возможным способом и предназначенные для восприятия человеком».

В процессе обучения подросток может получать необходимую информацию как из собственного опыта и общения с педагогами и сверстниками, так и из различных источников информации, такие как книги, учебники и информационно-образовательные ресурсы. Современное развитие образования привело к тому, что подростки получают информации больше из электронных источников информации, чем из собственного опыта, общения и различной литературы. По словам Г.В. Грачева и И.К. Мельник, в современном обществе главным информационным источником для обучающихся выступают средства массовой информации (СМИ), являющиеся формами передачи информации массовому потребителю [10].

Из всех существующих видов СМИ наибольшее распространение для получения информации среди подростков получили телевидение и интернет. Именно эти формы получения информации и способствуют формированию такой проблемы, как информационная зависимость.

Первоначально термин «зависимость» использовался относительно людей, испытывающих патологическую тягу к различным химическим веществам (алкоголь, никотин, наркотики и т.п.). В дальнейшем изучение этого вопроса позволило выявить его более широкое понимание.

Из многообразия существующих понятий «зависимости», как в отечественной, так и в зарубежной литературе, выделяются два направления. В психологическом словаре они выделяются как два вида зависимости: физиологическая (потребность организма в определенном веществе для нормального функционирования); психологическая (потребность аффективного происхождения) [6]. Более приемлемой, в области нашего исследования, является психологическая зависимость, характеризующаяся навязчиво-зависимым поведением («compulsive-habitualbehavior»), формирующееся за счёт различных факторов, таких как социальный, психологический, медицинский и др.). По мнению Ц.П. Короленко термин «зависимость» определяется как форма деструктивного поведения, выражающаяся в стремлении к уклонению от реальности за счет изменения своего психического состояния посредством постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активных видах деятельности, сопровождающееся развитием интенсивных эмоций [14 с. 5]. Л.Г. Леонова, В.Д. Менделевич и Е.И. Николаева рассматривают зависимость как специфическое поведение, формирующееся под воздействием психологических и физиологических особенностей подростков, а также социальных условий [11, 12, 13].

Следовательно, основанием зависимости выступает определённая тяга подростков уходить от неудовлетворяющей реальности. Формирование такого поведения у подростков обуславливается появлением внутреннего дискомфортного психического состояния, от которого он стремится дислоцироваться, что неблагоприятно влияет на здоровое состояние подростков. У подростков данное поведение формируется вследствие возникновения у них дискомфортного внутреннего психического состояния, от которого они хотят уйти. Как отмечает М.А. Шаталина, такое состояние может быть вызвано внутренними и внешними факторами, но последние всегда воспринимаются и осознаются подростками, производя воздействие на подсознание и становятся, таким образом, внутренними [15].

Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы выявил выделение отдельного вида в психологической зависимости – поведенческая зависимость. Исследователи данного направления (А.Ю. Егоров, Ц.П. Короленко, А.И. Шаева, F.D. Davis, M. Griffiths, D. King и др.), подразделяя психологическую зависимость на определённые виды, выделяют технологическую зависимость [16, 17, 18, 19, 20, 21, 22]. Данная зависимость определяется как подвид психологической зависимости, характеризующийся изменением психического состояния за счёт взаимодействия человека и технического средства.

Исходя из того, что основным источником получения информации для подростков выступает телевидение и интернет (СМИ), то более объективной и подходящей считается концепция М. Griffiths, согласно которой, постоянное использование СМИ определяется как технологическая (поведенческая) зависимость, то есть чрезмерное взаимодействие человека и СМИ [20].

Информационное поле в настоящее время в большинстве случаев способствует трансформации поступающей информации в источник негативного воздействия и становится опасным для подростков (Г.В. Грачёв, А.Е. Личко, М.И. Рожков и др.) [23, 24, 25].

Именно на возможные угрозы для физического и морально-нравственного развития личности подростков в XXI веке путем воздействия СМИ указывали многие учёные (Т. Робинсон, Ф. Циммерман, П. Штурк и др.) [26, 27]. Преобладающей по своей распространённости из существующих элементов отклоняющегося поведения является информационная зависимость. Поэтому, одними из первоочередных задач стоящими перед современным образованием становятся: во-первых, обучение нового поколения безопасно и эффективно работать с поступающей информацией, во-вторых, интеграция различных профилактических программ в учебный процесс для предотвращения информационной зависимости.

Процесс обучения должен помогать формировать у подростков целевую установку на здоровый образ жизни, исключающую или снижающую до минимума угрозу любого зависимого поведения. Главной составляющей данной установки является ценностно-смысловое ориентирование в области ведения здорового образа жизни, сводящий к минимуму риски зависимого поведения подростков [28, с. 112].

Можно сделать вывод, что понятие информационной зависимости целесообразно трактовать как навязчиво-зависимое поведение, связанное с развитием интенсивных эмоций и препятствующее адаптации, выражающееся в постоянном стремлении уйти от реальности путем изменения психического состояния с помощью фиксации внимания на СМИ.

В целях исследования данной проблемы и проведения её профилактики необходимо определить факторы, определяющие риск формирования информационной зависимости.

На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы по данному вопросу все факторы целесообразно разделить на четыре группы:

1) когнитивные. Отсутствие сформированного предостережения у подростков о негативном воздействии зависящего поведения на физические, социальные и психологические процессы развития создаёт условия для формирования девиантного поведения [29, 30, 31, 32];

2) социально-психологические. Главной проблемой возникновения таких рисков является неспособность человека к рациональному взаимодействию с социумом из-за социально-психологических особенностей человека, среды и их сочетания [11, 33, 34];

3) личностные. Дисгармоничное развитие личности может способствовать развитию различных отклонений, которые могут выражаться в виде зависимости [35, 36, 37, 38];

4) медицинские. Развитие информационной зависимости, как подвид психологической зависимости, может осуществляться под воздействием соматических и психических заболеваний, умственного недоразвития и другое [24, 29, 39]. Однако, ввиду того, что такие заболевания являются приоритетом медицинской области знаний, то с педагогического аспекта они не будут подвергаться детальному анализу.

Детальное исследование выявленной группировки факторов риска позволит разработать эффективную методику в целях успешной профилактики информационной зависимости подростков.

Анализ источников литературы по проблематике информационной зависимости позволил выявить три группы возрастных особенностей подростков, включающие:

1) особенности, определяющие значимость предупреждения информационной зависимости, являющейся одним из главных факторов определяющего гармоничное развитие личности (трансформация эмоционально-личностной сферы и установлении на этой основе социальной позиции);

2) особенности, подчёркивающие существенную эффективность педагогической профилактики информационной зависимости (формирование стилей мышления и ценностно-смысловых ориентиров);

3) особенности, способствующие увеличению вероятности формирования информационной зависимости (социализация подростков, формирование целевых установок, на основе чего приобретаются новые виды деятельности) [11, 25, 26, 27].

Исследование современных подходов предупреждения зависящего поведения позволило выделить четыре направления профилактики информационной зависимости подростков и предполагаемые результаты её проведения:

1) информационное (формирование и совершенствование теоретических знаний информационной зависимости);

2) социально-психологическое (формирование и развитие социальной компетентности);

3) личностное (совершенствование эмоциональной сферы);

4) тренинговое (формирование ценностно-смысловых ориентиров у подростков) [24, 27].

Отсюда следует, что процесс профилактики информационной зависимости не должен носить однонаправленность, а должен иметь системный характер, включающий все виды жизнедеятельности подростков.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баранов, А.А. Состояние здоровья детей как фактор национальной безопасности / А.А. Баранов, Л.А. Щеплягина, А.Г. Ильин // Российский педиатрический журнал. 2005. № 2. С. 4–8.

2. Зернюк, А.Д. Факторы, влияющие на формирование репродуктивного потенциала современных подростков / А.Д. Зернюк, В.А. Колмык // Репродуктивное здоровье детей и подростков. 2011. № 5. С. 73–79.

3. Мирский, В.Е. Ухудшение состояния здоровья молодого населения России – опасная тенденция, основные причины и пути выхода из кризиса / В.Е. Мирский,

С.В. Ришук // Национальная безопасность и стратегическое планирование. 2013. № 4. С. 100–112.

4. Психологический словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.psychologist.ru/dictionary\\_of\\_terms/index.htm?](http://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/index.htm?)

5. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vedu.ru/bigenedic>.

6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: Азъ, 1995. 928 с.

7. Федеральный закон от 27 июля 2006 года № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.sibarchives.ru/legislation/law/149fz/>

8. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 4-е изд. М.: Политиздат, 1981. 445 с.

9. Баева Л.В. Информационная эпоха: метаморфоза классических ценностей: монография / Л.В. Баева. Астрахань: «Астраханский университет», 2008. 217 с.

10. Грачев, Г.В. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия / Г.В. Грачев, И.К. Мельник. М.: Эксмо, 2003. 112 с.

11. Леонова, Л.Г. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте: учеб.-метод. пособие / Л.Г. Леонова, Н.Л. Бочкарева. Новосибирск: НМИ, 1998. 48 с.

12. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич. СПб.: Речь, 2005. 444 с.

13. Николаева, Е.И. Аддиктология. Теоретические и экспериментальные исследования формирования аддикций / Е.И. Николаева, В.Г. Каменская. М.: Форум, 2011. 208 с.

14. Короленко, Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц.П. Короленко // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 1991. №1. С. 8-15.

15. Шаталина М.А. Анализ факторов, влияющих на формирование Интернет-аддикции [Электронный ресурс] / М.А. Шаталина. Режим доступа: <http://cyberpsy.ru/2011/03/shatalina-m-a-analiz-faktorov-vliyayushhix-aformirovanie-internet-addikcii>.

16. Егоров, А.Ю. Нехимические зависимости / А.Ю. Егоров. СПб.: Речь, 2007. 190 с.

17. Короленко, Ц.П. Семь путей к катастрофе / Ц.П. Короленко, Т.А. Донских. Новосибирск: Наука, 1990. 224 с.

18. Шаев, А.И. Кинетика этанола в биологических средах / А.И. Шаев, Т.О. Баринская, А.В. Смирнов // Наркология. 2007. № 5. С. 50-57.

19. Davis, F.D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology / F.D. Davis // MIS Quarterly. 1989. № 13(3). P. 319-340.

20. Griffiths, M. A 'components' model of addiction within biopsychosocial framework / M. Griffiths // Journal of Substance Use. 2005. № 10 (4). P.191-197.

21. Griffiths, M. The role of context in online gaming excess and addiction: some case study evidence / M. Griffiths // International Journal of Mental Health and Addiction. 2010. № 8. P. 119-125.

22. King, D. The psychological study of video game players: methodological challenges and practical advice / D. King, P. Delfabbro, M. Griffiths // International Journal of Mental Health and Addiction. 2009. № 7. P. 555-562.

23. Грачев Г.В. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия / Г.В. Грачев, И.К. Мельник. М.: Эксмо, 2003. 112 с.

24. Личко А.Е. Психопатии и акцентуация характера у подростков / А.Е. Личко. Л.: Медицина, 1983. 256 с.

25. Рожков М.И. Профилактика наркомании у подростков / М.И. Рожков, М.А. Ковальчук. М.: Владос, 2003. 160 с.

26. Реан А.А. Психология и психодиагностика лич-

ности: теория, методы исследований, практикум / А.А. Реан. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. 255 с.

27. Фельдштейн Д.И. Психология взросления / Д.И. Фельдштейн. М.: Флинта, 2004. 670 с.

28. Винер Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине / Н. Винер. 2-е изд. М.: Наука, 1983. 344 с.

29. Березин, С.В. Психология наркотической зависимости и созависимости. / С.В. Березин, К.С. Лисецкий, Е.А. Назаров. М.: МПА, 2001. 54 с.

30. Кекелидзе, З. В омуте игры / З. Кекелидзе // Мед. газ. 2005. № 97. С. 7.

31. Bandura, A. Self-Efficacy: The Exercise of Control / A. Bandura. New York: W.H. Freeman and Company, 1997. 604 p.

32. Ellis, A. How to Stubbornly Refuse to Make Yourself Miserable About Anything Yes, Anything! / A. Ellis. New York: Kensington Publishing Corp, 2006. 212 p.

33. Шаталина, М.А. Анализ факторов, влияющих на формирование Интернет-аддикции [Электронный ресурс] / М.А. Шаталина. Режим доступа: <http://cyberpsy.ru/2011/03/shatalina-m-a-analiz-faktorov-vliyayushhix-na-formirovanie-internet-addikcii>.

34. Sameroff, A. J. Accumulation of environmental risk and child mental health / A. J. Sameroff, R. Seifer // Children of poverty: research, health, and policy issues. New York, 1995. P. 233-253.

35. Малыгин, В.Л. Индивидуально-психологические и социальные факторы риска формирования зависимого поведения / В.Л. Малыгин, И.В. Ежов, И.Я. Туревский // Наркозависимость и медико-социальные последствия: стратегии профилактики и терапии: сборник материалов международной конференции / под ред. В.Д. Менделевича. Казань, 2003.

36. Мунтян, П. Вид компьютерной аддикции: зависимость от компьютерных игр: хрестоматия / П. Мунтян; сост. К.В. Сельченко. Минск: Харвест, 2005. 592 с.

37. Рохлина, М.Л. Психоорганический синдром у больных наркоманиями / М.Л. Рохлина, А.А. Козлов // Вопросы наркологии. 2000. №3. С. 29-35.

38. Шипицына, Л.М. Диагностика наркомании у подростков группы риска / Л.М. Шипицына // Мир детства. 2002. № 1. С. 29-30.

39. Личко, А.Е. Подростковая наркология / А.Е. Личко, В.С. Битенский. М.: Медицина, 1991. 304 с.

*Статья поступила в редакцию 14.11.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*



## РАЗРАБОТКА ИГРОПРАКТИКИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОРРЕКЦИОННЫХ ГРУПП ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

© 2017

**Петров Алексей Михайлович**, кандидат технических наук,  
доцент кафедры «Общая и социальная психология»

**Абдурахимов Азизжон Азим угли**, студент

**Анваров Аклиддин Ахрожон угли**, студент

*Тюменский государственный университет*

*(625003, Россия, Тюмень, ул. Володарского, д. 6, e-mail: personal@utmn.ru)*

**Аннотация.** В данной статье рассмотрена проблематика обучения коррекционных студентов в организациях среднего профессионального образования. На основе субъективного опыта педагога и собранных данных путем наблюдения за коррекционными студентами выявлены основные положения, на базе которых возможно сформировать педагогические технологии, для повышения эффективности от образовательного процесса. Отдельное внимание уделено социализации подобных студентов и особенностях интеграции их в общий учебный процесс образовательного учреждения. Также был выбран способ игропрактики, как самый эффективный способ организации образовательного процесса для обучения студентов коррекционных групп профессиональной деятельности. Помимо этого, после анализа собранного материала были, получили ключевые моменты поведения обучающихся коррекционных групп, которые в дальнейшем можно форсировать, либо ослабить в разработанной игропрактике. То есть, разработать приемы для манипулирования ключевыми моментами коррекционной группы, которые и будут базовыми правилами. В итоге статьи был сформулирован вывод по проделанной работе, в котором игропрактика представляется, как часть образовательных технологий, которая способна решить задачу подготовки учащихся к трудовой и социальной деятельности через организованную систему применения, но с поправкой на коррекционную психологию.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, педагогика, психология, коррекционные группы, игропрактика, психическое развитие, педагогическая технология, групповые формы работы, среднее профессиональное образование, профессия.

## DEVELOPING A PRACTICE FOR TEACHING STUDENTS REMEDIAL GROUPS PROFESSIONAL DISCIPLINES

© 2017

**Petrov Alexey Mikhaylovich**, candidate of technical sciences,  
associate professor of "General and social psychology"

**Abdurahimov Azizan Azim ogly**, student

**Anvarov Glidden Oregon ogly**, student

*Tyumen state University*

*(625003, Russia, Tyumen, Volodarsky's street, d. 6, e-mail: personal@utmn.ru)*

**Abstract.** This article discusses the problems of teaching remedial students in institutions of secondary professional education. On the basis of the subjective experience of the teacher and the data collected by monitoring remedial students identified the main provisions on the basis of which it is possible to form a pedagogical technologies, to improve the efficiency of the educational process. Special attention is paid to the socialization of these students and features of their integration into the general educational process of educational institutions. Was also selected as a practice method as the most effective way of organization of educational process for training students professional rehabilitative group activities. In addition, after analysis of the collected material were the key points of behavior of students, remedial groups, which you can further boost or weaken in the developed hiropractic. That is, to develop techniques for manipulating key aspects of the correctional group, which will be the basic rules. In the end, the article was formulated the conclusion on the work done, which hiropractic appear as part of educational technology, which is able to meet the challenge of preparing students for employment and social activities through an organized system applications, but adjusted for correctional psychology.

**Keywords:** Inclusive education, pedagogy, psychology, special needs groups, hiropractic, mental development, educational technology, group work, vocational education, profession.

В настоящее время неуклонно растет количество коррекционных групп в организациях среднего профессионального образования (колледжах). Данная тенденция обуславливается новой политикой правительства, направленной на формирование инклюзивного образования [1,2], основой которого является социализация обучающихся с проблемами в развитии. Ввиду этого получение профессии осуществляется в общем образовательном потоке, что в свою очередь порождает проблематику, связанную с эффективным обучением подобных студентов.

Не стоит забывать, что подобные студенты обусловлены временным отставанием развития психики в целом или отдельных ее функций, также они отличаются неподготовленностью к социальному пространству колледжей. Раньше работа с подобными студентами включала в себя проведение различных тренингов (порой индивидуальных) в виде игры, а также, исходя из их психического развития, составлялась уникальная программа (система, технология) по дальнейшей их социализации [3,4,5]. Сейчас подобные вещи подразумевается вести параллельно образовательному процессу, но на практике это довольно затруднено, так как социальных

педагогов мало. А коррекционных групп все больше. Единственным выходом из скалывающейся ситуации может быть перенос части «нагрузки» на преподавателей, которые ведут у студентов коррекционных групп профессиональные дисциплины. Подобный выход возможен, поскольку именно при обучении профессиональным навыкам формируются основные компетенции, связанные с социализацией внутри коллектива, и подобные компетенции можно форсировать, если преподаватели будут обладать соответствующими педагогическими технологиями ведения занятий [6,7].

Положения, на которых должна «строиться» подобная педагогическая технология, по подготовке студентов коррекционных групп (в рамках деятельности колледжа) к социализации должна включать в себя следующее:

- Успешность независимого жизнеустройства (профессиональное самоопределение; продуктивность разнообразных контактов в социуме; соответствие морально-правовым нормам и требованиям общества).
- Преодоление интеллектуальной пассивности;
- Развитие общих и профессиональных компетенций, приобретение знаний, навыков и умений;

• Включение обучающихся в широкий круг занятий по интересам, проводимых во внеурочное время.

Сам процесс социализации в данной статье рассматривается, как динамический процесс приобретения обучающимися типичных социальных характеристик и эффективность его определяется через социальное научение и самоактуализацию себя в профессии, через разрабатываемую педагогическую технологию. В данной трактовке образовательная организация и происходящий в ней процесс рассматривается, как внешняя среда образующая лишь условия для развития и реализации приобретаемых компетенций и как следствие социализации.

Кроме этого на развитие и социализацию студентов коррекционных групп важное место имеет внутригрупповое взаимодействие, что тоже должно быть отображено в педагогической технологии. Для этого от технологии требуется помочь объективно выявить для преподавателя своеобразные качества своего студента для того, чтобы развить его профессиональные и социальные качества в кругу себе подобных.

Анализируя все вышесказанное можно умозаключить, что разрабатываемой педагогической технологией будет являться «переработанная» под особенности коррекционных групп [8,9,10], получающих профессию - *игропрактика*.

Таким образом, для того, чтобы увеличить эффект от мер применяемых для социализации путем игропрактики и повысить продуктивность работы в группе, следует осуществить следующее:

- создавать обстановку, поддерживающую преданность группе;
- делать так, чтобы их личные усилия стали заметны;
- назначать каждого члена группы ответственным за определенную, желательную объективно измеримую, часть работы.

- организовать групповые формы работы, предполагающие одновременное присутствие участников в одном открытом пространстве;

- организовать в этом пространстве постоянный или регулярный несильный фоновый шум (отвлекающие звуковые, визуальные, осязательные и иные сигналы), достаточный для усиления возбуждения, но не приводящий к повышенной усталости;

- обеспечить сплоченность участников и их преданность группе;

- в коллективной работе объединять участников в обособленные микрогруппы (2-8 человек);

- использовать только те критерии, способы и процедуры оценки, которые измеряют только коллективные усилия и результаты участников и не позволяют отследить индивидуальный вклад каждого.

- В диалоге со студентом и особенно когда преподаватель дает ему задания, он должен избегать директивных указаний, преподаватель должен вернуть ситуацию таким образом, чтобы студент с отклонением в развитии почувствовал что он сделает полезное дело, и в конце этой игры его ждет какое то поощрение, он также должен почувствовать, знать что окружающие доверяют ему, и надеются на него.

- При неудовлетворительном поведении рекомендуется легкое наказание, которое должно быть немедленным и неизбежным, этим преподаватель должен показать что, никто не останется безнаказанным если будут введены себя неуважительно по отношению к другим учащимся.

На базе ГАПОУ ТО «Тюменский лесотехнический техникум» было проведено исследование (методом наблюдения) ряда коррекционных групп, получающих профессию. Исследователем выдавался бланк (таблица 1), на котором фиксировалось на протяжении занятия ключевые моменты поведения обучающихся коррекционной группы. Сами исследователи прибывали в роли сторонних наблюдателей.

Таблица 1 – Бланк исследования

Особенности поведения обучающихся коррекционной группы	Соответствие поведения обучающихся выданному преподавателем заданию	Общий настрой группы во время занятия	Комментарии преподавателя относительно зафиксированного исследователем момента	Примечания
...	...	...	...	...

В результате, после анализа собранного материала мы получили ключевые моменты поведения обучающихся коррекционных групп (позитивные и негативные), которые можно форсировать, либо ослабить в игропрактике. То есть, разработать приемы для манипулирования ключевыми моментами коррекционной группы, которые и будут базовыми правилами игропрактики (таблица 2).

Таблица 2 – Ключевые моменты разработанной игропрактики.

Анализ таблицы (с чем нужно работать)	Правила игры
Эффект попугая, повторение только за преподавателем.	Каждый раунд игры означает один и тот же набор действий. ИЛИ Функция каждого участника максимально сужена набором действий.
Нет самоконтроля, неадекватное поведение.	Мы должны четко сформулировать наши ожидания от студента. ИЛИ При нарушении правил студент дисквалифицируется. ИЛИ Урезаются баллы всей команде
Занимаются своими делами, слушают музыку, просят помощи в интернете.	Онлайн-квест на поиск информации и ее разгадок.
Не усидчивость.	Разрешено работать только в кругу своей группы во время выполнения квеста.
Попытки показать себя крутым, важным и особенным. Стремление выделиться от окружающих	Динамичный, постоянно обновляющийся рейтинг баллов команды.

В результате анализа таблицы 2 мы получаем игропрактику, протекающую по следующим правилам (на примере дисциплины «Основы электротехники»):

1. Студенты группы разбиваются на команды (по 4 человека);

2. У каждого члена есть свой функционал:

Капитан команды – решает, завершена ли работа (этапы прописаны в задании, которое выдано капитану) команды и показывать или нет результат преподавателю (для выставления баллов).

б. Поисковик – ищет в интернете информацию для выполнения задания (Информацию по ключевым элементам собираемой схемы).

с. Сборщик – участник команды, непосредственно осуществляющий сборку схемы по выданному рисунку.

д. Снабженец – участник команды, собирающий ресурсы (части схемы) в аудитории и доставляющий их сборщику.

3. Капитану команды выдается задание с описанием каждого этапа. Студенты сами распределяются по ролям.

4. Чтобы избежать конфликта при распределении ролей, команде дается 2 минуты.

5. Происходит выполнение этапов задания. По завершению каждого этапа капитан сдает его преподавателю и получает оценку.

6. Параллельно с пунктом 5 преподаватель обновляет балльный рейтинг каждой команды, за нарушение заранее оговоренных правил (игропрактики или поведения) с команды снимаются баллы.

В завершении статьи можно сделать вывод о том, что игропрактика разработана и если применение ее будет сочтено эффективным, то в дальнейшем необходимо разработать целый «каталог» игропрактик для студентов коррекционных групп, получающих профессию.

*Вывод:*

Игропрактики, как часть образовательных технологий, которые решают задачу подготовки учащихся к трудовой и социальной деятельности через систему организованных игропрактик. В результате игропрактика должна строиться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей каждого участника, с целью создания максимально благоприятных условий для выявления индивидуальных возможностей учащегося, и уже после этого мы направляем его на определенную профессию, учитывая индивидуальные возможности и качества. В ходе нашей игропрактики удалось сплотить не только участников одной команды, но и достигнуть уважительного отношения к остальным, а также снизить уровень негативных качеств каждого участника. В дальнейшем мы разработаем другие виды игропрактик и будем внедрять их в коррекционные школы, колледжи и обычные школы.

Также из сказанного можно сделать вывод, что игропрактика проведенная в период взросления учащегося, помогает ему осознать свою значимость. У учащегося формируется мотивы к трудовой деятельности и потребность добиться успехов среди здоровых людей в обществе, а образовательное учреждение выполняет при этом задачу включения этих студентов в общественно полезный производственный труд, ориентирующий их на профессию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бубеева Б.Н. Проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник БГУ. 2010. №1.

2. Симаева И.Н., Хитрюк В.В. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2014. №5.

3. Егоров П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями // Теория и практика общественного развития. 2012. №3.

4. Прохорова Н.А. Методическое объединение воспитателей коррекционных групп: первые шаги на сложном пути // Специальное образование. 2014. №X.

5. Полковников В.В. Специфика использования методов обучения на занятиях по технологии деревообработки в коррекционных группах учреждений начального профессионального образования // Образование и наука. 2008. №6.

6. Гербет О.И., Апанасенко О.Н. Об ответственности взрослых в социализации подростков группы риска // Вестник БГУ. 2011. №1.

7. Трифонова Н.Н., Пушкарева И.Н. Применение силовых упражнений в коррекционно-оздоровительных занятиях со школьницами 10-11 классов специальной медицинской группы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. №1.

8. Липенская И.А., Зубова С.П. Технология создания деятельностных сценариев как основа проектирования игропрактик (аналитический обзор проблемы) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2017. №2-1.

9. Плотников М.В., Смельцова С.В. Объективные факторы внутригруппового взаимодействия // СИСП. 2011. №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obektivnyefactory-vnutrigruppovogo-vzaimodeystviya> (дата обращения: 21.11.2017).

10. Яшина М.Н. Повышение качества профессионального образования в современных условиях // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2016. №4 (63).

*Статья поступила в редакцию 22.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 378.146

## КОГНИТИВНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ МОЛОДЕЖИ: К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕЛЛЕКТЕ

© 2017

**Платонов Сергей Геннадьевич**, доцент кафедры «Кораблевождения и применения средств радиосвязи»  
**Ковлакас Елена Федоровна**, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры

«Профессиональная педагогика, психология и культурология»,  
*Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*  
(353907, Россия, Новороссийск, ул. Анапское шоссе, 64, кв.73, e-mail: amica.2013@mail.ru)

**Аннотация.** Современный этап развития общества характеризуется вступлением России на путь духовного возрождения, который сопровождается повышенным вниманием к традициям народа, к нравственной зрелости личности, к уровню реализации ее морально-этических норм, к соблюдению и признанию правовых требований. Формирование личности, основанное на духовных традициях, позволяет ей стать невосприимчивой к внешнему негативному влиянию способствует накоплению положительных моральных ценностей. Психологическая состоятельность личности не может быть отделимой от нравственности, от успешной адаптации в общественной системе, реализации личностного потенциала, умения противостоять конфликтным ситуациям и успешного взаимодействия в системе общественной коммуникаций. Личность может гармонично существовать в окружающей общественной среде только тогда, когда становится возможной реализация личностного потенциала, который включает в себя как когнитивную, так и деятельностную составляющую. Развиваясь в обществе, личность формирует свой акмеологический ресурс, который может быть направлен на самореализацию, интеграцию или сохранение собственной автономии.

**Ключевые слова:** акмеологический ресурс, интеллект, психолого-интеллектуальное развитие, субъективность, психосоциальность, экзистенциальность, адаптация, практический интеллект, культурно-генетическая память, врожденный интеллект

## COGNITIVE CONCEPT OF FORMING THE ACMEOLOGICAL RESOURCES OF YOUTH: TO THE QUESTION OF THE INTELLECT

© 2017

**Platonov Sergey Gennadevich**, senior lecturer of the Department «Of navigation and use of radio communication»  
**Kovlakas Elena Fedorovna**, professor lecturer of Cultural Science Department, candidate of the Philological Sciences  
*Admiral Ushakov Maritime State University*

(353907, Russia, Novorossiysk, st. Anapskoye Highway, 64, e-mail: amica.2013@mail.ru)

**Abstract.** The modern stage developing of society is characterized by Russia's accession to the path of spiritual revival, which is accompanied by a heightened attention to the traditions of the people, accession to the moral maturity of the individual, accession to the level of implementation of its moral and ethical norms, to compliance and recognition of legal requirements. Forming of personality is based on spiritual traditions that allow becoming unresponsive to external negative influence contributing to the accumulation of positive moral values. The psychological solvency of the individual cannot be separated from morality, successful adaptation in the social system, the realization of personal potential, the ability to withstand conflict situations and successful interaction in the system of public communications. Personality can exist harmoniously only in the surrounding social environment becoming possible to realize a personal potential that includes both a cognitive and an activity component. Developing in society, a person forms his acmeological resource, which can be aimed at self-realization, integration or preservation of his own autonomy.

**Keywords:** acmeologicheskyy resurs, intelligence, psikhologo-intellektualnoye razvitiye, subjectivity, psychosociality, ekzistentsionalnost, adaptatsiya, practical intelligence, cultural and genetic memory, congenital intelligence

Формирование акмеологического ресурса личности можно рассматривать как одну из предпосылок духовного возрождения России. Формирование акмеологического ресурса будет эффективным, если будет целостным образованием [1]:

– акмеологический ресурс следует рассматривать как явление личностью обусловленное, характеризующиеся целостным, эмоциональным, релятивным, деятельностным аспектами, сохраняя культурный и толерантный уровни;

– акмеологический ресурс включает в себя условия реализации психолого-интеллектуального развития личности: интеллектуальный (уровень развития интеллекта и мышления), адаптационный (уровень приспособленности к жизненным обстоятельствам), антропометрический (реализация и включенность в общественные отношения), феноменологический (ценностные предпочтения личности);

– акмеологический ресурс обеспечивает возможность качественных преобразований личности: самоограничения, ценностно-смысловую ориентацию, адекватность в восприятии жизненных обстоятельств).

Исследованиям акмеологического ресурса личности посвящены труды Б.Г. Ананьева [2], А.А.Деркача [3], В.М.Розина [4], концепции адаптации личности в социальной среде посвящены работы Ж.М. Глозмана [5], Т.В. Снигиревой [6] и др.

На базе военного факультета «Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф.Ушакова»

г.Новороссийска проводились исследования базовых составляющих личности: уровня интеллекта и мышления. Следует учитывать, что тесты на интеллект определяют не любое проявление индивидуальных качеств, а способность к познавательным процессам. Психодиагностика интеллекта явилась первым этапом в общем исследовании акмеологического ресурса.

Акмеологические ресурсы отечественными психологами рассматриваются как потенциальные резервы, как источники успешной адаптации в системе общественных коммуникаций

Формирование акмеологических ресурсов базируется на следующих принципах. Репрезентация феномена личности, его структуры и внутренней организации реализуется в принцип моделирования целостной системы, деятельностных установок, межличностной компетенции личности. Сложность обусловленности и реализации этого принципа мотивируется вариативностью, альтернативностью акмеологического ресурса. Из принципа моделирования вытекает принцип альтернативы акмеологического ресурса, который проявляется в индивидуальности, а не абсолютной фиксированности и данности потенциала личности. Резервы личности могут проявляться как в способностях к определенному виду деятельности (уровень интеллекта), так и в накопленном жизненном опыте (уровень мышления). Альтернативность акмеологических ресурсов следует понимать как взаимозависимость, взаимодополняемость личностных качеств в зависимости от условий социаль-

ной среды и уровня общественных коммуникаций.

Принцип субъективности в оценке акмеологических ресурсов предполагает вариативность поведения личности, включая как личностную зависимость, так и самостоятельность. Именно в субъективности личности, ее потреблении и созидании реализуются человеческие качества, согласующиеся с интересами и потребностями личности, ценностями и жизненными приоритетами, во взаимодействии с социальной средой. Акмеологический ресурс раскрывает психосоциальную сущность личности.

Из принципа субъективности следует принцип психосоциальности, который позволяет перенести рассмотрение акмеологического ресурса в социально-психологическую плоскость. Акмеологический ресурс представляет собой совокупность как индивидуальных, так и социообусловленных качеств, во взаимодействии которых формируется личность, её устойчивость, целостность и умение противостоять внешнему воздействию. Психосоциальность является важнейшим условием формирования акмеологического ресурса личности как совокупности индивидуальных и социальных качеств, служит средой их проявления.

Можно выделить принцип экзистенциальности, который предполагает изучение формирования акмеологического ресурса в диалектическом развитии:

Исследуя сложные процессы мыслительной деятельности, следует акцентировать внимание на синергетическом принципе, в основе которого лежит изучение самоорганизующихся функциональных структур. Если на самоорганизующуюся систему накладываются внешние факторы (в нашем случае – это учебный процесс), может произойти изменение управляющего параметра (интеллекта), и система перейдет в новое состояние. Учебный процесс следует рассматривать как неравновесный, т.к. он неодинаково воздействует на студентов с разным уровнем интеллекта.

Существенный вклад в понимание интеллекта как наследственного фактора внес Ф.Гальтон [7] в конце XIX века. Первые тесты на интеллект были разработаны А. Бине [8], Дж. Кеттеллом [9], Л.Терменом [10] под влиянием теории Гальтона, т.е. интеллект – это способность мало подвергающаяся развитию. Интеллект как способность к абстрагированию, так называемый «практический интеллект» получил обоснование в трудах Л. Термена, Р.Торндайка [11]. Большое распространение получили теории, которые позиционируют интеллект как способность к адаптации к новым условиям жизни, интеллект как целостная реакция на мир. Такая концепция была реализована в работах Р.Пинтера [12,13], Л.Терстоуна и Ж.Пиаже [14] и т.д.

Исследователи интеллекта, например, Чейз и Саймон [15], неоднократно подчеркивали значение накопленной информации для формирования необходимого уровня компетенций. Т.е. перед изучением новой дисциплины, не исключено, что и перед началом преподавания дисциплин («Отечественная история», «Русский язык и культура речи», «Физика» и др.), базирующихся на «фоновых знаниях», следует провести тестирование на предмет выявления базового уровня имеющейся у студентов информации. Сразу оговоримся, баллы ЕГЭ не являются для педагога исходной информацией и не относятся к внутривнутридисциплинарному тестированию.

В нашем исследовании предпринята попытка исследовать изменение уровня интеллекта в процессе обучения на основе базовых тестов, определяющих уровень общего развития. Изучение отдельных дисциплин формирует «глубину знаний», учебный процесс в ВУЗе расширяет кругозор и нацелен на формирование групп компетенций как общекультурных, так и профессиональных. Сам обучаемый выступает в роли эмпирического объекта, включенного в процесс обучения с возможностью измерения его результатов.

Психологическое измерение интеллекта отличается

от тестов на «глубину знания», по проверке «остаточных знаний», «итогового тестирования». Психологический тест на интеллект – это тест, определяющий способности к мыслительной деятельности, которая оказывает влияние на успешность, эффективность процесса обучения.

На результаты тестирования оказывают влияние (и это следует учитывать при анализе результатов), во-первых, так называемый «психологический фактор»: эмоциональное и физиологическое состояние испытуемого; во-вторых, каждое измерение влечет за собой отклонение от желаемой шкалы; и в-третьих, точность измерения зависит от субъективных факторов гораздо больше, чем от объективных. Например, желание самого тестируемого получить объективные результаты и участвовать в измерении собственных способностей. Ведь если тестирование в процессе обучения – это обязательный фактор, то измерение уровня интеллекта – сугубо добровольный. И лишь личная заинтересованность тестируемых даст достоверный результат.

Среди исследователей интеллекта не поставлена точка в решении вопроса о природе человеческого интеллекта, от чего зависит реализация высших психических функций: воспитания, образования, жизненного опыта или являются врожденным качеством.

Одна точка зрения, поддерживаемая многочисленными исследованиями, доказывает формирующую роль образования в процессе формирования личности и умственных способностей. Молодой человек, желая получить признание в обществе, самореализоваться, должен много учиться, постоянно совершенствуя свои компетенции.

Вторая, менее распространённая точка зрения заключается в том, что умственные способности predeterminedены от рождения, а в процессе обучения подвергаются незначительной корреляции. Согласно авторитетному мнению Сирила Берта [16], люди в социальной иерархии общества должны занимать место в зависимости от коэффициента IQ (вспомним теорию идеальной организации общества Платона, где высшее место в обществе занимают мудрецы- люди, обладающие высшим уровнем умственной организации).

Согласно нашей концепции, люди с рождения обладают умениями, т.е. способностями выполнять ту или иную операцию наилучшим образом, и врожденным объемом информации (культурно-генетической памятью). Но для совершенствования умений и расширения объема информации необходим планомерный образовательный процесс, куда входит и самообразование, т.е. интеллект можно рассматривать в развитии и с учетом врожденных способностей.

За первоначальный уровень мы принимаем коэффициент IQ на втором году обучения. Следующая переменная получена нами в результате исследования через два года обучения. Выбранный нами второй год обучения в университете соответствует первому году обучения на военном факультете, на базе которого и проводилось настоящее исследование. Четвертый год обучения характеризуется повышенной интенсивностью: вводятся предметы новые для обучающихся и основополагающие для приобретения профессиональных компетенций.

«Врожденный интеллект» в процессе тестирования вряд ли подлежит определению, т.к. курсанты второго курса уже прошли этапы обучения в семье, школе или других образовательных учреждениях. Тем не менее, уровень IQ второкурсников примем за «начальный» или «врожденный» интеллект, на который будет накладываться сетка учебного процесса.

В тестировании принимали участие 207 человек (85,5%) из 242 курсантов второго курса 2013-2014 учебного года. В 2015-2016 году – это уже курсанты 4 курса в количестве 111 (66,5%) человек из 167 обучающихся. Выбираем 4 основных показателя интеллекта:

– сниженная норма – уровень IQ 80-89;

- средняя норма – 90-109;
- нормальный уровень – 110-119;
- высокий – 120-129.

Все испытуемые были разделены на четыре уровня в соответствии с показателями развития интеллекта.

Результаты исследования отражены в диаграммах (рис.1,2)

Обучающиеся на втором курсе показали в большей степени (58,5%) средний уровень развития интеллекта и 20,4% – высокий уровень. В ходе исследования наблюдения за выполнением заданий дали возможность судить о степени сформированности внутренних когнитивных структур. Например, часть курсантов тщательно изучали каждое задание, всесторонне анализировали ответы, не забывая о лимите времени. Другие выполняли задания быстро, не задерживаясь на отдельных моментах. Но скорость выполнения тестов не отражает уровень интеллекта. Это лишь частные наблюдения.

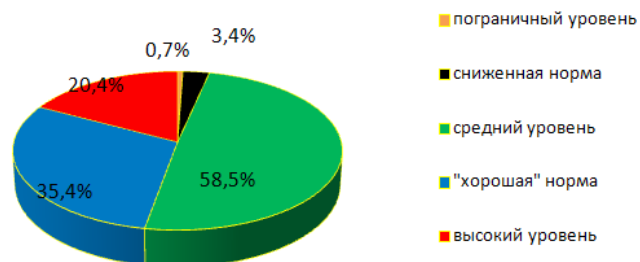


Рисунок 1 – Измерение уровня интеллекта (2013-2014)

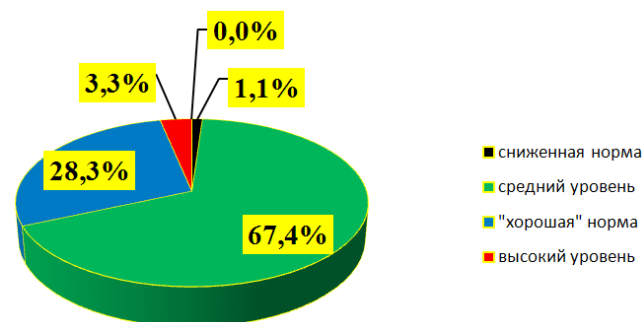


Рисунок 2 – Измерение уровня интеллекта (2015-2016)

Тестирование, проведенное на четвертом году обучения (2015-2016 гг.) среди этих же курсантов, дало следующие результаты, отраженные на рисунке 2. Количество человек с «высоким» и «хорошим» уровнями интеллекта уменьшилось:

- высокий уровень в 2015 году – 3,3 %, в 2013 году – 20,4%;
- хороший (нормальный) уровень в 2015 году – 28,3 %, в 2013 – 35,4 %

Зато количество курсантов, показавших базовый («средний») уровень увеличилось в 2015 году до 67,4%, в 2013 году этот показатель составлял 58,5%.

Дисперсия (D), которая в 2013 году равнялась 79,2, в 2015 году резко снизилась до показателя 35,6 (таб. 1), т.е. наблюдаем «усреднение» уровня интеллекта

Таблица 1– Сравнение показателей дисперсии

Курс	Учебный год	Среднее	D
2	2013-14	106,5	79,2
4	2015-16	107,3	35,8

Средний показатель интеллекта остается достаточно высоким: в 2013 году – 106,7, в 2015 году – 107,3.

Учебно-воспитательный процесс в ВУЗе, как нам по-

казали результаты тестирования, направлен не на общее развитие личности, а на подготовку курсантов к выполнению профессиональных функций специалистов. В этом заключается компетентный подход, который отвечает задачам современного развития государства и помогает построению нового общества.

В системе образования практикуют два пути к развитию умственных способностей: применение активных форм обучения и удлинении образовательного процесса. Современная система дифференциации (ранжирования) знаний максимально облегчила путь в высшие учебные заведения, а система платного образования сделала этот путь возможным для большого числа вчерашних абитуриентов. Негативные последствия диспропорции в формировании контингента обучающихся в ВУЗе выразились в следующем: обесценивание дипломов о высшем образовании; разрыв в уровнях образования (большое количество людей или с высшим образованием, или имеющих только обязательное среднее образование); нарушение баланса между выпускаемыми специалистами и потребностями в них в обществе; и, самое главное, наличие диплома о высшем образовании – это не показатель квалифицированного специалиста.

В анализе результатов интеллекта мы опираемся на два подхода в определении интеллекта. Во-первых, теория Р.Кеттелла о двух видах интеллекта: «текущий» или «врожденный» и «кристаллизованный», зависящий от влияния среды (в нашем случае – учебного процесса). Во-вторых, точка зрения М.А. Холодной [16], согласно которой интеллект репрезентируется в умственный опыт, заключенный в триаду: ментальные структуры (психические образования) – ментальное пространство (расширение знания) – внешняя среда (поле силового воздействия: в нашем случае – учебный процесс).

Специфика формирования акмеологических ресурсов проявляется в их «середином» факторе: как «максимум», так и «минимум» представляется нежелательным. Данные, полученные в результате тестирования, говорят о стабильном уровне сформированности интеллекта. Причем, следует отметить, что средний показатель 107,4 близок к верхней границе, близок к «хорошему» уровню, нижняя граница которого – 110. Интеллект является базой для развития способностей и умений, для формирования практического опыта. Такое «стремление» интеллекта к умеренности демонстрирует «приращение» качества: в нашем случае, в ходе учебного процесса происходит «приращение» компетенций как универсальных, так и профессиональных.

Следующим этапом исследования будет определение акмеологических инвариантов профессиональной сформированности личности. Значение акмеологической составляющей стороны компетентности находит развитие в работах Д.Равена [17, 18, 19], который утверждает, что следует делать акцент не на формировании профессиональных компетенций, а на воспитании личности профессионала, т. е. специалиста, понимающего ценность общественно значимых установок, способного контролировать и осуществлять на высоком уровне деятельность, легко вступающего в процесс адаптации в меняющейся социальной среде, готового решать сложные вопросы и т.д.

Акмеологический ресурс – это те базовые составляющие, на формирование которых должен быть направлен учебный процесс. Воспитание молодежи одинаково высокого уровня образования, сформированности профессиональных компетенций и универсальных личностных характеристик – основная задача международных образовательных стандартов.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Просвещение, 1990.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1980.
3. Розин В.М., Розин М.В. О психологии и не только

о ней // Знание-сила. 1993. № 4

4. Розин В.М. Проблема профессиональной ответственности в практической психологии //available at:[http://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/rozin\\_v\\_m\\_53\\_64\\_11\\_74\\_2007.pdf](http://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/rozin_v_m_53_64_11_74_2007.pdf)

5. Глозман Ж.М. Общение и здоровье личности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

6. Снегирева Т.В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте // Вопросы психологии. - 1989. – № 2. – С.27—35.

7. Гальтон Ф. Психометрический эксперимент. – Мозг. – 1879 – №.2 – с.148-154.

8. Бине А. Введение в экспериментальную психологию. СПб., 1903.

9. Кетелл Дж. Интеллектуальные тесты и их измерения. М., 1990.

10. Термен Л. Предварительное исследование психологии лидерства // Педагогика. 1904, р.413-451.

11. Торндайк Э. Разведка и ее использование // Журнал Харпера. 140. 1920. Р. 227–235.

12. Пинтер Р. Сравнение интересов, способностей и отношений. Психология, 1933, 27, 351-7.

13. Пинтер Р., Форлано Дж. Доминирующие интересы и особенности индивидуальности. Психология Генерала J., 1939, 21, 251-60.

14. Пиаже Ж. Изб. Психол. Труды. М.: Просвещение, 1969/

15. Практический интеллект / Под ред. Стернберга Р. СПб: Питер, 2002. 272с.

16. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.; Томск, 1997.

17. Равен Дж. Изучение наших Человеческих ресурсов. Собранные Оригинальные Ресурсы в Образовании, 4. № 2. 1980. с.5, глоссарий.

18. Равен Д. Наше некомпетентное общество: часть I (с обсуждением некоторых компетентностей, необходимых для его преобразования) // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 274-293.

19. Равен Д. Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социкибернетика // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 170-204.

*Статья поступила в редакцию 26.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 378.2

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛОГИКИ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

© 2017

**Платонова Татьяна Евгеньевна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры «Высшая математика»

*Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова  
(422540, Россия, Казань, улица Московская, 42, e-mail: platonova@zel.ieml.ru)*

**Аннотация.** Актуальность исследования состоит в том, что уже много написано статей о том, что качество диссертационных исследований оставляет желать лучшего. Основных созидательных тенденций всего три – отражающих опыт прошлого, теоретические стремления будущего и здоровый прагматизм настоящего. Поэтому начинать диссертационные работы надо с обращения к педагогической парадигме и использования ее основных положений: об управлении педагогическим процессом и всей системой образования на основе обратной связи, то есть на основе широкого распространения диагностики, понимаемой как выделение первоочередных задач, на основе технологического их решения. Научные поиски только тогда имеют значение, когда отличаются новизной и полезностью. В статье анализируются этапы проведения диссертационного исследования: этап освоения логической последовательности выяснения истины, этап учета наиболее общих, философских закономерностей и этап приобщения к научному поиску. Раскрывается переход от диалектического мышления исследователя к диагностико-технологическому мышлению. Диагностика позволяет рационально стандартизировать процедуры отслеживания и анализа данных. Проведенное исследование на диагностико-технологическом уровне позволит аспирантам не нарушать естественную последовательность рассуждений при формулировании проблемы. Рассматривать весь спектр реальных трудностей на этапе констатирующего исследования, а не пытаться сразу перескочить к выделению основного противоречия и формулировке проблемы. Такая ситуация возникает от недопонимания, что трудности являются формой проявления противоречий, а последние можно рассматривать как обобщения первых. Итак, можно видеть, что существуют способы, позволяющие улучшить постановку проблемы диссертационного исследования. Их применение может повысить полезность, новизну, теоретическую значимость работы, может сэкономить время на выполнение исследования.

**Ключевые слова:** диссертационная работа, учитель-исследователь, закономерности, результирующий признак, этапы исследования, логическая последовательность.

## IMPROVING LOGIC DISSERTATIONAL RESEARCH

© 2017

**Platonova Tatyana Evgenevna**, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor of the department "Higher mathematics"

*Kazan Innovation University named after V.G. Timiryasova  
(422540, Russia, Kazan, Moscow street, 42, e-mail: platonova@zel.ieml.ru)*

**Abstract.** The relevance of the research is that there are already a lot of articles written about the quality of dissertational research leaves much to be desired. There are only three main creative tendencies: they reflect the experience of the past, the theoretical aspirations of the future and the healthy pragmatism of the present. Therefore, it is necessary to begin the dissertation work with an appeal to the pedagogical paradigm and the use of its main provisions: on the management of the pedagogical process and the entire education system on the basis of feedback, that is, on the basis of the wide dissemination of diagnostics, understood as the identification of priority tasks, on the basis of their technological solution. Scientific research only then matters when they differ in novelty and utility. The article analyzes the stages of carrying out the dissertation research: the stage of mastering the logical sequence of clarifying the truth, the stage of accounting for the most common, philosophical patterns and the stage of initiation to scientific research. The transition from the dialectical thinking of the researcher to the diagnostic and technological thinking is revealed. Diagnostics allows us to rationally standardize the procedures for tracking and analyzing data. The carried out research at the diagnostic and technological level will allow the graduate students not to violate the natural sequence of reasoning when formulating the problem. Consider the whole range of real difficulties at the stage of ascertaining research, rather than try to jump immediately to identify the main contradiction and formulate the problem. This situation arises from a misunderstanding that difficulties are a form of manifestation of contradictions, and the latter can be viewed as generalizations of the former. So, you can see that there are ways to improve the formulation of the problem of dissertation research. Their application can increase the usefulness, novelty, theoretical significance of the work, can save time for the research.

**Keywords:** dissertation work, the teacher-researcher, the patterns, the resulting symptom, stages of research, logical progression.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Для совершенствования диссертационных работ нужна количественная оценка их компонентов. Существует множество оценочных шкал, которые отражены в исследовании. Один из лучших вариантов основан на теории надежности Р. Хевиленда [1]. Если оценивается 5 последовательных составляющих диссертационной работы по 5 важным признакам, то максимальный рейтинг надежности работ составляет  $5^5 = 3125$ . Реально он находится в пределах от 0 до 1000. Проведенное исследование раскрывает, что надежность равна произведению надежностей последовательных звеньев системы. Можно увеличить надежность каждого звена, при этом использовать разные параллельно направленные способы. Учтя при этом взаимосвязь и взаимозависимость как теории так и практики. Педагогическая практика, как писал В.А. Сластенин, «является действенным критерием истинности научных знаний, положений, которые

разрабатываются теорией и частично верифицируются экспериментом. Практика становится и источником новых фундаментальных проблем образования. Теория, следовательно, дает основу для правильных практических решений, но глобальные проблемы, задачи, возникающие в образовательной практике, порождают новые вопросы, требующие фундаментальных исследований» [2, с.91].

Постановка проблемы – каковы методологические основы и научно-практические механизмы совершенствования диссертационного исследования?

*Анализ последних исследований и публикаций автора, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Изучение работ многих классиков в области организации наук, таких как: А. Пуанкаре, Н.И. Лобачевского, Т. Куна, Н. Винера и др.; изучение литературных источников по вопросам диалектического единства и противоположности



развития и воспитания. Изучение эволюции профессионального мышления педагогов, аспирантов, исследователей, становление которого, как считает С.А. Скворцов, «происходит в системе научно-исследовательской работы» [3, с.157]. Исключение ошибочных рекомендаций и информационных шумов теоретической и практической педагогики; использование логико-исторического подхода.

В исследовании применялись следующие методы: методы теории надежности (введение критерия надежности), теории колебаний, теории подобия и размерностей; матричный метод анализа взаимосвязей; суперпозиции идей; построение и анализ кривых распределения; оценка вероятности по частоте проявления признаков; статистическая обработка данных с последующей оценкой достоверности полученных выводов; расчет и анализ корреляционных матриц (может быть использован для исследования объекта и изучения его свойств); корреляционно-регрессионный анализ; дисперсионный анализ; диагностический анализ при изучении циклов исследовательской деятельности; построение и анализ стратиграфических графиков-разверток, рассмотрение происходящих изменений на графиках-развертках.

Использовалась двухмерная классификация при построении системы основных задач педагогического процесса для получения экспертной оценки (экспертиза), которая, по мнению Н.С. Макаровой «прослеживая преемственность методологических установок, теоретического ядра и проблематики педагогических исследований, может способствовать повышению качества научных работ» [4, с.197]; хронометраж уроков, тестирование и анкетирование; констатирующее и сравнительное исследование; эксперимент.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Цель исследования – совершенствовать надежность и конструктивность диссертационного исследования с опорой на выявленные закономерности и полученные результаты диагностики.

Для достижения поставленной цели исследования педагогу, аспиранту, исследователю следует придерживаться последовательности действий: изучение особенностей накопления информации, преобразования и распространения полученной информации. Расширение географии поисковой работы для изучения разнообразия организационно-педагогических условий повышения эффективности диссертационных работ на этапе констатирующего исследования; рассмотрение ряда смежных попутных проблем (повышения эффективности мониторинга, разработка стратиграфии, системы адекватных измерителей, «педагогических конкретизаций закономерности» Д. Хейса [5] и др.).

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Н.Г. Хайруллин было замечено, что «приоритеты фундаментальной науки в стратегии развития научных исследований высшей школы не требуют дополнительных обоснований, они очевидны» [6, с.72]. Но при этом самым слабым звеном взаимодействия науки и практики является – накопление информации учителями-исследователями и аспирантами. М.Е. Солнышков достаточно полно раскрывает разработанные методические рекомендации для аспирантов и соискателей по «разрешению типичных методологических затруднений, связанных с базовыми компонентами процесса исследования» [7, с.78]. Исследование автора показало, что основных созидательных тенденций для исследователя всего три – отражающих опыт прошлого, теоретические осмысления будущего и здоровый прагматизм настоящего. Автор рекомендует, что «начинать диссертационные работы начинающим исследователям надо с обращения к педагогической парадигме. Использование ее основных положений: об управлении педагогическим процессом и всей системой образования в целом на основе обратной связи, то есть на основе широкого распространения диа-

гностики, понимаемой как выделение первоочередных задач, на основе технологичного их решения» [8, с.179-184].

Признание единства противоположностей знаменует переход педагога, исследователя на новую ступеньку профессионального мышления – диалектическую. Не следует на первых порах браться за сложные исследовательские задачи. Сначала надо овладеть оценкой эффективности научного поиска новшеств и оценкой влияния каких либо факторов на результирующий признак. Умение решать эти простые задачи делает исследователя независимым в суждениях, подготавливает его к решению более сложных исследовательских задач, обеспечивает накопление более качественной информации для последующего приведения ее в систему. Педагог, приобщающийся даже к простым исследованиям, обнаруживает, что педагогические закономерности не обладают абсолютной стабильностью и в разных ситуациях проявляют себя по-разному. Идя по древним путям, он познает искусство спора, поиска истины и готовит себя к научному осмыслению и к обобщению профессиональных фактов. Вероятно, правильно было бы выделить три этапа на этом пути: этап освоения логической последовательности выяснения истины, этап учета наиболее общих, философских закономерностей и этап приобщения к научному поиску, как пишет В.Л. Дубинина: «Это генерализованное образование личности педагога, в основе которого лежит система мотивационно-ценностных отношений к исследовательской деятельности, а также к себе как к исследователю педагогических реалий» [9, с.14].

Остановимся на первом этапе освоения логической последовательности постановки истины. Решение большинства проблем, связанных с осуществлением или изменением характера деятельности любого профессионала-исследователя или просто исследователя, сводится к последовательному ответу на четыре вопроса: зачем? что? как? при каких условиях? Этим утверждается, что первична постановка целей, затем уяснение содержания, методов и условий деятельности.

Ответ на вопрос «зачем?» - это уяснение цели. Достижение цели редко бывает простым, чаще оно распадается на ряд шагов, для каждого из которых существует своя задача. Другими словами, достижение цели надо представить как решение системы первоочередных задач. Но в разные времена специалисты по-разному отвечали на вопрос «зачем?» Системный подход требует предварительного рассмотрения еще одного вопроса: в чем? Частью его является рассматриваемый объект? Ответ на вопрос «что?» предполагает знание объекта исследования и содержания предстоящей деятельности. Вопрос «как?» - это вопрос о методах реализации деятельности исследователя.

Таким образом, приведенная выше цепочка вопросов означает последовательное определение цели, содержания, методов и условий предполагаемой профессиональной деятельности начинающего исследователя. Т.А. Челнокова считает эту деятельность инновационной. «Умение спрогнозировать потребности завтрашнего дня определяет сам факт обращения к преобразовательской деятельности, которая должна строиться с учетом последствий осуществляемых преобразований. Важной основой прогностических умений являются гибкость и динамичность мышления, развитая интуиция исследователя» [10, с.83].

На втором этапе учета общих, философских закономерностей педагог подходит к проведению педагогических исследований. Анализируя опыт предшествующих поколений, накапливая свой собственный опыт, преодолевая многочисленные неудачи, исследователь приходит к выводу, что не все в педагогической науке благополучно. Переходя к обобщениям, он замечает, что в педагогической науке и практике совершались и продолжают совершаться многочисленные ошибки,

происходящие из-за пренебрежения философскими положениями и закономерностями. Выделим некоторые из них: ослаби связи науки и практики, словно практика уже не служит источником познания. Соответственно почти отсутствует движение мысли от конкретного к абстрактному. В. И. Андреев, раскрывая принципы и методы педагогического исследования, выделяет системный подход, который позволяет проанализировать, исследовать, развивать некоторый объект как целостную, единую систему, но при этом уточняет: «Системность – одна из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов. Системный подход является наиболее надежной методологической основой в совершенствовании, как педагогической теории, так и педагогической практики» [11, с.26].

На третьем этапе приобщения к научному поиску должны быть доступны задачи на нахождение экстремальных решений. Здесь уместно говорить о педагогической системе, которая может быть с полным основанием рассмотрена как одна из подсистем общества. В.И. Андреев пишет, что «педагогические законы, как и законы общества, не выступают проявлением какой-то внешней силы, а являются исключительно продуктом его внутренней самоорганизации. С учетом этих соображений педагогический закон – это педагогическая категория для обозначения объективных, существенных, необходимых, общих, устойчиво повторяющихся явлений при определенных педагогических условиях, взаимосвязь между компонентами педагогической системы отражающая механизмы самоорганизации, функционирования и саморазвития целостной педагогической системы» [12, с.171].

Переход к изучению взаимосвязей многих признаков знаменует начало системного мышления исследователя. По своей сути это диагностическо-технологическое мышление. Основу этой ступени мышления составляет классификация (простая, двухмерная, многомерная) признаков, как по взаимодействующим объектам, так и по природе самих признаков. Одна из первых, сравнительно простых задач, решаемых на уровне системного мышления, – это задача о выявлении признака, наиболее сильно влияющего на конечный результат, из числа многих признаков различной природы. Будущее педагогической науки – в ее математизации. Начинать надо с четкого представления, куда мы идем, каково наше будущее. А идем мы в сторону математизации науки. Авторитарно мыслящие специалисты могут при этом сослаться на мысль И. Канта: «В каждой науке столько науки, сколько в ней математики». Но уже на альтернативном уровне мышления придется показать преимущество математизации перед привычным концептуализмом. Научные поиски только тогда имеют значение, когда отличаются новизной и полезностью. Эта истина, которую постоянно напоминает ВАК. А вот как влияют концептуализм и математизация исследований на их новизну и полезность? По материалам исследования была проведена оценка взаимосвязей результирующих признаков с концептуализмом: результирующий признак – новизна, корреляция с концептуализмом равна  $-0,374$  при достоверности вывода  $t = 2,99$ . Результирующий признак – полезность, корреляция с концептуализмом составила  $-0,229$ , достоверность вывода  $t = 1,83$ . Данный анализ признаков означает, что:

- устаревшие концепции, как правило, тормозят поиски нового,
- концептуализм снижает полезность науки.

Курс на математизацию исследований оказался перспективным в наших условиях: усилилась новизна полученных результатов в диссертационных работах; увеличилась полезность педагогических поисков. В.Н. Зайцев обобщает: «Закономерные связи между признаками отображаются с помощью графических материалов. Наличие графиков и их анализ – важнейшее отличие работ научных от наукообразных» [13, с.13]. Основной

эксперимент направлен на проверку состоятельности гипотезы исследования. Такая оценка должна проводиться для гипотезы в целом – обязательно, а для частных ее положений – там, где это возможно. Оценка результатов исследования направлена на оценку новизны исследования, теоретическую значимость, практическое значение, степень реализации рекомендаций, перспективы применения полученных результатов. А.М. Новиков рекомендует использовать конкретизирующие формулировки такого типа как: «... разработаны (например, основы чего-то), раскрыты (допустим, состав и структура чего-либо), обоснованы (положения о том-то и о том-то), определены (педагогические условия чего-то), выявлены (совокупность чего-то), установлены (критерии ...) и т.д.» [14, с.25].

Таким образом, основная логика совершенствования диссертационного исследования должна отображать последовательность его построения, логическую структуру – от обоснования системы основных понятий до конструирования структурно-логической схемы. В рассматриваемом здесь варианте исследования имеется пять узловых моментов, которые следует рельефно обозначить при написании диссертационной работы начинающему исследователю:

- обоснование системы основных понятий,
- выбор пересечения исследовательских подходов,
- обобщение информации,
- разработка гипотезы,
- построение структурно-логических схем.

Многолетний эксперимент автора позволил обособленно очертить совокупность основных признаков и привести их в систему, составить минимально необходимый перечень графических материалов.

Первый узловой момент – обоснование основных понятий – обычно рассматривается достаточно подробно. Здесь присутствуют многочисленные литературные источники. Обычно в диссертациях приводится 60-100 цитат, которые далеко не всегда уместны, а список использованной литературы очень часто содержит более 120 наименований. В этой ситуации оптимально использовать конвергентный анализ литературных источников, при которых термины рассматриваются в порядке сужения поля поиска: от области реальной действительности и объекта исследования к предмету и результирующему признаку. Классическая схема предполагает сравнение различных дефиниций одного и того же понятия с последующим выбором одной из них.

Выбор одного из существующих исследовательских подходов к организации исследований не всегда оказывается конструктивным, так как приводит к одномерной стратификации и снижает деятельность констатирующего исследования. Поэтому наметилась тенденция к использованию пересечения двух разных подходов, что обеспечивает большую подробность рассмотрения при организации констатирующего исследования. О.К. Поведская предлагает «использовать перечень компетенций, таких как информационно-коммуникативные, включающие умение поиска, отбора, обработки, анализа и передачи информации» [15, с.88].

Разработка гипотезы наиболее эффективна на основе данных констатирующего исследования. При этом она может иметь вид: (результирующий признак) может быть улучшен, если изменить признаки, составляющие предмет исследования (то есть сильно коррелирующие с результатом). Возможны и другие способы разработки гипотезы.

По мнению В.Н. Зайцева «построение структурно-логической схемы исследования помогает отразить основные составляющие диссертационной работы, общие черты и особенности ее построения» [16, с.180].

В философии принято, что существует пять форм отражения действительности: представления, понятия, закономерности, науки и система научных знаний. Как показало исследование, гораздо большее значение имеет

обобщающий переход от понятий к закономерностям, и это убедительно иллюстрирует полученное нами соотношение.

Многовековой интерес к закономерностям не случаен. Ю.К. Бабанский видел его причину в том, что «взаимосвязь всех компонентов учебного процесса при соответствующих условиях закономерно обеспечивает прочные, осознанные и действенные результаты обучения. Чтобы создать многомерную классификацию методов обучения и показать, что у каждого из них есть свое достоинство и место, что репродуктивный метод – необходимая ступенька к овладению проблемным методом: без правильного отражения информации нельзя перейти к ее рациональному преобразованию» [17, с.22]. Удивительно другое: почему до сих пор большая часть известных педагогических закономерностей находится на самом низком уровне изученности? В самом деле, «если выделить для оценки изученности и применения закономерностей 5 уровней:

- словесного описания,
- численных соотношений,
- табличного представления,
- графического изображения,
- описания в виде уравнений,

то оказывается, что подавляющее большинство закономерностей изучено и применяется лишь на первом и втором уровне» [18, с.119].

Таким образом, исследователю, педагогам надо приывать к мысли, что язык любой науки – это язык закономерностей. Для совершенствования надежности и конструктивности диссертационного исследования с опорой на выявленные закономерности и полученные результаты диагностики становится понятным наше утверждение о высокой эффективности констатирующего исследования, об обязательном наличии его в диссертационных исследованиях. Так как оно служит импульсом для обнаружения элементов научной новизны.

Для совершенствования диссертационных работ нужна количественная оценка их компонентов. Существует множество оценочных шкал. Один из лучших вариантов оценочных шкал основан на теории надежности. Увеличить коэффициент надежности каждого звена для эффективности его работы можно разными параллельно используемыми способами. Возникает квалиметрия, новая научная дисциплина, изучающая «... методологию и проблематику разработки комплексных количественных оценок качества любых объектов (предметов, явлений, процессов)» [19, с.8]. Применение разнообразных методов количественной оценки расширило возможности диагностики, но практически не повысило ее эффективность.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления*

Основной эксперимент может быть разным по характеру: преобразующим, формирующим, моделирующим. Он может проводиться разными способами:

- с использованием двух срезов – в начале и в конце эксперимента,
- с многократными срезами для отслеживания динамики происходящих изменений,
- с применением контрольных групп или без них,
- с предварительным уточняющим изучением их особенностей,
- с использованием вторичного анализа собранных ранее или архивных данных,
- с помощью сравнительного исследования,
- использование ретроспективы.

При любых используемых приведенных вариантах возможно совершенствование эксперимента по пяти направлениям: его организации, оценки изменения результирующего признака, анализа результатов табличного материала, графического отображения взаимосвязей исследуемых признаков, оценки состоятельности предполагаемой гипотезы и ее отдельных частных положений,

оценки значимости работы и изменения условий.

Как правило, диссертанты обычно неплохо описывают организацию эксперимента, но почти не уделяют внимания выбору критериев для оценки разных признаков. Здесь важен выбор технологий. И.П. Подласый дает определение технологии «как комплекс мер, позволяющих получить педагогический продукт заданного количества и качества в соответствии с запроектированными затратами времени, сил и средств» [20, с.25]. При оценке результирующих признаков не всегда оценивается достоверность полученного вывода. Часто возникает вопрос об объеме выборок, необходимом для получения достоверных выводов. Американский специалист по надежности Р. Хевиленд считает, что «во многих ситуациях достаточен объем выборки 20-30 значений» [1], наши исследователи требуют более сотен значений. Объем выборки определяется величиной коэффициента корреляции между признаками и требуемой достоверностью вывода о наличии связи между ними.

Таким образом, составляющими диссертационной работы являются: постановка проблемы, констатирующее исследование, теоретическая часть выполнения работы, основной эксперимент, оценка значимости работы. Возможность улучшения диссертационных исследований с помощью расчета рейтинга надежности. Рейтинг надежности исследования должен составлять  $Re = 4 * 5 * 5 * 5 * 5 = 2500 > 500$ . В этом случае диссертация может быть допущена к защите. Совершенствование логики диссертационного исследования будет эффективным, если основные составляющие будут учитывать закономерности описанного исследования. Основной эксперимент направлен на проверку состоятельности гипотезы. Новизна связана с пониманием изучаемых явлений, поэтому может проявиться на уровне осознания каких-либо представлений, выявления и изучения новых взаимосвязей, обобщения полученных знаний. Теоретическая значимость исследования проявляется во взаимосвязи решаемой проблемы с другими. Эти взаимосвязи могут быть как содержательными по цели исследования, так и методологическими по характеру. Практическое значение работы оценивается по полученным результатам исследования, по остроте основного противоречия и возможностям преодоления реальных трудностей, выявленных на констатирующем этапе исследования. Логическое построение исследования оценивается новизной, теоретической значимостью, практическим значением, степенью реализации рекомендаций, перспективы дальнейших изысканий данного исследования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Хевиленд Р. Инженерная надежность и расчет на долговечность. М.: Энергия, 1966. 232 с.
2. Сластенин В.А. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2008. 576 с.
3. Скворцова С.А. Педагогические условия формирования компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки // Вектор науки. 2011. № 1(4). С.157
4. Макарова Н.С. Историко-педагогическая экспертиза – методологический ориентир исследований в области дидактики высшей школы // Человек и образование. 2012. №2(31). С.195–197.
5. Хейс Д. Причинный анализ в статистических исследованиях. М.: Финансы и статистика, 1981. 255 с.
6. Хайруллин Н.Г., Тагиров Э.Р. Высшее образование: время перемен. Казань: Издательство ООО «Центр оперативной печати», 2001. 108 с.
7. Солнышков М.Е. Качество современных научно-педагогических исследований: анализ состояния проблемы // Ученые записки Российского государственного социального университета. №7(1). 2009. С.78
8. Платонова Т.Е. Мониторинг качества воспитания и творческого саморазвития конкурентоспособной лич-

ности: материалы Методологического семинара. Казань: Центр инновационных технологий. 2008. С.179 – 184

9. Дубинина В.Л. Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования на этапах: вуз-интернаттура. Йошкар-Ола. 2008. С.52.

10. Челнокова Т.А. Культура инновационной деятельности и ее формирование в процессе обучения // Педагогическое образование и наука. 2009. № 5. С.83.

11. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие. Казань: Центр инновационных технологий. 2012. 500 с.

12. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий. 2012. 608 с.

13. Зайцев В.Н. Практическая дидактика. Учебное пособие для педагогических специальностей университетов и институтов повышения квалификации работников образования. М.: Народное образование. 1999. 224 с.

14. Новиков А.М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя. М.: Издательство «Эгвес», 2003. 104 с.

15. Поведская О.К. Организация научно-исследовательской работы студентов и преподавателей в рамках компетентностного подхода в образовании // Успехи современного естествознания. 2010. № 1. С. 88.

16. Зайцев В.Н. Метатеория преодоления кризисных явлений в образовании. Йошкар-Ола: МГПИ, 2005. 211 с.

17. Гайфутдинов А.М. Развитие дидактических принципов в истории отечественной педагогики. Казань: КГПУ, 2002. 166 с.

18. Зайцев В.Н. Приобщение к поиску. Диагностико-технологический практикум: учебное пособие для студентов педагогических специальностей, аспирантов, учителей, руководителей школ. Йошкар – Ола. 2006. С.119.

19. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. М.: Педагогика, 1989. 152 с.

20. Подласый И.П. Продуктивная педагогика: Книга для учителя. М.: Народное образование. 2003. 496 с.

*Статья поступила в редакцию 14.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

**ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ  
ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ В ВУЗЕ**

© 2017

**Полевая Наталья Михайловна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры социальной работы  
**Ситникова Виктория Владимировна**, кандидат социологических наук,  
доцент кафедры социальной работы

*Амурский государственный университет  
(675027, Россия, Благовещенск, улица Институтская, 26/1, e-mail: vikatk@mail.ru)*

**Аннотация.** В связи с развитием и широким распространением интернет-технологий все большую актуальность в сфере образования приобретают дистанционные формы обучения по программам переподготовки и повышения квалификации. В соответствии с ФЗ «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ программы переподготовки и повышения квалификации реализуются в рамках дополнительных образовательных программ. Дистанционные формы обучения выгодны всем участникам образовательного процесса. Студентам они позволяют: во-первых, получить качественные знания; во-вторых, повысить уровень конкурентоспособности на рынке труда; в-третьих, значительно сократить расходы на получение образования; в-четвертых, выбрать образовательную программу, отвечающую их индивидуальному запросу. В свою очередь, преподаватели, осуществляющие дистанционные формы обучения, получают следующие возможности: во-первых, повысить свой профессиональный уровень; во-вторых, накапливать и обобщать теоретический и эмпирический материал по своему профессиональному направлению; в-третьих, получить дополнительный источник дохода. Вузу, реализующему дистанционные формы обучения – расширить географию обучающихся; повысить свой статус и престиж за пределами региона; развить взаимодействие с работодателями и межведомственное взаимодействие; привлечь дополнительные финансовые средства. Благодаря результатам полученным в ходе реализации программ дистанционного обучения на базе УКЦ «Социальная работа» АмГУ уже накоплен определенный опыт, однако в ходе их реализации был выявлен ряд трудностей и проблем, которые необходимо более подробно и развернуто исследовать. В связи с этим целесообразно проведение прикладного научного исследования проблем реализации дистанционной формы обучения в вузе на примере УКЦ «Социальная работа».

**Ключевые слова:** программы переподготовки; программы повышения квалификации; дополнительные образовательные программы; дистанционные формы обучения; участники образовательного процесса; проблемы реализации дистанционной формы обучения.

**PROBLEMS OF IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING ON ADDITIONAL  
EDUCATIONAL PROGRAMS AT THE UNIVERSITY**

© 2017

**Polevaya Natalia Mihailovna**, PhD in Pedagogical Sciences,  
associate Professor of social work  
**Sitnikova Viktoriya Vladimirovna**, PhD in Sociological Sciences,  
associate Professor of social work

*Amur state University  
(675027, Russia, Blagoveshensk, street Institutskaya, 26/1, e-mail: vikatk@mail.ru)*

**Abstract.** In connection with the development and widespread of Internet technologies increasingly important in the field of education are distance learning programme of retraining and advanced training. In accordance with the Federal law “On education” of 29.12.2012 № 273-FZ of programs of retraining and qualification improvement are implemented through additional educational programs. Distance learning is beneficial to all participants of the educational process. Students are they would give: first, to obtain high-quality knowledge; secondly, to enhance the level of competitiveness in the labour market; thirdly, to significantly reduce the cost of education; fourthly, to choose a course-to achieve a program that meets their individual request. In turn, teachers implemented-from the most remote forms of learning, get the following features: first, to increase their occupational level; second, to accumulate and synthesize theoretical and empirical material on free-it a professional direction; thirdly, to obtain an additional source of income. University, reali-suomea distance learning – to expand the geography students; to raise their status and prestige outside the region; to develop cooperation with employers and interagency cooperation; to attract additional funding. Thanks to the results obtained during the implementation of distance learning programmes on the basis of the Department “Social work” Amgu have some experience, but in the course of its implementation revealed a number of difficulties and problems that need more detailed and deployed to investigate. In this regard, more pertinent applied research of the problems of implementation of distance learning in higher education institution on the example of the Department “Social work”.

**Keywords:** retraining programs; program improvement; supplemental educational services; distance learning; participants in the educational process; problems of implementation of distance learning.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Идея дистанционного образования зародилась еще в 16-17 веках, но широкое распространение получила только в 20 веке. В Российской Федерации дистанционное обучение приобрело официальный статус с 1995 года, в связи с принятием «Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России» [1]. Целью создания этой концепции явилось повышение доступности образования и удовлетворение потребности в беспрепятственном получении образовательных услуг. По мнению исследователя Л.Я. Аверьянова дистанционная форма обучения позволяет нивелировать диспропорции и неравенства возможностей получения образования [2].

Сегодня в России дистанционное образование регламентируется рядом нормативно-правовых актов:

ФЗ «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [3]; Постановлением Правительства РФ «О лицензировании образовательной деятельности» от 28.10.2013 № 966 [4]; Концепцией модернизации российского образования до 2020года [5]. Но, несмотря на то, что дистанционная форма обучения получила в России широкое распространение и реализуется на всех уровнях профессионального образования, ее теоретическое обоснование находится в стадии разработки. Перечень методических разработок, отражающих основные дидактические единицы учебного материала используемого при реализации дистанционной формы обучения, способы и критерии оценивания, техническое сопровождение учебного процесса и многие другие аспекты требуют дополнительного научного анализа и осмысления. Кроме того, важной практической задачей является повышение эффективности

образовательных услуг, предоставляемых в дистанционной форме обучения, и обеспечение комфортного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Понятие, модели, технологии, возможности и перспективы развития дистанционного обучения рассматривались следующими авторами В.Г. Домрачевым [6], Л.Б. Осиповой [7], М.В. Моисеевой, А.Е.Петровым, М.Ю. Бухаркиной, Ю.В. Аксеновым, Т.Ф. Горбуньковой [8], В.П. Тихомировым, В.И. Солдаткиным, С.Л. Лобачевым, О.Г. Ковальчук [9], О.М. Барбаковым, О.М. Горевой [10], А.В. Хуторского [11], А.А. Андреева [12], В.Л. Ускова [13] и другие [14-17]. Проблемы организации системы дистанционного обучения в Российской Федерации освещались в трудах Л.В. Ребышевой, Е.В. Васильченко [18], Е.С. Полат [19], Е.Н. Пасхина [20], Б.М. Позднева, С.Д. Полякова [21], А.А. Калмыкова, О.А. Орчакова [22], А.В. Могилев [23], Т.П. Зайченко [24] и другие.

В данных работах анализируются понятия «дистанционное обучение», «дистанционное образование», «интернет-образование», рассматриваются возможности и перспективы реализации дистанционной формы обучения, применяемые в вузе модели и технологии дистанционного обучения. Однако, проблемы реализации дистанционной формы обучения по дополнительным программам в вузе требуют более детального изучения.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Данная статья имеет целью изучение опыта организации и проблем реализации дистанционной формы обучения по дополнительным программам в вузе.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Амурский государственный университет» на базе факультета дополнительного образования в 2015 году впервые начал разработку и реализацию дистанционных форм обучения по программам переподготовки и повышения квалификации. Одной из экспериментальных площадок выступила кафедра социальной работы факультета социальных наук, на базе которой был образован учебно-консультационный центр «Социальная работа». В качестве платформы поддержки дистанционного обучения выступила система управления курсами — Moodle. Выбор этой платформы обусловлен тем, что она представляет собой свободное веб-приложение (распространяющееся по лицензии GNU GPL), предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения.

Работа в системе Moodle подразумевала формирование электронных курсов и создание информационного контента, отвечающего современным требованиям. Начало работы в системе Moodle сопровождалось разработкой локальной нормативно-правовой документации. В частности были разработаны:

- Стандарт организации «Порядок организации образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам в АмГУ»;
- Положение о внутренней оценке качества реализации дополнительных профессиональных программ;
- Типовое положение об учебно-консультационном центре дополнительного образования АмГУ;
- Положение «Порядок применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»;
- «Регламент разработки, использования и удаления электронных образовательных ресурсов дополнительного образования АмГУ».

«Регламент разработки, использования и удаления электронных образовательных ресурсов дополнительного образования АмГУ» предусматривает следующий

алгоритм (рисунок 1).

Разработка и реализация электронных курсов по программам переподготовки и повышения квалификации в дистанционной форме позволила выявить ряд проблем, связанных с организацией и функционированием данного направления деятельности.

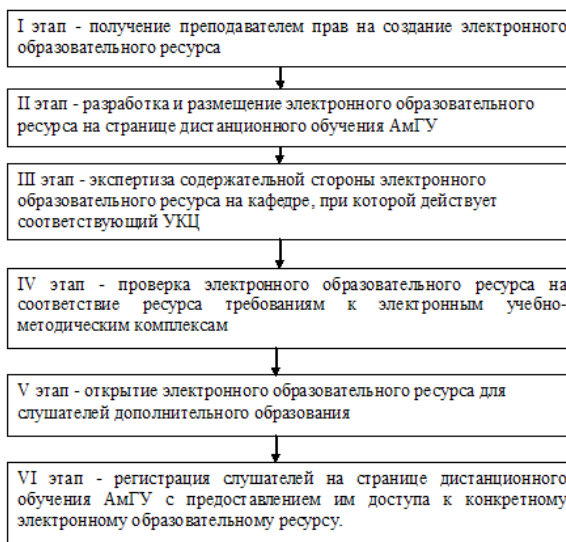


Рисунок 1 - Алгоритм создания электронных образовательных ресурсов

Осмысление и обобщение этих проблем обозначили необходимость проведения теоретического исследования.

Цель исследования – выявление и анализ проблем, возникающих в процессе реализации дистанционной формы обучения по дополнительным образовательным программам в вузе.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать проблемы, возникающие в процессе организации дистанционной формы обучения по дополнительным образовательным программам в вузе.
2. Изучить проблемы, возникающие в процессе реализации дистанционной формы обучения по дополнительным образовательным программам в вузе.

*Результаты исследования и их обсуждение.*

Первая задача исследования позволила сформулировать и охарактеризовать блок проблем, связанных с процессом организации дистанционной формы обучения по дополнительным образовательным программам в вузе.

В первом блоке были выделены следующие проблемы, связанные с организацией дистанционной формы обучения по дополнительным образовательным программам:

- совершенствование нормативно-правовой базы;
- финансирование;
- материально-техническое обеспечение;
- учебно-методическое обеспечение;
- защиты интеллектуальной собственности разработчиков;
- учет образовательного запроса слушателей.

Во втором блоке были выделены следующие проблемы, связанные с реализацией дистанционной формы обучения по дополнительным образовательным программам:

- подготовка преподавателей дистанционной формы обучения;
- сопровождение электронных курсов специалистами в области интернет-технологий, компьютерных коммуникаций и пр.;
- взаимодействие со слушателями электронных курсов и формирование культуры электронной коммуникации.

Охарактеризуем проблемы первого блока.

*Совершенствование нормативно-правовой базы.* Данная проблема характеризуется несколькими аспектами, во-первых, отсутствуют требования к содержанию контента электронного образовательного ресурса. Размыты временные и содержательные границы учебного материала, предоставляемые студентам для ознакомления и в качестве заданий для выполнения, то есть отсутствуют рекомендации по наполнению материалов (не унифицированы требования к объему и формам текущего и итогового контроля). Во-вторых, отсутствуют государственные образовательные стандарты по дополнительным профессиональным программам, реализуемым в дистанционной форме. В-третьих, нет рамочных нормативно-правовых документов (инструкции, положений и пр.) которые могли бы послужить основой для разработки локальных нормативно-правовых акты по реализации дистанционной формы обучения по дополнительным образовательным программам.

Анализ и учет выделенных аспектов позволит создать основу для грамотной реализации дополнительных профессиональных программ по дистанционной форме обучения.

*Финансирование* как одна из проблем, связанная с организацией дистанционной формы обучения по дополнительным образовательным программам, заключается в следующем:

1. Обучение по дистанционной форме основывается на индивидуальном подходе, а следовательно требует гораздо больше временных затрат (время затрачивается на ввод информации, на комментирование заданий, на разъяснение студентам отдельных моментов по запросу, на сопровождение студентов и т.д.), а соответственно и пересмотра нормативов оплаты труда преподавателей занятых на дистанционных формах обучения.

2. Подготовка и предоставление студентам учебных материалов (электронных учебников, баз данных, видео-конференций, видео-, аудио-лекций) требует значительных финансовых затрат, которые не готовы нести образовательные организации.

3. Привлечение сопровождающего персонала (специалистов в области компьютерных коммуникаций, интернет-технологий, методистов и др.) также требует финансового обеспечения.

*Материально-техническое обеспечение* как актуальная проблема, характеризуется нехваткой современного, отвечающего всем требованиям компьютерного оборудования, а также оборудования необходимого для реализации дистанционной формы обучения (наушники, колонки, веб-камеры, видео-штативы, телесуфлер, удочка микрофонная, петличный микрофон, осветитель) и качественного интернета.

*Учебно-методическое обеспечение.* Данная проблема также может быть охарактеризована несколькими аспектами: 1. Все виды учебных занятий (лекция, практическое занятие, лабораторная работа и т.д.) реализуемые в дистанционной форме отличаются проблемной направленностью и стоят по принципу конструирования, то есть, должны содержать проблему, проблемную ситуацию, проблемную задачу, исследование возможных способов ее решения, изучение альтернативных точек зрения дискуссии. 2. Для реализации дополнительных образовательных программ в дистанционной форме обучения необходимо разрабатывать специальные электронные учебники, пособия, методические рекомендации, которые существенно отличаются от традиционного учебно-методического обеспечения, используемого при очной форме обучения. 3. Использование традиционных средств обучения (тесты, презентации, карты, обучающие игры и т.д.) в дистанционной форме с одной стороны, требует их адаптации, а с другой стороны – дополнительных знаний и умений в области ИКТ.

*Защита интеллектуальной собственности разработчиков* также является актуальной проблемой. Информация, содержащаяся в контенте дистанционной

ных курсов, размещается в интернете, поэтому она становится уязвимой с точки зрения авторства. В связи с этим, большинство курсов, реализуемых в дистанционной форме, закрыты, а для просмотра доступны только их демо-версии. Открытие полного содержания курсов неизбежно влечет нарушение авторских прав и бесконтрольное использование без согласия разработчиков. Регистрация авторства предоставит для потенциальным слушателям возможность ознакомления с содержанием курсов и формирования мнения об их качестве. А это в свою очередь, в условиях конкуренции, будет стимулировать авторов курсов более ответственно и качественно разрабатывать их. Следовательно, необходимо разработать порядок защиты интеллектуальной собственности разработчиков.

*Учет образовательного запроса слушателей.* При разработке программ дистанционных курсов и их наполнения, зачастую преподаватели ориентируются на свои профессиональные интересы и предпочтения. Это не всегда соответствует запросам слушателей. Поэтому необходимо проводить исследования мнений слушателей и отслеживать актуальные направления профессиональной подготовки и переподготовки, востребованные у них.

Проблемы, связанные с реализацией дистанционной формы обучения по дополнительным образовательным программам могут быть описаны следующим образом.

*Подготовка преподавателей дистанционной формы обучения.* Занятость преподавателей на дистанционных формах обучения требует владения дополнительными профессиональными компетенциями, то есть специфическими формами подготовки учебных материалов, методиками проведения занятий и формами взаимодействия со студентами. Кроме того, преподаватели должны хорошо владеть ИКТ и уметь грамотно их применять. Преподавателям также необходимо понимать, что дистанционная форма не имеет четко установленного времени общения со студентами (обучение может осуществляться со студентами, находящимися в разных часовых поясах) и требует перманентной готовности к взаимодействию (своевременные ответы на вопросы слушателей, оперативное оценивание выполненных студентами заданий).

*Сопровождение электронных курсов специалистами в области интернет-технологий, компьютерных коммуникаций и пр.* Данное сопровождение необходимо в связи с тем, что слушатели ожидают предоставления образовательной услуги в дистанционной форме на качественно высоком уровне, а это возможно только при тесном взаимодействии преподавателей, ответственных за наполнение курсов и специалистов в области ИКТ, ответственных за бесперебойную работу информационной системы и оптимизацию графического интерфейса.

*Взаимодействие со слушателями электронных курсов и формирование культуры электронной коммуникации.* В отличие от очных форм обучения преподавателям, задействованным на дистанционных формах обучения, необходимо тонко чувствовать атмосферу, психологический климат и индивидуальные особенности слушателей на расстоянии. Кроме того, нужно прогнозировать и своевременно предотвращать спорные и конфликтные ситуации. Наряду с этим необходимо формировать культуру общения в сетях, то есть донести до слушателей назначение и правила взаимодействия в электронной образовательной среде. Стоит отметить, что большинство вопросов слушателей возникает из-за непонимания сути задания и выполнения обозначенных требований. Поэтому преподаватель должен проявлять эмпатию и толерантность в коммуникациях со слушателями.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Анализируя опыт организации и проблемы реализации дистанционной формы обучения по дополнительным

ным программам в вузе, можно сделать следующие выводы:

– накопленный опыт организации и реализации дистанционной формы позволяет констатировать, что дистанционная форма обучения является перспективным направлением и завоевывает все больший интерес и внимание не только у слушателей, но и у представителей научного сообщества;

– выделенные нами проблемы подтверждают недостаточную сформированность фундамента дистанционной формы обучения, что в свою очередь свидетельствует о необходимости дополнительного теоретического анализа и практического исследования, а также нормативного закрепления основных проблемных аспектов дистанционного образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России. – М.: НИИВО, 1995. – 24 с.

2. Аверьянов Л.Я. Образование для всех – реальность уже сегодня/ Библиотека учебной и научной литературы Русского гуманитарного Интернет университета (РГИУ) [www.i-u.ru](http://www.i-u.ru) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.i-u.ru/biblio>.

3. Федеральный закон № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: принят Гос. думой 21 дек. 2012 г. [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=158429>.

4. Постановление Правительства РФ от 28.10.2013 N 966 (ред. от 12.11.2016) «О лицензировании образовательной деятельности» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_153731](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153731).

5. Концепции модернизации российского образования до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html).

6. Домрачев В.Г. Дистанционное обучение: возможности и перспективы [Текст] / В.Г. Домрачев // Высшее образование в России. – 1994. – №3. – С.10-12.

7. Осипова Л.Б. Дистанционное обучение в вузе: модели и технологии [Текст]/Л.Б. Осипова, О.М. Горева// Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5; URL: [www.science-education.ru/119-14612](http://www.science-education.ru/119-14612).

8. Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е., Бухаркина М.Ю., Аксенов Ю.В., Горбунькова Т.Ф. Дистанционное обучение – М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.

9. Тихомиров В.П., Солдаткин В.И., Лобачев С.Л., Ковальчук О.Г. Дистанционное обучение: к виртуальным средам знаний (часть 1), [Электронный ресурс] // Научно-практический журнал «Открытое 180 образование». Режим доступа – [http://www.e-joe.ru/sod/99/2\\_99/st158.html](http://www.e-joe.ru/sod/99/2_99/st158.html).

10. Барбаков О.М. Горева О.М., Дистанционная форма вузовского образования: реалии и перспектива. – Тюмень: Вектор Бук, 2007. – 159 с.

11. Хуторской А.В., Дистанционное обучение и его технологии // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-18.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: [list@eidos.ru](mailto:list@eidos.ru).

12. Андреев А.А. Введение в Интернет-образование. Учебное пособие – М.: Логос, 2003. – с.с ил.

13. Усков В.Л. Web-Lecturing: новейшая технология преподавания на основе сети Интернет. Информационные технологии в открытом образовании: Материалы конференции 11 – 12 октября 2001г. – М: МЭСИ, 2001.

14. Ахметова Д.З. Обеспечение качества дистанционного обучения в призме личностного развития обучающихся // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 55-58.

15. Сидакова Н.В., Блиева Ж.М. Исторические предпосылки и перспективы дистанционного обучения в

высшей школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 207-210.

16. Богданова А.В., Кондаурова И.К. Основные аспекты проблемы эффективной оценки качества учебных курсов, применяемых в дистанционном обучении // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 168-170.

17. Иванова Т.Н., Жукова И.В. Тенденции и перспективы дистанционного образования // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 121-124.

18. Ребышева Л.В., Васильченко Е.В. Проблемы дистанционного образования на современном этапе развития // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2.;

19. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. 224 с. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22704> (дата обращения: 27.10.2017).

20. Пасхин Е.Н. Информатизация образования в стратегии устойчивого развития – М., 1999.

21. Позднеев Б.М., Поляков С.Д. Стандартизация и сертификация как основа обеспечения качества информационно-программных средств учебного назначения/ Открытое образование – М., № 4, 2002.

22. Калмыков А.А., Орчаков О.А. Проектирование дистанционных курсов. – М.: МНЭПУ, 2002

23. Могилев А.В. Дистанционное обучение. [www.vspu.ac.ru/de](http://www.vspu.ac.ru/de)

24. Зайченко Татьяна Петровна. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 СПб., 2005 347 с. РГБ ОД, 71:05-13/263

*Статья поступила в редакцию 07.11.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*



УДК 37.026

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СРЕДСТВАМИ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН КУРСОВ

© 2017

**Померанцева Надежда Геннадиевна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры иностранных языков

**Сырина Татьяна Александровна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков  
*Московский государственный областной университет*  
(105005, Россия, Москва, улица Радио, 10А, e-mail: [tatianasyrina@gmail.com](mailto:tatianasyrina@gmail.com))

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу интеграции одного из инновационных трендов в российском образовании массовых открытых онлайн курсов в обучение иностранным языкам в высшей школе. Авторы рассматривают структуру коммуникативной компетенции как ведущую цель обучения иностранному языку. Особое внимание авторов направлено на изучение формирования социокультурной компетенции как наиболее перспективной компетенции для совершенствования в условиях массовых открытых онлайн курсов. Проведен анализ работ зарубежных и отечественных ученых-педагогов и методистов, изучены особенности MOOK, определены преимущества и недостатки использования MOOK в обучении иностранному языку, а именно основными недостатками считаются уровень языковой подготовки, саморегуляция, коммерциализация курсов, формат и доля self-paced курсов; главными преимуществами MOOK являются аутентичность, доступность, диверсификационная сущность, развитие мотивации в изучении иностранных языков, формирование социальной компетентности. В статье описан опыт эффективного использования массового открытого онлайн курса “Exploring English: Language and Culture”, разработанного Британским советом и размещенного на платформе FutureLearn. Интеграция данного курса в обучение иностранному языку существенно повысило общую мотивацию студентов, интерес к культуре Великобритании и другим странам.

**Ключевые слова:** массовые открытые онлайн курсы; компетентностный подход; интеграция в учебном процессе; социокультурная компетенция; иностранный язык; инновации в образовании; технологии обучения; электронное обучение; образовательная парадигма.

## FEATURES OF FOREIGN SOCIOCULTURAL COMPETENCE FORMATION BY MEANS OF MASSIVE OPEN ONLINE COURSES

© 2017

**Pomerantseva Nadezda Gennadiievna**, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor at Foreign languages department

**Syrina Tatiana Alexandrovna**, senior tutor at Foreign languages department  
*Moscow Region State University*  
(105005, Russia, Moscow, Radio st., 10A, e-mail: [tatianasyrina@gmail.com](mailto:tatianasyrina@gmail.com))

**Abstract.** The article is devoted to the process of integration of one of the most innovative trends in Russian education – massive open online courses (MOOC) into teaching foreign languages at university. The authors consider the structure of communicative competence as the leading aim of teaching a foreign language. Special attention is given to the detailed study of sociocultural competence formation as the most prosperous while working in the format of massive open online courses. The analysis of Russian and foreign scientists and methodologists has been carried out, studying the main features of MOOC and both their advantages and disadvantages of teaching foreign language have been determined. The negative impact of MOOC includes a level of language use, problems of self-regulation, commercialization, the format and the proportion of self-paced courses. The benefits are authenticity, accessibility, diversification and the development of motivation to study a foreign language. The article describes the experience of the effective use of MOOC “Exploring English: Language and Culture”, which was developed by the British Council and hosted on the FutureLearn platform. Integration of the course improved the motivation and the sustainable interest in British culture and cultures of other countries.

**Keywords:** massive open online courses, competence approach, integration of teaching process, sociocultural competence, foreign language, innovations in education, teaching technologies, elearning, educational paradigm.

Инновационная сущность образования вызвана переходом к инновационной экономике и постиндустриальному обществу, что подразумевает перманентное развитие технологий, формирование способности к адаптации, созданию гибких и нелинейных форм взаимодействия во всех сферах общественной жизни. Идеи информатизации и технологизации образования зафиксированы в основополагающих нормативно-правовых документах как приоритетные: Законе об образовании РФ; Концепции долгосрочного социально-экономического развития до 2020 года, раздел III «Образование»; Федеральной целевой программе развития образования; Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) нового поколения.

Зафиксированные в основополагающих документах, требования определили основные векторы развития образования: переход от закрытого типа образования к открытому, изменение роли преподавателя, реализация гносеологической модели содержания образования, автономность обучающегося и диверсификация образовательной программы [1].

Одним из последних образовательных инновационных трендов, отвечающим вышеупомянутым векторам, стали массовые открытые онлайн курсы (MOOK), которые произвели своеобразную революцию в организаци-

онных формах обучения, способе дидактической трансляции знаний и качестве сформированности компетентностей [2].

Цель настоящей работы состоит в том, чтобы, изучив особенности MOOK в сфере обучения иностранному языку, определить методические принципы формирования социокультурной компетенции при интеграции MOOK, их преимущества и недостатки.

Начиная с 2003 года, когда Россия присоединилась к Болонскому процессу, произошла смена образовательной парадигмы, что привело к «гармонизации архитектуры высшего образования» и помимо перехода на трехуровневую систему образования (бакалавриат - магистратура - аспирантура), был избран основополагающий методологический подход - компетентностный.

Ведущей целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Структура коммуникативной компетенции полифонична [3]:

*лингвистическая компетенция* - предполагает овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих навыков, связанных с различными аспектами языка - лексикой, фонетикой, грамматикой - и умение использовать их для построения связных высказываний;

*социолингвистическая компетенция*, связанная с преобразованием языковых форм, исходя из ситуации общения и целью коммуникации. Важны не только знания семантических особенностей слов и выражений, но и как они изменяются в зависимости от стиля и характера общения, какой эффект они могут оказать на собеседника;

*дискурсивная компетенция*, т.е. способность воспринимать и порождать высказывание в коммуникативном общении;

*стратегическая компетенция* — владение инструментарием стратегий общения, в вербальной и невербальной формах, с целью компенсации недостаточных знаний лингвистического и социокультурного характера;

*социокультурная компетенция (СКК)* – внимание учёных сосредоточилось на изучении социокультурной компетенции в связи с появлением социокультурного подхода, разработанного В.В. Сафоновой [4]. Обращаясь к дефиниции, уместно согласиться с В.В. Борщёвой и Е.В. Розановой, которые определяют СКК как «комплекс социокультурных знаний о национальных особенностях страны изучаемого языка, умений строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с данными особенностями и личностных качеств, позволяющих успешно осуществлять межкультурное общение» [5, С.23]. Неоднозначно рассматривается проблема компонентного состава социокультурной компетенции, однако наиболее ёмкой можно считать точку зрения Т.В. Болдыревой, которая полагает, что СКК включает следующие составляющие «а) совокупность знаний о инокультурных реалиях и отражающих их безэквивалентной и фоновой лексикой, а также владение способами передачи реалий родного языка на ИЯ; б) способность использовать различные коммуникативные стратегии для преодоления срывов в коммуникации; в) способность строить целостные и логичные высказывания в зависимости от ситуации общения и коммуникативной задачи; г) готовность вступать во взаимодействие с представителями иной лингвокультурной общности» [6, С.18].

Дистанционные формы не всегда приветствуются в рамках обучения иностранным языкам, но с появлением MOOK потенциал онлайн обучения возрос, в частности, наиболее перспективной для совершенствования в режиме MOOK можно рассматривать социокультурную компетенцию [7].

Массовые открытые онлайн курсы - явление для отечественного образования относительно новое, однако за рубежом активно используемое почти 10 лет. Начало «эпидемии MOOK» пришлось на 2008 год, когда Дж. Сименс и С. Даунс запустили свой курс «Connectivism and Connected Knowledge», заинтересовавший более двух тысяч студентов, однако настоящей вехой считается 2011 год — запуск курса «Искусственный интеллект» учёным Стэнфордского университета С. Труном [8,9,10]. Примечательно, что 2014 год назван UNESCO годом массовых открытых онлайн курсов. Обращаясь к значению термина, очевидно, что «открытый» означает «доступный, бесплатный», а «массовый» определяет неограниченное количество участников курса.

В отечественной педагогике и методике преподавания иностранных языков можно назвать нескольких исследователей (В.В. Борщёва, Н.В. Захаров, В.С. Кашпарова, В.А. Стародубцев, С.В. Титова и др.), чьи работы рассматривают основные принципы электронного обучения и виды MOOK [11], потенциал MOOK в организации смешанного обучения [12], возможности интеграции MOOK в программу по обучению иностранному языку [13] и английской литературе [14].

С дидактической точки зрения MOOK можно определить как обучающий курс с массовым участием в интерактивном режиме, с применением технологий электронного обучения и открытым доступом через Интернет,

форма дистанционного образования. Основная масса курсов размещены на специализированных платформах - Coursera, Udacity, edX, FutureLearn и др.

Сущностные характеристики, составляющие философию MOOK, описаны в трудах С.В.Титовой, называющей основными «такие методологические подходы, как коннективизм, активное обучение, обучение в сотрудничестве, предполагающие самостоятельность и внутреннюю мотивацию студентов в приобретении навыков и умений, важных для успешной жизни в глобальном мире» [15, С.146].

Традиционно, MOOK представляет собой комплекс из видеолекций, вопросов по содержанию видеолекций, общения на форуме, письменные работы, которые проверяют такие же слушатели из разных стран мира (peer correction), творческих заданий и тестирования.

В рамках формирования социокультурной компетенции необходимо обратиться к MOOK, разработанному Британским советом и размещенному на платформе FutureLearn - “Exploring English: Language and Culture”. Курс состоит из модулей («Английский язык как глобальный», «Окружающая среда», «Предпринимательство», «Литература» и др.) и рассчитан на шесть недель обучения, в среднем, слушатель затрачивает два часа в неделю. Курс не является self-paced, то есть существуют временные рамки начала и окончания курса. Каждый модуль представлен аутентичными видеоматериалами [16,17], вопросами по содержанию по типу comprehension, обсуждением вопросов на форуме с другими участниками. Студенты практикуют несколько видов речевой деятельности, а именно аудитивные навыки, чтение и письмо. Необходимо отметить, что видеоматериалы созданы носителями языка и сняты в Великобритании: пейзажи Озёрного края, тур по самому большому озеру Уиндермир, экскурсия в глубины шекспировского театра Глобус и многое другое. Анализ любого аутентичного материала предлагает примеры, ценные как в практическом, так и в развивающем планах. Язык всегда отражает особенности жизни людей. Изучение многообразия планов выражения позволяет многое узнать и понять о культуре страны изучаемого языка и подводит к необходимости формирования социокультурной компетенции. Говоря о том, что целью обучения является общение на иностранном языке, подразумевается не просто диалог на уровне индивидуумов, но готовность и способность к ведению диалога культур. Диалог культур подразумевает знание собственной культуры и культуры страны или стран изучаемого языка [18]. Под культурой принято понимать все то, что определяет сложившийся веками стиль жизни и характер мышления, национальный менталитет, а также искусство, которое, в свою очередь, тоже является частью культуры, отражает и формирует её. Понимание факторов, определяющих быт, экономику и традиционные связи страны, знание основных вех развития истории, выдающихся людей, религиозных верований и обрядов облегчают задачу межкультурного общения, умения находить общее и отличное в наших традициях и стилях жизни, вести диалог. Так как слушатели из разных стран мира, идея «диалога культур» находит реальное воплощение — слушатели вынуждены оставить комментарий на форуме иначе прохождение модуля не будет засчитано.

Как уже упоминалось, основой MOOK является методология коннективизма — то есть теория большой сети, которую формируют обучающиеся. Прохождение курса — своеобразное построение сети новых навыков, контактов, компетентностей. Анализируя обучение студентов на основе MOOK можно выделить ряд преимуществ и недостатков.

Преимуществами MOOK в обучении языку можно считать:

*аутентичность*: хотя аутентичным речевое произведение является только когда не используется в учебных целях, мы придерживаемся иной точки зрения: если

учебный текст учитывает все нормы аутентичного речевого произведения, он может считаться аутентичным. Обучающиеся с помощью курса имеют возможность слышать английскую речь, общаться на форуме не только с носителями иной лингвокультуры, но и с носителями английского языка.

*доступность:* идея свободного доступа к знаниям, предлагаемым ведущими университетами мира, привлекательна для мирового сообщества, однако только продуманное использование данным ресурсом способно принести пользу. Курсы направлены не на устранение безграмотности, а ориентированы на достаточно образованного гражданина, способного критически воспринимать транслируемую информацию. Доступность можно понимать и как возможность использования MOOK в разных форматах (как мобильное приложение в том числе).

*диверсификация:* массовые открытые онлайн курсы обеспечивают адаптивную систему обучения, позволяя студентам строить индивидуальную образовательную траекторию. MOOK может стать основой курса, его частью, либо вариативным элементом курса, а так же представляет насыщенный дидактический ресурс для организации самостоятельной работы по дисциплине.

*источник мотивации:* MOOK не имеет возрастных ограничений, но, безусловно, привлекательными курсы могут быть для представителей поколения Z, выросших в виртуальной интерактивной среде, сформировавших цифровой вкус и предпочтения. Исследователи отмечают, что люди среднего возраста испытывают больше проблем и, соответственно, менее мотивированы к занятиям в дистанционном формате. Однако, следует отметить безусловный успех MOOK в формировании социальной компетенции, подразумевающей готовность взаимодействовать с представителями иной лингвокультурной общности. Межкультурный аспект онлайн курсов включает в себя умение вести совместную деятельность с носителями иноязычной культуры. А критерием успешности такой деятельности может выступать и психологический аспект – достижение взаимопонимания и эмпатического отношения к партнерам по общению.

Основным недостатками интеграции MOOK в учебный процесс являются:

*уровень владения иностранным языком:* отвечая требованию аутентичности и коммуникативности, MOOK требуют достаточно высокого уровня владения иностранным языком, оперируя шкалой Совета Европы, наличный уровень должен быть B1 — B2. Таким образом, подобное ограничение сокращает число потенциальных слушателей курсов и аудитории участников составляют в основном студенты лингвистических специальностей.

*доля self-paced курсов:* не все MOOK можно интегрировать в образовательный процесс, так как у многих курсов фиксированные даты начала и окончания курса. Описанный нами курс тоже ограничен временными рамками и слушатель, желающий его пройти, может выразить свой интерес и таким образом оповестить организаторов о востребованности ресурса. Подобный недостаток затрудняет использование курса в качестве основного дидактического источника на занятиях и при организации самостоятельной работы.

*коммерциализация курсов:* несмотря на изначальный ориентир курсов на открытость и доступность, с течением времени многие курсы предоставляются на платной основе.

*саморегуляция:* статистика свидетельствует, что только 5-13% слушателей завершают обучение на курсе, что объясняется трудностями самостоятельного контроля занятий, регуляции выполнения заданий и необходимостью участия в форумах и чатах [19]. Особую сложность представляют курсы с дедлайном выполнения заданий. Потерпев неудачу, обучающийся отказывается продолжать обучение.

*формат:* студенчество владеет достаточным уровнем

компьютерной грамотности и не испытывает проблем с работой в дистанционном формате, наоборот, запросам молодежи не всегда отвечает форма курса, так как не все доступны в формате мобильного приложения. Определённую сложность формат создаёт и для преподавателей, желающих адаптировать MOOK к требованиям учебного плана [20].

Итак, несмотря на ряд сложностей, интеграция MOOK в обучение иностранному языку обладает огромным потенциалом. Формирование социокультурной компетенции наиболее эффективно с использованием массовых курсов, так как СКК — это инструмент воспитания международно-ориентированной личности, осознающей взаимосвязь и целостность мира, необходимость межкультурного сотрудничества в решении глобальных проблем человечества, а MOOK можно назвать своеобразной площадкой международного открытого онлайн университета.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Евдокимова М.Г. Инновационные векторы развития системы профессионального ориентированного обучения иностранным языкам // Теория и практика обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки. - М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2016. С.22-33. (Вестник Московского государственного лингвистического университета; вып. 14 (753). Серия Педагогические науки)
2. Андреев А.А. Российские открытые образовательные ресурсы и массовые открытые дистанционные курсы // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 150–155.
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
4. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. №1 (25). С.123-141.
5. Борщёва В.В., Розанова Е. В. Принципы формирования социокультурной компетенции бакалавров лингвистических направлений подготовки // Педагогика и психология образования. 2013. №4. С.22-29.
6. Болдырева Т. В. Формирование социокультурной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций в обучении иностранному языку // Вестник ЧГПУ. 2011. №7. С.15-25.
7. Фаткуллин Н.Ю., Шамшович В.Ф., Вайндорф-Сысоева М.Е., Грязнова Т.С. Двухпараметрическая педагогическая модель прогнозирования успешности результатов дистанционного обучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2015. №4. С. 124-130.
8. Бадарч Д., Токарева Н., Цветкова М. Моок: реконструкция высшего образования // Высшее образование в России. 2014. №10. С.135-146.
9. Каракозов С. Д., Маняхина В. Г. Массовые открытые онлайн-курсы в зарубежном и российском образовании // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2014. №3 С.24-30.
10. Jona K., Naidu S. MOOCs: emerging research // Distance Education. 2014. Vol. 35. № 2. Pp. 141–144.
11. Титова С.В., Авраменко А.П. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону // Вестник Московского университета. Серия XIX. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 1. С. 4–12.
12. Стародубцев В.А. Персонализированные MOOK в смешанном обучении // Высшее образование в России. 2015. №10. С.133-144..
13. Борщёва В.В., Кашпарова В.С., Синицын В.Ю. Использование массовых открытых онлайн-курсов в обучении английскому языку студентов нелингвистических направлений подготовки // Педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4(21)

гия образования. 2017. №1. С.45-53.

14. Захаров Н. В. Шекспир и массовые открытые онлайн-курсы (моок) // Знание. Понимание. Умение. 2015. №2. С.206-216

15. Титова С.В. МООК в российском образовании // Высшее образование в России. 2015. №12. С. 145–151.

16. Луферов Д.Н. Использование компьютерных сетевых информационно-коммуникационных средств обучения при самостоятельном освоении иностранного языка// Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 1. С. 68-77.

17. Качалов Н. А. Особенности использования аутентичных видеодокументов в обучении иностранному языку // Вестн. Том. гос. ун-та. 2006. №291. С.221-227.

18. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. №2 (6). С.96-110.

19. Померанцева Н.Г., Сырина Т.А. Интернет-платформы как способ интенсификации обучения иноязычной монологической речи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12-3 (66). С. 207-209.

20. Дмитриев Д. С. Модель формирования когнитивного компонента готовности преподавателей вуза к разработке моок // Образовательные технологии и общество. 2015. №2 С.638-652.

*Статья поступила в редакцию 15.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 37.035.4

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ НА БАЗЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ОРГАНИЗАЦИИ КАК КЛЮЧЕВОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ  
ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ**

© 2017

**Потехина Екатерина Николаевна**, аспирант*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(614990, Россия, Пермь, улица Сибирская, дом 24, e-mail: epotehina\_@mail.ru)*

**Аннотация.** Формирование гражданственности подростков обеспечивает совокупность условий, которые могут быть созданы посредством реализации нескольких видов деятельности: учебной, проектной, внеурочной, деятельности ученического самоуправления, профориентационной (практики), дополнительного образования. Детско-молодежное общественное объединение, функционирующее на базе общеобразовательной организации, является объединяющим структурным компонентом, ключевым условием формирования гражданственности подростков. Выявление данного ключевого педагогического условия является основанием для проектирования модели формирования гражданственности «Общественная полисфера», которая предполагает сопряжение возможностей общественных объединений с другими педагогическими условиями в стенах образовательной организации как ключевого фактора самостоятельного движения подростков при выборе направлений деятельности, значимых для формирования гражданственности. Реализация данной модели позволяет учитывать современные тенденции открытого образования в старшей школе, синтезировать существующие условия и влиять на конкретные структурные компоненты гражданственности, такие как: патриотизм, законопослушность, общественно-полезная деятельность, командное взаимодействие, «самостоянье» - личностный рост; обеспечить эффективные условия для формирования гражданственности подростков. Также автором описываются формы и методы общественных объединений, которые успешно могут применяться в школьной жизни. В итоге педагог доказывает, что деятельность общественного объединения на базе общеобразовательной организации – ключевое условие формирования гражданственности.

**Ключевые слова:** формирование гражданственности подростков, детско-молодежное общественное объединение, структурные компоненты гражданственности, патриотизм, законопослушность, общественно-полезная деятельность, командное взаимодействие, «самостоянье», общественная полисфера

**ACTIVITY OF PUBLIC ASSOCIATION ON BASE OF GENERAL ORGANIZATION AS KEY  
PEDAGOGICAL CONDITION OF FORMATION OF CITIZENSHIP OF ADOLESCENTS**

© 2017

**Potekhina Ekaterina Nikolaevna**, post-graduate student*Perm State Humanitarian-Pedagogical University  
(614990, Perm, street Siberian, house 24, e-mail: epotehina\_@mail.ru)*

**Abstract.** Forming teenagers' civility provides the totality of terms that can be created by means of realization of totality of several types of activity : educational, project, extracurricular, activity of student's self-government, a vocational orientation (practices), additional education. A child-youth public association functioning on the base of general educational organization is a uniting structural component, the key condition of forming teenagers' civility is a united structural component, the key pedagogical condition in forming teenagers' civility which can "Public polysphere", that supposes the interface of possibilities of public associations with other pedagogical terms in the walls of educational organization as a key factor of independent motion of teenagers at the choice. Realization of this model allows to take into account the modern tendencies of open education at senior school, to synthesize existent conditions and influence on the concrete structural components of civility, such as: patriotism, law-abiding, publicly-useful activity, team interaction, self-determination is a personality growth; to provide effective conditions for forming teenagers' civility. The author also describes forms and methods of public associations that can be successfully applied to school life. Eventually the teacher proves that activity of public association on the base of general educational organization is a key condition of forming civility.

**Keywords:** forming of teenagers' civility, child-youth public association, structural components of civility, patriotism, law-abiding, publicly-useful activity, self-determination, public polysphere

Становление гражданского общества и правового государства во многом зависит от уровня гражданственности, которая рассматривается нами как одна из составляющих образования, нравственная характеристика деятельного человека, обладающего чувствами гражданского долга и патриотизма, ответственности за судьбу государства и гражданского общества, имеющего правовое сознание, общую культуру и защищенность государством, способного к позитивному командному взаимодействию и стремящегося к саморазвитию [1, с. 137].

Как показали наши исследования, целесообразно выделить 5 основных компонентов понятия «гражданственность»:

- патриотизм;
- законопослушность;
- общественно-полезную деятельность;
- командное взаимодействие;
- «самостоянье» - личностный рост.

Названные составляющие выделены с учётом анализа мнений как известных педагогов, учёных, так и подростков-лидеров общественных организаций «Российское движение школьников» и «Детские и молодёжные социальные инициативы» [1, с. 134].

Школьный период – это главный этап подростка в

решении самоопределения, «самостоянья». Если дети младшего возраста верят авторитетному мнению взрослого, то в старшей школе обучающиеся определяют круг собственных ценностей, потому стремятся к общению, стараются утвердиться в семье и школе, во дворе через разные виды деятельности. Им свойственны активность, желание проявлять самостоятельность, характерны нигилизм и склонность к осмыслению происходящего. Именно этот период зачастую определяет судьбу человека, так как вырабатываются перспективы на будущее, формируется личность.

Ещё П.П. Блонский подчёркивал: «В эти годы в основных чертах вырабатываются взгляды на жизнь, людей и общество, вырабатываются те или иные симпатии и антипатии. ... Это годы усиленного ломания головы над проблемами жизни» [2], а В.А. Сухомлинский отмечал у подростков желание «проявить себя в сложной гражданской, общественной активной деятельности» [3, с. 11], называл период отрочества – «вторым рождением человека», так как именно в этом возрасте рождается «гражданин, активная, мыслящая, действующая личность» [3, с. 65]. Учёные-современники заостряют внимание педагогов на том, что «... в 15-16 лет у подростка появляется проблема жизненной перспективы», но при «традиционной организации учебно-воспитательного

процесса ученик не является субъектом своего образования. Почти всегда за него решают взрослые» [4, с. 39].

Как показал анализ научных публикаций, для эффективного воспитания гражданственности подростка выделяют порядка 30 условий (табл. 1), которые становились актуальными в отечественном образовании в тот или иной исторический период. Каковы условия формирования гражданственности старшеклассников в современном мире?

На наш взгляд, создание обозначенных условий возможно при реализации шести видов деятельности (табл. 1), которые в совокупности обеспечивают формирование всех выделяемых нами структурных компонентов гражданственности.

Таблица 1 - Условия формирования гражданственности

Условия формирования гражданственности подростков	Деятельность, обеспечивающая формирование гражданственности подростков	Структурные компоненты гражданственности, на которые оказывается преимущественное влияние
Интерес к знаниям (В.А. Сухомлинский [3]), ответственное поведение личности и коллектива, применение системы наказаний, оптимистическая атмосфера, целостность воспитания личности, (А.С. Макаренко [5]), системы наказаний и поощрений (Ю.В. Белов), индивидуальный подход, интерес к знаниям, соответствие методов возрастным способностям (И.А. Ильин), правовое воспитание, расширение и углубление содержания отдельных дисциплин и введение элективных курсов социально-экономической и гуманитарной направленности (И.В. Борисова, Ю.А. Кимелев, А.Д. Ковалев, Ю.Б. Мищенко, Л.А. Седов, Ю.Н. Давыдов), актуализация аксиологического ядра гуманитарных дисциплин (Л.М. Фенева [6]), психологическое сопровождение (Л.И. Божович, А.Г. Ковалев, Т.Е. Конникова)	Учебная деятельность	Патриотизм, законопослушность
Связь школы с политикой (Н.К. Крупская [7], А.В. Луначарский, М.Н. Покровский), социальное проектирование (Г.Д. Канельская [8], Т.А. Касьянова)	Проектная деятельность	Патриотизм, общественно-полезная деятельность; командное взаимодействие
Развитие самоуправления, ответственное поведение личности и коллектива (А.С. Макаренко [9]), пионерские и комсомольские организации (Б.Е. Шприндт, К.И. Муратов), педагогическая поддержка (О.С. Газман [9]), общественные объединения (Л.Е. Никитина, О.В. Солодова, С.В. Тетерский [10]), И.И. Фришман [11], Шихова Т.Я. [12])	Деятельность ученического самоуправления	Общественно-полезная деятельность; командное взаимодействие, «самостояние»
Разнообразная деятельность, труд (В.А. Сухомлинский)	Профориентационная деятельность (практика)	«Самостояние»
Правовое воспитание (А.С. Газлов, С.Б. Байзитов, А.Ф. Азмиров), полиферность дополнительного образования (В.П. Голованов [13])	Дополнительное образование	Законопослушность, патриотизм, «самостояние»
Сохранение национальной самобытности, гордости (Л.С. Нагакина, Е.Н. Барышинов, И.А. Колесникова [14]), воспитательный потенциал семьи и окружающего социума (Л.М. Фенева), внеурочная деятельность (Е.В. Голованов [15]), положительный пример взрослых (С.В. Тетерский [10]), профилактика правонарушений (А.И. Кочетов)	Внеурочная деятельность	Патриотизм, законопослушность, «самостояние»

Цель статьи – обосновать, что включение в систему работы общеобразовательной организации деятельности общественного объединения позволяет систематизировать все необходимые для формирования гражданственности виды деятельности, что становится возможным при реализации модели образовательной организации «Общественная полисфера».

Полисфера – это сопряжение, взаимодействие разных сфер деятельности [13, с. 67].

«Общественная полисфера» – модель, которая предполагает сопряжение возможностей общественных объединений с другими педагогическими условиями в стенах образовательной организации как ключевого фактора самостоятельного движения подростков при выборе направлений деятельности, значимых для формирования гражданственности.

Общественное объединение (организация, движение, ассоциация, партия, учреждение...) – формирование детей, объединившихся на основе общности интересов для реализации целей саморазвития по инициативе и при педагогическом управлении взрослых [16, с. 23].

Сущность общественного объединения с точки зрения педагогики представлена в исследованиях В.Б. Костылевой как «интегрированная совокупность специально созданных средовых условий, обеспечивающих устойчивые социально-педагогические культуuroбразующие взаимоотношения детей и взрослых как равноправных партнёров с различным социальным статусом, направленных на оптимизацию их социального взаимодействия и совершенствование окружающего жизненного пространства» [17, с. 168]

Через общественные объединения реализуются межвозрастное общение, связь с наукой; социализация детей; школы профессиональных и социальных практик; постоянное обучение кадров в сфере воспитания; умножение компетенций классного руководителя как тьютора в сфере воспитания и др.

В целом, общественное объединение становится объединяющим структурным компонентом, так как рождает, развивает и поддерживает инициативы детей во всех направлениях, тогда как традиционно в образовании обращается внимание лишь на событийное добровольчество, то есть на решение задач, поставленных сверху. Важно научить юношество определять самим проблемы, находить пути их решения, решать, в каком направлении необходимо поставить приоритеты в затратах свободного времени. Именно общественные объединения ведут к возможности открытого образования в старшей школе (рис. 1). Поэтому возникла потребность разработки такой модели и её описания.



Рисунок 1 - Модель педагогических условий формирования гражданственности в образовательной организации для старшеклассников «Общественная полисфера»

Систематизация деятельности образовательной организации в соответствии с моделью «Общественная полисфера» позволяет процесс формирования гражданственности претворить в целостный образ не только в стенах школы, но и за её пределами.

Модель представляет собой графическое изображение открытого (пунктирного) процесса взаимовлияния разных видов деятельности: учебной, внеурочной, проектной, профориентационной, самоуправления и дополнительного образования.

Данная модель функционирует на основе значимых концептуальных положений управления системой гражданского образования, разработанных в педагогической науке; на принципах согласованности позиций органов управления образования различного уровня согласно соглашению или договору; на целостности содержания воспитания гражданственности, направленного на формирование у обучающихся российской идентичности.

Деятельность общественного объединения в представленной модели – это не одно из условий, а ключевой фактор формирования гражданственности. Все вышперечисленные условия могут быть объединены его деятельностью, которая и обеспечит целостность педагогического подхода. Реализуя такую модель, образовательная организация намного эффективнее обеспечит

условия формирования гражданственности обучающихся старших классов (табл. 2).

Таблица 2 - Формы и методы деятельности общественных организаций ДИМСИ и РДШ по формированию гражданственности подростков в образовательной организации

Деятельность	Назначение	Ключевые формы и методы
1. Учебная	Формирование мировоззренческих гражданских взглядов личности: от простых знаний о государстве, правах и обязанностях граждан до широкого морально-политических обобщений, политических явлений	Тренинги, дебаты, дискуссии, дуэли, исследования, деловые игры, медиа-ресурсы, игры, мастер-классы, вербативы, виртуальные путешествия, книжные дебаты, предметные слеты и лагеря, урок-коштер (урок истории в солдатских песнях), урок-спектакль
2. Проектная	Умение находить самостоятельное решение актуальных социальных задач, привлечение инвестиций, расширение партнерства с органами власти и бизнесом	Разработка социально-культурных, бизнес-проектов, образовательных, сетевых, исследовательские, экспериментальных. Школы проектирования Кейс-технологии
3. Учебное самоуправление	Формирование коллективного самосознания, работа в команде, исследование социальных проблем	Совместная деятельность, направленная на гражданское воспитание. Планирование. Учебка актива. Создание ЛЭББУКа. Школа актива «Яблочный микс». Методы убеждения, КТД. Рейтинг активности.
4. Проф-ориентационная (практики)	Организация практик для выбора подростком подходящего для него и общества профессии.	Смены в ВДЦ «Орлёнок» и «Океан», ФДЦ «Смена», краевые лагеря молодежного актива «Юность», «Тропа», форум «Голос каждого ребёнка должен быть услышан». День тени – профессиональные практики, сайт профессиональных выпускников
5. Дополнительное образование	Удовлетворение индивидуальных запросов ребенка: познавательных, эстетических, творческих, спортивных, содействие самореализации личности	Акции, армары, социальные практики, поощрение к инициативам, арт-школы, спектакль Дель-арте, школы изобретателей. Профильные и предпрофильные пробы (изо, музыка, хореография). Творческие лаборатории
6. Вне-урочная деятельность	Полиферность образования: развлечения, досуг, здоровьесбережение	Профильный лагерь, пленэры, образовательный туризм, сборы, экскурсии, фестивали, форумы, конференции, акции, мероприятия, соревнования, школа отечественной классики, формирование экспозиций музеев, походы, конкурсы, работа в союзе с ветеранами, инициативы, сиротами. Методы форсайт-проектирования, беседы и КТД

Формы и методы общественных объединений универсальны для многих видов деятельности. В нашем случае названы те, которые успешно применялись в созданной МАОУ «Лицей №1» г. Березники общественной организацией «Детские и молодежные социальные инициативы» (ДИМСИ), на базе которой сегодня работает Российское движение школьников.

В концепции духовно-нравственного воспитания механизм воспитания прописывается следующим образом: формирование сознания + приобретение опыта = получение навыка. На это рассчитана традиционная система образования. Мы считаем, что всё идёт от деятельности: старшеклассник, включаясь в деятельность, начинает задумываться о вариантах выбора. Появляются разные пути – идёт этап осмысления, приводящий к проявлению гражданских компетенций. Данное педагогическое условие может обеспечить общественная организация, действующая на базе образовательной организации (рис.2).

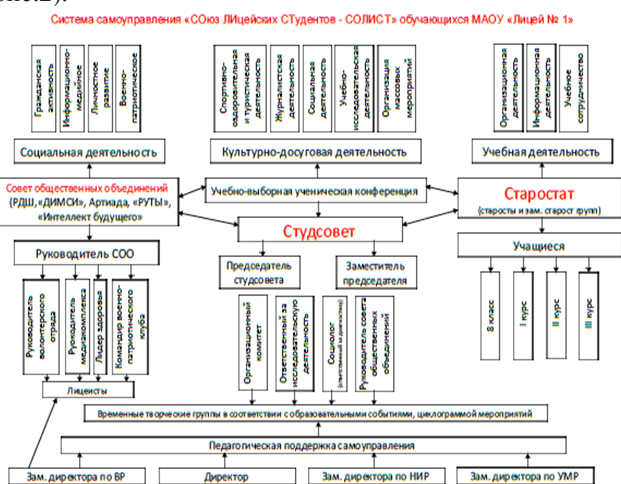


Рисунок 2 - Модель деятельности общественного объединения на базе образовательной организации

Модель «Общественная полисфера», в соответствии с которой в образовательной системе есть общественные объединения, будет давать положительную динамику формирования гражданственности обучающихся.

Включённость подростка в деятельность в соответ-

ствии с данной моделью позволяет «распыленную» учебную среду претворить в целостный организм» [18], внутри которого каждый обучающийся приучался бы к добросовестному выполнению определенной общественной функции не только в стенах образовательной организации, но и за её пределами.

Модель представляет собой графическое изображение открытого процесса взаимодействия структурных компонентов: студсовета, старостата и совета общественных объединений. Для полноценного функционирования данные органы имеют соответствующие полномочия, закрепленные в Положении о самоуправлении [19]. Их общая цель: формирование демократической культуры и гражданственности лицеиста.

Среда создает условия для саморазвивающейся личности, для управления собой, а роль взрослых – поддержать инициативу обучающегося (концепция О.С. Газмана [8]). Поэтому в нашей схеме «СОЛИСТ» управленческая команда лицея (директор, заместители директора) графически представлены в основании модели.

Важно учитывать, что человек является членом общества. Он должен уметь работать в команде, не мешать другим проявлять себя; важно, чтобы в школьном сообществе формировались определенные нормы базовой культуры. Поддержка саморазвития личности будет эффективнее, если детское сообщество обладает большим воспитательным потенциалом – признаками сформированного коллектива, то есть поддерживающий фактор – коллектив становится для подростка средством развития и управления собой (по концепции В.А. Караковского и Л.И. Новиковой) [20].

Таким образом, проведенный анализ позволил уточнить эффективные педагогические условия для возвращения гражданственности, убедил, что деятельность общественного объединения на базе общеобразовательной организации - ключевое педагогическое условие формирования гражданственности подростков.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Потехина Е.Н. Сущностные характеристики понятия «гражданственность»: современный контекст // Международный научно-исследовательский журнал. 2017, № 11 (65). - Часть 2. С. 130 – 137.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения / Редкол. Есипов Б.П., Королев Ф.Ф. Фрумов С.А.; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 696 с.
3. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М.: Мол. гвардия, 1979. – 335 с.
4. Крикович Т.Е., Косолапова Л.А., Тотьмянина Е.А. Классное руководство как ступень к тьюторству // Воспитание школьников. 2010. № 6. С. 39-45.
5. Фенева Л.М. Педагогические условия формирования гражданственности старших подростков общеобразовательной организации. Диссертация кандидата пед. наук. - Карачаевск, 2006. – 232 с. <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskie-uslovija-formirovanija-grazhdanstvennosti-starshih-podrostkov.html>
6. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. В 6-ти т. Под ред. А. М. Арсеньева, И. К Гончарова, П. В. Руднева. Т.1. М.: «Педагогика», 1978. – 368 с.
7. Канельская Г.Д. Социальное проектирование на уроках обществознания как средство формирования у школьников гражданственности <https://infourok.ru/socialnoe-proektirovanie-na-urokah-obschestvoznaniya-kak-sredstvo-formirovanie-grazhdanstvennosti-413563.html>
8. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Неклассическое воспитание. М.: МИРОС, 2002. С.177 – 185.
9. Макаренко А.С. Книга для родителей. – М.: Учпедгиз, 1952. – 350 с.
10. Тетерский С.В. Воспитание кадров современной России. Настольная книга (научно-методическое посо-

бие для родителей, педагогов, депутатов и специалистов по работе с молодёжью) / С.В.Тетерский. – М., 2017. – 205 с

11. Фришман И.И. Детское движение нового века. Традиции и новации. // Воспитание как социокультурный феномен. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 24 апреля 2003 г. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2003. - Часть II. С.71-74

12. Шихова Т.Я. Самореализация подростков в детском объединении как условие успешной социализации // Проблемы социально-педагогической работы. Материалы областной научно-практической конференции 23-24 ноября 1995г. – Пермь: Пермский государственный педагогический университет, 1996г.С. 40-43

13. Голованов В. П. Развитие полисферности дополнительного образования детей / В. П. Голованов. – Йошкар-Ола, 2006. – 340 с.

14. Колесникова И.А. Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. Петербургская концепция / И.А. Колесникова, Л.С. Нагавкина, Е.Н. Барышников. – СПб., 1994. –55 с.

15. Головня Е.В. Воспитание гражданственности и патриотизма во внеурочной деятельности // Молодой ученый. – 2017. - № 15.2. – С.54-56.

16. Волохов А.В. Детские организации и объединения в третьем тысячелетии// Воспитание как социокультурный феномен. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 24 апреля 2003 г. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2003. – Часть II. С.23.

17. Костылева В.Б. К вопросу о роли детских общественных объединений в социализации личности подростка // Социализация и ресоциализация подростков и молодёжи: междисциплинарный аспект. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 8 декабря 2011г. – Перм. Гос. Пед. ун-т – Пермь, 2011. – 375 с.

18. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию: Пер. с англ./Общ. ред. и вступ. ст. А. Д. Логвиненко.— М.: Прогресс, 1988.— 464 с: . [http://www.decoder.ru/list/all/topic\\_202/](http://www.decoder.ru/list/all/topic_202/)

19. Потехина Е.Н. Лицей как социокультурная и образовательная полисфера // Инновационная деятельность учреждения в условиях развития современного образовательного пространства: опыт и перспективы. – Березники, 2008. С.40 – 47.

20. Караковский В.А. Зачем в школе детское самоуправление // Школа воспитания: 825 маршрут. Москва, Изд-во: «Педагогическое общество России». 2004. С.78-82

*Статья поступила в редакцию 03.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*



**ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ  
СЛУШАТЕЛЕЙ ПО ПРОГРАММАМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2017

**Рудая Марина Александровна**, аспирант, методист ФДО  
**Шафранова Ольга Евгеньевна**, доцент, кандидат педагогических наук, декан ФДО  
*Амурский государственный университет*

(675029, Россия, Благовещенск, улица Игнатъевское шоссе, 21, e-mail: olga\_shafranova@mail.ru)

**Аннотация.** Изменения в социальной и экономической сфере общества определяют необходимость преобразований в непрерывном образовании профессионалов. Перспективным инструментом для обновления профессиональных компетентностей современных специалистов является электронное обучение. Интенсивное развитие дистанционных образовательных технологий требует более вдумчивого осмысления вопросов методического сопровождения образовательной деятельности слушателей таких программ. Данная статья посвящена методическому обеспечению электронного обучения в условиях LMS Moodle. В работе представлен анализ опыта организации методического обеспечения электронного обучения слушателей, рассматриваются особенности такого обеспечения всех элементов электронного курса (от вводного блока до итоговой аттестации). Опыт реализации дополнительных профессиональных программ с применением электронного обучения показал, что при разработке электронных образовательных ресурсов методическое обеспечение как оказание учебно-методической помощи рассматривается в статье и как процесс, и как результат. Обращаем внимание разработчиков электронного образовательного ресурса на необходимость предусмотреть в курсе все сквозные требования, которые предъявляются к каждому виду работ (написанию рефератов, эссе, презентаций и проч.). А так же значимым является корректное методическое обеспечение промежуточной аттестации образовательных достижений слушателей и итоговой аттестации.

**Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, методическое обеспечение, электронное обучение, LMS (Learning Management System), LMS Moodle.

**E-LEARNING IN ADDITIONAL PROFESSIONAL PROGRAMS: FEATURES  
OF METHODOLOGICAL SUPPORT**

© 2017

**Rudaya Marina Aleksandrovna**, post-graduate student, Methodist FCE  
**Shafranova Olga Evgenyevna**, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor, dean of the Faculty of Additional Education  
*Amur State University*

(675029, Russia, Blagoveshchensk, street Ignatievskoe highway, 21, e-mail: olga\_shafranova@mail.ru)

**Abstract.** Changes in the social and economic spheres of society determine the need for transformations in the continuous education of professionals. E-learning is the perspective tool for renovations of professional competence of modern specialists. Intensive development of distant education technologies requires a more thoughtful reflection of the questions of methodological support of educational activities of the listeners of such programs. This article is devoted to the methodological support of e-learning in conditions of LMS Moodle. The analysis of the experience of the methodological organization of e-learning of students is presented in this work, and the features of such organization of all the elements of the e-learning course are considered (from the introductory block till final examination). Experience of implementation of additional professional programs with application of e-learning has shown that during the process of electronic educational resources methodical providing as rendering the educational and methodical support is considered in this article both as a process, and as a result. We draw the attention of developers of an electronic educational resource to the need to provide in the course all the prevailing requirements, which are imposed to each type of works (to writing of papers, essay, the presentations and so forth). And correct methodical ensuring of the intermediate certification of educational achievements of the listeners and a final assessment is also significant.

**Keywords:** additional professional education, methodological support, e-learning, LMS (Learning Management System), LMS Moodle.

Согласно Концепции непрерывного образования взрослых изменения в социальной и экономической сфере общества, требования, предъявляемые к специалистам как работодателем, так и потребителем услуг, диктуют необходимость создания динамичной системы дополнительного профессионального образования, основанной на принципе непрерывности профессионального развития, привлечении к обучению ведущих специалистов отрасли, а также использовании методов активного, контекстного и дистанционного обучения [1].

Одним из наиболее перспективных инструментов для решения этой задачи является электронное обучение профессионалов. Его очевидные преимущества сегодня уже не оспариваются. Особенно в связи с развитием LMS (Learning Management System – систем управления обучением). Эти системы позволяют создать сетевую среду виртуального обучения, которая включает в себя средства подготовки и доставки образовательного контента, а также средства управления образовательным процессом. Наиболее распространенной LMS в нашей стране является Moodle. Ее использование в учебном процессе было рассмотрено многими авторами: А. А. Андреев,

М.Е. Вайндорф-Сысоева, Е.В. Василевская, О.Н. Войлик, И.Б. Государев, А.В. Лейфа, И.П. Тепикина, А. П. Толстобров, И. А. Коржик, Шиков А.Н., С.А. Янданова Н.М. Якушева, и др. [2-24].

Как и большинство LMS, Moodle обеспечивает сохранение в цифровой форме неограниченного количества аутентичной информации; организацию и реализацию модульного обучения; использование разнообразных форм контроля; повышение у обучающихся интереса и мотивации к обучению через разнообразные, отличные от традиционных, учебные материалы; создание индивидуальных наборов учебно-тренировочных материалов; возможность интерактивного взаимодействия преподавателя и слушателя (форумы, чаты и т. д.); обучение без отрыва от рабочего места в удобное для слушателя время и т.д.

Тем не менее, все еще актуальной является проблема обеспечения электронного обучения в условиях LMS Moodle качественным методическим сопровождением, отвечающим как задачам повышения качества непрерывного образования профессионалов, так и особенностям новой цифровой дидактики.

Сам факт необходимости оказания учебно-методической помощи обучающимся закреплён Приказом Министерства образования и науки РФ от 09.01.2014 г. № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». Чуть позже это требование было разъяснено в письме Министерства образования и науки РФ от 21.04.2015 г. № ВК-1013/06 «Методические рекомендации по реализации дополнительных профессиональных программ с использованием дистанционных образовательных технологий, электронного обучения и в сетевой форме».

Однако опыт реализации дополнительных профессиональных программ с применением электронного обучения показал, что при разработке электронных образовательных ресурсов методическое обеспечение как оказание учебно-методической помощи должно рассматриваться и как процесс, и как результат.

Методическое обеспечение как процесс – это планирование, разработка и создание оптимальной системы учебно-методической документации и средств электронного обучения, необходимых для эффективной организации образовательного процесса в рамках времени и содержания, определяемых дополнительной профессиональной программой [6 с.410].

Методическое обеспечение как результат - это совокупность методических инструментов (программ, методик, заданий, разъяснений, рекомендаций, инструкций и т.п.), представляющих собой системное описание образовательного процесса, в который погружаются слушатели дополнительных профессиональных программ с применением электронного обучения. В этом смысле методическое обеспечение является дидактическим средством управления подготовкой специалистов, комплексной информационной моделью педагогической системы, задающей структуру и отображающей определенным образом ее элементы [6 с.410].

Важно, что разработка методического обеспечения дополнительного профессионального образования слушателей с применением электронного обучения обуславливается комплексом факторов, связанных со спецификой вида и подвидов дополнительной образовательной программы, характером предметной области курса, характеристиками субъектов обучения, спецификой образовательной деятельности слушателей с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Учет этих факторов при разработке электронного образовательного ресурса (электронного курса повышения квалификации или профессиональной переподготовки) требует от разработчиков не только предметной и информационной компетентности, но и высокого уровня методического мастерства.

Для оптимизации деятельности преподавателей по разработке и реализации дополнительных профессиональных программ с применением электронного обучения в Амурском государственном университете разработан и утвержден Стандарт организации «Регламент разработки, использования и удаления электронных образовательных ресурсов дополнительного образования АмГУ» СТО СМК 4.2.3.14-2016 № 491-ОД от 13.12.2016.

Этот документ фиксирует, помимо прочего, требования к методическому обеспечению реализации дополнительных профессиональных программ с применением электронного обучения.

Опыт использования электронных образовательных ресурсов для дополнительного профессионального образования показал правомерность особых требований к методическому сопровождению слушателей от знакомства с электронным образовательным ресурсом до итоговой аттестации образовательных достижений слушателей.

В разделе «Введение к курсу» размещаются не только основные программные документы, регламентирующие деятельность слушателей (учебный план, технологическая карта и аннотация к программе), но и небольшая видеoinструкция о работе с электронным контентом и особенностях электронного обучения. Видеoinструкция знакомит слушателей с преподавательским и тьюторским составом курса, основными особенностями обучения с применением дистанционных образовательных технологий, спецификой работы в LMS (Learning Management System) Moodle и т.п. Кроме того, в этом же блоке слушателям предлагается поделиться своими опасениями и ожиданиями в связи с начинающимся обучением. Полученная информация позволяет подстраивать курс под ожидания слушателей, обеспечивая более корректное методическое сопровождение учебной деятельности обучающихся (рисунок 1).

ВВЕДЕНИЕ В КУРС

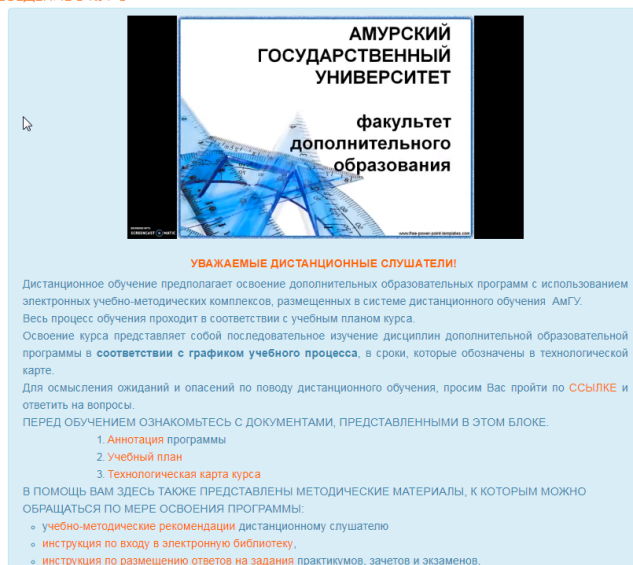


Рисунок 1 - Установки при реализации раздела «Введение в курс»

Важным содержанием этого раздела являются также методические рекомендации, указания, инструкции для слушателей по работе с материалами курса, отдельными его элементами. А также разъяснения по оцениванию, глоссарий курса (при необходимости) и форум для общения обучающихся и преподавателей по организационным и содержательным вопросам курса и/или новостной форум.

Представленный в курсе методический инструментарий должен отвечать принципам полноты и достаточности. Разработчики курса должны предусмотреть возможные проблемы слушателей по работе с материалами курса и вооружить их нужными разъяснениями, инструкциями, указаниями. При этом важна сама форма этих материалов. Они должны быть максимально лаконичными и наглядными, содержать пошаговые рекомендации с иллюстрациями (скриншотами) и проч. Разработчикам электронного образовательного ресурса необходимо предусмотреть во введении к курсу все сквозные требования, которые предъявляются к каждому виду работ (написанию рефератов, эссе, презентаций и проч.). Слушатели получают возможность обращаться к этим материалам по мере необходимости.

Методическое обеспечение *основного содержания* дополнительной профессиональной программы должно решать две ключевые задачи:

- 1) сопровождать педагогически целесообразные ритм и/или логику освоения содержания курса,
- 2) содействовать созданию максимально прозрачной дидактической системы курса.

Для решения первой задачи в теле курса содержатся

ся многочисленные напоминания о сроках освоения того или иного его элемента. Кроме того, свою эффективность доказал режим последовательного (например, еженедельного) открытия новых тем или модулей курса. В случае реализации курсов профессиональной переподготовки можно также использовать на первых этапах освоения программы не только график открытия новых разделов курса в определенных сроки, но и закрытие уже освоенных элементов. Это дисциплинирует слушателей, стимулируя вхождение их в требуемый рабочий ритм обращения к материалам программы.

В случае нацеленности курса на индивидуальный график освоения программы в пределах технологической карты, используется режим автоматической привязки различных элементов курса (отдельных заданий, зачетов или тем) к выполнению конкретных шагов. Таким образом слушатель может, например, приступить к выполнению экзамена по теме не только после освоения теоретических материалов, но после успешного выполнения некоторых практических заданий. А следующая тема будет ему доступна, например, только если он успешно выдерживает промежуточную аттестацию по предыдущей теме (дисциплине, модулю). В условиях LMS Moodle такой режим позволяет закрывать для слушателей доступ к элементу курса, при этом фиксируя условия ограничения (рисунк 2).



Рисунок 2 - Пример методического обеспечения ритма и логики освоения курса

Вторая задача решается различными методическими приемами. Прозрачность (ясность) каждого элемента курса обеспечивают, например, краткие методические пояснения (инструкции) к каждому элементу курса. При оформлении лекций разных типов, семинаров, практикумов, зачетов и экзаменов формулируются лаконичные пояснения, которые видны слушателю до того, как он войдет в этот элемент курса.

Эта же задача решается также максимально развернутым методическим аппаратом практикумов. Опыт реализации программ показал, что само практическое задание, которое формулируется обычно одним предложением, не является достаточным для понимания и корректного его выполнения слушателями. Тело практикума (семинара, контрольной работы и проч.) должно иметь следующую методическую структуру: цель, рабочие понятия и подготовительная работа (при необходимости), формулировка задания, общие требования к выполнению именно этого вида заданий.

Важно также включать в методическую структуру практикумов и семинаров такие компоненты, как требования к оформлению результатов работы, критерии оценки, порядок предоставления работы на проверку, сроки выполнения работы.

Не менее, а может и более значимым является корректное методическое обеспечение промежуточной аттестации образовательных достижений слушателей. Такое обеспечение может оформляться как в виде разъяснений по оцениванию, рекомендаций по прохождению электронного экзамена, так и в виде конкретных требований к оформлению, содержанию выполненных практико-ориентированных или теоретических заданий (при необходимости в виде видео-консультаций), критериев качества и т.п.

Если в курсе используются различные виды аттеста-

ции (например, составной экзамен), слушатели нуждаются в пояснении о порядке реализации этой формы оценивания, способах, сроках и проч.

В разделе "Итоговая аттестация" методическое обеспечение электронного обучения слушателей содержит как традиционные элементы (информация о форме, требованиях и заданиях итогового контроля по программе, инструкции о сроках и порядке предоставления результатов работы), так и специфические для электронного обучения (описание способов взаимодействия с руководителем выпускной аттестационной работы; правила размещения черновых вариантов работы; инструкции по работе с различными сервисами и приложениями, если работа должны выполняться с их помощью и т.п.).

Таким образом, перечисленные выше компоненты методического обеспечения электронного обучения слушателей по дополнительным профессиональным программам должны представлять собой особым образом организованную методическую систему, которая опирается на современные подходы к повышению качества непрерывного образования профессионалов, учитывает особенности образования взрослых обучающихся,

использует достижения современной цифровой дидактики и информационно-коммуникационных технологий.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года (проект) [Электронный ресурс] // Союз руководителей учреждений и подразделений дополнительного профессионального образования и работодателей (Союз ДПО). [2013]. URL: [http://www.dpo-edu.ru/?page\\_id=13095](http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095) (дата обращения 14.10.2016).
2. Андреев А.А., Михеева О.П. Качество учебных онлайн курсов: проблемы и их решения. // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты. Материалы V Международной научно-практической конференции. 2016. - Воронеж: Воронежский центр научно-технической информации, 2016. С. 55-58.
3. Андреев А.А. Российские открытые образовательные ресурсы и Массовые открытые дистанционные курсы/А.А. Андреев//Высшее образование в России 2014. №6. С. 150-156.
4. Вайндорф-Сысоева М.Е. Грязнова Т.С., Шитова В.А. Методика дистанционного обучения. - 1-е изд. - М.: Издательство Юрайт, 2016. 179 с.
5. Василевская Е.В. Модернизация педагогического образования в системе дополнительного профессионального образования/ Е.В. Василевская// АCADEMIA. ПЖП. 2016. №1. С. 14-22
6. Войлик О.Н. Сулейманова Е.А. Состав и структура методического обеспечения информационно-средового подхода к модернизации профессионального образования/ О.Н. Войлик, Е.А. Сулейманова// Образовательные технологии и общество. 2012. №4. С. 409-419
7. Государев И.Б. Электронное обучение и электронная информационно-образовательная среда в контексте образовательных и профессиональных стандартов. - Санкт-Петербург : Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2016. 183 с.
8. Государев И.Б. Компетентностное моделирование электронного обучения // Известия балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки . 2017. №2(40). С. 78-84.
9. Гущина О.М. Компетентностный подход в создании информационно-образовательной среды приобретения знаний с использованием электронных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 49-52.

10. Ломов С.П., Лейфа А.В., Плутенко А.Д. Перспективы развития высшего педагогического образования в России: тенденции и риски // Вестник московского государственного областного университета. серия: Педагогика. 2015. №1. С. 113-119.

11. Мелихов В.А., Толстобров А.П. Проектирование экспертной системы для выбора учебных элементов LMS MOODLE // Сборник студенческих научных работ факультета компьютерных наук ВГУ. - Воронеж: Издательский дом ВГУ. 2017. С. 211-215.

12. Калмыкова О.В. Электронное обучение - ключ к образованию взрослых // Перспективы развития информационных технологий. 2014. №20. С. 110-115.

13. Картузова Т.В., Мерлина Н.И., Селиверстова Л.В. Использование некоторых элементов системы Moodle в работе со студентами заочного отделения при изучении математических дисциплин // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 34-36.

14. Коржик И.А., Толстобров А.П. Возможности системы e-learning moodle для организационного и методического обеспечения самостоятельной работы студентов // Информатика: проблемы, методология, технологии. - Воронеж: Воронежский государственный университет. 2012. С. 124-125.

15. Смирнова Е.В. Использование инструментов электронного обучения в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.

16. Снегирева Л.В. Возможности электронного обучения в решении задачи индивидуализации учебного процесса в медицинском вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 190-192.

17. Тепикина И.П. Электронное обучение (E-Learning) и его функции в системе непрерывного образования/И.П. Тепикина//Вестник непрерывного образования. 2015. №1 С. 29-34

18. Янданова С.А., Гришин А.И. Методы организации системы электронного обучения в ДПО // Компетентность. 2015. №9-10 (130-131). С. 4-12.

19. Печников А. Н., Аванесова Т. П., Шиков А.Н. Электронное обучение. - Санкт-Петербург: Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, 2014. 73 с.

20. Якушева Н.М. Электронное обучение: подходы к реализации, примеры средств обучения и учебных заведений // Педагогика и психология образования. 2014. №1. С. 84-88.

21. Якушева Н.М. E-learning. Вопросы исследования и разработки дидактических комплексов. - М.: Общество с ограниченной ответственностью «Образование и Информатика». 2014. 150 с.

22. Якушева Н.М. E-learning // Информатика и образование. 2013. №3 (242). С. 91-93.

23. Якушева Н.М Развитие e-learning // Информатика и образование. 2013. № 5 (244). С. 89-91.

24. Якушева Н.М Образование и e-learning // Вестник университета (государственный университет управления). 2013. №18. С. 198-201.

*Статья поступила в редакцию 02.11.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

О СООТНОШЕНИИ ЭТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ И ЭТИЧЕСКОГО  
МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

© 2017

**Салов Александр Игоревич**, кандидат педагогических наук, доцент, ректор  
*Академия социального управления*

(129344, Россия, Москва, ул. Енисейская, дом 3, корпус 3, e-mail: salovalex69@mail.ru)

**Аннотация.** В статье приводятся доказательства важности воспитания «человека Человечества», который как человек Мира, противостоя зло, борясь с ним, способствует достижению Мира на Земле, благу других людей; объясняется значение выявления соотношения между этическим мировоззрением учителя и его этическим мышлением; показывается, что этическое мировоззрение учителя проясняет ему содержание «пространства подлинности» как нравственно-ценностного пространства, критерии нравственной оценки такого пространства; указывается, что внеситуативной опорой нравственной оценки нравственно-ценностного пространства являются находящиеся на вертикали этического сознания учителя «ценности ценностей»; показывается, что категории этики, отражающие содержание «ценностей ценностей», являются способом этического мышления учителя как теоретического, что этическое мировоззрение учителя, частью которого является этическое сознание как теоретическое, проявляется в категориальной форме; выявляется, что этическое мышление учителя является внутренним механизмом формирования его этического мировоззрения; показывается, что сферой действия этического мировоззрения является несоответствие жизни и морали, противоречивые отношения между жизнью, моралью, культурой; приводятся примеры несоответствия между жизнью и моралью; указывается на значение развития способности учителя к рефлексии ценностно-ориентационной, нравственной деятельности в единстве с развитием аналогичной способности у учащихся; обосновывается, что этическое мировоззрение учителя, осуществляя «жизненную экспансию морали», предстает в виде системы «ценностей ценностей» как предельных смыслов жизни и деятельности, находящихся на устремленной в нравственно-ценностную действительность вертикали этического сознания, на вершине которой находится идеал «человека Человечества»; раскрывается суть соотношения между этическим мировоззрением учителя, проявляемым в категориальной форме, и его этическим мышлением, в котором учитель осуществляет теоретическое осмысление жизненных проблем по критерию образующих ядро этического мировоззрения базовых ценностей.

**Ключевые слова:** учитель, этическое мировоззрение, «человек Человечества», благо, «ценности ценностей», этическое мышление, механизм, категория этики, этическое сознание, нравственно-ценностное пространство, вертикаль этического сознания, мораль, рефлексия, оценка.

ABOUT THE RELATION OF THE ETHICAL OUTLOOK AND THE ETHIC  
THINKING OF THE TEACHER

© 2017

**Salov Alexander Igorevic**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, rector  
*Academy of Public Administration*

(129344, Russia, Moscow, Eniseyskaya str., d. 3, korp. 3, e-mail: salovalex69@mail.ru)

**Abstract.** The article provides evidence of the importance of educating the «man of Mankind» who, as a man of the World, confronting evil, fighting against it, contributes to the achievement of peace on Earth, the good of other people; Explains the importance of identifying the relationship between the ethical outlook of the teacher and his ethical thinking; It is shown that the teacher's ethical outlook clarifies to him the content of the «space of authenticity» as a moral-value space, the criteria for the moral evaluation of such a space; It is pointed out that the teacher of the «values of values» located on the vertical of the ethical consciousness of the moral is an out-of-context support of the moral assessment of the moral-value space; It is shown that the categories of ethics that reflect the content of «values of values» are a way of ethical thinking of the teacher as theoretical that the ethical outlook of the teacher, of which ethical consciousness is a part, is manifested in a categorical form; Reveals that the ethical thinking of the teacher is an internal mechanism for the formation of his ethical outlook; It is shown that the sphere of action of the ethical outlook is the discrepancy between life and morality, the contradictory relationship between life, morality, and culture; Examples of the discrepancy between life and morality are given; Points to the importance of developing the teacher's ability to reflect the value-orientation, moral activity in unity with the development of a similar ability in students; It is argued that the ethical outlook of the teacher, realizing the «life expansion of morality», appears in the form of a system of «values of values» as the ultimate meanings of life and activity that are on the vertical of the ethical consciousness aspiring to the moral and value reality, on top of which there is the ideal of the «man of Mankind»; Reveals the essence of the relationship between the ethical outlook of the teacher, manifested in categorical form, and his ethical thinking, in which the teacher realizes the theoretical comprehension of life problems by the criterion of the core values forming the core of the ethical outlook.

**Keywords:** teacher, ethical outlook, «man of Mankind», good, «values of values», ethical thinking, mechanism, category of ethics, ethical consciousness, moral-value space, vertical of ethical consciousness, morality, reflection, evaluation.

В современных условиях, когда на повестке дня стоят вопросы выживания человечества в условиях распространения терроризма, нацизма, героизации банדרовщины, разрушающих человеческое в человеке, требуется осознание различными людьми того, что находящиеся на устремленной в нравственно-ценностную действительность вертикали этического сознания «ценности ценностей» характеризуют «сверхзадачу» всякой нравственной деятельности человека» [1, с. 256], являясь ее ориентирами для решения проблем современности. Как нравственные ориентиры, «ценности ценностей» указывают на путь движения к идеалу «человек Человечества» [2, с. 291], поддерживающего нравственную связь между поколениями.

Выражение «человек Человечества», как подчеркивает Б.С. Братусь, было употреблено М.М. Пришвиным,

указавшем, что сущность личности заключается в знании общего дела. Впоследствии это выражение в своей лекции для студенческой молодежи употребляет А.Н. Леонтьев: «Растите в себе чувство ответственности и беспокойства за общее дело, развивайте сознание своего долга перед обществом, человечеством даже. Привыкайте быть соучастниками всех событий окружающего мира. Определяйте свое место в нем. Вершина сотворения себя, как говорил писатель, – вырасти в «человека Человечества». Желаю достичь этой вершины» [Цит. по: 2, с. 289].

«Человек Человечества», которого призван воспитывать учитель, есть человек Мира, который, противостоя зло, борясь с ним, способствует достижению Мира на Земле, благу других людей. Для того чтобы воспитывать «человека Человечества» у учителя должно быть сфор-

мировано этическое мировоззрение.

Определение категории «этическое мировоззрение учителя» было предложено нами ранее: «Этическое мировоззрение учителя, проявляемое в категориальной форме, есть система «ценностей ценностей» как предельных смыслов жизни и деятельности, находящихся на устремленной в нравственно-ценностную действительность вертикали этического сознания; определяющих понимание мира как его образа в культуре; передающих по цепи своих смыслов морально-этические принципы, ориентирующие педагога на создание нравственно-ценностного пространства; выступающих в форме ориентиров на пути движения к нравственным идеалам, на вершине которых находится идеал «человека Человечества», выражающий отношение к миру и к подлинной нравственно-ценностной действительности, к самому себе» [3, с. 267].

Формированию этического мировоззрения учителя должно предшествовать уяснение соотношения между этическим мировоззрением и этическим мышлением.

Поясним необходимость выявления такого соотношения. Этическое мировоззрение учителя на личностном уровне демонстрирует не только отрицательное отношение к терроризму и другим проявлениям зла в мире, но и руководит его деятельностью по формированию у учащихся морального мировоззрения; не только отношение к сотканной из противоречий социально-нравственной действительности, но и к нравственно-педагогической действительности. Такое мировоззрение учителя отражает «пространство подлинности» [2, с. 287] и как нравственно-ценностное пространство, и как нравственно-ценностное педагогическое пространство. Этическое мировоззрение учителя, благодаря функции задавания ценностей, через мировоззренческие представления морального сознания проясняет ему, во-первых, содержание «пространства подлинности» как нравственно-ценностного пространства, в структуре которого находится нравственно-ценностное педагогическое пространство; во-вторых, критерии нравственной оценки такого пространства.

Содержание нравственно-ценностного педагогического пространства как «пространства подлинности», в том смысле, в котором употребляет данное понятие Б.С. Братусь, образуют нравственно-ценностные отношения между учителем и учащимися, между учителями и т.д.

Этическое мировоззрение учителя проясняет ему критерии нравственной оценки нравственно-ценностного педагогического пространства. «Нравственная оценка, – пишет Б.С. Братусь, – необходимо подразумевает иную, внеситуативную опору, особый, относительно самостоятельный психологический план, прямо не захваченный непосредственным ходом событий. Этой опорой и становятся для человека личностные образования, в особенности в форме их осознания – личностных ценностей» [4, с. 32]. Такой внеситуативной опорой нравственной оценки нравственно-ценностного педагогического пространства являются находящиеся на вертикали этического сознания учителя «ценности ценностей». Эти ценности являются и критериями нравственной оценки такого пространства.

Диапазон отражения этическим мировоззрением учителя действительности расширяется за счет отражения нравственно-ценностного педагогического пространства, являющегося также «пространством подлинности», в том смысле, какой вкладывает в этот термин Б.С. Братусь. В этом пространстве педагог утверждает себя как личность и субъект ценностно-ориентационной, нравственной деятельности.

Демонстрация этическим мировоззрением отношения к терроризму, нацизму, бандеровщине, радикальному исламу проявляется в категориальной форме, в форме обладающих значением ценностей этических категорий. В нашей работе речь идет о базовых ценностях как «ценностях ценностей», которые «повторяют» адекватные

им категории этики, являющиеся способом этического мышления учителя, которое, как это было обосновано А.В. Бездуховым, «есть теоретическое мышление» [5, с. 11]. Этическое сознание учителя как теоретическое сознание «оформляется категориально» [6, с. 72], а его этическое мировоззрение, частью которого является такое сознание, «проявляется в категориальной форме» [7, с. 23]. Учитель в этическом мышлении как теоретическом мыслит категориями этики, педагогической этики.

Изучение научной литературы показывает, что достаточно обстоятельный анализ соотношения между этическим мировоззрением и этическим мышлением выполнен В.П. Кобляковым. Ученый при осмыслении такого соотношения указывает вначале, что «этическое мировоззрение неразрывно связано с нравственным сознанием, находясь с ним в отношении тождества и различия» [8, с. 31], а затем ведет речь о собственно этическом мышлении. Такая логика В.П. Коблякова представляется нам вполне обоснованной. Не повторяя в полном объеме идеи В.П. Коблякова об этическом мышлении, заметим, что ученый, указав на то, что этическое мировоззрение способствует «теоретическому обоснованию <...> нравственного мировоззрения» [8, с. 28-29], что этическая рефлексия есть «теоретическое размышление о смысле моральных императивов» [8, с. 19], подчеркивает, что «внутренним механизмом его (этического мировоззрения. – А.С.) формирования выступает этическое мышление» [8, с. 21], в нашем случае этическое мышление учителя.

Как внутренний механизм формирования этического мировоззрения учителя этическое мышление есть «активная работа сознания по осмыслению моральных понятий, знаний, идеалов, прочитанного, увиденного» [8, с. 21]. Осмысливая понятия морали, знания, идеалы и др., учитель в своем этическом мышлении как теоретическом мышлении оперирует категориями этики, педагогической этики. Оперируя в своем мышлении такими категориями, учитель теоретически осмысливает понятия морали, которые обладают значением ценностей, а ценности, как известно, наряду с нравственными представлениями, «движутся» в нравственно-ценностном педагогическом пространстве, в пространстве нравственных отношений между учителем и учащимися, между людьми. Оценивая такое пространство, учитель, выражая ценностное отношение, размышляет над этим отношением: «Размышление над этим отношением есть этическое размышление» [8, с. 23], а «образ мышления, связанный с оценкой поступков, принципов, определением нравственных ориентиров, обычно называют жизненной философией. Точнее было бы называть его своим прямым именем – этическим мышлением» [8, с. 27].

Заметим, что на идею В.П. Коблякова об этическом мышлении как образе мышления, связанном с оценкой поступков, принципов и т.д., опираются многие ученые. Это, например, А.В. Бездухов [6, с. 73], который использует эту идею с целью обоснования того, что этическое сознание учителя является теоретическим сознанием. Для нас данная идея В.П. Коблякова представляет значение в том смысле, что такое мышление является внутренним механизмом формирования этического мировоззрения педагога.

Признание того, что этическое мышление выступает в качестве внутреннего механизма формирования этического мировоззрения, что этическое мышление как теоретическое мышление является основой становления этического мировоззрения, означает, что, развивая этическое мышление педагога, мы формируем у него этическое мировоззрение.

Мы не раскрываем содержания категорий «мышление», «педагогическое мышление» потому, что обстоятельный их анализ осуществлен, например, в исследовании О.В. Ненашевой [9, с. 17-35]. При этом объект этического мышления учителя раскрыт А.В. Бездуховым: «Объектом этического мышления учителя являются по-

нения морали, понятия педагогической морали, комплементарные нравственные отношения между педагогом и учащимися и оценки» [10, с. 48].

Несомненный интерес для выявления соотношения между этическим мировоззрением и этическим мышлением представляют идеи В.П. Коблякова о сфере действия этического мировоззрения. Несовпадение жизни и морали, как подчеркивает ученый, ставит вопрос «о правомерности морали и ее рецептов, о человеческих стремлениях и направленности культуры, о незавершенности деятельности и осязаемости ее даже незавершенных результатов. <...> Источник и “питательная” среда этического мировоззрения – противоречивые отношения между тремя сторонами действительности: жизнью с ее проблемами и закономерностями, моралью как нормативно-ограничительной и ценностно-ориентирующей системой, культурой с ее материальными и духовными возможностями удовлетворения потребностей» [8, с. 34].

Обозначенные В.П. Кобляковым вопросы являются и сферой действия этического мировоззрения учителя. Современная жизнь в целом, равно как и жизнь самого учителя, учащихся далеко не всегда совпадает с общественной моралью, которая через свои моральные императивы, то есть требования, предписания указывает на одобряемое обществом, группой, коллективом поведение, словом, желательное поведение. Нормативность морали задает образцы такого поведения. Однако в жизни далеко не всегда люди следуют требованиям-образцам, направляющим их на путь добродетельной нравственной жизни, далеко не всегда осознают, что требования-запреты ограждают их от недопустимого, нежелательного, неодобряемого другими людьми поведения. (Подробно о требованиях-запретах и требованиях-образцах в работе Л.М. Архангельского [11, с. 68-80], о моральной норме в работе А.В. Разина [12, с. 396-405]).

Покажем на примере несовпадения между жизнью и моралью. Оно отчетливо, например, видно в действиях мажоров, полагающих, что им все дозволено. Они выставляют «на показ» свои поступки (гонки на автомобилях с нарушением правил дорожного движения, не подчинение инспекторам ГИБДД, праздно времяпрепровождение в ночных клубах и т.д.) в социальных сетях. Тем самым они как бы насмехаются над той частью молодежи, которая в силу различных жизненных обстоятельств, не может себе позволить не только иметь просто автомобиль, но и посещать ночные клубы, выезжать на природу отдыхать так, как ей хотелось бы. Молодой человек, стремящийся к успеху, к достижению материальных благ, к получению таких благ, «заражается» таким поведением. Он хочет быть «не хуже других». Такое «заражение» чужим образом не так страшно, если молодой человек добивается не просто успеха в жизни, но стремится, чтобы и другие стали успешными в жизни. Такое стремление есть нравственное стремление, благодаря которому рассогласованность между жизнью и моралью снимается.

Однако, как пишет В.Н. Сагатовский, «если это “заражение” совпадает с собственными доминирующими потребностями, то ценностной фиксацией соответствующего поведения оказывается ориентация на престижное наслаждение (столь же распространенное в наше время, как “хлеба и зрелищ” в Древнем Риме)» [13, с. 129].

Непонимание и неосознание молодым человеком того, что его доминирующие потребности ориентированы на престижное поведение, приводит к тому, что его глаза начинают окутывать нравственный туман. Он полагает, что это есть не что иное, как норма-образец. Более того, это ведет к тому, что такой молодой человек, равно как и «заражающий» его образ мажора, ориентирован на образ такого успешного человека, который не стремится к тому, чтобы другие люди стали успешными в жизни, не рефлексирует относительно своих ценностных ориентиров, ценностных ориентаций, нравственных

идеалов. Он не приближает такие идеалы к своей жизни, не осознает значения «ценностей ценностей». Ценности такого молодого человека «не развиты или жестко фиксированы на наслаждение и удовлетворение любых своих потребностей» [13, с. 129].

Этическое мировоззрение учителя в данном случае призвано руководить развитием морального мировоззрения учащихся. Оно становится способным к такому руководству, если выполняет функцию задавания ценностей не только перед самим педагогом, но и обосновывает учителю значение такого задавания ценностей учащимся. При этом учитель в своем этическом мышлении рефлексирует относительно проблем современной молодежи (отношение к вседозволенности, основанной на «подмене» ценностей; к успеху другого человека; к благу и к пользе; к терроризму; к человеку, попирающему достоинство другого человека, унижающего его своими граничащими с лицемерием поступками и словами и др.). Такая рефлексия есть теоретическое осмысление проблем современной молодежи, своих проблем, ибо этическое мировоззрение определяет все формы теоретического осмысления, включая несовпадение жизни и морали, противоречивые отношения между жизнью, моралью, культурой. Такое осмысление учителем противоречивых отношений между жизнью, моралью, культурой дает ему представление о собственной жизненной философии или этическом мышлении как теоретическом мышлении. При этом важно, чтобы учитель не просто осуществлял теоретическое осмысление проблем молодежи и своих собственных проблем, связанных, например, с установлением нравственных, гуманистических отношений с учащимися, с развитием у них морального мировоззрения, но и критически осмысливал на личностном уровне такие проблемы, как моральное одиночество; «утрата реальности» в виртуальном пространстве, ведущая к разрыву реальных нравственных связей между людьми; зависть и мечта о чужом добре «как некий психический вирус, заражающий и разрушающий наш разум» [14, с. 168], затрудняющий работу над собственным нравственным саморазвитием и нравственной самореализацией, не позволяющий оценить последствия «этого дьявольского порока и тем более избавиться от него» [14, с. 168] и др.; на социально-нравственном уровне такие проблемы, как призывы в социальных сетях к участию в несанкционированных митингах: кому это выгодно?; акции солидарности европейских городов с Англией после террористического акта в Лондоне и отсутствие таких акций солидарности с Россией после такого акта в Петербурге; конспирологические теории западных СМИ о террористическом акте в Петербурге и др. Эти и другие проблемы личностного и социально-нравственного уровней по своей сути диалогичны. «Без их критического осмысления, он (человек. – А.С.) с необходимостью “смотрит со стороны” на условия деятельности, характер решения проблемной ситуации и результаты, раздваиваясь тем самым на субъекта деятельности и субъекта ее рефлексии. В этом смысле каждый человек, поскольку он человек – философ. Но здесь нужен такой же профессионал, как в управлении и т.д.» [13, с. 125].

Таким профессионалом должен быть и учитель, который является способным не только раздваиваться на субъекта деятельности и субъекта ее рефлексии, но и развивать такую же способность у учащихся. Учитель как субъект морально-этической педагогической рефлексии в своем этическом мышлении обращается «назад» через размышления о результатах деятельности по воспитанию учащихся, по развитию у них морального мировоззрения, по решению и интерпретации многообразных проблем современности и т.д. Главное, с нашей точки зрения, заключается в том, что этическое мировоззрение педагога, передает через вертикаль этического сознания морально-этические принципы, которые руководят не только его деятельностью по воспитанию

нравственного учащегося, по формированию у него морального мировоззрения, но и интерпретацией фактов, событий, действий и поступков. Этическое мировоззрение педагога не рассуждает о терроризме, о террористических актах, о смертниках, о мажорах, о зависти, о лицемерии и т.д., оно обосновывает способы интерпретации этического сознанием имморализма, аморализма, проясняет внеситуативную опору нравственной оценки такой интерпретации.

В этой связи важной педагогической задачей, если мы ведем речь о несовпадении между жизнью и моралью, становится задача развития способности учителя к раздвоению на субъекта ценностно-ориентационной, нравственной деятельности и на субъекта рефлексии такой деятельности в единстве с развитием аналогичной способности у учащихся.

Этическое мировоззрение учителя, благодаря критическому осмыслению жизненных, личностных проблем, осуществляет «жизненную экспансию морали» (В.Т. Ганжин [Цит. по: 8, с. 34]). Суть такой «экспансии» заключается во внесении в различные проблемы нравственно-ценностной точки зрения, в усилении роли требований-образцов и требований-запретов. Осуществляя «жизненную экспансию морали», учитель становится, говоря словами В.П. Коблякова, «субъектом “моральной экспансии”» [8, с. 35].

Согласно В.П. Коблякову, этическое мировоззрение осуществляет такой взаимоисключающий по отношению к «жизненной экспансии морали» процесс, как «скептическое отношение к нормативам, которые заставит человек, вступающий в жизнь» [8, с. 35]. Такие явления XX – начала XXI века как терроризм, террористические акты, геноцид и др., многочисленные конфликты между народами как субъектами различных культур, войны (Югославия, Ирак, Ливия, Сирия) вызревают в мировом масштабе. Мировое сообщество, словом мир, не демонстрирует нравственного, социального, политического, экономического единства. Обыденное сознание «мечется» в поисках ответа на вопросы: «почему одни программы, системы ценностей, нормы лучше других» [15, с. 88], почему европейские ценности лучше, чем традиционные ценности? Ответить на вопрос, какая система ценностей лучше, позволяет этическое мировоззрение, которое, проявляясь в категориальной форме, предстает в виде системы «ценностей ценностей» как предельных смыслов жизни и деятельности, находящихся на устремленной в нравственно-ценностную действительность вертикали этического сознания, на вершине которой находится идеал «человека Человечества». В противном случае учитель вступает в рефлексивный ступор. Он ждет до последнего разъяснений, какая система ценностей лучше, ничего не предпринимая для выработки у себя этического мировоззрения. В такой же рефлексивный ступор может вступать и молодежь, и старшее поколение, любящее, не осуществляющий моральную рефлексию ценностных оснований взаимодействия с миром и с людьми и др. Мы сознательно ведем речь о моральной рефлексии, а не о морально-этической рефлексии. Человек, стремящийся к добру, способен различать справедливость и несправедливость, достоинства и недостатки, добродетель и порок и т.д.

Моральная рефлексия, как подчеркивают В.П. Бездухов и О.К. Позднякова – это есть осмысление человеком «Я» среди людей, есть деятельность его сознания по исследованию своих взаимодействий, отношений с другими людьми, когда он мысленно спорит с собой и с другими, обосновывает свою нравственную позицию и/или нравственную позицию другого, оправдывает себя и/или другого [16, с. 576].

В процессе осмысления «Я» среди людей, исследования своих отношений с людьми человек осознано, а возможно, и неосознанно соотносит свои поступки с поступками других людей, размышляя о том, поступает ли он по отношению к другим людям так, как хотел бы,

чтобы другие люди поступали по отношению к нему; соотносит поступки других со своими поступками, размышляя о том, поступают ли другие люди так, как он хотел бы, что поступали по отношению к нему. Это есть не что иное, как золотое правило нравственности или правило отношений между людьми. При этом человек спорит не только с другим человеком, но и со своим другом «Я». В процессе спора со своим другом «Я» он как бы раздваивается. Эту особенность рефлектирующего сознания подметил В.П. Кобляков: «Моральная рефлексия – это рациональный процесс самораздвоения, спора с самим собой для обоснования своей нравственной позиции, процесс самооправдания через противоречие, мысленный спор со своим другом “Я”» [8, с. 18].

В рамках золотого правила нравственности, которое, «требуя от человека в его отношениях с другими людьми руководствоваться такими нормами, которые обращаются на него самого, нормами, по поводу которых он хочет, чтобы ими руководствовались другие люди в их отношении к нему, характеризуется универсализуемостью» [17, с. 908], с нашей точки зрения, речь идет уже о процессах взаимоотражения взаимодействующими людьми внутреннего мира другого в его соотношении со своим внутренним миром. Когда человек, как подчеркивает Ю.Н. Кулюткин, «старается понять мысли и действия другого и когда он оценивает себя глазами этого другого, он оказывается способным рефлексивно отнестись и к самому себе. Иными словами, индивидуальная рефлексия основана на процессах взаимоотражения: не просто на моем понимании внутреннего мира другого, но и на понимании того, как этот другой понимает меня» [18, с. 49].

Рефлексивная способность человека позволяет ему понять меняющийся мир, приобретать новые нравственные взгляды, главное же, сохранять то ценное, что было освоено им в прошлом, хранить это ценное в своей нравственной памяти. Естественно, моральная рефлексия не всеисильна. Более того она не определяет содержания процесса хранения освоенных ранее ценностей.

Если говорить о моральной рефлексии учителя, то В.П. Бездухов и О.К. Позднякова дополняя принцип рефлексивности морали Ю.А. Шрейдера [19, с. 256] исходя из объекта педагогической науки, утверждают, что «моральные суждения учителя должны относиться к нему самому как к субъекту морали» [20, с. 43].

Итак, суть соотношения между этическим мировоззрением, проявляемым в категориальной форме, и этическим мышлением, в котором учитель осуществляет теоретическое осмысление жизненных проблем по критерию образующих ядро этического мировоззрения базовых ценностей, определяющих образ его этического мышления на пути достижения «самой совершенной цели» – Мир на Земле, направленность миропонимания, мирозерцания, мироосмысления и миромоделирования, заключается в том, что этическое мышление есть внутренний механизм формирования этического мировоззрения педагога. Повторим еще раз, формируя этическое мышление учителя как теоретическое мышление, мы формируем у него этическое мировоззрение, сферой действия которого является несовпадение между жизнью и моралью, ставящая вопрос о правоте морали, ее требованиях, нормах, предписаниях.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Согомонов Ю.В., Ландесман П.А. Этапы становления мировоззренческих представлений в нравственном сознании // Моральный выбор / под общ. ред. А.И. Титаренко. М.: МГУ. 1980. С. 251-280.
2. Братусь Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева. М.: Смысл. 1999. С. 284-298.
3. Салов А.И. Вертикаль этического сознания учителя как ядра его этического мировоззрения // Мир психологии. 2016. № 4 (88). С. 262-268.



4. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). М.: Знание. 1985. 64 с.
5. Бездухов А.В. Этическое сознание учителя как теоретическое сознание // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: мат-лы междунаро. науч.-практ. конф. М.: Планета. 2013. С. 8-16.
6. Бездухов А.В. Этическое сознание учителя: вопросы теории. Самара: ПГСГА. 2013. 124 с.
7. Патов Н.А. Проблемы формирования мировоззренческих установок в кросс-культурной среде современного мира. М.: МПСИ; Брянск: Ладомир. 2008. 472 с.
8. Кобляков В.П. Этическое сознание. Л.: ЛГУ. 1979. 222 с.
9. Ненашева О.В. Содержание и методы формирования морального мышления будущего учителя: дис. ... кандидата пед. наук. Самара, 2013. 228 с.
10. Бездухов А.В. Моральное пространство этико-педагогической деятельности учителя // Мир образования – образование в мире. 2014. № 2 (54). С. 45-50.
11. Архангельский Л.М. Курс лекций по марксистско-ленинской этике. М.: Высшая школа. 1974. 318 с.
12. Разин А.В. Этика. М.: Академический проект. 2003. 624 с.
13. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения). В 3 ч. Ч. 3. Антропология. СПб.: Петрополис. 1999. 288 с.
14. Соммэр Д.С. Мораль XXI века. М.: Кодекс. 2014. 480 с.
15. Харчев А.Г. Этика и мораль // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН. 1973. С. 69-91.
16. Бездухов В.П., Позднякова О.К. Морально-этическая рефлексия учащегося // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2010. Т. 12. № 3 (3). С. 575-577.
17. Поздняков В.С., Позднякова О.К. Золотое правило нравственности в моральном выборе учителя // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2013. Т. 15. № 2-4. С. 907-913.
18. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / сост. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. СПб.: Институт образования взрослых; Тускарора. 1996. 175 с.
19. Шрейдер Ю.А. Этика. М.: Текст, 1998. 271 с.
20. Бездухов В.П., Позднякова О.К. Принципы формирования нравственного сознания студента – будущего учителя // Известия Российской академии образования. 2012. № 4. С. 32-44.

*Статья поступила в редакцию 10.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 378.147: 811.1

**РАСШИРЕНИЕ И ОПТИМИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ  
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА НА ФГОС - 3+**

© 2017

**Сидакова Нелли Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 44-46, e-mail: nelly@solt.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос интенсификации и оптимизации содержания обучения иностранным языкам студентов нелингвистических специальностей вузов. Основная идея работы – использование инновационных форм и методов иноязычного обучения в контексте образовательного стандарта нового поколения ФГОС-3+. Реализация данной идеи предусматривает модернизацию учебных планов, принципов построения учебных программ по дисциплине «Иностранный язык», расширение и систематизацию тематики учебных материалов, согласно ФГОС-3+. Задачи нововведений – совершенствование не только лингвистических знаний, но и формирование межкультурной коммуникативной и профессиональной компетентности обучаемых, ибо овладение иностранным языком не является самоцелью; только практическое его применение в профессиональных сферах общения, в ином языковом пространстве приобретает смысл. Программой предусмотрено также включение в курс социально значимых аспектов, содержащих лингвострановедческую информацию, которая имеет большое значение для повышения мотивации к овладению иностранным языком, удовлетворения познавательных интересов обучаемых. Мы использовали некоторые организационно-содержательные инновационные методы и принципы построения курса «Иностранный язык», скоррелированные с поставленными задачами: профессионально-ориентированное обучение с включением узкопрофессиональных текстов, применение креативных методов для реализации творческих и коммуникативных качеств личности, использование интерактивных и дистанционных форм обучения. Применение ФГОС-3+ фокусирует особое внимание на аналитической деятельности преподавателя иностранного языка и прогнозирует дальнейшие разработки в области научно-методической деятельности с целью формирования профессиональных качеств и ценностных ориентаций выпускников вуза.

**Ключевые слова:** иностранный язык, нелингвистические специальности, ФГОС-3+, оптимизация содержания обучения, модернизация программ, инновационные методы, межкультурные коммуникации, профессиональные компетенции, креативные методы, интерактивные и дистанционные формы обучения.

**EXPANSION AND OPTIMIZATION OF INNOVATIVE METHODS OF FOREIGN  
LANGUAGES TRAINING OF NONLINGUISTIC STUDENTS IN THE CONTEXT  
OF THE TRANSITION TO FGOS - 3+**

© 2017

**Sidakova Nelly Valentinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair  
*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov*  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin street, 44-46, e-mail: nelly@solt.ru)

**Abstract.** The article deals with the issue of intensification and optimization of the content of foreign languages teaching of the students of non-linguistic specialties at higher educational institutions. The main idea of the work is innovative forms and methods use of foreign language teaching in the context of the educational standard of the new generation of FGOS-3+. Implementation of this idea provides modernization of curriculum, the principles of curriculum building on the discipline “Foreign Language”, the expansion and systematization of the subject matter of teaching materials, according to FGOS-3+. The tasks of innovation are the improvement of not only linguistic knowledge, but also the formation of intercultural communicative and professional competence of trainees, for mastering a foreign language is not an end in itself; only its practical application in professional spheres of communication and in other language space acquires meaning. The curriculum also includes the course of socially significant aspects containing linguistic-cultural information, which is of great importance for increasing a foreign language learning motivation, meeting the cognitive interests of trainees. We have used some organizational and innovative methods and principles of building the course “Foreign Language”, correlated with the tasks set: vocational-oriented training with the inclusion of narrow professional texts, the use of creative methods for realization of creative and communicative qualities of the individual, the use of interactive and distance learning forms. The application of FGOS-3+ focuses on the analytic activity of the foreign language teacher and predicts further developments in the field of scientific and methodological activity with the aim of forming the professional qualities and value orientations of graduates of the university.

**Keywords:** foreign language, non-linguistic specialties, FGOS-3+, optimization of teaching content, program modernization, innovative methods, intercultural communications, professional competencies, creative methods, interactive and distance learning.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Чрезвычайно важным этапом в политической, экономической, научной и культурной жизни общества явилось стабильное проникновение иностранных языков во все сферы профессиональной человеческой деятельности. К современному квалифицированному специалисту сегодня предъявляется высокий уровень требований профессиональной подготовки, необходимых личностных качеств и непереносимого владения иностранными языками. Эти условия диктуют необходимость тщательного изучения одного или нескольких иностранных языков студентами высших и средних специальных учебных заведений, что прогнозирует дальнейший потенциал и конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

В процессе деловой коммуникации с партнерами по бизнесу или иного общения с носителями языка возни-

кает языковой барьер, который препятствует взаимопониманию участников диалога. Становится очевидной необходимость постижения иностранной речи, чужеродной истории, поскольку обучение любому иностранному языку неразрывно связано с культурой страны изучаемого языка. Отсюда – необходимость социального взаимодействия участников коммуникативного акта – представителей разных лингвокультур. Обучение одному иностранному языку или двум языкам параллельно представляет собой сложное интегративное целое, выходящее не только на коммуникативную, но и на межкультурную компетенцию [1, с. 185].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которой основывается автор.* Разработке различных методик, форм и способов обучения иностранным языкам, развитию межкультурной компетенции студентов

нелингвистических вузов и факультетов, а также педагогическим основам развития коммуникативной компетентности обучаемых посвящены работы отечественных педагогов и ученых-лингвистов: Артамоновой Л.С. [2], Гальсковой Н.Д. [3], Елизаровой В.Г., Капина И.А. [4], Конновой З.И. [5], Леонтьева А.А. [6], Лихтарской Т.А. [7], Пассова Е.И. [8], Перепелкиной Ж.В. [9], Ряписова Н.А. [10], Садчиковой Я.В. [11], Сафоновой В.В. [12], Сысоева В.П. [13] и др. [14-22]

Следует отметить, что проблема коммуникативной компетентности считается наиболее изученной и принадлежит к классу междисциплинарных проблем, рассматриваемых в философии, социологии, психологии, педагогике, и безусловно, в лингвистике.

Вместе с тем, некоторые задачи, связанные с изучением языков, остаются нерешенными и актуальными, ибо овладение иностранным языком не является самоцелью; только практическое его применение в профессиональных сферах общения, в ином языковом пространстве приобретает смысл.

В связи с этим, одним из наиболее важных направлений реформирования высшего профессионального образования сегодня выступает развитие не только собственно профессиональной, но и иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов, что предполагает разработку инновационных педагогических основ данного процесса, адекватных тенденциям развития отечественного и международного социума, ориентированных на формирование готовности обучаемых использовать неродной язык в самообразовательных целях в ходе обучения в вузе [23; 24].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Чтобы соответствовать условиям и повышенным требованиям бизнеса и обширной профессиональной зоны, специалист должен не просто владеть иностранным языком, но и адекватно его использовать как инструмент межкультурной и профессиональной коммуникации. Назначение преподавателя – обеспечить методическую и информационную базу для этого процесса, оптимизировать инновационные методы и дидактические средства, активизировать обучение для получения достаточных и хороших знаний.

В статье актуализируется вопрос расширения методов иноязычного обучения в вузе, оптимизации принципов построения программ по иностранному языку, развития иноязычной коммуникативной компетенции у обучаемых в свете модернизации высшего образования и перехода на Федеральный государственный образовательный стандарт третьего обновленного поколения (ФГОС-3+), а также разработка дидактических основ педагогического процесса.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

В связи с появлением обновленного образовательного стандарта целесообразно отметить и проанализировать существующие различия между ФГОС-3 и ФГОС-3+.

1. Прежде всего, это изменения, касающиеся разработки стандартов для трех уровней высшего образования: бакалавриата, магистратуры, аспирантуры.

2. Уровень высшего образования – бакалавриат предполагает два типа образовательных программ: программа академического бакалавриата и программа прикладного бакалавриата.

3. Унифицированы общекультурные и общепрофессиональные компетенции для программ бакалавриата и магистратуры. Общекультурные компетенции указываются для всего образовательного уровня (а не для каждого индивидуального направления).

4. В структуре программ бакалавриата необходимо разделять базовую и вариативную части для обеспечения реализации программ бакалавриата, имеющих различный профиль в рамках одного направления подготовки.

5. Учитываются электронное обучение, дистанционные образовательные технологии и сетевая форма реализации программ. Для обучающихся необходимо создать условия для индивидуального неограниченного доступа к электронным библиотечным системам и к электронной информационно-образовательной среде организации [25].

Изменения касаются также оформления учебно-методической документации: при оформлении необходимо указывать уровень высшего образования ФГОС ВО (а не квалификацию, как это было в ФГОС-3), направление подготовки бакалавриата, магистратуры и аспирантуры по определенной дисциплине.

Возвращаясь к вопросу о компетенциях, нельзя не отметить тот факт, что набор общекультурных и общепрофессиональных компетенций по всем направлениям подготовки бакалавриата неязыковых дисциплин включает компетенции, связанные со знанием и употреблением иностранного языка.

Цитируем: «В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы компетенции (ОК) – способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; (ОПК) – способность использовать в своей профессиональной деятельности знание иностранного языка». То есть прописано обязательное владение иностранным языком в профессиональной подготовке представителям неязыковых специальностей.

Задача педагогов отследить различия образовательных госстандартов обоих поколений, сопоставить с существующими директивами и планами работы, включить их в УМК и другие регламентирующие документы.

Неизбежным следствием вышеизложенного является модернизация учебных программ по дисциплине «Иностранный язык» (сообразно ФГОС-3+), расширение и систематизация методов и форм обучения студентов с целью совершенствования лингвистических знаний и навыков, формирование коммуникативной компетентности.

Логика любого исследования требует анализа основы, базы, на которой оно будет построено. Исходным руководящим документом при обучении является программа. Достоинством программы по дисциплине «Иностранный язык» является четкое описание задач обучения, видов речевой деятельности, требований к навыкам и умениям студентов в постижении иностранного языка.

Основные задачи программы курса иностранного языка для неязыковых специальностей можно включить в следующий перечень:

- формирование речевых экспрессивно-лексических и грамматических навыков на коммуникативно-достаточном уровне;
- совершенствование умений и навыков говорения на профессиональные и социально-бытовые темы;
- формирование навыков и развитие умений письма;
- формирование навыков и развитие умений в диалогической и монологической формах общения;
- обучение чтению текста, понимание основного содержания текста средней сложности без использования словаря;
- дальнейшее формирование и развитие умений и навыков ценностно-смыслового анализа, краткого изложения текста и выводов по его содержанию;
- умение использовать грамматические структуры для перевода;
- обучение реферированию художественных, аутентичных и неадаптированных текстов средней сложности [26, с. 103].

В задачи курса также входят функционально-стилистические аспекты информации, включающие лингвострановедческие знания, что имеет большое значение

для повышения мотивации к овладению иностранным языком, удовлетворения познавательных интересов обучающихся, а также их потребностей в общении на иностранном языке. Мы использовали некоторые организационно-содержательные инновационные методы и принципы построения курса «Иностранный язык», скоррелированные с поставленными задачами:

- изложение концептуальных положений, на основе которых должна разрабатываться методика обучения;
- определение задач развития межкультурной коммуникации;
- применение креативных методов обучения, способствующих реализации творческих, адаптационных, коммуникативных качеств личности студента;
- разделение материала по тематическому принципу с включением в программу узкопрофессиональных текстов для студентов неязыковых специальностей;
- разработка принципов отбора языкового материала, в том числе специфической профессиональной терминологии;
- использование интерактивных форм обучения;
- применение мультимедиа проектов;
- обращение к дистанционным методам обучения.

Основными постулатами в обучении студентов неязыкового профиля являются профессионально ориентированная направленность языковой подготовки, индивидуализация, гуманизация и гуманитаризация обучения, обращение к инновационным технологическим средствам, которые дополняют и обогащают процесс образования. При разработке учебных планов и других методических документов с включением обновленных методик и технологий, повышающих эффективность обучения, мы преследовали цели не только исключительно лингвистического характера (как то: обучение говорению, письму, орфографии и стилистике, переводу и реферированию), но также формирования межкультурной компетенции. Это еще одно необходимое требование к изучению иностранных языков в условиях реализации ФГОС-3+. Непременная связь с жизненными реалиями, языковое общение с носителями языка – только такая практика способна приносить плоды профессионального совершенствования и самореализации молодого специалиста.

Для подготовки студентов к будущему живому общению с носителями языка необходимо вооружить студентов знаниями об истории, культуре, традициях и обычаях страны, обучить этике поведения, речевому этикету и правилам коммуникации. Все это содержательный компонент страноведческого материала, который мы предлагаем студентам в виде адаптированных и аутентичных текстов.

Для отбора материала по тематическому и профессионально-ориентированному принципу помимо традиционных методических разработок мы используем авторские учебные пособия, практикумы и справочники, подготовленные и изданные для студентов, обучающихся по конкретным направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры. Эта тенденция а priori зарекомендовала себя с лучшей стороны. Приоритетным средством получения профессионально-ориентированных материалов в виде текстов, рефератов, специальной терминологии на изучаемых иностранных языках служат широко используемые студентами поисковые системы, Интернет-ресурсы.

Немаловажную роль играют интерактивные формы обучения. Диалоги и дискуссии на социальные и профессиональные темы, разыгрывание ситуаций, ролевые и деловые игры, круглые столы и др., все максимально отражает или воображает живое общение. Трудно переоценить пользу, приносимую интерактивными действиями при правильной подготовке и проведении.

Непременным атрибутом обновленной программы являются креативные методы обучения, демонстрирующие готовность студента к самостоятельному поиску,

творческой реализации собственных идей. Подготовка монологов, проблемных ситуаций на заданную тему, проведение презентаций, а в ряде случаев и создание сценариев к роликам на иностранном языке, демонстрируют творческий потенциал, некоторую самодостаточность в выборе, интерес и мотивацию к изучению иностранного языка.

Руководствуясь государственным образовательным стандартом последнего поколения, ФГОС-3+, в практике преподавания иностранных языков, обращаем особое внимание на актуальность дистанционных методов обучения. Популярность дистанционного образования в последние годы превзошла все ожидания. Это объясняется повышенным спросом пользователей на образовательные услуги.

У истоков этого метода стояла заочная форма обучения, зародившаяся во Франции и распространявшаяся по Европе с целью удовлетворения потребностей в образовании лиц, не имеющих возможности получать полноценное образование в высших и средних специальных учебных заведениях. Для людей с ограниченными физическими возможностями или для отдаленных от образовательных учреждений территорий дистанционные методики способны обеспечить полноценное получение знаний. Технологии дистанционного обучения регулярно совершенствуются и дополняются инновационными методами и программными разработками и характеризуются доступностью для всех слоев населения, возрастных категорий и для различных направлений в образовании.

Уникальная возможность для иноязычного образования, использование методов дистанционного обучения, позволяет регулировать сам процесс познания и добиваться оптимальной эффективности его функционирования. Так, акцент с традиционных форм передачи знаний переносится на освоение дистанционных методов, которые могут быть как альтернативой традиционному обучению, так и прекрасным дополнением к нему, выгодно расширяющем «классические» формы организации образовательного процесса [27-32].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Расширение технологических ресурсов и внедрение инновационных средств и методик в образовательные программы позволяют внести коррективы в формы и методы обучения иностранным языкам в высшей школе, оптимизировать систему иноязычного образования.

Применение ФГОС-3+ ВО нового поколения, представляющий собой основополагающий документ для всего процесса образования, фокусирует особое внимание на информационно-аналитической деятельности преподавателя в обучении иностранным языкам и прогнозирует дальнейшие разработки в области научно-методической деятельности и совершенствования мастерства педагога. Реализация требований ФГОС-3+ предполагает также применение в процессе обучения и воспитания молодого поколения принципа личностно-ориентированных отношений, способствующих взаимопониманию между преподавателем и обучаемым, направленных не только на получение иноязычных знаний и навыков, но и на формирование межкультурных коммуникативных компетенций, рост профессионализма и ценностных ориентаций выпускников вуза.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сидакова Н.В. Обучение второму иностранному языку как билингвальный процесс в образовании студентов неязыковых специальностей // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т.5. №3(16). С. 185–189.
2. Артамонова Л.С. Критерии подготовленности студентов гуманитарных вузов в сфере иноязычной профессиональной коммуникации // Педагогические науки. 2008. №2. С. 132–134.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения

- иностранным языкам: Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2006. 165 с.
4. Капин И.А. Социокультурный компонент в изучении иностранного языка // Педагогика. 2007. №5. С. 122–123.
5. Коннова З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе. Монография. Калуга: КГПУ им. К.Э.Циолковского, 2003. 338 с.
6. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков // Вестник высшей школы. 1998. №12. С. 35–44.
7. Лихтарская Т.А. Формирование и развитие профессиональной компетенции преподавателя высшей школы // Совет ректоров. 2008. №8. С. 33–37.
8. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучению иноязычной культуры общения. М.: Русский язык, 2007. 276с.
9. Перепелкина Ж.В. Формирование готовности будущего специалиста к использованию иностранного языка в будущей деятельности. Дисс. ... доктора пед. наук.– Калуга, 2001. 367 с.
10. Ряписов Н.А. Становление педагогического профессионализма на основе компетентностного подхода // Образовательные технологии. 2008. №3. С. 24–28.
11. Садчикова Я.В., Беккер И.Л. Формирование межкультурной компетенции студентов лингвистических факультетов вуза в процессе обучения иностранному языку // Педагогическое образование и наука. 2008. №4. С. 87–88.
12. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 200с.
13. Сысоев В.П. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 268с.
14. Ясаревская О.Н. Проектная деятельность - один из способов развития коммуникативной компетенции студентов (на примере иностранного языка) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 170-173.
15. Насиленко Л.А. Формирование коммуникативной компетентности будущих юристов в условиях высшего учебного заведения (из опыта университета современных знаний) // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 31-33.
16. Клименко Е.Н., Лыгарева Н.Б. Коммуникативная компетентность как сегмент профессиональной компетентности студента технического вуза // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2013. № 4 (8). С. 158-162.
17. Метелева Л.А. Формирование коммуникативной компетентности как средство развития ситуативной адаптивности студентов в процессе обучения иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 45-47.
18. Воробьева О.В., Ибрагимов С.А. Значение выездных практик в формировании профессиональных и коммуникативных навыков студентов // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 2 (11). С. 15-19.
19. Лаврентьева О.В. Коммуникативная компетентность как фактор обретения профессиональной компетентности психолога // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 1. С. 62-63.
20. Мамушкина С.Ю. Коммуникативная релевантность языковых функций // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 84-87.
21. Нестеров В.В. Коммуникативная компетентность как фактор профессиональной компетентности педагога // Акмеология. 2009. № 1 (29). С. 19-26.
22. Павловская Н.Г. Исследование коммуникативной компетентности - аспекта конкурентоспособности будущих бакалавров образования // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 45-49.
23. Сидакова Н.В. Основные факторы реализации обучения иностранному языку студентов-физиков в рамках инновационного образования // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. 2014. №1(16). С.196–199.
24. Костюкова Т.А., Морозова А.Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов: монография. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. 119 с.
25. Нововведения ФГОС-3+: Прошлое, настоящее и перспективы стандартизации. [http://www.rea.ru/ru/org/cathe\\_dries/in yaz1kaf/Documents/ФГОС\\_3+-%20нововведения.pdf](http://www.rea.ru/ru/org/cathe_dries/in yaz1kaf/Documents/ФГОС_3+-%20нововведения.pdf)
26. Сидакова Н.В. Профессионально-компетентностная модель иноязычного обучения: пути формирования в условиях многоуровневого образования: Монография. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2012. 180 с.
27. Сидакова Н.В. Иностранный язык дистанционно: «pro» и «contra» // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. 2015. №3(22). С.149–152.
28. Ахметова Д.З. Обеспечение качества дистанционного обучения в призме личностного развития обучающихся // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 55-58.
29. Макарова Е.Л., Пугач О.И. Особенности разработки и внедрения курсов образовательной области «математика» в системы дистанционного обучения // Самарский научный вестник. 2016. № 2 (15). С. 165-171.
30. Богданова А.В., Кондаурова И.К. Основные аспекты проблемы эффективной оценки качества учебных курсов, применяемых в дистанционном обучении // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 168-170.
31. Иванова Т.Н., Жукова И.В. Тенденции и перспективы дистанционного образования // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 121-124.
32. Сидакова Н.В., Блиева Ж.М. Исторические предпосылки и перспективы дистанционного обучения в высшей школе // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. 2014. №2(17). С.207–210.

Статья поступила в редакцию 19.09.2017

Статья принята к публикации 25.12.2017

УДК 378.147: 811.133.1

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БАЗИС РЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ

© 2017

**Сидакова Нелли Валентиновна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры иностранных языков

*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова  
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 44-46, e-mail: nelly@solt.ru)*

**Аннотация.** Дисциплина «Иностранный язык» сегодня находится на пике актуальности в сравнении с другими дисциплинами гуманитарного цикла. Высшая школа инициирует обновление содержания обучения и определяет задачу модернизации иноязычного образования как ведущего звена в международных, межкультурных и междисциплинарных связях. Инновационный подход к обучению иностранным языкам, помимо совершенствования форм и методов, предусматривает обновление учебно-методических материалов как теоретико-методологической основы преподавания языков. Обучение французскому языку, как и доминирующему английскому, уделяется отнюдь не меньшее значение, поскольку он широко используется в научной и профессиональной сфере, межкультурной коммуникации. В статье актуализируется вопрос обучения французскому языку на основе авторских учебных пособий, разработанных для направлений бакалавриата и магистратуры «Туризм», «География», «Экология», «Физика» и ряда других специальностей. Приводится анализ наиболее значимых экземпляров из числа авторских пособий, составляющих в совокупности с классическими традиционными учебниками основу для обучения французскому языку студентов нелингвистических направлений подготовки. Цель предлагаемых пособий – совершенствование навыков франкоязычной речи, использования специальной терминологии и лексических формул французского языка в поликультурном и политехническом контексте, формирование общепрофессиональных и общекультурных компетенций. Эстетично и красочно оформленные издания способствуют более тонкому и эмоциональному восприятию страноведческой информации.

**Ключевые слова:** иностранные языки, теоретико-методологический базис, французский язык, неязыковые специальности, инновационный подход, авторские учебные пособия, страноведение, узкопрофессиональные тексты, специальная терминология, профессиональные и общекультурные компетенции, мотивация.

## THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF THE FRENCH LANGUAGE TEACHING IMPLEMENTATION AMONG STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

© 2017

**Sidakova Nelly Valentinovna**, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor of the foreign languages chair

*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin street, 44-46, e-mail: nelly@solt.ru)*

**Abstract.** The “Foreign Language” discipline is most urgent today in comparison with other disciplines of the humanitarian cycle. Higher school initiates the updating of the content of training and determines the task of modernizing foreign-language education as a leading link in international, intercultural and interdisciplinary relations. In addition to improving forms and methods, an innovative approach to foreign languages training provides for the updating of teaching materials as a theoretical and methodological basis for teaching languages. Learning French, as well as the dominant English, is not less important, as the former is widely used in the scientific and professional fields and intercultural communication. The article actualizes the question of teaching the French language on the basis of the author’s teaching aids developed for Bachelor’s and Master’s programmes of “Tourism”, “Geography”, “Ecology”, “Physics” and a number of other specialties. The author’s most significant manuals, which together with classical traditional textbooks make the basis for teaching the French language to students of non-linguistic specialties, are analyzed. The purpose of the submitted manuals is to improve French speech skills, use special terminology and lexical formulas of the French language in a multicultural and polytechnic context, and form general professional and general cultural competences. Aesthetically and colorfully designed editions contribute to a more subtle and emotional perception of country study information.

**Keywords:** foreign languages, theoretical and methodological basis, the French language, non-linguistic specialties, innovative approach, the author’s textbooks, country study, narrow professional texts, special terminology, professional and general cultural competences, motivation.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Социальный заказ общества на специалистов высокого класса, расширяющийся объем научно-технической информации, готовность молодых специалистов к профессиональной деятельности указывают на растущую потребность в иноязычном межкультурном образовании, которое обретает новые черты. Существенно изменяется и стратегия педагогов в обучении иностранным языкам студентов нелингвистических направлений подготовки. Суть инновационного подхода к иноязычному обучению состоит в пересмотре методов, форм, содержательных особенностей преподавания, комбинаторности в реализации учебного процесса. Обучение иностранному языку приобретает преимущественно профессионально-практический характер. Иноязычное образование способствует формированию научных знаний, интеллектуальных способностей и устремлений, становлению профессиональной компетентности.

К сожалению, как показывает многолетний опыт педагогической деятельности, уровень иноязычного обучения ощутимо отстает от требований времени. Еще

не достигнута конечная цель, иноязычное образование еще не приносит в полной мере ожидаемых результатов, предполагающих качественное знание, грамотное применение иностранного языка для продуктивной профессиональной деятельности.

Практическое достижение этой цели мы связываем с пересмотром и переосмыслением задач, направленных на создание педагогических и дидактических условий в образовании и с опорой на теоретико-методологическую базу.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которой основывается автор.* Задачам и приоритетным проблемам, связанным с обновленным обучением иностранному и, в частности, французскому языку студентов неязыкового профиля, с организационно-практическими методами и теоретическими основами иноязычного образования, посвятили свои исследования видные отечественные ученые-лингвисты и методисты-теоретики: Артамонова Л.С. [1], Гак В. Г. [2], Евдокимова М.И. [3], Зимняя И.А. [4], Капин И.А. [5], Китайгородская Г.А. [6], Лесохина Т.Б. [7], Пассов Е. И.

[8], Тер-Минасова С.Г. [9], Халеева И.И. [10], Щерба Л.В. [11] и др. Авторы рассматривают различия иностранного языка как учебного предмета с различных позиций – и эти постулаты являются классическими параметрами в изучении живых языков.

Анализ последних научных исследований показывает, что реализация вышеуказанных целей и решение задач предполагает профессионализацию подготовки и самого процесса обучения иностранным языкам.

Профессионально-ориентированный подход к обучению иностранным языкам в технических вузах предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления. Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности [12, с. 5]

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Обучение французскому языку в последние десятилетия значительно осложняется, ввиду преобладания на рынке труда английского языка как доминирующего. Однако французскому языку в организации иноязычного образования уделяется отнюдь не меньшее значение, поскольку он широко используется в научной и профессиональной сфере, межкультурной коммуникации. В регламентирующих образовательных документах отводится одинаково значимая роль в изучении трех классических языков: английского, французского и немецкого для вузов и факультетов нелингвистического профиля.

В этой связи осложнилась и работа преподавателей, призванных проводить организационную работу для привлечения студентов в языковые группы по изучению французского языка. Создание «комфортных» педагогических условий, стойкая мотивация (достигаемая путем бесед, демонстраций франкоязычных фильмов и роликов), публикация и презентация специальных страноведческих пособий: все средства способны обеспечить выбор студентов в пользу изучения французского языка.

В нашей статье представлены материалы, демонстрирующие попытку показать на одном отдельно взятом примере организации обучения французскому языку подготовку будущих специалистов к профессионально-ориентированному использованию языка, к накоплению опыта межкультурного и межличностного общения.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных результатов.* Организация процесса иноязычного обучения основана на разработке ряда фундаментальных регламентирующих документов и методической литературы: рабочей программы, учебно-методического комплекса, методических указаний и рекомендаций.

При составлении учебных программ и другой методической документации по курсу «Иностранный язык» необходимо учитывать особенности модернизированного содержания обучения иноязычному деловому общению, в числе которых можно назвать следующие: содержание обучения должно соответствовать определенной научной концепции; отвечать требованиям государственного образовательного стандарта и учебных программ; обеспечивать возможность прогнозирования конечного и промежуточного результата обучения; соответствовать интересам и потребностям обучаемых; обеспечивать возможность трансформации, комбинирования и видоизменения содержания в зависимости от процессуальных условий обучения иностранному языку [13, с. 293].

Организация образовательного процесса требует деятельностного подхода и ориентирована на получение положительного результата и высокого качества обучения. Достижение этой цели возможно при соблюдении педагогических условий, методических норм и принципов проектирования курса.

Руководством в построении обновленного курса французского языка и выработки путей его реализации послужили теоретические исследования ученых-лингвистов, педагогов-практиков, основополагающие учебные пособия по французскому языку, комплекс методических материалов, используемых в качестве обязательного дидактического инструментария, состоящих из взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов:

– государственный образовательный стандарт ФГОС-3+ (основные положения; ОК, ОПК по направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры, касающиеся дисциплины «Французский язык»);

– УМК, отражающий цели и задачи освоения дисциплины, включающий рабочую программу, методические указания для преподавателей и студентов по подготовке к практическим занятиям, содержание практических занятий, методические рекомендации по выполнению контрольных работ и компьютерного тестирования по дисциплине «Французский язык», список рекомендуемой литературы, глоссарий;

– авторское учебное пособие «La France par les yeux des touristes», включающее подбор аутентичных и адаптированных текстов и комплекс развивающих упражнений для студентов направлений бакалавриата 43.03.02 и магистратуры 43.04.02 «Туризм» и 05.03.02 «География», 05.03.06 «Экология и природопользование»;

– авторское учебное пособие по страноведению «La Belle France», предназначенное для всех направлений бакалавриата и магистратуры. Содержит аутентичные и адаптированные тексты страноведческого характера, тексты о жизни и деятельности выдающихся личностей Франции, упражнения различного назначения;

– авторское учебное пособие «L'esprit scientifique», адресованное студентам направления бакалавриата 03.03.02 «Физика» и другим техническим специальностям;

– авторское учебно-методическое пособие по грамматике «L'étude systématique du verbe français», содержащее основную информацию по изучению французской глагольной системы и обширный комплекс упражнений;

– тезаурус, специальный словарь профессиональной терминологии по направлениям подготовки;

– комплексы тестовых заданий для промежуточного и итогового контроля знаний студентов всех направлений бакалавриата и этапов подготовки.

Основным направляющим методическим документом, воплощающим идеи и задачи лингвистической науки в междисциплинарном контексте, является учебно-методический комплекс. УМК с входящей в него учебной программой составлен в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом нового поколения.

Предлагаемый данной Программой курс иностранного языка носит коммуникативно-ориентированный характер и предполагает дальнейшее развитие у обучаемых приобретенных ранее языковых навыков, совершенствования лингвистической и поликультурной компетенции, а также подготовку студентов к самостоятельному практическому использованию знаний французского языка в будущей профессиональной деятельности.

Для этой цели в учебно-методическом комплексе имеется ряд рекомендаций и методических указаний для студентов в подготовке к практическим занятиям, являющихся важнейшим видом учебной работы и составляющих основу подготовки.

Поскольку дисциплина «Французский язык» не предполагает лекционных и семинарских занятий, задача преподавателя акцентировать особое внимание на разработке практических занятий. Основная цель практических занятий – совершенствование лингвистической и коммуникативной компетентности обучаемых, систематизация знаний об особенностях грамматического строя французского языка, развития

устной и письменной речи, а также формирование профессиональной компетентности студентов средствами французского языка на основе материалов социально-бытовой тематики, текстов профессионально-ориентированного содержания. Основная задача практических занятий – развитие логического мышления, концентрация внимания на наиболее сложных вопросах грамматики или тематического материала, стимулирование познавательной деятельности, творческого мышления и самостоятельной подготовки.

В ходе практических занятий преподавателем осуществляется систематический промежуточный контроль знаний по усвоению учебного материала.

Теоретической и практической основой процесса иноязычной подготовки являются учебные пособия. Осмысление нового видения проблемы находит свое отражение как в традиционных учебных пособиях, так и в инновационных изданиях, призванных формировать не только исключительно лингвистические навыки и умения, но социокультурные и профессиональные компетенции.

Воплощение собственных творческих идей подвигло нас к реализации теоретических замыслов в качестве разработки и публикации авторских учебных и учебно-методических пособий, направленных на формирование и совершенствование языковых навыков и культурологических знаний. Создание новых пособий явилось еще одной попыткой осуществления профессионально-ориентированного обучения студентов неязыкового профиля на базе специальных аутентичных (как, впрочем, и адаптированных) текстов и специфической профессиональной терминологии и, как следствие, утвердиться в готовности молодых специалистов к будущей деятельности. Ниже приводится описание и анализ наиболее значимых экземпляров из числа авторских пособий, составляющих в совокупности с классическими традиционными учебниками основу для обучения французскому языку студентов неязыковых специальностей.

Учебное пособие «La France par les yeux des touristes» (Франция глазами туристов) представляет собой базовое пособие для студентов направлений бакалавриата 43.03.02 и магистратуры 43.04.02 «Туризм», 05.03.02 «География», 05.03.06 «Экология и природопользование» и содержит информацию об истории, искусстве, культуре и образе жизни Франции и французского народа. В пособие включены адаптированные и аутентичные материалы, составляющие в целом социокультурный портрет Французской республики. Основная цель пособия – формирование, развитие и совершенствование лингвистической и познавательной компетенции студентов на среднем этапе обучения французскому языку. Основной задачей работы является повышение общеобразовательного и профессионального уровня обучающихся через информационный материал текстов и упражнений. Задачи пособия определили отбор материала. Фактологической базой издания является оригинальная научная и учебная литература. Тексты объединены в четыре основных тематических раздела: 1: République Française; 2: Capitale de la France. Villes importantes; 3: Tourisme et loisirs. Traditions culturelles en France; 4: Protection de l'environnement en France. Каждый текст снабжен необходимым тематическим словарем. Это ключевые слова и выражения, облегчающие понимание текста. К текстам прилагается подбор вопросов к их содержанию и комплекс практических упражнений, формирующих коммуникативные и креативные навыки студентов, развивающих речемыслительную активность и умение резюмировать и выстраивать диалоги. Лексические упражнения обогащают общую эрудицию и лексические навыки обучающихся в использовании речевых стандартов французского языка. Пособие снабжено большим количеством красочных картинок и иллюстраций к текстам и упражнениям, способствующих более

тонкому и эмоциональному восприятию предлагаемой информации [14].

Учебное пособие «La Belle France» (Прекрасная Франция) представляет собой издание, предназначенное для студентов всех направлений бакалавриата и магистратуры, изучающих французский язык в качестве иностранного, и может быть рекомендовано также аспирантам и студентам заочной формы обучения на неязыковых факультетах. Оно разработано в контексте профессионально-ориентированного и поликультурного обучения французскому языку и формирует соответствующие компетенции. La Belle France – Прекрасная Франция, так называют французы свою страну, и с ними трудно не согласиться. Во Франции есть все, чтобы сделать человека счастливым: великая история и богатейшая культура, вековые достопримечательности и великолепная природа. Элегантная мода и непревзойденные духи, знаменитые французские вина и изысканная кухня, легкое изящество и неизменный дух романтизма завоевывают сердца. Эти выразительные средства дают повод не только восхищаться страной, но и приобрести стойкую мотивацию для изучения языка и культуры с помощью включенных в представленное пособие аутентичных материалов страноведческого содержания. Тексты, составленные на основе оригинальных источников, адаптированы и обработаны так, чтобы обеспечить обучаемому оптимальные возможности для восприятия содержания и работу с построенными на их основе упражнениями. Книга состоит из трех основных тематических разделов. В первом и втором разделах – «État de France»; «Enseignement supérieur. La langue française» содержатся тексты об истории, географии, экономике, политике Франции, о достопримечательностях, высшем образовании, истории французского языка и его функционировании в мировом пространстве. Третий раздел, «Gloires de France», состоит из текстов с описанием жизни, общественной, научной и творческой деятельности выдающихся личностей Франции: Жанны д'Арк, Шарля де Голля, ряда ученых, писателей, художников, актеров: А.-М. Ампера, Л. Пастера, Ж.-И. Кусто, В. Гюго, Ж. Верна, К. Моне, П. Пикассо, Э. Пиаф, Ж.-П. Бельмондо, Ж. Депардь, Коко Шанель.

В ряде случаев текстовой материал сопровождается лингвострановедческим комментарием. Вся информация учебного пособия достоверна и обогащает в значительной степени знания обучаемых в области французского лингвострановедения и франкофонии. Эстетично и красочно оформленное, пособие позволяет соприкоснуться с искусством и культурой страны изучаемого языка [15].

Учебное пособие «L'esprit scientifique» (Дух науки) по технике перевода специальных текстов предназначено для студентов 1 и 2 курса направления подготовки бакалавриата 03.03.02 «Физика» и других технических и естественных специальностей. Это комплекс обучающих материалов, включающий тексты профессионально-ориентированного содержания, подбор вопросов к ним, общеобразовательную и политехническую лексику, упражнения и другие материалы для перевода. Основной задачей работы является совершенствование лингвистических компетенций и навыков по технике перевода узкопрофессиональных текстов, а также усвоение специальной математической, физической, химической и др. терминологии в пределах, обеспечивающих возможность понимания французской аутентичной и адаптированной технической литературы.

Это краткое описание жизни и научной деятельности выдающихся ученых и изобретателей России и Франции: М. Ломоносова, Д. Менделеева, Н. Лобачевского, К. Циолковского, И. Курчатова, Л. Ландау, П. Капицы, Ш.-О. Кулона, К.Л. Бертолле, П.-С. Лапласа, династии Кюри, А.-М. Ампера, Л. Пастера, Ж.-И. Кусто, а также тексты по физике и физическим дисциплинам. Пособие «L'esprit scientifique» состоит из четырех частей. В первой (Partie



I) представлены тексты о жизни и творчестве ученых России, вторая (Partie II) содержит аналогичные тексты о французских ученых, включающие описание основных открытий, законов и изобретений. Третья часть (Partie III), информационная, посвящена Нобелевской премии по физике и ее лауреатам в России и Франции. В режиме Personalia представлен список лауреатов Нобелевской премии по физике с изложением их достижений, за которые ученые были удостоены высокого звания. Четвертая часть (Partie IV) содержит тексты по физике и физическим дисциплинам, предназначенные для самостоятельной работы (резюмирования, составления терминологического словаря и вопросов к текстам). Учебное пособие «L'esprit scientifique» разработано с целью совершенствования лингвистических навыков в использовании специальной терминологии и лексических формул французского языка в политехническом контексте, становлению профессиональных компетенций средствами французского языка [16].

Учебно-методическое пособие «L'étude systématique du verbe français» (Системное изучение французского глагола) предназначено для студентов неязыковых специальностей вузов. Грамматический материал отобран и систематизирован в соответствии с типовыми рабочими программами высших учебных заведений по иностранному языку. Французская глагольная система отличается богатством и разнообразием форм, позволяющих особенно точно обозначить время глагольного действия, вследствие чего представляет собой одну из самых сложных проблем для освоения. Весь комплекс представленных в пособии упражнений способствует формированию креативных навыков, речемыслительной активности обучаемых, умению правильно оформить мысль средствами французского и русского языков. Изучаемый грамматический материал иллюстрирован простыми примерами. Активный лексический запас общественно-бытовой тематики, доступный студентам различных специальностей, составляет примерно 85%. В отдельных случаях использовались фразы из произведений французских писателей. Пособие состоит из 10 разделов, в первом из которых представлены основные сведения о французском глаголе: наклонениях, временах, залогах и других грамматических категориях. В последующих разделах обосновывается назначение и образование времен французского глагола в изъявительном наклонении: Présent, Passé composé, Futur simple, Imparfait, Futur immédiat и Passé immédiat, Passé simple, Plus-que-parfait. Раздел Concordance des temps de l'indicatif, освещает закон согласования времен изъявительного наклонения действительного залога и включает соответствующие упражнения. В десятом разделе, *Forme passive du verbe*, рассматриваются времена страдательного залога с комплексом упражнений к ним. Приложение содержит список неправильных глаголов и таблицы спряжения этих глаголов в основных временах изъявительного наклонения. Входящий в состав пособия глоссарий представляет словарь грамматических терминов, использованных в пособии. Учебно-методическое пособие «L'étude systématique du verbe français» является обязательным дополнительным материалом к учебнику для более прочного усвоения законов грамматики и особенностей употребления временных форм французского глагола.

Тезаурус, специальный словарь профессиональной терминологии, входит в состав учебно-методического комплекса и является обязательным элементом в теоретическом инструментарии профессиональной деятельности. Тезаурус, (от греч. *thesauros* – запас), словарь, представляющий всю терминологию определенной отрасли знания, систематизированную по определенному принципу. Словарь-тезаурус несет важные социальные, коммуникационные, научные и другие функции. Он является источником специальных знаний в широкой

либо узкой предметной области, способом упорядочения, описания терминов предметной области; инструментом поиска в информационном потоке; инструментом ручного анализа документации в поисковых системах; инструментом автоматического индексирования сложных текстов [17].

В целях облегчения восприятия специфического научного языка, мы разрабатываем комплекс специальных учебно-методических пособий и словарей-тезаурусов для развития культуры профессиональной речи на иностранных языках у будущих специалистов. В них мы включаем аутентичные и адаптированные материалы, предназначенные для работы с терминологией, символикой, со словесно-логическими конструкциями, разнообразными тестами и текстами на соответствующем изучаемом языке. Понятно, что наполняемость профессионального тезауруса студентов технических специальностей будет кардинально отличаться от профессионального тезауруса студентов-гуманитариев. Семантический анализ текстов различных стилей в рамках технической тематики позволяет выделить определенные классификационные группы технических понятий и терминов [18; 19; 20; 21].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Социальные и межкультурные предпосылки инновационного обучения иностранному языку определили необходимость теоретической и практической проработки вопросов иноязычного образования и реализации системы профориентационного подхода к формированию методологического базиса. Безусловно, в общем потоке вопросов модернизации и пересмотра основ образования, среди множества несомненных достоинств могут видаться и отрицательные черты. Перспективным направлением, требующим глубокого осмысления и интенсификации существующих методик и технологий, может служить дальнейшая разработка теоретических основ и практических решений в сфере обучения иностранному языку.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Артамонова Л.С. Критерии подготовленности студентов гуманитарных вузов в сфере иноязычной профессиональной коммуникации // Педагогические науки.– 2008.– №2.– С. 132–134.
2. Гак В.Г. Французский язык в современном мире // Иностранные языки в школе.– 2002.– №2.– С. 72–80.
3. Евдокимова М.И. Работа по теме «Речевой этикет» на уроках французского языка // Иностранные языки в школе.– 2005.– №3.– С. 54–62.
4. Зимняя И.А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня.– 2008.– №5.– С. 14–19.
5. Капин И.А. Социокультурный компонент в изучении иностранного языка // Педагогика.– 2007.– №5.– С. 122–123.
6. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранному языку / Сборник статей. Отв. редактор Г.А.Китайгородская. Изд. НОЦ «Школа Китайгородской». – М., 2004.
7. Лесохина Т.Б., Шейпак С.А. Преемственное обучение французскому языку в школе и нефилологическом вузе в контексте языкового плюрализма // Иностранные языки в школе.– 2004.– №5.– С. 31–39.
8. Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка.– М.:Флинта: Наука, 2001.– 240 с.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация.– М.: Слово/Slovo, 2000.– 624 с.
10. Халева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи.– М.: ВШ, 1989.– 240 с.
11. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность.– Л.: ЛКИ, 2008.– 432 с.
12. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на не-

языковых факультетах вузов.– Орел: ОГУ, 2005.– 114 с.

13. Сидакова Н.В. Содержательные особенности обучения иностранному языку в контексте формирования профессиональной компетентности студентов // Вестник университета (Государственный университет управления).– М.: ГУУ.– 2013.– №5.– С. 293-299.

14. Сидакова Н.В. Франция глазами туристов: Учебное пособие.– Владикавказ, 2013.– 178 с.

15. Sidakova N.V. La Belle France: Учебное пособие / Науч. редактор: докт. филолог. наук, проф. Т.Д. Щербакова. Владикавказ, 2013.– 257 с.

16. Sidakova N.V. L'esprit scientifique Учебное пособие по технике перевода специальных текстов / Под ред. докт. филолог. наук, проф. Т.Д. Щербаковой. Владикавказ, 2014.– 103с.

17. Тезаурис // [Электронный ресурс] – Режим доступа: // <http://fb.ru/article/147602/tezaurus-chto-eto-takoe-slovar-tezaurus-kotoryiy-bolshe-chem-slovar>

18. Сидакова Н.В. Использование профессионально-ориентированных аутентичных материалов в обучении иностранному языку студентов технических специальностей // Азимут научных исследований: педагогика и психология.– 2016.– Т.5.– №3 (16).– С. 154–157.

19. Брега О.Н. Принципы моделирования обучающего тезауруса англоязычных терминов по автомобилестроению // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 12-15.

20. Брега О.Н. Технология построения и семантические области англо-русского тезауруса по автомобилестроению // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 18-22.

21. Сидакова Н.В. Основные факторы реализации обучения иностранному языку студентов-физиков в рамках инновационного образования // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология.– 2014.– №1(16).– С. 196–199.

*Статья поступила в редакцию 08.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 371.11

**КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ РУКОВОДИТЕЛЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

© 2017

**Скоробогатова Анна Ильдаровна**, кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой педагогической психологии и педагогики  
**Скоробогатов Андрей Валерьевич**, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры  
теории государства и права и публично-правовых дисциплин  
*Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова*  
(420111, Россия, Казань, ул. Московская, 42, e-mail: skorobogatov@ieml.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию новых подходов в повышении квалификации руководителей образовательных организаций. Анализ проекта профессионального стандарта руководителя образовательной организации показывает необходимость формирования новых знаний и умений руководителей для выполнения ими определенных трудовых действий. В качестве основного метода исследования было выбрано полустандартизированное интервью, которое было проведено с руководителями образовательных организаций, обучающихся на курсах повышения квалификации в Казанском инновационном университете им. В.Г. Тимирязова. Также использовались формализованные методики для оценки лично и профессионально значимых качеств руководителей образовательных организаций разного уровня. Исследование организационной структуры образовательной организации проводилось с помощью квалифицированных специалистов путем аналитического изучения методов и организации труда. Проведенное исследование показало, что в целом, руководители понимают необходимость развития профессионально значимых качеств, среди которых указываются умение работать с персоналом, навыки стратегического планирования, умение проводить мониторинг достижений обучающихся, профилактика и решение конфликтных ситуаций, но очень сильна оказывается традиция к устоявшейся модели руководства. Развитие современного образования определяет движение каждого руководителя к повышению результативности своей деятельности. Выявленные в ходе исследования критерии также определяют необходимость постоянного самопознания, саморазвития и самосовершенствования. Конкретные механизмы такого самосовершенствования могут предоставить курсы повышения квалификации, организованные с учетом потребностей слушателей, включающие в себя индивидуальную траекторию обучения и посткурсовое сопровождение.

**Ключевые слова:** руководитель образовательной организации; качества личности; профессиональный стандарт; профессионально значимые качества личности; деловые качества; повышение квалификации; инновационные методы обучения.

**FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF THE HEADS OF EDUCATIONAL  
ORGANIZATIONS IN THE IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILLS PROCESS**

© 2017

**Skorobogatova Anna Ildarovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of chair  
of pedagogical psychology and pedagogy  
**Skorobogatov Andrey Valerievich**, Doctor of History, Professor  
*Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov*  
(420111, Russia, Kazan, Moskovskaya st., 42, e-mail: skorobogatov@ieml.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the research of new approaches in the improvement of professional skills of heads of educational institutions. Analysis of the professional standard project of the head of the educational organization shows the need to create new knowledge and skills of heads to carry out certain employment actions. As the main method of research, a semi-standardized interview was chosen, which was conducted with the heads of educational organizations studying at advanced training courses at the Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov. Also, formalized methods were used to evaluate personally and professionally significant qualities of heads of educational organizations at different levels. The study of the organizational structure of the educational organization was carried out with the help of qualified specialists through an analytical study of methods and organization of work. The research showed that, in general, the heads understand the need for the development of professionally significant qualities, among them indicated the ability to work with the staff, strategic planning skills, the ability to monitor the achievements of students, prevention and conflict resolution, but the tradition is very strong in the established management models. The development of modern education determines the motion of each head to increase the impact of its activities. These criteria also determine the need for continuous self-knowledge, self-development and self-improvement. Specific mechanisms of such self-improvement can provide improvement of professional skills courses organized with the needs of students, including individual trajectory of training and post course supporting.

**Keywords:** head of educational organization; the quality of individual; professional standard; professionally significant personal qualities; business qualities, improvement of professional skills, innovative methods of training.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Развитие России на современном этапе характеризуется трансгрессивностью [1], органичным компонентом которой выступают реформы, в т.ч. в сфере образования. Новым этапом образовательных реформ стало принятие Федерального закона «Об образовании в РФ» [2], реализация которого потребовала не только изменения качества образования, но и совершенно иные требования к лицам, осуществляющим и руководящим этим процессом. Закрепление в законе положения о сфере образования как услуге обусловило усиление связи подготовки обучающихся с реальными социально-экономическими потребностями России [3].

Социально-экономические изменения, происходя-

щие в нашей стране, определили новые требования к результативности управленческой деятельности в системе образования [4]. Перестройка современной управленческой парадигмы обусловила необходимость разработки профессионального стандарта руководителя образовательной организации.

Анализ основных положений подготовленного в 2016 г. Минтрудом России проекта профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации» показывает, что основная цель профессиональной деятельности руководителя образовательной организации – повышение уровня образовательных услуг и обеспечение эффективной работы, способствующие развитию образовательного учреждения.

Независимо от сферы деятельности руководителя,

эффективное выполнение его профессиональных функций и универсального управленческого потенциала [5]. Сложность решения данной проблемы заключается в специфике управления образовательной организацией, в особенностях деятельности учреждений образования, где основным эффектом управленческой деятельности может служить не материальный продукт (как в ряде промышленных производств), а личностные качества и знания обучающихся. Личностные свойства обучающихся тяжело поддаются непосредственному измерению, а эффект воспитательной деятельности может быть даже отсрочен во времени.

Современная ситуация требует от руководителя образовательной организации выполнения разных социальных ролей: аналитика [6], вдохновителя, организатора, лидера педагогического коллектива, хозяйственника, организатора учебной, воспитательной, научной деятельности [7]. Однако все указанные качества являются только предпосылкой становления личности успешного руководителя. Он должен эффективно управлять ресурсами вверенной ему образовательной организации, представлять ее интересы в отношениях с работодателями и объединениями работодателей, органами государственной власти, органами местного самоуправления, общественными и иными организациями, обладая высокими нравственными качествами [8]. Отдельной задачей перед руководителем стоит разработка, анализ и внедрение инноваций в деятельность образовательной организации [9].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Проблема развития профессионально значимых качеств руководителей решается в настоящее время учеными психологами, педагогами, менеджерами, экономистами. Задаче развития профессионально значимых качеств руководителей образовательных организаций разного уровня были посвящены исследования Е.П. Воробьевой [10], Е.Ф. Фалунина, Е.В. Фалуниной [11], С.Г. Мироновой, Е.Б. Филинковой [12], И.Д. Чечель [13]. Европейские ученые также изучают особенности руководства в образовательных организациях: M. Brown, B. Boyle, T. Boyle [14], D. Glover, D. Gleeson, G. Gough, M. Johnson [15].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Цель статьи исследовать возможности средств повышения квалификации для формирования профессионально значимых качеств руководителя образовательной организации.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Современные требования к обучению и образованию руководителя – высшее образование и дополнительное профессиональное образование, стаж работы не менее 3 лет педагогической или руководящей деятельности. Также рекомендовано систематическое прохождение повышения квалификации руководителей в области менеджмента в образовательной организации. Современные подходы к повышению квалификации руководителей предполагают создание персонализированного образовательного маршрута, консультационного сопровождения дальнейшей деятельности, работу в тренинговых группах по выработке профессионально значимых навыков [16], использование дистанционных образовательных технологий в повышении квалификации [17], применение инновационных управленческих технологий в развитии необходимых компетенций [18]. Однако даже профессионально подготовленные руководители отличаются друг от друга по результативности своей деятельности.

В настоящем исследовании рассматриваются возможности обновления содержания курсов повышения квалификации руководителей образовательных организаций с целью не столько обучения узким методикам управления кол-

лективом, сколько развития необходимых для управления личностных и профессиональных качеств.

Качественное исследование (полустандартизированное интервью) проводилось на курсах повышения квалификации в Казанском инновационном университете им. В.Г. Тимирязова среди руководителей образовательных организаций системы общего и профессионального образования Республики Татарстан. Исследование проводилось в 2016 – 2017 учебном году. Было опрошено 300 человек, из них 180 руководители образовательных организаций в городах Татарстана, 120 – в сельской местности. Подавляющее большинство опрошенных – женщины. Возраст опрошенных колебался от 35 до 50 лет. Вопросы касались особенностей управления коллективом в условиях конкретной образовательной организации, трудностей, возникающих в деятельности руководителя, эффективности принимаемых решений и причинах неудач, факторов, влияющих на результативность управленческой деятельности. По ходу интервью вопросы могли менять свою формулировку, чередоваться в той последовательности, которая представлялась интервьюеру оптимальной для беседы с конкретным человеком.

С помощью формализованных методик были продиагностированы профессионально значимые качества личности руководителей образовательных организаций: стиль руководства, конкурентоспособность, творческий потенциал. Также проводился анализ организационной структуры образовательной организации, оценка деловых и личностных качеств руководителей.

Исследование показало, что в качестве факторов, обеспечивающих успех управленческой деятельности, независимо от возраста и места расположения образовательной организации, в которой работал тот или иной руководитель, чаще всего ими назывались умение работать с сотрудниками (убеждать, вдохновлять, показывать пример, расставлять кадры, не допускать и эффективно решать возникающие конфликты, заниматься социальным планированием); развитую интуицию, гибкость и быстроту мышления, высокую ответственность в сочетании с оптимальным риском. Отдельно следует отметить глубокую убежденность большей части респондентов в необходимости использовать в управлении коллективом преимущественно авторитарный стиль и линейную модель управления. В авторитарном стиле руководители видят возможность единоначалия, ощущения полной компетентности, ответственности за все происходящее, что придает им уверенность в том, что все делается правильно. Однако в условиях движения общества к большей демократизации представляется необходимым обучение руководителям и другим стилям. Линейная организационная структура управления выбирается ими также за простоту, четкую логику.

Профессионально значимые качества руководителя образовательной организации связаны с его личностными характеристиками: уровнем развития психических процессов, темпераментом, характером, врожденными или приобретенными способностями. Исходя из результатов проведенного исследования, было разработано новое содержание курсов повышения квалификации для руководителей образовательных организаций разного уровня. Курсы повышения квалификации включали в себя, помимо ознакомления с последними изменениями в организации деятельности образовательной организации, практические занятия, тренинги, психологическую диагностику качеств личности, семинары с использованием рефлексивных техник, работу аналитических групп.

Результативность семинаров с использованием рефлексивных техник определялась качественными изменениями в установках руководителей на выбор стратегий взаимодействия с участниками образовательного процесса, определении собственных резервов в развитии профессионально значимых качеств. Также слушатели

курсов обучались влиянию на сотрудников не с помощью исключительно директивных методов, а в большей степени используя психологические.

Новое содержание курсов повышения квалификации должно коррелировать с обозначенными в проекте профессионального стандарта необходимыми знаниями, умениями и трудовыми действиями. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает умение обеспечивать при разработке основных образовательных программ учет интересов всех участников образовательного процесса: педагогов, обучающихся, их родителей или законных представителей, партнеров образовательной организации. Повышение качества этих знаний напрямую связано с развитием у слушателей курсов таких личностных характеристик, как способность устанавливать контакты, внимательность к собеседнику, эмпатия, гибкость. Владение современными способами педагогического мониторинга и разработки новых методик требует от руководителя умения аналитически мыслить, применять уже освоенные знания в новой области. Как правило, результативность образовательной деятельности вполне возможно измерить через уровень достижения обучающимся образовательных стандартов [19], однако для объективности оценивания необходимо соотнести внутреннюю и внешнюю оценку. Исследованию методик педагогической диагностики результатов воспитательной работы посвящено немало трудов [20; 21; 22]. Однако наибольшую сложность руководители образовательных организаций видят именно в разработке собственного инструментария определения эффективности воспитательной деятельности, сопряженного с конкретными особенностями обучающихся, учетом специфики образовательной организации. Для решения данной задачи был разработан курс «Управление качеством обучения и воспитания», в рамках которого слушатели курсов в малых группах разрабатывали модель диагностики нравственных свойств личности обучающихся по следующей схеме: уровень воспитанности, психолого-педагогическая структура личности обучающегося, проявления в поведении, задачи воспитания.

Такое необходимое умение, как владение навыками принятия управленческих решений в ситуации неопределенности, различных мнений участников образовательного процесса, также потребовало внесения корректив в содержание курсов повышения квалификации, а также применение таких форм и методов, как деловые игры. Для начала необходимо было принять идею о включенности руководителя образовательной организации в сложные динамические системы, находящиеся под влиянием внутренних и внешних факторов. Типичные субъективные ошибки, которые демонстрировали руководители в процессе тренингов и организованных деловых игр, это – привычка принимать решения по устоявшемуся шаблону («я всегда так делаю»); подгонка ситуации под уже решенные («что-то похоже уже было, и там я действовал так»); формальное решение управленческой задачи («общий смысл понятен, а когда будет необходимо – разберусь»); решение буду принимать единолично («нет времени что-то обсуждать»). Также были выявлены объективные причины управленческих ошибок: игнорируется необходимость поэтапного решения задачи («примем общее решение, а потом разберемся с ошибками»); поставлю вопрос на голосование («мнение большинства явно более правильное»); разрабатываемые решения содержат противоречивую информацию («лишь бы сейчас отреагировать, а потом может все измениться»).

Также наибольшую сложность представляет для руководителей разработка программы развития собственных профессионально значимых качеств: в большинстве своем руководители воспринимают себя как сложившихся личностей, чьи личностные свойства развивать уже нет необходимости. И хотя про саморазвитие личности педагога написано достаточно количество ис-

следований [23; 24; 25; 26]. Разработкой планов и механизмов саморазвития руководителя образовательной организации остается сложной задачей.

В соответствии с означенными запросами была разработана принципиально иная модель курсов повышения квалификации, ориентированная на конкретного заказчика и включающая в себя не только традиционные формы проведения лекций и семинаров, но активное использование интерактивных и компьютерных технологий. Если по отношению к высшему образованию это является одним из требований, закрепленных в ФГОС, то по отношению к повышению квалификации их необходимость обусловлена не наличием формальным требований, а реальными потребностями [27].

На основе запросов слушателей и современных требований к руководителю образовательной организации изменилась организация учебного процесса, основной формой которого становятся практические занятия и самостоятельная работа. В ходе проведения занятий преподаватели максимально ориентируются на нетрадиционные формы подачи материала, формулируя проблемные вопросы, решение которых осуществляется в ходе совместного со слушателями поиска. При этом активно используются групповые дискуссии, диалоги и полилоги, поисковые семинары, разработка исследовательских проектов. В процессе самообразования слушатели изучают передовой педагогической и управленческой опыт, новинки педагогической и методической литературы (для последующего их обсуждения на занятиях), проводят самостоятельные научные исследования, в основе которых лежит изучение их собственной педагогической и управленческой деятельности. Кроме того, осуществляется посткурсовое сопровождение выпускников программ повышения квалификации. В совокупности это стимулирует познавательную активность и творческий потенциал слушателей, благодаря чему происходит преобразование их внутреннего и внешнего мира. Это не только способствует их профессиональному росту, но и повышению качества деятельности.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* В современных условиях именно от руководителя образовательной организации во многом зависит решение как стратегических задач развития образовательного учреждения, так и оперативное реагирование на возникающие социальные запросы. Данные задачи требуют сформированности у руководителя таких качеств, как: высокая работоспособность, творческий потенциал, коммуникабельность, способность максимально использовать возможности сотрудников путем их правильной расстановки и мотивации, оптимизм, эрудиция, самообладание, уверенность в себе, целенаправленность, предприимчивость, стремление к постоянному самосовершенствованию. Эффективность руководства образовательной организацией тесно связана с результативностью деятельности образовательного учреждения. Поэтому при проведении курсов повышения квалификации необходимо не только повышать профессиональный уровень руководителей образовательных организаций, но и формировать у них навыки принятия решения в различных ситуациях с учетом множества не только педагогических и психологических, но и социально-экономических факторов. Этого возможно добиться только на основе широкого использования на курсах повышения квалификации руководителей интерактивных и инновационных технологий, стимулирующих формирование у индивида многофакторного подхода к принятию решений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Скоробогатов А.В., Краснов А.В. Правовая реальность России: константы и переменные // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 2. С. 161-170.
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) // Собрание законодательства РФ. 2012.

№ 53 (ч. 1). Ст. 7598.

3. Муратов Р.Ф. Вектор развития системы образования в условиях модернизации экономики и социальной сферы // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 1 (21). С. 5-7.

4. Шагимуллин А.Р. Развитие системы высшего образования как условие социально-экономического процветания региона // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 1 (21). С. 75-78.

5. Комаров А.В., Брюханов Д.Ю. Влияние компетентностей руководителя на эффективность деятельности организации // Актуальные проблемы экономики и права. – 2015. - № 4 (36). – С. 131-140.

6. Коваль Н.Н. Содержательный аспект понятия «аналитическая деятельность руководителя школы» // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. № 1 (14). С. 93-97.

7. Кортунова Е.П. Руководитель школы в условиях инновационного развития системы образования // Вестник Поволжского института управления. 2012. № 1. С. 133-137.

8. Васина В.В., Халитов Р.Г. Персональная или социальная идентичность в реформировании образования: коррупция или инновация // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4(32). С. 26-33.

9. Аронов А.М. Принципы управления инновационной деятельностью вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 4 (132). С. 9-13.

10. Воробьева Е.П. Становление профессионально значимых качеств личности будущих руководителей дошкольного образовательного учреждения в процессе магистерской подготовки // Гуманитарные науки. 2016. № 3(35). С. 135-139.

11. Фалунин В.Ф., Фалунина Е.В. Содержательные характеристики психологического портрета личности руководителя современной общеобразовательной школы // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-3. С. 161.

12. Миронова С.Г., Филинкова Е.Б. Взаимосвязь социально-психологических характеристик личности и эмоционального отношения руководителей школ к подчиненным // Вестник брянского государственного университета. 2012. № 1-1. С. 253-257.

13. Чечель И.Д. Профессиональная компетентность руководителя общеобразовательного учреждения // Управление образованием: теория и практика. 2012. № 1 (5). С. 93-101.

14. Brown M., Boyle B., Boyle T. Professional development and management training needs for heads of department in UK secondary schools // Journal of educational administration. 2002. № 1. P. 31-43.

15. Glover D., Gleeson D., Gough G., Johnson M. The meaning of management. The development needs of middle managers in secondary schools // Educational Management & Administration. 1998. Т. 26. № 3. P. 279-292.

16. Шустов В.А. Создание условий для персонализированного подхода к повышению квалификации руководителей // Перспективы науки. 2015. № 11 (74). С. 66-69.

17. Станкевич Е.М. Основные направления организации повышения квалификации руководителей ОУ с применением дистанционных образовательных технологий в региональной системе образования (на примере ЯНАО) // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. № 2 (15). С. 60-65.

18. Уваровская О.В. Повышение компетентности руководителей образовательных учреждений в современных условиях // Наука и бизнес: пути развития. 2011. № 6. С. 132-137.

19. Буряк Л.Г. Критерии и диагностический инструментальный внутришкольной оценки качества образования // Человек и образование. 2014. № 2 (39). С. 166-173.

20. Фролова С.Л. Диагностика нравственной воспитанности обучающихся // Историческая и социально-об-

разовательная мысль. 2015. № 5-2. С. 269-273.

21. Сидоров С.В., Тажетдинова А.Ф. Диагностика воспитанности учащихся // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2012. № 2. С. 213-216.

22. Россова Ю.А. Изучение нравственного развития обучающихся в условиях современного образования // Professional science. 2016. № 1. С. 57-64.

23. Ушаков А.А. Критерии процесса личностно-профессионального саморазвития в педагогической деятельности // Школьные технологии. 2015. № 6. С. 141-146.

24. Ушаков А.А. Диагностика личностно-профессионального саморазвития педагога // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2015. № 1 (157). С. 112-117.

25. Ушаков А.А. Вариативность личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде // Мир науки. 2016. № 2. С. 44.

26. Тауренис А.Н. Психологические условия развития готовности педагогов к изменениям в системе образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2016. № 179. С. 77-82.

27. Борисова Н.Р. Нормативное закрепление форм реализации практико-ориентированного подхода в сфере высшего юридического образования как элемент механизма правового регулирования образовательных отношений // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 3(27). С. 192-197.

*Статья поступила в редакцию 02.11.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

**ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА  
ИНДУСТРИИ СЕРВИСА В ПРОЦЕССЕ УЧАСТИЯ В ПРОЕКТНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

© 2017

**Зонова Марина Васильевна**, старший преподаватель кафедры «Иностранных языков»  
**Николаева Наталья Александровна**, старший преподаватель кафедры «Иностранных языков»  
**Соснина Наталья Георгиевна**, старший преподаватель кафедры «Иностранных языков»  
*Уральский государственный экономический университет*

(620144, Россия, Екатеринбург, улица 8 Марта/Народной Воли, 62/45, e-mail: natalya789@yandex.ru)

**Аннотация.** Процесс формирования управленческих умений будущих менеджеров на уроках английского языка происходит эффективнее при использовании проектной методики. Под управленческими умениями мы понимаем умения эффективно использовать инструменты, необходимые для осуществления действий и операций целеполагания и планирования, организации процессов сервиса, а также контроля и анализа полученных результатов. От грамотного оперирования названными умениями зависит успешность процесса управления. Акцент в процессе обучения ставится на равноправные субъект-субъектные отношения и на степень самостоятельности студентов. Проектная методика представляет собой комплекс методических приемов обучения, структурированных в соответствии со стадиями формирования управленческих умений и этапами проектной деятельности. Данная форма учебной организации на уроках английского языка способствует более глубокому пониманию проблем профессиональной сферы, приобретению навыка планирования и более осознанному процессу оперирования профессиональными приемами и техниками. Участие в проектной деятельности формирует у студентов профессиональные управленческие умения и демонстрирует парадигму целостности и законченности управленческого цикла. Студенты получают возможность самореализации и профессиональной идентификации, а также возможность повышения уровня владения английским языком для профессиональных целей.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, управленческие умения будущих менеджеров индустрии сервиса, субъект-субъектные отношения, степень самостоятельности, приемы обучения, профессиональные техники, парадигма управленческого цикла, язык для профессиональных целей.

**THE DEVELOPMENT OF MANAGERIAL SKILLS OF THE FUTURE SERVICE MANAGER  
IN PROJECT ACTIVITIES IN ENGLISH**

© 2017

**Zonova Marina Vasilyevna**, assistant professor of the chair "Foreign Languages"  
**Nikolaeva Natalya Alexandrovna**, assistant professor of the chair "Foreign Languages"  
**Sosnina Natalya Georgievna**, assistant professor of the chair "Foreign Languages"  
*Ural State University of Economics*

(620144, Russia, Yekaterinburg, st. 8 March/Narodnoy Voly, 62/45, e-mail: natalya789@yandex.ru)

**Abstract.** The process of managerial skills development is more effective if project activity is applied. We clarify the managerial skills as the ability to use the corresponding tools for the implementation of goal setting and planning operations, organization of service activity, as well as monitoring and analyzing the results effectively. The success of managerial process depends greatly on the competent implication on managerial skills. The subject-subject relations and the level of autonomy are marked. Project activity is the complex of methodical teaching techniques, structured according to the stages of managerial skills development and the stages of the project activity. This form of educational organization in English promotes deeper understanding of professional problems, development of planning skills and more informed process of professional operating methods and techniques. Participation in project activities develops the professional managerial skills and demonstrates a paradigm of wholeness and completeness of the management cycle. Students get the opportunity of self-realization and professional identity and the opportunity to improve the level of English language for professional purposes.

**Keywords:** project activity, managerial skills of the future service manager, subject-subject relations, the level of autonomy, teaching techniques, professional techniques, paradigm of the management cycle, language for professional purposes.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Современная политика государства в области высшего профессионального образования направлена на подготовку компетентных специалистов, владеющих синергетическим мышлением, высокой профессиональной мобильностью, способностью к самоорганизации, а также стремлением к саморазвитию и самосовершенствованию [1], [2]. Данные требования должны найти отражение в методах и формах аудиторной и самостоятельной работы. Однако на практике до сих пор преобладают фронтальные формы работы и репродуктивные методы обучения, которые не формируют у студентов личной заинтересованности в процессе получения новых знаний, а усугубляют проблемы, вызванные традиционными формами обучения, среди которых можно отметить пассивность и отсутствие инициативы в активном творческом поиске.

Традиционный подход не способствует развитию организационных умений, умений планирования и внедрения новых профессиональных продуктов в полном объеме. Анализ отчетов по производственной практике студентов 3 курса, обучающихся по направлению подготовки «Сервис» и «Туризм» Уральского государственного экономического университета показал, что многие

студенты испытывали определенные трудности в участии в процедуре планирования и организации деятельности отеля, ресторана или турагентства. В то время как владение теоретическим материалом по данной области знания оценивалось самими студентами на высоком уровне. Из данного анализа следует, что традиционные теоретические методы изложения учебного материала не способствуют формированию у студентов практических управленческих умений.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Сущность управленческих умений в зарубежной литературе описывается на основе теоретической поведенческой модели Кларка Вильсона, включающей в себя не только профессиональные знания, но и коммуникативные личностные характеристики, умения взаимодействовать, вести переговоры и достигать соглашения, умения формировать команду и умения в ней работать [3]. Вопросы формирования управленческих умений на уроках иностранного языка основываются на отечественной и зарубежной теории менеджмента [4, 6, 8]. К. Б. Есипович и М. К. Колкова рассматривают процесс методического управления с позиции субъект-объектных отношений

[5, 9]. В. А. Ситаров, В. Г. Маралов, Е. Г. Кролевецкая сходятся во мнении о том, что в процессе обучения управлению учащийся должен выступать перед учителем как равноправный партнер [10, 11]. И. А. Зимняя и М. М. Поташник выделяют управленческие умения в процессе изучения иностранного языка [12, 13]. Процесс формирования методических умений будущего учителя в проектной деятельности описывает Ж. С. Фрицко [14]. Д. А. Старкова подтверждает эффективность субъект-субъектных отношений в групповой проектной деятельности [15].

Таким образом, анализ научной и методической литературы по данному вопросу показал, что существует достаточно разработанная база для использования проектной методики на уроках иностранного языка с целью формирования методических и управленческих умений будущих специалистов. Однако методика применения проектной деятельности на уроках английского языка для формирования управленческих умений будущих менеджеров индустрии сервиса отсутствует.

*Формулирование целей статьи (постановка задачи).* Цель данной статьи заключается в обосновании практической значимости проектной деятельности на уроках английского языка для формирования управленческих умений будущих менеджеров индустрии сервиса. Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность и содержание управленческих умений будущих менеджеров индустрии сервиса.
2. Изучить стадии формирования управленческих умений.
3. Рассмотреть этапы проектной деятельности на уроках английского языка в системе формирования управленческих умений будущих менеджеров.
4. Описать методику проектной деятельности в системе формирования управленческих умений.
5. Представить результаты и перспективы применения проектной методики на уроках английского языка.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Современная теория управления рассматривает широкий спектр управленческих умений менеджера, опираясь на поведенческую модель Кларка Вильсона [3]. Эти умения условно можно разделить на две группы: умения управлять людьми и умения добиваться поставленной цели. Успешность процесса управления во многом зависит от того, насколько гармонично менеджер способен реализовывать названные умения. В рамках данного исследования мы ограничимся изучением второй группы управленческих умений, направленных на достижение цели. Содержание названных умений обусловлено особенностью процесса управления, представляющего собой логическую последовательность действий планирования, организации и контроля. Управленческие умения раскрывают сущность «управленческой парадигмы» профессиональной сферы [15].

В данной работе под управленческими умениями будущего менеджера индустрии сервиса мы понимаем умения эффективно использовать инструменты, необходимые для осуществления действий и операций целеполагания, планирования, организации процессов сервиса, а также контроля и анализа полученных результатов. Непрерывность, целостность и завершенность управленческого цикла сигнализируют об эффективном оперировании управленческими умениями. Таким образом, управленческие умения в рамках данной работы разбиваются на пять групп. Первая группа умений – это умения постановки цели предстоящей работы и осознание значимости ее достижения. Вторая группа умений – это умения составления плана действий согласно специфике профессиональной области. Третья группа умений включает в себя умения создавать благоприятные условия для реализации альтернативных способов достижения поставленной цели. На наш взгляд, это одна из самых трудоемких групп умений, обеспечивающих

успешность управленческого цикла. Четвертая группа умений представляет собой умения контроля как умения выявления соответствия между поставленной целью и полученными результатами. Завершает группу управленческих умений «ауторефлексивные умения» [15].

Как видно из рассмотренного содержания, управленческие умения – это интегративная способность будущего менеджера, направленная на решение задач управления профессиональной деятельностью на предприятиях сервиса. Отсюда следует, что процесс формирования управленческих умений представляет собой комплексную многоуровневую работу.

На сегодняшний день в зарубежных языках не существует единого мнения относительно этапов формирования навыков и умений. Принимая во внимание сущность формируемых в данном исследовании управленческих умений, рассмотрим известные подходы с позиции субъект-субъектных отношений и степени самостоятельности обучаемых.

В 80-е годы была актуальной зарубежная концепция формирования навыков, включающая в себя презентацию, тренировку и применение. Сущность концепции составляла удобная модель проектирования занятия с ведущей ролью учителя на всех этапах отработки учебного материала. Позиция учащегося, его личный опыт и предпочтения не учитывались.

Теория Джереми Хаммера отличалась от предыдущей концепции степенью вовлеченности учащегося в процесс обучения. Стадии формирования навыка проходили соответственно этап вовлечения, изучения и активации [16]. Процесс обучения строился с учетом интереса и эмоционального отклика учащегося.

Автором подхода, постулирующего степень самостоятельности обучаемого в учебном процессе, был Вильям Литлвуд [17]. В своей теории он использовал идеи вовлеченности учащихся в процесс обучения и степень их самостоятельности.

Основываясь на последних двух подходах и специфике исследуемых нами управленческих умений, опишем этапы их формирования.

1. Этап, полностью контролируемый учителем. На данном этапе инструкции к выполнению задания даются учителем. Он может сделать акцент на необходимых конструкциях и технологиях, но не обучает новому материалу.

2. Этап, частично контролируемый учителем. Выполнение задания предполагает определенную помощь учителя в формулировании мыслей. Учитель комментирует ход выполнения задания, но исправляет ошибки публично. На данном этапе даются квази-коммуникативные задания.

3. Этап свободного говорения. На данном этапе учащиеся самостоятельно формулируют проблему, которую решают определенными коммуникативными средствами.

Как уже было отмечено ранее, традиционные методы обучения не дают желаемого результата в отношении формирования способности будущих менеджеров к организации и управлению. Таким образом, выбор средства формирования изучаемых умений должен быть связан с активным вовлечением обучающихся в учебный процесс с целью демонстрации особенностей будущей профессиональной деятельности. На наш взгляд, эффективным средством с позиции субъект-субъектных отношений в образовательном процессе и с целью иллюстрации целостности процесса управления может выступать проектная деятельность. Опираясь на работы Е. С. Полат, М. Кнола, Джона Дьюи, Д. А. Старковой, мы понимаем проектную методику как «законченный управленческий цикл», который позволяет студентам принимать на себя роль активных участников творческого процесса от момента постановки цели проекта до ауторефлексивного анализа полученных результатов



[18, 19, 20, 15].

Материалами для проектного изучения на уроках английского языка являются аутентичные тексты, аудио- и видеозаписи, англоязычные сайты туроператоров, ресторанов и отелей. Объектами проектирования становятся брошюры отелей и туристических агентств, новые туристические направления, рекламные проспекты, меню ресторанов, дизайн ресторанов и отелей, тематическая наполняемость ресторанов и отелей.

Дальнейшему рассмотрению представим методику формирования управленческих умений на примере выполнения проекта на английском языке «Eco-friendly restaurant».

Первый этап проектной деятельности – поисковый. Сущность этапа заключается в актуализации у студентов имеющегося опыта деятельности по решению проблемы и в выборе объекта изучения. На данном этапе формируются первые две группы управленческих умений – это умения целеполагания и планирования собственной деятельности и осознание значимости изучаемого объекта сервисной деятельности. Необходимо подчеркнуть, что умения целеполагания и планирования необходимы будущему менеджеру для эффективной организации процесса проектирования объектов сервиса. Осознание значимости проектирования объектов сервиса ведет за собой осмысление профессиональных ценностей, формирование собственных взглядов относительно процессов их совершенствования.

Студентам предлагается прокомментировать цитату известного американского ресторана, в которой утверждается, что деятельность ресторана способствует укреплению здоровья каждого посетителя и защищает окружающую среду («We are committed to help ensure our continuing personal and global health and happiness») [21]. В основе задания в зависимости от этапа формирования навыка лежит обучающий прием стимулирования высказывания собственного мнения или прием перефразирования. Выполнение этого задания актуализирует у студентов объем словарного запаса по заданной тематике, выявляет их способность увидеть проблему и осознать свою ответственность в контексте сохранения окружающей среды профессиональными способами. Студенты формулируют цель предстоящего исследования и осуществляют планирование проектной работы. Если речь идет о первом этапе формирования управленческих навыков, то в результате обсуждения студенты получают задание оценить экологическую политику ресторанов в их городе. На последующих этапах студенты формулируют задание самостоятельно.

Опишем первый этап проектной работы с позиции формирования управленческих умений и использования возможных приемов обучения. На первом этапе формирования умений учитель использует прием задавания вопросов и ответы на них, прием стимулирования высказывания собственного мнения, анкетирование, викторину, прием восстановления последовательности и определения достоверности. На втором этапе формирования умений возможны такие приемы, как нахождение сходств и различий, сопоставление, перефразирование, предугадывание и выражение предпочтений. На третьем этапе свободного говорения приемами обучения могут быть ассоциирование, группирование, составление списка, карта мыслей и предугадывание.

Второй этап работы над проектом – технологический. Здесь происходит формирование умений реализации альтернативных способов деятельности. На данном этапе проводится анализ нормативной документации объектов сервиса, анализ действующих инструментов сервисной деятельности, поиск оптимального решения проблемы и проектирование сервисных процессов. Отметим, что возможность выбора наиболее подходящих инструментов проектирования и самоопределения в учебном процессе способствует повышению мотивации и уверенности студентов в эффективной реализации

процессов проектирования.

Данный этап работы связан с чтением и анализом аутентичных материалов по заданной проблематике, с изучением действующих зарубежных и отечественных нормативных документов. На основе проведенного текстового анализа студенты разрабатывают критерии оценивания экологической направленности ресторана и в дальнейшем осуществляют мониторинг выбранного ресторана согласно описанным критериям. В данном описании используется прием составления списка, фиксирования информации и прием группирования.

Дополнить процесс формирования умений могут такие приемы обучения, как задавание вопросов и ответы на них, исправление ошибок, нахождение сходств и различий, заполнение пропусков, называние и множественный выбор (первый этап формирования умений); группирование, дополнение, дополнение картинки, викторина и восстановление последовательности (второй этап формирования умений); информационный перенос, восстановление разрозненной информации, составление списка, сопоставление, фиксирование информации, составление плана текста и параграфирование (этап сводного говорения).

Третьим этапом проектной деятельности выступает этап презентации. Демонстрируя творческие проекты, раскрывая их сущность и значимость для сервисной деятельности, участники осуществляют операции контроля и самоконтроля. Для эффективного осуществления контроля студентам необходимо владеть определенными нормами, на основе которых будет произведено оценивание полученных результатов. На данном этапе формируются управленческие умения контроля и самоконтроля.

В описываемом нами проекте на данном этапе студенты представляют свои проектные работы на английском языке, оценивают свои результаты и результаты других студентов. Для осуществления компетентной процедуры оценивания студенты получают заданные критерии оценки проектной деятельности. Согласно заданным критериям, они выставляют соответствующие баллы по каждому показателю. Степень целостности, результативности, практической значимости проектной работы свидетельствуют об уровне сформированности управленческих умений будущих менеджеров индустрии сервиса. Приведем критерии оценивания результатов проектной работы.

1. Постановка цели проектной работы.
2. Планирование путей достижения цели проекта и поиск альтернативных путей проектирования.
3. Глубина раскрытия темы проекта.
4. Разнообразие изучаемых источников информации.
5. Соответствие выбранных технологий работы цели и содержанию проекта.
6. Обоснование выводов проектной работы и возможности ее применения.
7. Качество созданного сервисного продукта.
8. Личная заинтересованность автора и осознание значимости выполненного проекта.
9. Качество устной презентации результатов проектной деятельности.

Отметим, что количество приведенных критериев оценивания может меняться в зависимости от этапа формирования управленческих умений.

На данном этапе работы над проектом учитель использует такие приемы, как задавание вопросов, дополнение, расширение, информационный дефицит, информационный перенос, нахождение связей между объектами сервиса и инструментами сервисной деятельности (контролируемый этап); принятие решений, описание, заполнение пропусков, функциональный диалог и выражение предпочтений (частично контролируемый этап); коммуникативные игры, дискуссия, драматизация, интервью, ранжирование, составление рейтинга и рецензия (этап свободного говорения).

На аналитико-рефлексивном этапе проектной работы отработывается группа ауторефлексивных управленческих умений. Студенты выполняют критический самоанализ результатов собственной деятельности и производят коррекцию проекта по результатам действий контроля и самоконтроля. Данный процесс позволяет формировать у студентов степень ответственности за достоверность изложенных результатов и за возможность использования разработанного проекта для массового пользования. Ауторефлексивные умения видятся нам неотъемлемой частью целого образовательного процесса. Вслед за А. С. Бакировым мы считаем, что неспособный к самоанализу специалист не сможет эффективно осуществлять действия контроля [22].

В контексте описываемого проекта студентам предлагается оценить уровень развития собственных управленческих умений. Для выполнения рефлексивного анализа проектной деятельности студенты соотносят уровень собственных умений со следующими нормативными критериями:

– I understand environmental footprint of the restaurant business.

– I can plan evaluation project of the environmentally conscious restaurant operation.

– I can research the eco-policy of the restaurant.

– I can analyze ecologically sustainable program of the restaurant.

–I can offer environmental solutions and ways to reduce environmental footprint.

Система формирования управленческих умений на данном этапе проектной деятельности может быть дополнена следующими приемами. На первом этапе формирования умения используются такие приемы, как исправление ошибок, дополнение, расширение и ответы на вопросы. Второй этап может быть представлен приемом предугадывания и заполнения таблицы. На третьем этапе могут выступать дебаты, симуляция и драматизация.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении понятия управленческие умения будущего менеджера индустрии сервиса как умения эффективно использовать инструменты, необходимые для осуществления действий и операций целеполагания и планирования, организации процессов сервиса, а также контроля и анализа полученных результатов.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в разработанном комплексе методических приемов обучения, структурированных в соответствии со стадиями формирования управленческих умений и этапами проектной деятельности, а также в разработанной методике формирования управленческих умений при обучении английскому языку в системе проектной деятельности.

Описанная нами методика проектной деятельности на уроках английского языка способствует более глубокому пониманию проблем профессиональной сферы, осмыслению полученных результатов, приобретению навыков планирования и организации труда и осознанному процессу оперирования профессиональными приемами и техниками. Таким образом, мы можем определить, что участие в проектной деятельности формирует у студентов профессиональные управленческие умения и демонстрирует парадигму целостности и законченности управленческого цикла.

Участвуя в проектировании объектов сервиса на английском языке, студенты получают возможность самореализации и профессиональной идентификации, а также возможность повышения уровня владения английским языком для профессиональных целей. Разработанная нами проектная методика формирования управленческих умений будущего менеджера может применяться на занятиях по английскому языку и для организации спецкурса «In my Competence».

Дальнейшими перспективами исследования могут быть теоретические и методические положения самостоятельного управления проектной деятельностью на английском языке.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 43.03.01. Сервис. [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов: [сайт]. <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/93> (дата обращения 15.06.2017)

2. Закон 273-ФЗ «Об Образовании в РФ» 2017 новый 273-ФЗ. рф. [Электронный ресурс] // Законы России: [сайт]. <https://www.assessor.ru/zakon/> (дата обращения 15.06.2017)

3. Wilson C. L. The Survey of Management Practices / C. L. Wilson. – N-Y., 1973.

4. Васильев Ю. В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика / Ю. В. Васильев. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

5. Есипович К. Б. Основы управления процессом обучения иностранным языкам в средней школе / К. Б. Есипович. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. – 97 с.

6. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М., 1984. – 344 с.

7. Шамова Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Карустин. – М., 2001. – 320 с.

8. Емельянов А. Л. Уровни профессионализма в творческой деятельности / А. Л. Емельянов. // Менеджмент в России и за рубежом. – 1998. – №5. – С. 48-53.

9. Колкова М. К. Управление обучением иностранному языку в школе и вузе / М. К. Колкова // Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2007. – С.69-76.

10. Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Ситаров, В. Г. Маралов; под ред. В. А. Сластенина. – М., 2000. – 216 с.

11. Кролевецкая Е. К. К проблеме субъект-субъектных отношений между куратором и студенческой группой / Е. К. Кролевецкая // Вестник высшей школы. – 2006. – №7. – С.11-13.

12. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1991 Б. – №3. – С. 9-16.

13. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах) / М. М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.

14. Фрицко Ж. С. Проектная деятельность студентов педагогического колледжа при обучении иностранному языку как средство формирования методических умений / Ж. С. Фрицко / дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 208 с.

15. Старкова Д.А. Групповая проектная деятельность как средство развития управленческих методических умений будущего учителя иностранного языка / Д. А. Старкова / дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. – 228 с.

16. Harmer J. The practice of English Language Teaching / Jeremy Harmer. – Longman, 2003. – 371 p.

17. Littlewood W. Teaching oral communication: A methodological framework / W. Littlewood. – Oxford: Blackwell, 1992. – 112 p.

18. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000 А. – №2. – С.3-7.

19. Knoll M. The project method: Its vocational education origin and international development / M. Knoll // Journal of Industrial Teacher Education. – 1997. – Vol. 34/3.

20. Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо / Дж. Дьюи / пер. с англ. А. Антиповой, С. Шаровой // На путях к

новой школе. – 2002 А. – №3.

21. Sunflower Vegetarian Restaurant. [Электронный ресурс] // [сайт]. <http://crystalsunflower.com/> (дата доступа 22.06.2017)

22. Бакиров А. С. Контролирующая деятельность и самоконтроль учителя в условиях инновационной школы / А. С. Бакиров // автореф. дисс. канд. псих. наук. Казань, 2001. – 23 с.

*Статья поступила в редакцию 19.09.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 37.013.78

## ЭКСПЛИКАЦИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА СПОРТИВНОГО ПРОФИЛЯ

© 2017

**Спесивцева Ольга Ивановна**, кандидат философских наук, доцент кафедры  
«Безопасность жизнедеятельности»

*Уральский государственный университет физической культуры и спорта  
(445020, Россия, Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1, e-mail: spoi@mail.ru)*

**Аннотация.** Смысложизненные ценности, - это существующие в сознании каждого человека ориентиры, связанные с осмыслением человеком своего бытия, определяющие его на самоизменение, самосовершенствование, самореализацию и наполнение жизни уникальным смыслом, который позволяет понять, что личность способна обрести новое качество. Экспликация смысложизненных ценностей – это есть интуитивное понимание человеком экзистенциальных и жизненных ценностей, лежащих в основе целей, которые человек ставит перед собой, ради достижения которых проживает свою жизнь. Категория «жизненные ценности и цели» являет собой основу человеческой личности: глобальные убеждения, которые направляют действия и определяют определенный способ поведения личности, мощную внутреннюю силу, влияющую и воздействующую на организационное поведение личности. Основным вопросом проведенного социологического исследования в УралГУФКе среди студентов 1-2 курсов двух факультетов: факультета оздоровительных технологий и спортивной медицины и факультета экономики, юриспруденции и гуманитарных наук, является исследование взаимосвязи «жизненных ценностей и целей» студентов университета с факторами (компонентами) «субъективного благополучия». Выявили, что рамках данного вопроса респонденты оценивали не столько конкретных людей, сколько идеализированный образ референтного другого, которому они хотели бы подражать и на которого хотели бы быть похожими. Современный студент по структуре своих жизненных ориентаций оказывается амбивалентной, разорванной, внутренне противоречивой и даже шизофренической личностью.

**Ключевые слова:** жизненные ценности, жизненные цели, личностные качества.

## EXPLICATION THE MEANING OF THE VALUES UNIVERSITY STUDENTS OF THE SPORTS PROFILE

© 2017

**Spesivtseva Olga Ivanovna**, Ph.D. Associate Professor of the Department «Life Safety»

*Ural State University of Physical Education and Sports  
(445020, Russia, Chelyabinsk, Ordzhonikidze St. 1, e-mail: spoi@mail.ru)*

**Abstract.** The meaning of the values are the existing in the minds of each person reference points related to the comprehension of a person's being, defining it to self-change, self-improvement, self-realization and filling life with a unique meaning that allows us to understand that the person is able to acquire a new quality. Explication of meaningful values - this is an intuitive understanding of existential and vital values by man, underlying the goals that people set for themselves, for the sake of achieving which lives their lives. The category «vital values and objectives» shows a basis of the human person: global belief which direct actions and define the certain way of behaviour of the person, the powerful internal force influencing and influencing organizational behaviour of the person. Main issue of carried out sociological research in Urals State University of Physical Culture among students of 1-2 rates of faculties of improving technologies and sports medicine and economy, jurisprudence and the humanities, is research of interrelation « vital values and objectives » students of university with factors (components) of «subjective well-being ». Have revealed, that frameworks of the given question respondents estimated not so much specific people, how many idealized an image referent another to which they would like to imitate and on which would like to be similar. The modern student on structure of the vital orientations appears ambivalent, broken off, internally controversial and even schizophrenic the person.

**Keywords:** life values, life goals, personal qualities.

Люди сталкиваются с обстоятельствами принятия решения в различных жизненных условиях ежедневно. Эти обстоятельства испытывают человеческие характеры, терпение, выявляют различные эмоции. Во многом жизненное благополучие личности зависит от приобретенных и воспитанных в себе жизненных ценностей, направляют действия личности и формируют приоритеты, реакции и жизненные цели.

Важнейшей аксиологической составляющей человеческого бытия является «смысл жизни», как интуитивное понимание человеком экзистенциальных и жизненных ценностей, лежащих в основе целей, которые человек ставит перед собой, ради достижения которых проживает свою жизнь. Данное интуитивное понимание мы рассматриваем как «экспликацию смысложизненных ценностей».

Экспликация (от лат. explicatio — разъяснение) смысложизненных ценностей и планов – один из важнейших механизмов и способов для личности, понять содержание социальных и индивидуальных целей и своих экспектаций (ожиданий).

Проводимые ранее отечественными российскими социологами и педагогами исследования с целью ранжирования значимости для студентов жизненных целей и ценностей выявили, что «на первом по значимости месте находится ценность «семья», на втором – ценность «здоровье», на четвертом – «уважение к родителям»,

«ценность «власть» замыкает иерархию [10, 9, с. 117, 198]. Отмеченные российские исследователи предлагают решать проблемы студентов педагогическими средствами через диагностику, но, по итогам исследования отмечают трудности в реализации, неготовность педагогов к такой работе [9, с. 118].

Процесс постановки «жизненных целей» позволяет студентам выбирать, «чего они хотят достичь», «на чем должны сосредоточиться», «что улучшить». Постановка «жизненных целей» дает студентам долгосрочное видение и краткосрочные мотивации [1, 5].

Устанавливая жизненные цели и критерии измерения их достижения, студенты имеют возможность видеть то, что они сделали и на что они способны. «Жизненные цели» конкретизируются и уточняются, осознаются постоянно, а не только на этапе «выбора специальности, профессии» [6, 7]. По мнению ряда отечественных и зарубежных авторов, такой комплекс как соотношение «типа жизненных целей и личностных качеств» на примерном жизненном отрезке от 18 до 23 лет, играет важную роль в прогнозировании субъективного благополучия личности [3, 8]. А это возраст студентов, первокурсников и второкурсников университета спортивного профиля.

Основным вопросом нашего исследования среди студентов 1-2 курсов УралГУФКа факультета оздоровительных технологий и спортивной медицины и фа-

культета экономики, юриспруденции и гуманитарных наук является вопрос о *жизненных ценностях*. На основе данного исследования, мы выделили следующие 10 жизненных ценностей студентов. (См. Таблица 1. Индексирование жизненных ценностей), (чем меньше индекс, тем более он значим) («1» – максимальная значимость ценности для респондента, «10» – значимость минимальная; соответственно, наименьший индекс – значимость максимальная и, наоборот, наибольший индекс – значимость минимальная).

Таблица 1. Индексирование жизненных ценностей (чем меньше индекс, тем более он значим)

№ п/п	Жизненные ценности	Индекс
1	Здоровье	2,8
2	Наличие хороших и верных друзей	4
3	Любовь	4,7
4	Саморазвитие	5,1
5	Свобода	5,3
6	Уверенность в себе	5,3
7	Материально обеспеченная жизнь	5,9
8	Развлечение	6,7
9	Счастье других	7,6
10	Общественное признание	7,7

Анализ показал, что наиболее значимой жизненной ценностью для респондентов оказалось *здоровье*. Эту ценность, как *наиболее важную*, отметило подавляющее большинство респондентов, что на порядок превышает все последующие максимальные значимости. Так, на втором месте, оказалась *дружба* (для 8,5% респондентов). Третье (в общем ранжировании по индексам) почетное место занимает *любовь*.

Самое удивительное в этих результатах то, что такая ценность, как *общественное признание* оказалась на первом месте - 28% поставили этот пункт на высокое место.

Если мы откроем работы зарубежных исследователей (особенно американских, воспитанных на прагматизме), то увидим, что они параметр «общественного признания» выделяют в качестве одного из ведущих мотивов поведения студентов. В силу этого представляется в российских исследованиях необходимым ориентироваться на отечественные теории и эксперименты.

Приведем таблицу, отражающую то, каким образом распределились жизненные ценности:

Таблица 2. Жизненные ценности (первое место) (в % к числу опрошенных)

Ранг	Максимальная значимость ценности	в % к числу опрошенных
1	Здоровье	56 %
2	Свобода	10 %
3	Любовь	10 %
4	Дружба	10 %
5	Саморазвитие	6 %
6	Счастье других	3%
7	Развлечение	3%
8	Общественное признание	2%

Общая тенденция здесь, на наш взгляд, такова:

1. Самыми важными из жизненных ценностей оказываются здоровье, свобода, любовь, дружба и саморазвитие.

2. Наименее важными являются такие жизненные ценности, как счастье других, общественное признание и развлечения.

Мы видим, что имеет место эклектическое смешение индивидуалистических и альтруистических ценностей, что вполне адекватно отражает амбивалентность аксиологической и эмоциональной сторон жизни студентов. (см. таблица 3).

Таблица 3. Мнение студентов о смысле жизни (в % к числу опрошенных)

Ранг	В чем заключается основной смысл жизни человека?	в % к числу опрошенных
1.	Создание крепкой семьи	24%
2.	Самопознание	15%
3.	Необходимость помогать людям, любить всех	13%
4	Необходимость оставить после себя наследников	11%
5	Достижение общественного признания	9%
6	Стремление встретить настоящую любовь	9%
7	Получать максимальное удовольствие от жизни	8%
8	Найти, постичь бога, заслужить спасение души	4%
9	Стать известным человеком в своей деятельности	4%
10	Стать богатым	3%

Исследование показало, что на первом месте основным смыслом для респондентов является *создание крепкой семьи* (24%) и *самопознание* (15%). Далее следуют *необходимость помогать людям* (13%), что явно противоречит индивидуалистическим установкам в оценке положительных качеств личности других, и *необходимость оставить после себя наследников* (по 11%). А профессиональную сторону жизни, достижение общественного признания и стремление встретить настоящую любовь отметили всего лишь по 9%. В некотором отношении поражает тот факт, что значение «Получать максимальное удовольствие от жизни» отметили только 8% респондентов.

Одним из важнейших, на наш взгляд, вопросов анкеты был вопрос о том, каких жизненно важных целей желают в первую очередь достичь респонденты. Результаты оказались следующими:

Таблица 4. Степень значимости жизненных целей (чем меньше индекс, тем более он значим)

Ранг	Жизненная цель	Индекс
1	Дело по душе, интересная работа	2,3
2	Встретить большую любовь	2,7
3	Материальное благополучие	2,8
4	Душевное равновесие	3,7
5	Открыть свое дело	4,4
6	Не работать, жить в свое удовольствие	5,5
7	Целей нет – живу, как живется	6,6

Общий вывод такой: главной, первоочередной и наиболее важной *целью* студенты считают *интересную работу*, дело, которое было бы *им по душе*. Собственно говоря, это – показатель *здорового* самосознания. То же самое относится и к такому показателю, как *любовь*. Эти цели занимают, как видно из таб. 3, две первые позиции.

Однакостораживает тот факт, что *душевное равновесие* располагается ниже *материального благосостояния*. В опросе 2015 – 2016 гг года эти два показателя имели одинаковый индекс, что интерпретировалось нами как имманентная зависимость душевного спокойствия и материального благосостояния (человеку не надо беспокоиться о хлебе насущном, и можно, соответственно, сосредоточиться на самореализации или интересной работе).

С другой стороны, имеет место положительная динамика в наименее значимых целях: только 2,5% респондентов в качестве самой важной указали, что у них нет никаких целей, и они живут, как живётся, т.е. плывут по течению. 79% поставили этот пункт на последнее место.

Не хотят работать, но при этом хотят жить в своё удовольствие всего менее 1,0% респондентов.

Достаточно равнодушно респонденты отнеслись и к перспективам открыть свое дело (4-ая позиция).

В анкете было представлено несколько вопросов, связанных с видением респондентами своего личного будущего.

Во-первых, в силу того, что профессиональное образование сегодня является одним из необходимых условий для приема на работу, то важно было выяснить, собираются ли респонденты продолжить получение образования после окончания вуза в магистратуре.

Основными целями вузовского образования у студентов выступают такие мотивы, как получение профессии, которая им нравится (24%) и для получения престижной и высокооплачиваемой работы (23%). Мотив будущего обнаруживает себя и в таком варианте ответа, занявшего третье место, как получение образования для того, чтобы обеспечить своим планируемым детям будущее (18%). Получение профессионального образования через реализацию своих способностей связывают 14% респондентов. Для повышения своего социального статуса и значимости в глазах окружающих («чтобы не выглядеть глупым в глазах окружающих») учатся 7% опрошенных респондентов. Удовлетворяют свои познавательные интересы 5%. То же самое количество респондентов продолжают образование только потому, что «так принято» (в обществе, семье).

И, наконец, «ради корочки» в вузе учится 0% опрошенных.

В целях более глубокой экспликации жизненных планов студентов им был задан вопрос о перспективах на ближайшие пять лет. Как показывают полученные данные, основные жизненные цели респондентов концентрируются на интеллектуальном и духовном развитии.

Так, 25% в качестве доминирующей цели указали *получение образования*, 10% отметили *самореализацию*; 9% – *получение новой профессии*; 8% – *творческую реализацию*, по 7% – *духовное развитие* и *создание семьи*; 6% выбрали *помощь родителям*. И только 5% указали на достижение *стабильного материального положения*.

Несколько противоречит с жизненными ценностями совершенно незначительный показатель по такой цели, как *здоровье*, которое было указано в качестве *основной* жизненной ценности (56%), в то время как в качестве ближайшей цели на 5 лет на таковое указали всего лишь 3% респондентов.

Единственно возможное объяснение этому факту состоит в том, что *здоровье* в качестве *основной* жизненной ценности берется в перспективе на *всю жизнь*, а в перспективе на ближайшие 5 лет оно оказывается нерелевантным, во-первых, в силу достаточно хорошего состояния здоровья у подростков; во-вторых, в силу более насущной проблемы выбора будущей профессии и получения образования.

На последних местах в рейтинге ближайших планов стоят такие цели, как *карьера* и *профессиональный рост* (3%), *улучшение жизни всего общества* (2%), *решение жилищного вопроса* (2%) и на последнем месте – *рождение детей* (1%). Собственно говоря, все эти цели ещё не всегда осознаются в качестве жизненно важных.

Одним из основных аспектов, на наш взгляд, по которому можно судить о содержании и структуре жизненных ценностей студентов, является *характеристика положительных и отрицательных качеств личности*. Среди положительных качеств наибольший ранг заняли: *честность* (15%) и *ответственность* (чувство долга, *умение держать слово*, – 12%).

Чуть меньше ценятся такие положительные качества личности, как *образованность*, *жизнерадостность*, *стремление к успеху* и *твёрдая воля*, – ценности, набравшие по 7,6%.

Наименее ценятся такие качества личности, как *скромность*, *эффективность в делах* (*трудолюбие*, *продуктивность в работе*) и *аккуратность* (всего по 1%). А вот *хитрость* (т.е. умение подстраиваться под других и получать желаемое) не отметил никто.

Это показывает, что, по крайней мере, на этот вопрос респонденты отвечали вполне честно, ибо наиболее значимым для себя качеством личности отметили *честность*, а наименее – *хитрость*, которую в определённом смысле можно отождествить с *лживостью*.

Интересно отметить следующие особенности ответов респондентов на данный вопрос:

- как ни странно, но, ни одного положительного качества не было указано большинством опрошенных, видимо у студентов, еще не совсем вырисовывается целостный образ характерологический тип *положительного человека*, что связано с амбивалентностью поведенческих реакций подростков, о которой мы говорили выше;

- ощущается влияние капиталистической эры: *стремление к успеху* (8%) явно превалирует над такими ранее ценными качествами как *скромность* и *трудолюбие* (по 1%), *порядочность* и *образованность* (5%) и *чуткость* (7%), – здесь индивидуализм явно доминирует над альтруистическими факторами оценки других;

- *жизнерадостность* и чувство юмора набрали по 8%, что выглядит несколько странно на фоне отрицательной динамики общей удовлетворенностью жизнью (см. выше диаграмму 8). Однако это вполне можно объяснить тем, что в рамках данного вопроса респонденты оценивали не столько конкретных людей, сколько идеализированный образ референтного другого, которому они хотели бы подражать и на которого хотели бы быть похожими;

- что касается полового и возрастного распределения, то оно в ответах на этот вопрос было минимальным, т.е. в оценке положительных качеств других людей респонденты оказались единодушными.

Что касается *отрицательных, неприемлемых и отвратительных* качеств человеческой личности, то результаты распределились следующим образом: наиболее неприемлемыми оказались *способность легко предавать друга или любимого человека* (17%), *лживость* (16%) и *жестокость* (10%).

Среднюю позицию заняли *зависть* (9%), *нечестность* (8%), *хамство* (8%), *жадность* (7%) и *наглость* (6%) в купе с *грубостью* (5%).

А вот отрицательные качества личности, к которым студенты относятся наиболее толерантно, оказались *неприветливостью* (2%), *равнодушием* (3%) и *злобностью* (4%). Это вполне подтверждает мысль Э. Фромма о том, что равнодушие становится сегодня одной из ведущих характерологических свойств личности современного капиталистического мира.

С другой стороны, весьма показательным является указание дружбы и любви в качестве базовых экзистенциальных ценностей. Вывод здесь можно сделать только один: современный студент по структуре своих жизненных ориентаций оказывается *амбивалентной, разорванной, внутренне противоречивой* и даже *шизофренической личностью*.

Интересно отметить, что такое качество личности, как *равнодушие*, неприемлемым и отвратительным считают фактически только юноши (87% из ответивших). Однако наиболее интересным в ответах на предложенные варианты является значение 11 («Способность легко предавать друга (любимого человека)»), оказавшееся самым отрицательно значимым качеством личности для респондентов (17%).

Нас заинтересовало половое распределение тех, кто не отметил это качество в качестве отвратительного. Результат оказался поразительным! 80% таковыми оказались *девушки*, и только 20% – *юноши*. Представляется, что отсюда можно сделать вывод о том, что девушки в этом возрасте (17-18 лет) *более склонны к предательству*, нежели юноши. Впрочем, эта тема требует более тщательных социологических и социально-психологических исследований.

Оценка студентами своих преподавателей и их отношение к респондентам дала следующие цифры:

Таблица 5. Отношение преподавателей к респондентам с точки зрения респондентов

Ранг	Как Вы оцениваете отношение преподавателей к Вам?	в % к числу опрошенных
1.	Приветливы, но иногда бывают строгими	67%
2.	Всегда приветливы и дружелюбны	19%
3.	Докапываются до всяких мелочей	7%
4.	Равнодушные	4%
5.	Злые и неприятливые	3%

При этом были выявлены следующие особенности: то, что преподаватели равнодушны по отношению к учащимся, считают только одни юноши (5% от объёма всей выборки); злыми и неприятливыми преподавателей считают также только одни юноши; в то время как приветливыми и дружелюбными их видят в основном девушки.

Интересно заметить, что наметилась тенденция за последние 2 года увеличения положительной оценки в этом вопросе. Так, если в 2015 – 2017 году преподавателей приветливыми считали только 45%, то в 2016 – 2017 гг таковых уже 67%. Думается, что периодические опросы общественного мнения постепенно конституируют действительно атмосферу взаимопонимания между преподавателями и студентами: они, посредством опросов, узнают друг о друге больше, что их и сближает.

Другой стороной вопроса является *уважение студентов к преподавателям*: здесь мы наблюдали ту же самую ситуацию за последние два года – резкое снижение негативных оценок: 5% в 2015 - 2016 году против 2% в году 2016 – 2017 гг.

Все 3%, не уважающие преподавателей, оказались юношами (включая и тех, которые считают преподавателей злыми и неприятливыми). Таким образом, можно сделать вывод о том, налицо позитивная динамика уменьшения количества тех, кто учителей не уважает и относится к ним равнодушно.

Наиболее «жизненно важной» целью, студенты считают «интересную работу», дело, которое было бы им «по душе» и «любовь» - это показатель здорового самосознания. Еще не совсем вырисовывается у студентов целостный образ - «характерологического типа положительного человека», что связано с амбивалентностью поведенческих реакций; ощущается влияние «капиталистической эры» и «индивидуализм» явно доминирует над «альтруистическими факторами» оценки других: «стремление к успеху», явно превалирует над такими ранее ценными качествами как «скромность и трудолюбие», «порядочность и образованность» и «чуткость». В оценке положительных качеств других людей, респонденты оказались равнодушными. Можно отметить, что, во – первых, в университете имеет место положительная оценка ППС студентами, во-вторых, налицо позитивная динамика уменьшения количества тех, кто преподавателей «не уважает и относится к ним равнодушно».

Таким образом, рассмотрев «жизненные ценности и жизненные цели» студентов университета спортивного профиля, отмечаем, что важной проблемой в современной России остается формирование жизненных целей и ценностей молодежи.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.)N.Y.: Harper & Row, 1970;
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: АСТ,1999. 207
3. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.:Просвещение, 1989. – 255 с.
4. Корсини Р., Ауэрбах А. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2005. 936 с.
5. Леонтьев А.Н. Потребность, мотивы, эмоции. М., Изд-во МГУ, 1971.
6. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции. В кн.: Ученые записки кафедры об-

щей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. М.: Смысл, 2006. Вып. 2, с. 85–105.

7. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. 2 изд. – М.: Смысл, 1997. – 64с

8. Массен П., Конгер Дж., Каган Дж., Гивитц Дж. Развитие личности в среднем возрасте // Психология личности. Тексты. / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. — М: Изд-во МГУ, 1982. С. 182-186.

9. Митрюшин, С. А. Жизненные цели студенческой молодежи как регулятор социального поведения : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08 [Текст] / Митрюшин Сергей Анатольевич. – М., 2008. - 237 с.

10. Смирнова, И. Ф. Педагогические условия становления жизненных целей старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Текст] / Смирнова Ирина Федоровна. - Пенза, 1998. - 203 с.

11. Фромм Э. Здоровое общество = The Sane Society (1955) / Перевод Т. В. Банкетовой. — Москва: Аст, Хранитель, 2006. — 544 с.

Статья поступила в редакцию 28.10.2017

Статья принята к публикации 25.12.2017

УДК 377

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

© 2017

**Столбова Елена Александровна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной работы, педагогики и психологии

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(454080, Россия, Челябинск, проспект Ленина 69, e-mail: stolbovaea@cspu.ru)*

**Аннотация.** В статье автор обращает внимание на необходимость разработки профессионального имиджа педагога, которая влияет на его профессиональное становление, а также на развитие страны в целом. В настоящее время возрастает приоритет сферы услуг и информатизации, в связи с чем, становится важным кадровое обеспечение, которое характеризуется высокой конкурентоспособностью и инвестиционной привлекательностью. Поэтому создание позитивного имиджа становится необходимым компонентом, как для преуспевающих организаций, так и отдельной личности. Персональный имидж на современном рынке труда с его высокой конкуренцией становится важным фактором успешной карьеры наряду с образованием и профессиональным опытом. В исследованиях автора отмечается недостаточное внимание и осознание обществом значимости профессии педагога. Также автор отмечает необходимость исследования и разработки рекомендаций для создания профессионального имиджа педагога. В нормативно-правовых документах отмечается необходимость утверждения статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики. Для реализации поставленных целей и задач у педагога должны быть сформированы определенные природные и приобретенные качества личности, которые отображаются на эффективности и результативности, а также влияют на его самоутверждение и дальнейшее профессиональное самосовершенствование. Одной из актуальных проблем становится разработка индивидуального имиджа как утверждения уникальности субъекта и презентации, которая обеспечивает профессиональное саморазвитие личности и идентификацию, а также определяет становление культуры деятельности педагога.

**Ключевые слова:** педагог, имидж, профессиональный имидж, профессия, ценности, ценностные ориентации, ценностные ориентиры, подготовка педагогов, профессиональное образование, формирование профессионального имиджа.

## THE FORMATION OF PROFESSIONAL IMAGE OF FUTURE TEACHERS

© 2017

**Stolbova Elena Aleksandrovna**, candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology  
*South Ural State Humanitarian-Pedagogical University*

*(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue 69, e-mail: stolbovaea@cspu.ru)*

**Abstract.** In article the author pays attention to need of development of professional image of the teacher which influences his professional formation and also development of the country in general. The priority of service trade and informatization increases, there is important a staffing which is characterized by high competitiveness and investment attractiveness now. For this reason creation of positive image becomes a necessary component, as for the successful organizations, and the individual. The personal image in modern labor market with its high competition becomes an important factor of successful career along with education and professional experience. In researches of the author the insufficient attention and awareness of the importance of the teacher's profession by society is noted. Also the author notes need of research and development of recommendations for creation of professional image of the teacher. In standard and legal documents need of an approval of the status of Russia for the world community as great power in education, cultures, arts, sciences, high technologies and economy is noted. For realization of goals and tasks at the teacher certain natural and acquired qualities of the personality which are displayed on efficiency and effectiveness have to be created and also influence his self-affirmation and further professional self-improvement. Development of individual image as the approvals of uniqueness of the subject and the presentation which provides professional self-development of the personality and identification becomes one of current problems and also defines formation of culture of activity of the teacher.

**Keywords:** teacher, image, professional image, profession, values, valuable orientations, valuable to a reference point, training of teachers, professional education, formation of professional image.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В современной культуре позитивный корпоративный имидж и сознательно формируемый профессиональный имидж стали важным составляющими частями культуры делового общения. Позитивный имидж воспринимается как важная и необходимая часть для успешности организаций и личности. Он становится важным фактором успешной карьеры наряду с образованием и профессиональным опытом. Об образе педагога и требованиях к его личности изучают уже давно, с различных точек зрения. Тем не менее, в настоящее время возрастает приоритет сферы услуг и информатизации, в связи с чем, становится важным кадровое обеспечение, которое характеризуется инвестиционной привлекательностью и большой конкурентоспособностью, а также подтверждение статуса России в мировом сообществе как лидеров в сфере высоких технологий, искусства, образования, науки, культуры и экономики.

В нормативно-правовых документах отмечается ведущая роль педагога в достижении целей образования, а также отмечаются высокие требования к педагогическим кадрам. Для реализации поставленных целей и

задач у педагогов должны быть сформированы такие качества, как: конкурентоспособность, стремление к саморазвитию и получению новых знаний, патриотизм, высокий уровень нравственного воспитания, стремление к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий, высокий уровень коммуникативных навыков. Для достижения поставленных целей и ряда требований существует необходимость изучения и формирования педагогического имиджа российского учителя.

Современное общество остро нуждается в высококвалифицированных педагогических кадрах, способных грамотно выстраивать процесс взаимодействия с окружающими, презентовать свою личность, что, в свою очередь, будет отображаться на эффективности и результативности труда не только самого специалиста, но и на благосостоянии всего государства и каждого гражданина. Тем не менее, не каждый педагог готов к качественной разработке имиджа. Успешно спроектированный педагогический имидж влияет на самоутверждение учителя и его дальнейшее профессиональное самосовершенствование. В результате



формирования имиджа у каждого педагога становится индивидуальным, только ему присущий стиль педагогической деятельности. Данный факт свидетельствует о необходимости изучения и разработки методических рекомендаций по созданию профессионального имиджа учителя.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В научной литературе используют разнообразные определения «имиджа». Данный термин применяется в областях различной деятельности (политика, торговые марки, государства, компании, профессии, личный и т.д.). В последние годы, можно констатировать, что однозначного толкования эта дефиниция до сих пор не имеет, несмотря на то, что термин достаточно широко используется. Значительный вклад в исследовании в данном направлении отражено в работах отечественных (В. Горчакова, А.М. Егорычев, Р. Квеско, А. Панасюк, Е. Перельгина, Г. Почепцов, Е.А. Петрова, В. Шепель и другие) и зарубежных авторов (П. Берд, К. Боулдинг, Д. Бурстин, Р. Арнхейм, Э. Сэмон, Дж. Ягер и другие). Имиджология активно развивается как отдельная научная область знания, благодаря чему рассматриваются различные теоретико-методологические аспекты.

В научной электронной библиотеке «elibrary» размещено более 10 тыс. научных статей по исследованию имиджа [1-10 и др.], среди них за последние пять лет опубликовано более 100 по тематике «профессиональный имидж педагога» [11-13 и др.]. Данное направление также рассматривается в магистерских и кандидатских диссертациях. Тем не менее, необходимо отметить, что данное направление недостаточно изучено и является актуальной темой для исследования.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Создание системы подготовки кадров, ориентированной на текущие и стратегические потребности региона и соответствующей мировым стандартам является миссией большинства университетов. Одной из их цели – приблизить к 90% удельный вес выпускников, трудоустроившихся (в том числе по профессии) в течение календарного года, следующего за годом выпуска. Поэтому молодые специалисты должны быть хорошо подготовленными к будущей профессиональной деятельности и ориентированы на работу по специальности. Профессиональная готовность выпускника складывается из соответствующих знаний и умений, а также профессионального самоопределения, т.е. осознанная, устойчивая, вошедшая в структуру личности позитивная установка на выбранную профессию и идентификация себя как представителя этой профессии. Разработка и создание профессионального имиджа педагога будет способствовать профессиональному самоопределению студента [14].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Анализ научной литературы [1-13] по проблеме позволил обобщить результаты и сделать выводы, что имидж рассматривается через тесные понятия, такие как представление или образ. «Имидж» в русском языке раскрывается как мнение/суждение, выражающее отношение, взгляд, оценку, а «образ» – облик, вид, представление, тип, характер, отражение, порядок. Имидж – это целенаправленный, искусственно созданный образ кого- или чего-либо, включающий ценностные характеристики и оказывающий эмоционально-психологическое воздействие на целевую аудиторию в каких-либо целях [15]. Он складывается в сознании большинства людей и носит характер стереотипа; влияет как на успешность человека, так и организации в обществе. Целенаправленность его формирования, создание или преобразование профессионалами является его главной характеристикой. На формирование целост-

ного представления об имидже влияет совокупность свойств, приписываемых модой, предрассудками, рекламой, традицией, пропагандой, кроме этого важным моментом является его связь с конкретной аудиторией и направленность/ воздействие на нее.

В педагогическом словаре «имидж преподавателя» определяется как «эмоционально-окрашенный стереотип восприятия образа педагога в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании через внешний облик педагога, его речь, выразительность его движений, мимики в совокупности с его эстетическим оформлением (одеждой, прической, макияжем и прочими атрибутами внешности). Также через предметно-пространственную среду, в которой осуществляется профессиональная деятельность этого учителя. При формировании имиджа учителя реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими [16]. В настоящее время всё более актуальным становится обращение к проблеме формирования имиджа, которая проникает во все социальные сферы жизнедеятельности человека. В особенности становится важным проблема формирования профессионального имиджа педагога как основы личностного и профессионального роста, от результата деятельности которого, во многом зависит формирование личности человека, гражданина своей страны [16].

В рамках исследования был проведен опрос об имидже педагога среди студентов педагогического университета. В опросе приняли участие 60 студентов по педагогическим специальностям и 30 непдагогическим. Результаты исследования показали, что среди наиболее интересных профессий студенты педагогических профилей отметили профессию «педагог» (100%), среди непдагогических - 30%. У первой группы среди ответов необходимо отметить, что в жизни студентов был педагог, который проводил интересно уроки и помогал ученикам, а к профессии учителя его окружающие относятся положительно и уважительно. У второй группы, только 10% отметили, что они встречали в жизни «идеального педагога», окружающие, как и они сами (20%) относятся к профессии нейтрально, 10% - затрудняются ответить. На вопрос «Есть ли в вашей жизни педагоги, которые вас вдохновляют?» 80% опрошенных ответили положительно, 60% отметили, что таким преподавателем был их первый учитель, педагог начальных классов. Наиболее трудным для участников стал вопрос: «Каких самых известных педагогов вы знаете, слышали о них в СМИ». 30 % участников отметили – А.С. Макаренко, Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Л.В. Выгодский; 10% - назвали телеведущих, 5% - отметили своих учителей, 55% - затрудняются с ответом. Таким образом, результаты опроса еще раз подчеркивают отсутствие имиджа учителя, уважение к данной профессии, а также отсутствует эталон идеального педагога в современных реалиях.

Создание имиджа педагога – сложный и продолжительный процесс, успешность которого зависит от условий и технологий формирования, а также от собственного представления о самом себе. Работа педагога альтруистична. Имидж педагога способствует формированию личности ученика, а значит, не является индивидуальной целью.

Секрет успеха профессионального имиджа напрямую зависит от того, насколько удастся создать облик, соответствующий ожиданиям других людей. Современного учителя «вычислить» очень легко. Каждая профессия требует набора определенных способностей, проявления чувств и мыслей. Чем продолжительнее занимается человек каким-либо видом деятельности, тем больше проявляется в нем профессиональный отпечаток. Специфика деятельности учителя – активная умственная работа, творческий подход, оперативная деятельность в решении конфликтов и взаи-

модействии с детьми, воспитание личным примером, высокий уровень моральных качеств. Тем не менее, основная нагрузка приходится на интеллектуальную деятельность. В связи с чем, приходится высокая нагрузка на головной мозг. Вся высшая нервная деятельность испытывает напряжение, так как постоянно подвергается воздействию большого объема аналитико-синтетической деятельности мозга, хроническому дефициту времени и высокому уровню личной мотивации.

Для выработки профессионального имиджа педагог должен обладать определенными врожденными особенностями: голосом, слухом, обаянием и т.д. однако, значительную роль имеют приобретенные качества. А.С. Макаренко говорил, что педагогическое мастерство можно и нужно вырабатывать. Л.Н. Толстой говорил: «Наилучший учитель тот, который разъяснит все то, что остановило ученика. Уж эти разъяснения разовьют способность придумывать новые методы. Наилучший метод тот, который отвечает на все возможные затруднения, встречаемые учеником».

Призвание педагога проявляется не только в изучении определенной учебной дисциплины, но и в управлении процессом развития и формирования личности [17], используя для этих целей и преподаваемый предмет, и все многообразие форм и видов образовательного процесса, а также воспитательной работы. Всеми этому будет способствовать высокий уровень профессионализма, который проявляется в его имидже.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Педагог – ключевая фигура реформирования образования [18]. «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» (К.Д. Ушинский). В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться.

При формировании основ профессионального имиджа педагога важно учитывать следующие компоненты: внешняя составляющая имиджа (одежда и аксессуары, физиологическая индивидуальность человека, предметного окружения), поведенческая составляющая имиджа (манеры, мимика и жестикуляция; стиль общения), кинетический имидж (осанка), культура речи педагога, личностная составляющая имиджа (ценности и мотивы, характер и воля, социальное окружение), профессиональная составляющая имиджа.

Сегодня роль индивидуального имиджа как презентации и утверждения уникальности субъекта обеспечивает не только профессиональную идентификацию и саморазвитие личности, но и, определяя становление культуры педагогической деятельности педагога, становится одной из актуальных проблем.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мацько В.В., Мамаева В.Ю. Эволюция понятия имидж. Цифровой имидж // Наука и образование: проблемы и тенденции развития. 2016. № 1 (4). С. 104-107.
2. Белобрагин В.В. Исследования имиджа отечественного шоу-бизнеса // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 34-35.
3. Луценко Е.Л., Николаева П.С., Голик А.С. Имидж региона как инструмент инвестиционной привлекательности // Вестник НГИЭИ. 2016. № 7 (62). С. 66-72.
4. Опокин В.В. Социальный имидж в структуре имиджа организации // Научная мысль. 2014. № 5. С. 115-122.
5. Бусыгина Т.А., Бусыгина А.Л. Влияние эмоциональности педагога на оценку студентами его педагогического имиджа // Самарский научный вестник. 2013. № 4 (5). С. 44-45.
6. Родина В.В. Имиджевый аспект государственной информационной политики // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 69-73.
7. Куликова Т.И. Развитие представлений об имид-

же современного специалиста в ходе изучения курса по выбору «Корпоративный имидж организации» // Психология в ВУЗе. 2014. № 2. С. 48-52.

8. Анохина С.П. Имидж коллективного субъекта в объявлениях о наборе персонала в СМИ ФРГ // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 9-12.

9. Мухаметзянова Ф.Г., Насыбуллин А.Р. Имидж будущего бакалавра как феномен социальной перцепции в контексте представлений студентов об имидже вуза // Казанский педагогический журнал. 2015. № 3 (110). С. 143-148.

10. Ордабаева Ж.Ж. Имидж современного педагога: от теории к практике // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1 (16). С. 160-162.

11. Федосова И.В. Профессиональный имидж педагога в контексте личностно-профессиональной подготовки будущего специалиста сферы образования // Психология в экономике и управлении. 2014. № 1. С. 117-120.

12. Атаманская К.И. Этапы формирования профессионального имиджа социального педагога в процессе профессиональной подготовки // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. № S1. С. 9-15.

13. Бойко И.Н. Профессиональный имидж педагога как важный фактор в профессиональной деятельности // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 10-13. С. 11-16.

14. Димухаметов Р.С. Сопровождение профессионального самоопределения в условиях среды педагогического вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. №10. С. 30 - 34.

15. Шалагина Е.В. Имиджология: создание корпоративного имиджа / Е.В. Шалагина. – ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2015. 112 с.

16. Калюжный А.А. Технология построения имиджа учителя // Гуманитарное образование в школе: теория и практика, 2004. № 5. С. 25-31

17. Мардахаев Л.В. Педагогика среды жизнедеятельности в социальном формировании человека // ЦИТИСЭ. – 2016.- №4 (8). – С. 5

18. Егорычев А.М. Социальное становление человека: развитие, воспитание и социализация на смыслах и ценностях национальной культуры // Педагогическое образование и наука. 2016. №5. С. 78-84.

19. Статья публикуется при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» по договору на выполнение НИР от 27.04.2017 г. № 16-523 по теме «Формирование профессионального имиджа будущих педагогов».

*Статья поступила в редакцию 05.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

РЕФЛЕКСИВНЫЙ АНАЛИЗ ИМИДЖ-ОБРАЗУЮЩИХ ХАРАКТЕРИСТИК  
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

© 2017

**Сысоева Елена Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования*Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева  
(443011, Россия, Самара, ул. ак. Павлова, 1, e-mail: giperium@mail.ru)*

**Аннотация.** Условия гуманизации высшего образования диктуют необходимость построения эффективных субъект-субъектных, партнерских отношений в диаде «преподаватель-студент», умение осуществлять продуктивную педагогическую коммуникацию. Коммерциализация и консьюмеризация системы высшего образования предполагает умения современного преподавателя эффективно управлять своим имиджем, знание основных имидж-образующих характеристик, определяющих эффективность профессиональной деятельности. В статье проведен теоретический анализ основных подходов к выявлению структурных элементов индивидуального и профессионального имиджа преподавателя вуза, определена специфика профессионального имиджа преподавателя вуза, состоящая из двух разнонаполненных имиджей: имиджа ученого и имиджа педагога. Автором выявлены свойства профессионального имиджа преподавателя вуза: информативность, активность, динамизм, соответствие социальным ожиданиям. В статье обосновывается необходимость для преподавателя вуза управлять своим имиджем в современной образовательной ситуации.

**Ключевые слова:** гуманизация образования, имидж, имидж преподавателя вуза, специфика имиджа преподавателя вуза, педагогическая имиджелогия, имидж ученого, имидж педагога, управление имиджем.

THE REFLECTIVE ANALYSIS OF IMAGE-MAKING CHARACTERISTICS  
OF A UNIVERSITY TEACHER

© 2017

**Sysoeva Elena Yur'yevna**, Ph.D., assistant professor of theory and methodology of professional education  
*Samara University**(443011, Russia, Samara street Pavlova, 1, e-mail: giperium@mail.ru)*

**Abstract.** The conditions which make higher education more humanitarian require an efficient subject-subject and partnership between university teacher and a student, including the ability to produce pedagogical communication. In the situation of commercialization and consumerism of higher education a university teacher is supposed to be able to manage efficiently their image, to know image-making characteristics which define the efficiency of professional activity. In this article the theoretical analysis of the main approaches to revealing structural elements of individual and professional image of a university teacher has been given. Specificity of the professional image of University teacher, which consist of of two different images (of a scientist and a teacher) has also been defined. The author has revealed the properties of the professional image of the university teacher: informativity activeness, dynamism, meeting social expectations. It has been validated in the article that is necessary for a university teacher to manage their image in the modern situation in education.

**Keywords:** humanization of education, image, image of the university teacher, image of the scientist, image of the teacher, specificity of the teacher 's image, scientist image, pedagogical image, image management.

Гуманизация системы высшего образования актуализирует поиск и отбор средств, способствующих раскрытию и укреплению внутренней потребности личности обучающегося в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании.

Педагог, транслируя ценности культуры, не только приобщает студента к новому знанию и опыту деятельности, он вводит студента в мир культуры, развивает у него способность к её сохранению, созиданию, посредством собственной личности, уникальностью и глубиной внутреннего мира, собственными стремлениями, направленностью, профессиональными установками и эмоционально-ценностными отношениями.

Коммерциализация и консьюмеризация системы высшего образования предполагает умения современного преподавателя эффективно управлять своим имиджем, знания основных имидж-образующих характеристик, определяющих продуктивность профессиональной деятельности.

Необходимость создания и совершенствования такого образа преподавателя вуза, который несет в себе привлекательный для студента гуманистический потенциал образовательного процесса предполагает обращение к глубокому анализу его личных и деловых характеристик и к тому, какое отражение на уровне социальной перцепции названные свойства находят в имидже.

Эффективный имидж является важнейшей профессиональной характеристикой педагога в деятельности.

Публичный характер педагогической деятельности предполагает умения преподавателя эффективно решать имиджевые задачи: привлекать и удерживать внимание студенческой аудитории, управлять им в ходе взаимодействия; создавать атмосферу психологической

безопасности, доверия, интереса; обеспечивать состояние доступности и понимания информации студентами; побуждать к конкретным действиям; быть влиятельным и авторитетным в конкретной студенческой аудитории с целью оптимизации совместной деятельности.

Кроме того, в информационном обществе преподаватель теряет свою информативную исключительность, так как перестает быть единственным носителем нужной информации.

Образование, становясь сферой образовательных услуг, превращает студента в клиента, выбирающего образовательную траекторию, а акцент в преподавании смещается в пользу формирования коммуникативной и технологической гибкости преподавателя [15; с. 219].

Педагогический имидж рассматривался в трудах М.В. Апраксиной, С.А. Аминтаевой, С.С. Балабанова, М.В. Варданян, А.А. Калужного, Е.А. Петровой, А.А. Реана, Е.Н. Русской, В.Н. Черепановой и др. Имидж преподавателя вуза является предметом научной рефлексии Т.А. Бусыгиной, Л.Ю. Донской, Э. Н. Набат, Ю.В. Сорокопуд, А.Ю. Панасюк, О.И. Поповой, И.П. Чертыковой и др. Исследователи профессионального имиджа педагога не дают однозначного определения этому феномену. В педагогическом словаре имидж педагога (преподавателя) определяется как эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа педагога в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании [6; с. 46]. Исследователь А.Ю. Панасюк утверждает о неправомерности сводить имидж к стереотипу восприятия, понимая под ним «мнение об объекте, возникающее в психике определенной группы на основе образа, сформированного в психике в результате в результате тех или иных характеристик данного объекта» [4, с. 120]

При анализе имиджевых характеристик преподавателя вуза, необходимо отметить, что профессиональный имидж ориентирован на восприятие, поведение и деятельность, определяющие профессиональных успех, он должен соответствовать определенным социальным ожиданиям. Ядром имиджа является определенное устойчивое образование, генезис которого тесно связан с социальной группой, социальным статусом, спецификой специальности. Индивидуальный имидж ориентирован как на восприятие, так и на самоощущение, стремится к подчеркиванию человеческой данности, уникальных свойств личности. Он более оперативен, награждает объект дополнительными свойствами, дает большую возможность для достраивания и домысливания свойств личности. Необходимо учитывать то обстоятельство, что при формировании имиджа педагога реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются окружающими.

В.Н. Черепанова определяет имидж педагога как интегративную характеристику внешнего и внутреннего содержания личности преподавателя. Он рассматривается с позиций его позитивного влияния на гармонизацию субъект-субъектных отношений в системе «педагог-учащийся» и как качественная характеристика авторитета педагога. С психологической точки зрения, интерес представляет структура имиджа, разработанная В.Н. Черепановой, которая выделяет две взаимосвязанные составляющие в структуре имиджа: относительно статичное ядро (Я-концепция, ценности, установки, знания, умения) и более подвижную внешнюю часть (визуальный, аудиальный, ольфакторный и кинестический образы). Ядро имиджа включает в себя несколько уровней: 1 – поверхностный (содержит знания об имидже, представления о путях его формирования); 2 – социально фиксированные установки, складывающиеся на основе знаний и представлений, влияющие на набор этих данных; 3 - система ценностных ориентаций, влияющих на установку; 4 - глубинный (я-концепция; ценности интегрируются в личность, если не вступают в противоречие с Я-концепцией). Автор отмечает, что позитивный индивидуальный имидж педагога может быть сформирован в случае адекватной я — концепции [15; с. 115].

Варданы М.Р. определяет имидж педагога как системное целостное образование, включающее в себя взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: внутренний (знания, умения, способности, установки, ценности, самооценка, Я-концепция), внешний (габитарный, вербальный, кинестический, средовой и овеществленный элемент), процессуальный (стиль руководства и стиль общения) [2; с.110].

Профессиональный имидж всегда опосредован стереотипом восприятия определенной профессиональной группы, носит характер профессионального идеала как совокупности свойств профессионального совершенства. Изучению имиджа преподавателя вуза посвящены диссертационные исследования И.П. Чертыковой (2002), Л.Ю. Донской (2003) Т.В. Бусыгиной (2004), О.Ю. Поповой (2007), исследования Ю.В. Сорокопуд, А.А. Таракановой, Н.В. Сорокиной и др.

Л.Ю. Донская под имиджем преподавателя вуза понимает гармоничную совокупность внешних и внутренних личностных и индивидуальных качеств, демонстрирующих его готовность и способность к субъект-субъектному общению. Имидж преподавателя вуза рассматривается с позиций гармонизации субъект-субъектных отношений. Акцентируя способность преподавателя вуза к субъект-субъектным отношениям, автор подчеркивает значимость именно коммуникативной стороны имиджа преподавателя вуза. Такой подход представляется нам наиболее продуктивным, так как позволяет рассматривать имидж через призму эффективности коммуникации. Л.Ю. Донская предлагает следующую структуру имиджа преподавателя вуза: природный компонент (внешние данные преподавателя, полоролевые

проявления, темперамент); личностный компонент (коммуникативные, интеллектуальные, эмоционально-волевые, нравственные качества, личное обаяние, мотивация, интегративные характеристики личностной саморегуляции: самооценка и уровень притязаний); поведенческий компонент (соответствие поведения преподавателя своей социальной роли); профессиональный компонент (знания, умения, навыки, познавательный потенциал как способность к саморазвитию и самосовершенствованию). Таким образом, в структуре имиджа преподавателя вуза выделяется внешний (природный) компонент и внутренний (личностный, поведенческий, профессиональный), более подверженный изменению и формированию.

В исследовании Л.Ю. Донской идеальный преподаватель обладает в профессиональной сфере: глубоким знанием преподаваемой дисциплины, умением заинтересовать своим предметом, грамотным и доходчивым изложением материала, высоким интеллектом; в личностной сфере: требовательностью, ответственностью, общительностью, порядочностью; в визуальной сфере: хорошими манерами, выразительной речью, обаянием, подтянутой фигурой. Кроме того, Л.Ю. Донская выявила типаж имиджа преподавателей высшей школы. Авторитарному стилю соответствует «закрытый имидж», для которого характерны обезличенная, подчеркнута объектная манера взаимодействия, утрата эмоционально-ценностного контекста общения, невозможность проникнуть во внутренний мир студента. Демократичному стилю соответствует «открытый имидж»: преподаватель открывает свой личный опыт студентам, отказывается от своей педагогической непогрешимости, осуществляется терпимый и уважительный диалог педагога со студентом [5; с.147].

Имиджевыми также являются качества личности, которые доступны для восприятия и понимания окружающими. Исследователи Э.Н. Набат и Ю.В. Сорокопуд структуру имиджа преподавателя вуза представляют как набор профессионально значимых метакачеств, таких как: ассертивность, фасилитация, толерантность, креативность (коммуникативная и дидактическая), гибкость (умение быстро приспосабливаться к новым условиям, способность к постоянному саморазвитию), феликсологичность – умение создавать для обучаемых ситуации успеха). Выделенные метакачества позволяют преподавателю осуществлять и реализовывать инновационные технологии, успешно применяемые в мировой образовательной системе, так как современный преподаватель: коммуникатор, фасилитатор, инноватор. Преподаватель проявляет фасилитацию в том, что осознает широкую потенциальность студентов и способность самоактуализации; старается быть открытым и доступным для каждого, не является носителем «истины в последней инстанции» [7; с. 127-128].

Т.В. Бусыгина рассматривает имидж преподавателя вуза как социально-перцептивный интегративный компонент его профессиональной компетентности, превращая таким образом имидж в составную часть профессиональной компетентности. Между тем, структурируя ключевое понятие исследования «имидж преподавателя вуза», автор, наполняет его содержанием элементами профессионально-педагогической компетентности (индивидуально-личностные качества, умение применять принципы дидактики, я - в профессии, внешний вид, культура речи, коммуникативные способности) [1], что дает нам основания полагать, что компетентность является частью профессионального имиджа, а не наоборот.

О.И. Попова под профессиональным имиджем преподавателя вуза понимает образ профессиональной роли, которая конструируется самим преподавателем и дополняется индивидуальным имиджем в процессе взаимодействия со студентами, коллегами, администрацией и обществом [10; с.225].

Это образ роли, в котором исполнитель стремится предстать перед партнерами и быть принятым ими. Деятельность преподавателя вуза рассматривается в контексте профессиональных ролей, каждая из которых имеет свое имиджевое наполнение.

Среди профессиональных ролей преподавателя вуза автор выделяет три основных: учитель, педагог, преподаватель.

В исследовании зафиксирован императив ролевого подхода к деятельности преподавателя вуза: главными доминантами в профессии преподавателя вуза становятся роли педагога и преподавателя; роль учителя становится менее значимой для образовательного взаимодействия.

Выбор одной из ролевых доминант зависит как от личности самого преподавателя, так и от вуза, в котором он работает. [8; с. 14-15].

На наш взгляд, выделенные автором профессиональные роли преподавателя вуза, могут быть соотнесены с профессионально-педагогическими позициями, которые преподаватель может занимать в педагогическом взаимодействии.

Под педагогической позицией понимаем положение, которое занимает педагог по отношению к обучаемым и которое определяет его поведенческий выбор в момент взаимодействия с ними. Являясь сложным интегративно-личностным образованием, позиция выражает отношение преподавателя к своей роли и месту в педагогическом процессе. В позиции практически реализуется система ценностных установок педагога на сущность и технологии педагогической деятельности, выражается убежденность в самоценности своей профессиональной деятельности.

О.И. Попова рассматривает роль “педагога” как специалиста, занимающегося обучением и воспитанием (добавим развитием) учащегося через общение на равных, у него развита способность к диалогу, тем самым акцентирует гуманистическую направленность педагогического взаимодействия, подчеркивая партнерскую педагогическую позицию.

Роль преподавателя рассматривается автором как роль функционалиста, предметника, что можно соотнести с предметоцентрической профессионально-педагогической позицией (педагог-источник нужной и полезной информации, педагог-компьютер и т.д.). На наш взгляд, применительно к заявленному объяснению смысла и системы отношений в диаде “преподаватель-студент” более приемлем термин “позиция”, а не роль.

Интерес представляет исследование О.И. Поповой, направленное на выявление качеств личности преподавателя вуза, несовместимых с деятельностью преподавателя.

На солидной выборке (723 респондента из 6 вузов) автор выявляет, что первое место среди отрицательных свойств преподавателя вуза занимают качества, связанные с низким уровнем коммуникативной культуры: грубость, хамство, вспыльчивость, конфликтность; второе место занимает необъективность и субъективизм преподавателя; третье – высокомерие, надменность, зависимость от настроения; четвертое - агрессивность, злопамятство, безразличие, равнодушие, неуважение; и только на пятом месте находится некомпетентность, неумение подать материал [9, с. 227-228].

В эмпирическом исследовании Н.В. Сорокиной выявлено, что «хороший преподаватель» должен быть, по мнению студентов, высокопрофессиональным (4,8 из 5), умеющим объяснять (4,7), внушающим доверие (4,7), справедливым (4,6), дружелюбным, честным (4,5), искренним (4,4), востребованным, доступным, открытым, спокойным, социально активным. Желательно также, чтобы он был профессионалом-практиком. Среди отвергаемых черт имиджа преподавателя студенты отмечают: авторитарность, консервативность, красоту (внешнего облика), строгость. По мнению студентов, преподава-

тель не должен производить впечатления человека модного, светского, стареющего. Большое значение имеет целостность и непротиворечивость образа [11; с. 134].

Эффективный имидж преподавателя вуза создается и выстраивается с учетом его полифункциональной деятельности и психологических особенностей аудитории, ее направленности.

Сложность и специфика имиджа преподавателя вуза заключается в сочетании двух разнонаполненных имиджей – имиджа ученого и имиджа педагога.

С одной стороны, профессия педагога относится к числу социомических, помогающих профессий, предполагает развитость человековедческих и управленческих компетенций, с другой стороны, преподаватель вуза – научный работник, ученый, а значит и профессия его носит характер исследовательской деятельности, предполагает развитость прежде всего, интеллектуально-творческого начала.

Анализируя специфику профессионального имиджа преподавателя вуза, необходимо отметить, что в нем находит свое специфическое отражение модель профессиональной деятельности преподавателя, представляющая собой некий синкретизм научной, педагогической и методической деятельности. Реальные достижения преподавателя в каждом из названных видов деятельности являются показателями эффективности профессионального имиджа (статус: наличие степени, должности, звания; научная и методическая продуктивность (количество и качество монографий, научных статей и учебно-методических пособий и учебников, разработанные электронные курсы, грантовая деятельность, участие в научно-практических конференциях; качество и стиль преподавания, установление педагогически целесообразных отношений с учащимися).

Специфика профессиональной деятельности ученого предполагает наличие у него профессиональных знаний, умений и навыков, способствующих научной эффективности.

Имидж ученого определяется аналитизмом, способностью к абстрактному мышлению, увлеченностью научным поиском и ее результативностью (публикационная активность ученых, индексы цитирования их работ, монографии, защитившиеся ученики, участие в грантовой деятельности, международные связи и авторитет в научном мире).

Немаловажное значение в имидже ученого занимает уровень его творческого мышления. Суть научной деятельности составляет творческий поиск нового, генерирование идей, поиск того, чего не знали раньше.

Другим значимым свойством персонального имиджа ученого являются его морально-нравственные установки. Необходимость выделения этого содержательного признака продиктована все большим значением, которое получает анализ социальных последствий развития науки, ее влияния на человека, его социальную и природную среду. Все с большей очевидностью встает вопрос о социальной ответственности ученых за результаты своей деятельности [3; с. 66].

Имидж педагога ориентирован прежде всего на процесс организации лучшего усвоения информации, организацию процесса управления самостоятельной работой, выстраивание продуктивной педагогической коммуникации.

Педагогический аспект профессиональной деятельности педагога призван содействовать глубокому усвоению научных знаний, формирование способностей и навыков за счет использования методических средств и приемов.

Доступность, дидактическая культура, позитивность, понятность, открытость, коммуникабельность, эмоциональная гибкость, умение сотрудничать, являясь важнейшими характеристиками педагогического имиджа, предполагают развитость социального и эмоционального интеллекта.

Специфика педагогической деятельности предполагает, что сама личность педагога является средством воспитания, обучения и развития личности учащегося, инструментом, при помощи которого выстраивается продуктивная коммуникация и эффективная совместная деятельность.

Неидентичность содержательных характеристик выявленных имиджей очевидна.

Цель научной деятельности - добывание объективно нового знания, ранее никому неизвестного. Цель педагогической деятельности – развитие уже достоверно известного знания.

Администрацией вуза и обществом в целом всячески поддерживается и стимулируется (материально и психологически – укреплением статуса) именно научно-академическая составляющая деятельности преподавателя вуза.

Педагогическая составляющая имиджа преподавателя вуза, на наш взгляд, нуждается в дополнительном детальном анализе, развитии и поддержке.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить основные свойства имиджа преподавателя вуза: информативность, вариабельность, динамизм, соответствие социальным ожиданиям. Информативность имиджа означает, что при помощи имиджа преподаватель посылает определенную информацию интеллектуального или эмоционально-ценностного характера. Она может быть объективной, соответствовать своему прототипу, а может быть и искаженной, ложной, в случае неорганичности имиджа. Имидж преподавателя вуза является динамической, развивающейся характеристикой, находящейся в постоянном взаимодействии с социумом, зависящая от уровня сбалансированности различных личностных образований (потребностей, способностей, установок, Я-концепции, ценностных ориентаций и т. д.) Имидж преподавателя вуза существует и корректируется в течение всего времени профессионально-педагогической деятельности, а не только в первый момент знакомства с аудиторией. Вариабельность имиджа означает его гибкость в зависимости от контекста педагогической ситуации и направленности аудитории.

Динамическая природа имиджа преподавателя проявляется в способности трансформироваться под влиянием двух факторов: с течением времени меняется сам педагог, его личностно-профессиональные свойства (могут появляться профессиональные и личные деформации); с течением времени меняются студенты, их интеллектуальные возможности и запросы, индивидуально-психологические особенности.

Кроме того, каждая группа, каждый студент имеет свою специфику восприятия, свои установки, свои эталоны-стереотипы о наличном и должном в образе преподавателя.

Следовательно, изучение имиджа необходимо осуществлять в контексте социально-психологических особенностей студенческой аудитории. Более того, как показывают многочисленные психолого-педагогические исследования, требования студентов к имиджу преподавателя варьируются в зависимости от курса и направленности обучения [7; 12; 14]. Соответствие имиджа преподавателя вуза социальным ожиданиям предполагает, что он опирается на определенный стереотип восприятия профессии «преподаватель вуза», который сложился в обществе и у студентов.

Вместе с тем, поиск набора оптимальных имиджевых характеристик преподавателя вуза представляется нам важнейшей задачей профессиональной педагогики, поскольку от знания сильнодействующими личностно-деловых характеристик и умения ими управлять напрямую зависит продуктивность деятельности и психологическое самочувствие педагога.

Управляемость имиджа связана с пониманием закономерностей функционирования имиджа в конкретных условиях, необходимостью специальной

деятельности по его проектированию, диагностике и коррекции.

Игнорирование данного требования превращает профессиональный имидж в стихийное явление, не решающее конкретных социальных и профессиональных задач.

Деятельность по проектированию, диагностике и коррекции личного и профессионального имиджа предполагает наличие у преподавателя специальных знаний из области педагогической имиджологии и профессиональной педагогики, развитой имиджологической компетентности.

Среди актуальных проблем, связанных с формированием имиджа преподавателя вуза, выделяют: неудовлетворенность преподавателей собой, своим имиджем, несоответствие «образа Я» и «образа профессии»; соотношение механизмов межгруппового и межличностного восприятия в процессе общения; причины решающего воздействия первого впечатления на последующее сотрудничество; отсутствие или незначительный набор знаний о формировании и коррекции индивидуального имиджа; отсутствие эффективной обратной связи «преподаватель глазами студентов», уточняются и систематизируются черты идеального образа педагога; раскрытие механизмов формирования и трансформации имиджа.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бусыгина Т.В. Индивидуальный имидж как социально-перцептивный компонент профессиональной компетентности преподавателя вуза. Автореферат дис. на соискание учёной степени кандидата психологических наук: 19. 00. 05.-Самара – 2004.-21с.
2. Вардьян М. Р. Структурно-функциональная модель имиджа как фактор здоровьесбережения субъектов образовательного процесса. Имиджология – 2007: имидж как феномен современной цивилизации: Материалы Пятого Международного симпозиума по имиджологии /Под ред. Е.А. Петровой.- М. :РИЦ АИМ, 2007 – С. 109 -112.
3. Володарская Е.А. Имидж науки как социально-психологический феномен. Монография. -М.: ИИЕТ РАН им. С.И. Вавилова, 2006.147 с.
4. Имидж. Энциклопедический словарь/ [авт., сост. - А.Ю. Панасюк. - М.:РИПОЛ классик, 2007. - 768 с.
5. Донская, Л.Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя вуза. Дисс.канд. псих. наук. - Ставрополь, 2004. 212 с.
6. Коджаспирова Г.М, Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для высших и средн. учеб. заведений. - М., 2000. - 354 с.
7. Набат Э. Н., Сорокопуд Ю.В. Метакачества как основа имиджа преподавателя высшей школы.: Имиджология – 2007: имидж как феномен современной цивилизации: Материалы Пятого Международного симпозиума по имиджологии /Под ред. Е.А. Петровой.- М. :РИЦ АИМ, 2007 – С. 126 -130.
8. Попова О.И. Имидж преподавателя вуза: проблема самореализации в образовательном взаимодействии.// Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С.224-232.
9. Попова О.И. Имидж преподавателя вуза: проблема трансформации в современной России. Дис. .. канд. социологических наук: 22.00.04. - Москва: РГБ, 2007. - 163с.
10. Сорокопуд Ю.В. Формирование имиджа будущих преподавателей вуза в процессе профессиональной подготовки по дополнительной квалификационной характеристике “Преподаватель высшей школы”// Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2009, № 4 (23) в 2 ч. Ч II, С. 144 – 147.
11. Сорокина Н.В. Имидж преподавателя глазами студентов//Имиджология высшей школы. - М.: Академия имиджологии, 2008. -154с.
12. Сыsoева Е.Ю. Идеальный имидж преподавателя вуза: опыт интеллектуальных переживаний//Вестник

Самарского государственного университета. Гуманитарная серия № 5 (71), 2009. С.124-130.

13. Сысоева Е.Ю. Технология формирования имиджа преподавателя вуза //Вестник Самарского государственного университета. Гуманитарная серия № 1/2 (82), 2011. С.218-223.

14. Тараканова А.А. Имидж как динамическая характеристика личностных и профессиональных качеств преподавателя//Педагогическое образование в России. 2012, № 3.С. 70-75.

15. Черепанова В.Н. Формирование индивидуально-го имиджа педагога как средство реализации гуманистической концепции образования. Дисс канд. пед. наук. - Краснодар, 1999.176с.

*Статья поступила в редакцию 22.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 378.1

## ИССЛЕДОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

© 2017

Тазиева Лилия Мансуровна, студент

Бочкарева Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры экономики и менеджмента

Осадчий Эдуард Александрович, кандидат экономических наук,  
доцент кафедры экономики и менеджмента

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, филиал в Елабуге  
(420008, Россия, Казань, улица Кремлевская, д. 18, eosadchij@mail.ru)*

**Аннотация.** В сфере массового высшего образования сегодня происходят значительные изменения. Прежде всего, это связано с требованиями социальной и профессиональной практики, которые предъявляются к выпускникам. Результатом таких требований должен быть молодой специалист, который без особых проблем может включиться в трудовые процессы, продуктивно используя квалификацию, опыт и компетенции, полученные в ходе обучения. В таких условиях особое внимание начинает приобретать одно из направлений образовательной практики - практико-ориентированное обучение. В статье исследуется необходимость практико-ориентированного профессионального образования в университете. Для исследования мы составили тест, состоящий из 10 вопросов. В тестирование принимали участие юноши и девушки (19-22 лет) в количестве 87 человек, из которых - 52 девушки и 35 юношей, обучающихся в третьих и четвертых курсах, очной формы обучения ЕИ КФУ по направлениям подготовки «Менеджмент», «Профессиональное обучение (по отраслям): экономика и управление». Раскрыта сущность понятия «практико-ориентированное профессиональное образование». Даны рекомендации для развития данного направления в университете. Особенностью использования практико-ориентированного подхода в системе высшего образования, является то, что он позволяет формировать фундаментальную научную базу знаний у студентов параллельно с получением практических компетенций.

**Ключевые слова:** практико-ориентированное образование, эффективность процесса обучения, профессиональная деятельность, компетенции, работодатель, статус студента, мотивация к обучению, формирование конкурентоспособности специалистов, инновационная образовательная среда.

## A STUDY OF THE NEED OF PRACTICE-BASED PROFESSIONAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY

© 2017

Tazieva Liliya Mansyrovna, student

Bochkareva Tatyana Nikolaevna, candidate of pedagogical Sciences,  
associate Professor of Economics and management

Osadchiy Eduard Aleksandrovich, candidate of economic Sciences,  
associate Professor of Economics and management

*Kazan (Volga region) Federal University branch in Elabuga  
(420008, Russia, Kazan, street Kremlin, d. 18, eosadchij@mail.ru)*

**Abstract.** In the field of mass higher education today is undergoing significant changes. First of all, this is due to the requirements of social and professional practices that apply to the graduates. The result of these requirements should be a young professional, which can easily be included in labor processes, productive using the skills, experience and competences acquired during the training. In such conditions particular attention is beginning to acquire one of the areas of educational practice - practice-oriented training. This article examines the need for practice-oriented professional education at the University. For the study, we developed a test consisting of 10 questions. In testing was attended boys and girls (19-22 лет) in the amount of 87 people, of which 52 girls and 35 boys enrolled in the third and fourth years, full-time training of ei KFU in areas of training «Management», «Professional training (by industry): economy and management». The essence of the concept of «practice-oriented professional education». Recommendations for the development of this direction in the University. Feature of the use of a practice-oriented approach in the higher education system is that it enables you to generate fundamental scientific knowledge base of the students in parallel with the obtaining of practical skills.

**Keywords:** practice-oriented education, the effectiveness of the learning process, professional activity, competences, employer, student status, motivation for learning, the formation of the competitiveness of specialists, innovative educational environment.

Понятие «практико-ориентированное профессиональное образование» в последние годы становится все более популярным (В. И. Байденко [1], Л.Е. Солянкина [2], А.Л. Андреев [3], В.Г. Северов [4], [5] и др.[6-12]). Практико-ориентированное профессиональное образование – это тип профессионального образования, целью реализации программ которого является подготовка обучающихся к конкретной профессиональной деятельности, в процессе которого практические формы обучения являются первичными, а программы разрабатываются и реализуются при непосредственном участии представителей социальных партнеров – работодателей [13]. Целью выбранного типа обучения является повышение эффективности процесса обучения. Внедрение практико-ориентированного обучения способствует подготовки работников обладающих качественно новым уровнем профессиональных компетенций и готовых к профессиональной деятельности в современных условиях [14].

Основная цель нашего исследования заключается в изучении необходимости практико-ориентированного

образования в университете.

Методы исследования: анализ, синтез, тестирование, метод математической обработки данных. Материал исследования: результаты теста, в авторской редакции.

В ходе исследования необходимости практико-ориентированного обучения в университете мы провели тестирование, состоящее из 11 вопросов, направленное на определения мотивов выбора студентами университета, уровня практической и теоретической подготовки студентов и т.д. В тестирование приняли участие юноши и девушки (19-22 лет) в количестве 87 человек, из которых - 52 девушки и 35 юношей, обучающихся на III и IV курсах, очной формы обучения Елабужского института (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» по направлениям подготовки: «Менеджмент», «Профессиональное обучение (по отраслям): экономика и управление».

Анализируя результаты проведенного тестирования,



можно сделать вывод, что, поступая в ЕИ КФУ, 40,2% студентов ожидали получить теоретические и практические знания, 42,5% студентов возможность трудоустройства после окончания университета, 17,3% респондентов - получить диплом о высшем образовании. Ни один из респондентов не выбрал вариант: «получение только теоретических знаний». Результаты исследования представлены на рис.1.

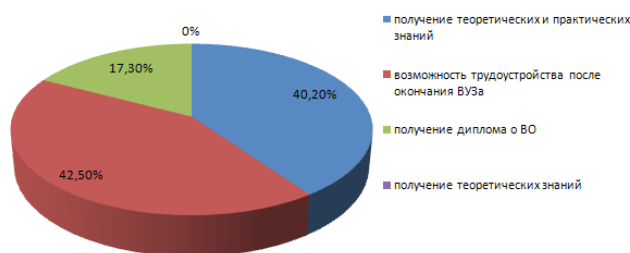


Рисунок 1 - Основные ожидания от университета

Результаты студентов на вопрос исследования «Чем определялся выбор университета?» представлены на рис.2.



Рисунок 2 - Основные факторы, влияющие на выбор университета

Как видно из рисунка, для 28,7% опрошенных важнейшими факторами при выборе университета являются: наличие нужной специальности. Для 26,4% респондентов важно наличие бюджетной формы обучения. Мнение родителей является приоритетным фактором для 13,9% студентов. Такой фактор, как наличие библиотеки и материально-технической базы, важен только для 1,1% студентов.

На вопрос: «Устраивают ли Вас условия и возможности, предоставляемые университетом?» 52,9% студентов выбрали вариант ответа: «полностью устраивает уровень преподавания». Вариант ответа «Не устраивает» респонденты выбрали для таких пунктов, как предоставляемые университетом возможности трудоустройства, возможность прохождения практики по специальности, а также уровень оснащённости необходимыми материалами и оборудованием.

На вопрос: «Как вы оцениваете уровень теоретической и практической подготовки?» более половины студентов отмечают (59,8%), что на данный момент теоретические знания преобладают над практическими. Остальные 40,2% респондентов утверждают, что обладают только теоретическими знаниями. Ни один респондент не отдал предпочтение следующим вариантам: «отличное знание теории и практики», «практические знания преобладают над теоретическими», «обладаю только практическими знаниями».

Следует отметить, что почти 85,1% студентов оценивают уровень практической подготовки, как низкий и очень низкий. Такой ответ как совмещение теоретических знаний с практическими и получение практических навыков набрал по 58,6%. Никто из опрошенных не заинтересован в получении только теоретических знаний,

не подкреплённых практическими умениями.

На вопрос «как вы оцениваете уровень организации производственной практики?» 73,6% студентов признались, что производственная практика, организованная университетом не даёт конкретных знаний и является формальным отчетом. На вопрос: «Хотите ли вы работать по специальности?» 59,8% студентов ответили «нет», 23% опрошенных имеют желание работать по специальности, 17,2% выбрали «затрудняюсь ответить». Следующий вопрос был: совмещаете ли вы работу и учёбу? На этот вопрос 39,1% опрошенных ответили «да», 60,9% ответили «нет». Свои шансы на трудоустройство по специальности после окончания ВУЗа 71,3% респондентов оценивают, как средние, остальные 28,7% - как низкие. Как показало исследование, 81,6% опрошенных считают, что легче всего устроиться на работу по знакомству и личным связям. 79,3% респондентов считают, что получение более глубоких практических знаний в рамках ВУЗа повлияет на шансы при трудоустройстве. Студенты также указали на потребность подтверждения полученных практических знаний соответствующими сертификатами, дипломами. Важно отметить, что на вопрос: «Необходимо ли включения в процесс обучения больше практической подготовки?» все студенты отметили необходимость.

Таким образом, по результатам нашего исследования, мы пришли к выводу, что проблема практико-ориентированного обучения в университете является актуальной. Как известно, изучение только теоретического материала ведёт к потере интереса студентов к обучению. По нашему мнению, в современном мире необходимо построить образовательный процесс таким образом, чтобы создать необходимые условия для целенаправленного формирования конкурентоспособности будущих специалистов. В процессе обучения у студентов приобретается необходимый опыт для профессиональной деятельности и формируется знания и умения. При создании в университете динамичной инновационной образовательной среды, интегрирующей учебный процесс, науку и реальный сектор экономики практико-ориентированное обучение будет возможным и эффективным.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Текст]: метод. пособие / В. И. Байденко. - М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 114 с.
2. Солянкина, Л.Е. Модель развития профессиональной компетентности в практико-ориентированной образовательной среде / Л.Е. Солянкина // Известия ВГПУ. - 2011. - № 1 (0,6 п.л.)
3. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. - № 4. - 2005. - С. 19-27.
4. Северов В. Г. Тенденции и проблемы развития профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров для сферы малого бизнеса / В.Г. Северов // Профессиональное образование. Столица. - 2010. - № 6. - С. 47-54.
5. Canale M, From communicative competence to communicative language pedagogy // Language and communication / Ed. by J.C.Richards, R.W.Shmidt.-London - New York; Longman, 1984.-P.2-21.
6. Андриевская Н.М. Практико-ориентированное обучение в профессиональном образовании // Научный альманах. 2015. № 7 (9). С. 244-246.
7. Усынина Н.Ф. Практико-ориентированный подход к реализации магистерской программы «Менеджмент в образовании» в условиях классического университета // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 32-34.
8. Смирнова Н.В. Реализация практико-ориентиро-

ванного обучения в среднем профессиональном образовании // Ямальский вестник. 2016. № 2 (7). С. 63-65.

9. Абаева Ф.Б. Практико-ориентированный подход при обучении иностранному языку магистрантов - будущих педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 58-61.

10. Борисова Н.Р. Нормативное закрепление форм реализации практико-ориентированного подхода в сфере высшего юридического образования как элемента механизма правового регулирования образовательных отношений // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 3 (27). С. 192-197.

11. Коренева А.В. Профессионально ориентированное обучение курсу «Русский язык и культура речи» как условие повышения качества речевой подготовки специалистов // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 86-90.

12. Фуряева Т.В., Фуряев Е.А. Практико-ориентированное профессиональное социальное образование: сетевой дискурс // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 3. С. 71-75.

13. Vasilev, V. L. The Development of Education Clusters as a Tool to Enhance Economic Safety / V.L. Vasilev, O.N. Ustyuzhna, E.M. Akhmetshin // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EрSBS). - 2016. - P. 411-416.

14. Бочкарева Т.Н., Бахаева Г.М., Лыткина Н.Л. Интеграция иностранных студентов в образовательную сферу в условиях адаптивной региональной миграционной политики / Т.Н. Бочкарева, Г.М. Бахаева, Н.Л. Лыткина // Современные исследования социальных проблем. - 2017. - Том 8, №4-2. С.42-49

*Статья поступила в редакцию 28.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

К ВОПРОСУ О КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ  
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2017

Тихонов Николай Петрович, аспирант

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева  
(660049, Россия, Красноярск, Улица Ады Лебедевой, дом 89, e-mail: tikhonovnp@bk.ru)*

**Аннотация.** В статье предложено обобщение теоретических знаний и эмпирических исследований по проблеме конфликтности в образовательной среде, в частности инклюзивного образования, как следствие, формирования конфликтологической компетентности педагогов. Нетипичные конфликты для школы сегодня обусловлены спецификой инклюзивного образования, в соответствии с этим акценты расставлены на проблеме необходимости и срочности формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования. Рассмотрена структура конфликтологической компетентности как части инклюзивной компетентности, представлены участники конфликтов инклюзивного образования с авторской позиции, определено и обосновано понятие конфликтологической компетентности педагогов в рамках инклюзивного обучения и основанного на принятии детей с ОВЗ, то есть на решении внутриличностного конфликта самим педагогом. В статье уточняются недостатки организации условий по формированию конфликтологической компетентности педагогов, уже работающих в этой сфере, в тоже время отмечены достоинства существующей подготовки будущих педагогов в вузах с учетом уже определенных заказов, ранее озвученных коллегами потребностей и дефицитов.

**Ключевые слова:** конфликты, участники конфликтов, конфликтологическая компетентность, инклюзивное образование, педагог.

ON THE QUESTION OF THE CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS  
OF INCLUSIVE EDUCATION

© 2017

Tikhonov Nikolai Petrovich, graduate student

*Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astaf'eva  
(660049, Russia, Krasnoyarsk, Ada Lebedeva Street, house 89, e-mail: tikhonovnp@bk.ru)*

**Abstract.** The article offers a generalization of theoretical knowledge and empirical research on the problem of conflict in the educational environment, in particular inclusive education, as a consequence, the formation of conflictological competence of teachers. Untypical conflicts for the school today are determined by the specifics of inclusive education, in accordance with this emphasis is placed on the problem of the necessity and urgency of the formation of conflictological competence of teachers in conditions of inclusive education. The structure of conflictological competence as a part of inclusive competence is considered, the participants in conflicts of inclusive education are presented from the author's position, the concept of conflictological competence of teachers within the framework of inclusive education and based on the adoption of children with HIA is defined and justified, that is, by the decision of an interpersonal conflict by the teacher himself. The article specifies the shortcomings in the organization of conditions for the formation of conflictological competence of teachers already working in this field, while at the same time, the merits of the existing training of future teachers in universities are taken into account, taking into account already certain orders, previously voiced by colleagues, needs and deficiencies.

**Keywords:** conflicts, conflict participants, conflictological competence, inclusive education, teacher.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

С недавнего времени в нашей стране одной из ведущих стратегий специального образования является инклюзивное образование. Практиков и исследователей этой области волнуют вопросы, связанные с эффективностью включения особых детей в общеобразовательные организации. Немаловажной проблемой является создание психологически безопасной и комфортной среды для всех участников инклюзивного образования: здоровых детей, детей с ограниченными возможностями здоровья, педагогов и родителей.

Мы понимаем, что эффективность образовательного процесса определяется несколькими показателями: методикой преподавания, психологическим климатом в классе, отношениями между обучающимися и между родителями. На педагога в этом смысле накладывается особая ответственность, которая как раз-таки заключается в умении создать необходимые условия для успешного включения ребенка особой заботы в класс, объединить усилия родителей и детей по оказанию помощи, создать атмосферу толерантности, уважения, взаимопомощи в коллективе. Внедрение инклюзивного образования само по себе вызвало много споров в образовательных организациях, а первичные попытки обучать детей с ограничениями здоровья в массовой школе выявили высокую конфликтность образовательной среды. Таким образом, решение проблемы конфликтности в школах, реализуемых инклюзивное обучение напрямую зависит от педагогов и их конфликтологической компетентности.

К настоящему моменту практикующими педагогами, учеными были сформулированы достаточно четкие де-

фициты, останавливающие процесс внедрения инклюзивного обучения в нашей стране. Система высшего образования достаточно широко отреагировала в организации обучения будущих педагогов, психологов, дефектологов, социальных педагогов, логопедов. Формирование необходимых компетенций в процессе обучения студентов в Вузе заслуживает благодарности. Подтверждением этого являются работы ученых по описанию способов, приемов, методов, технологий и моделей формирования профессиональных компетенций у будущих работников инклюзивного образования и их эффективности. В то же время мы замечаем некий пробел в подготовке педагогов, уже имеющих стаж работы в школе. К тому же немаловажным становится вопрос личного психологического принятия педагогом ребенка особой заботы, что подразумевает разрешение внутриличностного конфликта педагога, в случае позитивного разрешения конфликта педагог будет готов к возникающим конфликтам в среде инклюзивного обучения, что отразится на его общей конфликтологической компетентности.

Таким образом, проблема конфликтности в среде инклюзивного образования, формирования конфликтологической компетентности педагогов инклюзивного образования остается актуальной и требует теоретического осмысления и практических разработок.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор.*

Анализ последних публикаций по данной проблеме позволяет утверждать, что конфликтность в образовательных организациях растет, притом высокими темпами. Ю.А. Торосян, Т.В. Сунайкина (2017) [1] очерчивают круг наиболее частых конфликтов и их причин

по мнению педагогов, среди которых самые распространенные конфликты между учителями и родителями, причинами которых служат разные представления сторон о средствах и целях воспитания, негативное отношение родителей к школе, несогласие с оценками. Конфликты между учителями и учениками возникают как следствие нарушения дисциплины на уроке, невыполненных домашних заданий, грубости учеников. Причины конфликтов между учителями возникают из-за перекидывания чужих обязанностей на учителей, не тактичного отношения друг к другу, административных и финансовых злоупотреблений. Последовательность причин конфликтов представлена в логике от самого частого до редкого.

Интересны тактики, используемые педагогами в конфликтах. С родителями наиболее актуальной оказалась тактика перехода к сотрудничеству, компромисса и уступок. Очень редко используют настойчивость. В конфликтах с учениками похожие тактики. С учителями чаще используют тактику компромисса, практически отсутствует тактика уклонения от общения.

Высокая конфликтность образовательной среды породила необходимость обучения детей конфликтованию, проведению работы по формированию у них навыков общения и приобщения к общей культуре разрешения конфликтов. И.В. Ярманова [2] уделяет этому вопросу внимание. А.И. Сорокина, Ф. К. Батихан [3] рассматривают психологическое сопровождение разрешения конфликтов детей в системе инклюзивного образования. Они изучают конфликтные проявления детского возраста, благодаря которым разрешаются проблемные ситуации. Важным является анализ конфликта в контексте проявления социальной адаптации и продуктивности деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Авторы отмечают важность участия в конфликте детей с ОВЗ, подтверждают исследованиями усиление рефлексивности личности, активности, желания развиваться.

Ученых интересует психологическая безопасность среды в школах. В этом смысле для урегулирования различных проблем создаются службы школьной медиации. И.В. Афанасьева, С.М. Куницына [4] рассматривают организацию деятельности служб школьной медиации, их цели, задачи, функции и принципы работы, определяют роль медиатора. Е.Н. Верховская [5] указывает на актуальность подготовки по школьной медиации будущих социальных педагогов. Ю.Н. Рудакова [6] рассматривает медиацию как форму профилактики буллинга в России (2017). Полученные результаты констатируют, что школьные службы примирения являются одним из методов профилактики буллинга, которые способствуют объяснению причины поведения, отработке навыков выхода из конфликтных ситуаций без применения психологического и физического насилия.

Особое внимание уделяется проблеме конфликтологической компетентности в пространных общеобразовательной организации, указываются типичные проявления некомпетентности педагога в конфликте. Е.С. Борисова [7] указывает, что повышение качества образования касается решения проблем конфликтологической компетентности в школьной среде. В этом смысле она включена в перечень профессиональных компетенций педагога и подразумевает под собой умение вести диалог, убедительно аргументировать свое мнение, прогнозировать и предупреждать острое конфликтное взаимодействие, конструктивно урегулировать педагогические ситуации и конфликты между субъектами образовательного процесса. Педагогический конфликт рассматривают как возникающую в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форму проявления обострившихся субъект-субъектных противоречий, создающих отрицательный эмоциональный фон общения, предполагающую перевод столкновения сторон конфликта в за-

интересованное устранение его причин. Н.К. Сурнина, Д.А. Веракса-Винокуров, Э.Н. Рычихина [8] отмечают важность профилактики конфликтов в образовательной организации.

Л.А. Хижняк, С.В. Котов, Н.С. Котова, С.В. Алехина, Л.П. Фальковская, Н.А. Голиков, О.Л. Жук [9-13] изучают вопросы и проблемы становления инклюзивного образования в России, в том числе занимаются анализом профессионализма, содержанием компетенций педагога инклюзивного образования. Подготовка будущих педагогов к инклюзивному образованию пользуется популярностью у таких ученых как Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова [14], М.А. Староверова [15].

Т.Б. Беляева, П.И. Беляева [16] рассматривая психологическую безопасность инклюзивного образования, отмечают конфликты, как фактор, угрожающий безопасности среды. В следствие чего определяют профилактику конфликтов в школьной среде через воспитательную работу и развитие конфликтологической культуры обучающихся и педагогов как важные направления работы в этом русле. И.Л. Федотенко, Т.И. Захарчук [17] анализируют процесс подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности в инклюзивной среде. Многими рассматривается профессиональная компетентность педагога инклюзивного образования. А.П. Сманцер [18], И. Л. Федотенко, И.А. Югфельд [19] указывают на одну из компетенций – конфликтологическую, однако не считают ее особо значимой. В иерархии компетенций, она находится на предпоследнем месте.

Естественно, в рамках подготовки работников образовательной сферы уже учтены проблемы конфликтности в школах. В этом смысле в Вузах существуют дисциплины «Конфликтология», «Психологическая безопасность образовательной среды», однако они в большей степени основываются на теоретических знаниях, практики как таковой практически нет. Что касается конфликтов инклюзивного образования, то в некоторых вузах имеются специальные курсы «Конфликтология инклюзивного образования», «Медиация в инклюзивном образовании», «Психология инклюзивного обучения».

Формирование конфликтологической компетентности будущих педагогов имеет достаточно обоснованные причины, тем самым привлекает внимание широкого круга исследователей. А.К. Бисембаева [20,21] определяет важность конфликтологической компетентности в функциях: информационно-сигнальной, интегративной, стабилизирующей, ориентировочной, инновационной, ценностной, преобразовательной, профилактической, рефлексивной и обучающей. Также ею предложено условие - интересная лаборатория по применению современных психотехник в формировании конфликтологической компетентности будущих педагогов-психологов и структурно-функциональная модель формирования конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов, позволяющая комплексно подойти к проблеме подготовки специалистов в области образовательной медиации. А.М. Байчоровой [22] рассматривается структура конфликтологической компетентности педагога как информационно-регуляторной подсистемы профессионализма. Н.А. Соколовой, А.К. Бисембаевой [23] на основе системного, компетентностного и технологического подходов разработаны модули технологии формирования конфликтологической готовности: включение студентов в информационную среду на всех этапах профессиональной подготовки, ориентация студентов на самообразование, активизация конфликтологической деятельности студентов посредством использования инновационных технологий обучения. В.С. Васильева [24] делает акцент на толерантно-партисипативном подходе в формировании коммуникативной компетентности, который включает учет мнения ребенка при разрешении значимых коммуникативных проблем, достижение консенсуса при решении коммуникативной проблемы,

диалогическое взаимодействие между участниками образования. Н.А. Соколова, В.Ф. Жеребкина [25] рассматривают требования к конфликтологической подготовке педагогов.

Так, анализ литературы позволил объединить исследования в данной области на несколько групп: Авторы с большой внимательностью рассматривают конфликты в образовательной среде, их виды, причины и тактики поведения участников конфликта. Другие предлагают варианты формирования конфликтологической компетентности будущих педагогов. Вопросы инклюзивного образования рассматриваются достаточно широкой аудиторией. В меньшей степени уделен вопрос в науке на сегодняшний день конфликтам инклюзивного образования, специфике этих конфликтов, и самое главное решению внутриличностного конфликта педагога по принятию особых детей. Следовательно, формирование конфликтологической компетентности педагогов инклюзивного образования остается актуальным и требующим большей практической разработки.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью данной статьи является обобщение теоретических знаний и эмпирических исследований по проблеме конфликтности школьной среды, в частности инклюзивного образования и, как следствие, формирования конфликтологической компетентности будущих педагогов и педагогов-стажистов в условиях инклюзивного образования.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием научных результатов.*

И. Л. Федотенко, И.А. Югфельд отмечают, что педагоги остаются одной из наиболее консервативных групп социума, негативно настроенных по отношению к инклюзии. Некоторыми из важных причин (в контексте нашего рассуждения) мешающих принять инклюзивное обучение являются: высокая степень личностной тревожности перед нездоровьем, несчастьем; жесткая ориентация учителя на мнение родителей здоровых детей; страх перед неизвестным, опасение вреда инклюзии для субъектов образовательного процесса, негативные установки и предубеждения, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми и преодоление негативного стереотипа восприятия особого ребенка.

Таким образом, конфликтологическая подготовка специалистов педагогических специальностей, главным образом учителей является острой проблемой реализации инклюзивного образования.

Под инклюзивным образованием понимается полное вовлечение ребенка с особыми образовательными потребностями в жизнь школы посредством обеспечения детям с ОВЗ специальных условий для получения образования, развития и социальной адаптации, не снижающих в целом уровень образования для детей, не имеющих таковых ограничений [26].

Для успешного внедрения инклюзивного образования в России необходимо провести работу от переустройства материальной базы школы, создания без барьерной среды до переподготовки учителей. Педагогика-практики и методисты задаются вопросами о содержании обучения педагогов инклюзивного образования, направлениях обучения. В задачах ставится сформировать инклюзивную компетентность педагогов, которая включает в себя ряд компетенций, в том числе предусматривает конфликтологическую.

Г.А. Баранова [27] указывает на то, что формирование профессиональной компетентности происходит как в процессе профессионального становления личности педагога, так и в процессе непрерывной профессиональной подготовки, которая может реализовываться в условиях учебно-информационной среды учреждений дополнительного профессионального образования. Для этого разрабатываются дополнительные профессиональные программы, направленные на подготовку педагога к работе в условиях инклюзивного образования.

В целях профессиональной подготовки педагогов общеобразовательной школы конфликтологический компонент присутствует контекстно. Учителям в большинстве случаев предлагается освоить курсы повышения квалификации с данной направленностью, однако получив теоретические знания, вопросы практического характера остаются неотработанными. К сожалению, в настоящее время не так много и в широком пользовании существует учебных пособий по конфликтологии инклюзивного образования. Таким образом, конфликтологическая подготовка носит фрагментарный, (обобщенный характер) и не обеспечивает должного уровня подготовленности педагогов к управлению конфликтами в школе, тем более в условиях инклюзии.

Мы придерживаемся мнения В.И. Курбатова [28], конфликт в общем смысле представляет собой столкновение разнонаправленных мнений, интересов и субъективных позиций относительно той или иной проблемы в результате возникновения пограничных противоречий. В рамках инклюзивного образования все участники конфликта являются субъектами образовательного процесса, к тому же каждый субъект смотрит на проблему собственными глазами, отстаивает точку зрения, которая будет выгодна именно ему, не взвывая на возможное неудобство для других субъектов. Отчасти можно понять, например, родителей детей с ОВЗ, они будут до последнего бороться за своего ребенка, пытаться добиться нужных условий именно ему.

Исход конфликта может быть негативным и позитивным, он оказывает влияние на личность, ее конкурентоспособность в обществе, а значит успешность и удовлетворенность собой и своей жизнью. А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов [29], Н.В. Самсонова [30] и др., отмечают не только деструктивный характер, но и рассматривают конструктивную сторону конфликта, как источника для изменений, толчка к развитию, нахождению в себе новых ресурсов, получению новых знаний и овладению новыми умениями, освоению новых способов действий. По их мнению, конфликт управляем и, важно отметить, возможно преобразование негативных, деструктивных последствий конфликта в конструктивные возможности.

Необходимо заметить, что специфика конфликтов инклюзивного образования на данный момент по мнению специалистов работающих в этой области, не позволяет субъектам конфликтов изменять деструктивный характер в позитивный, так как в основном конфликты не разрешаются, например родители с ОВЗ и родители здоровых детей так и испытывают недовольство что учитель недостаточно уделяет внимание и тем и другим, на видимом уровне конфликт кажется сглажен, потому что не произносится вслух, но при разговорах это прослеживается. Это неразрешение происходит из-за отсутствия определенных знаний и умений педагога. Мы считаем, что возможно повлиять на исход конфликта, на изменение деструктивного характера в продуктивный и соответственно на толчок к развитию всех субъектов инклюзивного образования, таким образом помимо образовательных плюсов детям с ОВЗ оказать влияние на толерантность людей.

В условиях педагогической деятельности конфликт представляет способ взаимодействия участников образовательных отношений, который характеризуется расхождением интересов и выражается в обострении противоречий, проявляясь в эмоциональной форме.

С внедрением инклюзивного образования конфликты имеют свою специфику и приобретают иные причины возникновения. Мы рассматриваем конфликт в рамках инклюзивного образования как столкновение мнений субъектов образовательного пространства, где каждый стремится отстоять свою точку зрения, не взвывая на интересы и пользы других людей.

На рисунке 1 представлены участники возможных конфликтных ситуаций в условиях инклюзивного образования. В рамках образовательной организации от-

ветственность за конфликтогенность среды, а также за разрешаемость конфликтных ситуаций различного рода ложится на педагога, как специалиста профессионально-компетентного в этой области. С введением инклюзивного образования педагог становится основной фигурой в обучающем взаимодействии между всеми субъектами, таким образом он находится в центре конфликтных ситуаций, соответственно ему приходится принимать на себя ответственность за решение конфликтов, опираясь на свой профессионализм.



Рис.1. Возможные участники конфликтных ситуаций инклюзивного образования

Понимая необходимость обладания педагогом конфликтологической компетентностью, отметим, определение, предложенное Г.В. Кравец [31], в рамках которого автор определяет профессиональную компетентность как базовое личностное свойство, позволяющее обеспечить взаимодействие специалиста с профессиональной средой за счет реализации фонда знаний, умений и навыков, а также способствующее активизации внутренних ресурсов личности и механизмов саморегуляции в направлении ее развития. Полагаем весьма важным, что в данном определении автор сделал акцент на задействование внутриличностных регуляторных механизмов, которые обеспечивают в нашем случае функциональную вариативность педагога в образовательном пространстве, его готовность к изменению траектории своего поведения в направлении повышения эффективности и стабильности психолого-педагогической деятельности. Учитывая межличностный и внутриличностный контекст, под конфликтологической компетентностью педагога в условиях инклюзивного образования мы понимаем способность педагога эффективно разрешать собственные межличностные и внутриличностные (по принятию детей с ОВЗ) конфликты, оказывать профессиональную помощь в решении конфликтов между другими субъектами инклюзивного образования.

А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов, рассматривая структурно-содержательные компоненты конфликтологической компетентности субъекта деятельности, выделяют следующие характеристики: понимание специфики противоречий между людьми; формирование конструктивного отношения к конфликтам; обладание навыками бесконфликтного общения в трудных ситуациях; умение оценивать и объяснять возникшие проблемные ситуации; наличие навыков управления конфликтными явлениями; умение развивать конструктивные сценарии; умение предвидеть возможные последствия конфликтов; умение конструктивно регулировать противоречия и конфликты; наличие навыков устранения негативных последствий конфликтов.

С точки зрения Г.С. Бережной [32] конфликтологическая компетентность педагогов общеобразовательной школы является компонентом их профессиональной компетентности, видом специальной компетентности. Это подготовленность и способность к управлению конфликтами в образовательном учреждении. Она подразумевает не только способность выполнять трудовые функции в конфликтогенной среде, но и преобразовывать её для успешного решения педагогических задач. Структура конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы представлена через акмеологическую модель, синтезирующую знания о том, что должно быть сформировано. Модель включает

в себя следующие блоки: 1) система качеств, характеризующих индивидуальность и личность - аксиологический компонент; 2) содержательный блок (знания) - информационный компонент; 3) операциональный блок (умения) - операциональный компонент.

Понимая специфику инклюзивной среды, обобщая имеющиеся классификации компонентов конфликтологической компетентности педагогов, мы предлагаем классификацию применительно к инклюзивному образованию, которая включает следующие компоненты:

- Нормативно-правовой, который позволяет педагогу осознать права участников инклюзивного образования, зону ответственности каждого участника, для того чтобы руководствоваться этим при разрешении конфликтных ситуаций, не ущемляя законные права субъектов образования. Этот компонент включает в себя знание и умение использовать в педагогической практике инклюзии основных законодательных актов, нормативных документов, связанных с инклюзивной деятельностью.

- Эмоционально-волевой, раскрывает способность педагога к разрешению собственного внутриличностного конфликта по принятию детей с ОВЗ, готовностью с ними работать, саморегуляция в конфликтных ситуациях, и чтобы их предотвращать. Также данный компонент включает в себя способность педагога регулировать свою тревожность по отношению к новому в инклюзии, что может вызвать конфликт между «хочу» и «могу» и т.д.

- Рефлексивный, обеспечивает позицию самоанализа педагога до, вовремя и после конфликтной ситуации, что повлияет на способность верно разрешить конфликт между участниками инклюзивного процесса. Соотнесение своей аргументации с юридической верностью.

- Когнитивный, отражает полноту, системность, осмысленность и обобщение знаний теории и практики конфликтологии в условиях инклюзивного образования. В рамках этого компонента подразумевается подача знаний по теории конфликта с уклоном на инклюзию, особенностей детей с ОВЗ, их семей.

- Деятельностный, отражает способность педагога применять в инклюзивной практике знания по теории конфликта и инклюзии, умения быстро адаптироваться в профессиональной ситуации, разрешать эффективно конфликтные ситуации.

- Ценностно-мотивационный, отражает потребность в самореализации, мотивация на самосовершенствование в конфликтологии инклюзивного образования, развитие в себе умений разрешать конфликты, ценностное отношение к профессии педагога инклюзивного образования, своим ученикам, детям с ОВЗ. С этих позиций педагог по идее решая конфликт должен опираться не на требования со стороны при разрешении конфликта, а на свои моральные, ценностные, гуманистические, личностно-ориентированные убеждения, делать во благо и развитие детей с ОВЗ и здоровых детей. В этом смысле разрешение конфликтных ситуаций будет основываться на профессиональной ответственности педагога.

- Коммуникативный, отражает способность педагога умело использовать свой речевой, творческий потенциал. Включаются способности к самопрезентации, отстаиванию своей точки зрения, публичных выступлений, деликатности и уверенности в речи, деловому стилю общения, организаторские способности. Знание определенной терминологии инклюзивного процесса, фактов для умелой аргументации в ходе разрешения конфликта.

Таким образом, конфликтологическая компетентность представляет собой многокомпонентное образование, которое в совокупности позволяет разрешать конфликты инклюзивного образования.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Таким образом, мы определили направления изучения проблем конфликтности в школьной среде и

конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования, определили понятие конфликтологической компетентности с акцентом на внутрилличностный конфликт педагога, определили участников конфликтов в инклюзивном образовании, описали структуру конфликтологической компетентности педагогов применительно к среде инклюзивного образования. Материалы данной статьи позволяют ученым оценить имеющийся потенциал научных изысканий по данной теме и определить перспективы изучения. Мы выяснили, что многие ученые упоминают о важной составляющей инклюзивного образования – принятие ребенка педагогом. Однако в практической работе во время подготовки будущих учителей этому не уделяется достаточного внимания, а также не качественно проводится работа по принятию таких детей с педагогами-стажистами. Мы ставим перед собой задачи в дальнейшем – изучить специфику внутрилличностных конфликтов педагогов, их переживаний и проблем по поводу принятия ребенка с ОВЗ, рассмотреть внутрилличностные конфликты педагогов по принятию особых детей в контексте общей конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования, проанализировать и предложить организационно-педагогические условия по формированию конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Торосян Ю. А., Сунайкина Т. В. Исследование конфликтологической культуры педагогов общеобразовательной организации // Концепт. 2017. №2. С.160-167
2. Ярманова И. В. Формирование культуры конфликтования у детей дошкольного возраста как научно-практическая проблема // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2010. №1. С.70-74
3. Сорокина А.И., Батихан Ф.К. Психологическое сопровождение разрешения конфликтов детей в системе инклюзивного образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2015. №3 (13). С.59-63
4. Афанасьева И.В., Куницына С.М. Особенности функционирования служб школьной медиации в образовательной организации // Вестник РМАТ. 2016. №3. С.69-72
5. Верховская Е. Н. Актуальность подготовки будущих социальных педагогов к организации школьных служб примирения // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2015. №2 (26). С.59-63
6. Рудакова Ю.Н. Развитие медиации как формы профилактики буллинга в России // Скиф. 2017. №11. С.84-88
7. Борисова Е. С. Проблема конфликтологической компетентности в пространстве общеобразовательной организации // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2017. №2-1. С.28-32
8. Сурнина Н. К., Веракса-Винокуров Д. А., Рычихина Э. Н. Профилактика конфликтов в образовательной организации // ББК 74.200. 51я43 С56. – 2017. – №. 8. – С. 145.
9. Хижняк Л. А. Содержание компетенций педагога инклюзивного образования // Достижения науки и образования. – 2016. – №. 4. – С. 78-85.
10. Котов С. В., Котова Н. С. Становление инклюзивного образования в России // European Social Science Journal. – 2015. – №. 6. – С. 263-267.
11. Алехина С. В., Фальковская Л. П. Педагог инклюзивной школы: новый тип профессионализма // М.: Педагогический университет «Первое сентября». – 2014. – Т. 28.
12. Голиков Н. А. Инклюзивное образование: новые подходы к качеству жизни детей с особыми образовательными нуждами // Сибирский педагогический журнал. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4(21)

нал. 2009. №6. С.230-241

13. Жук О.Л. Подготовка будущих учителей к инклюзивному образованию. - М.; СПб.: Нестор, 2015. -С. 102-106.
14. Ярская-Смирнова Е. Р., Лошакова И. И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. – 2003. – №. 5. – С. 100-106.
15. Староверова М. и др. (ред.). Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. – Litres, 2017.
16. Беляева Т. Б., Беляева П. И. Подготовка будущих педагогов к обеспечению психологической безопасности среды в инклюзивном образовании // Печатается по решению редакционно-издательского совета Государственного гуманитарно-технологического университета Редакционный совет. – 2016. – С. 773.
17. Федотенко И. Л., Захарук Т. Подготовка студентов к профессионально-педагогической деятельности в инклюзивной образовательной среде. // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2014. – №. 1. – С. 216-221.
18. Сманцер А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентного подхода. – 2010. Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки : научно-теоретический журнал. - 2010. - № 11. - С. 8-12
19. Федотенко И. Л., Югфельд И.А. Становление готовности студентов к будущей профессиональной деятельности в инклюзивной среде школы: компетентностный подход // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. №4. С.550-556
20. Бисембаева А. К. Вопросы формирования конфликтологической компетентности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе // Педагогическое образование в России. 2016. №6. С.172-177
21. Бисембаева А. К. Структурно-функциональная модель формирования конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов // Педагогическое образование в России. 2017. №3. С.84-89
22. Байчорова А. М., Чомаева Г. А. Конфликтологическая компетентность в условиях взаимодействия субъектов образования // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. №3. С.66-71
23. Соколова Н. А., Бисембаева А. К. Технология формирования конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов // Вестник ЧГПУ. 2017. №4. С.72-77
24. Васильева В. С. Толерантно партисипативный подход как методико технологическая основа развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных учреждений // Вестник ЧГПУ. 2010. №12. С.28-36
25. Соколова Н.А., Жеребкина В. Ф. К вопросу о конфликтологической подготовке будущих педагогов // Вестник ЧГПУ. 2016. №7. С.113-118
26. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2014. №1. С.112-115
27. Баранова Г. А. Подготовка учителя-логопеда к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях повышения квалификации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №. 4-8. – С. 75-77.
28. Курбатов В.И. Конфликтология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 445 с. с. 68
29. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. 5-е изд. СПб., Питер, 2013. 512 с.
30. Самсонова, Н.В. Конфликтологическая культура специалиста // Высшее образование в России. – 2003. – № 1. – С. 124-126.
31. Кравец Г.В. Социально-коммуникативная компе-

тентность как ключевая компетентность в профессиональном становлении психолога // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – № 5. – С. 60–64., с. 61

32. Бережная Г. С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Бережная Галина Сергеевна. — Калининград, 2009. — 336 с.

*Статья поступила в редакцию 03.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*



УДК 378 (072.8)+78.07 (072.8)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ В ПРОЦЕССЕ  
ЧТЕНИЯ И ТРАНСПОНИРОВАНИЯ АККОМПАНеМЕНТА С ЛИСТА

© 2017

**Фролова Наталья Александровна**, кандидат педагогических наук, профессор кафедры  
«Музыкальное образование»**Чегодаева Мария Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Музыкальное образование»*Самарский государственный социально-педагогический университет  
(443099, Россия, Самара, ул. М.Горького, 65/67, e-mail: chegodaeva.md@yandex.ru)*

**Аннотация.** Центральной задачей современного образования является создание условий для раскрытия способностей личности, удовлетворения ее потребностей в интеллектуальном развитии. Творческая природа музыкального искусства открывает большие возможности для профессионально-личностного роста студентов, стимулирования их познавательной активности. Мы считаем необходимым усилить акцент на тех видах работы, в которых прослеживается четкая ориентация на развитие музыкального мышления, формирование познавательных ценностей, и которые как нельзя лучше соответствуют основным принципам концепции развивающего обучения, прочно закрепившейся в музыкальном образовании. Чтение нот с листа и транспонирование – виды деятельности, активизирующие сознание студента, у последнего появляется возможность ознакомиться с большим количеством музыкальной литературы, расширить свой кругозор. Перед чтением или транспонированием аккомпанемента вокального (инструментального) произведения, исполнитель должен проделать предварительную работу без инструмента, ориентируясь на внутренне-слуховые представления и двигательльно-интроспективные ощущения, используя различные виды музыкального анализа: целостного, дифференцированного, комплексного, стилистического, гармонического, ассоциативного, образного и т.д. Такая работа позволит активизировать познавательную деятельность студентов и сделает последующее исполнение более осмысленным, уверенным, художественно убедительным. В статье подробно рассматриваются этапы предварительной подготовки к чтению и транспонированию аккомпанемента с листа и методы транспонирования. Все этапы процесса подготовки к чтению и транспонированию взаимосвязаны, каждый этап подготавливает следующий, а результатом этой работы является создание на инструменте целостного художественного образа.

**Ключевые слова:** познавательные ценности, студенты-музыканты, музыкально-исполнительский класс, принципы развивающего обучения, чтение аккомпанемента с листа, транспонирование аккомпанемента с листа, этапы подготовки к чтению и транспонированию аккомпанемента с листа.

THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE VALUES OF STUDENTS-MUSICIANS IN THE PROCESS  
OF READING AND TRANSPOSE ACCOMPANIMENT FROM THE SHEET

© 2017

**Frolova Natalia Aleksandrovna**, PhD in Pedagogics, Professor of the Department “Music education”  
**Chegodaeva Maria Dmitrievna**, PhD in Pedagogics, Docent of the Department “Music education”*Samara State University of Social Sciences and Education  
(443099, Russia, Samara, str. M.Gorky, 65/67, e-mail: chegodaeva.md@yandex.ru)*

**Abstract.** The central task of modern education is to create conditions for the disclosure of abilities of the individual, needs of intellectual development. The creative nature of musical art opens up great opportunities for professional and personal growth of students, stimulate their cognitive activity. We believe it is necessary to strengthen the focus on the wrong types of work in which there is a clear focus on the development of musical thinking, the formation of cognitive values, and that is the best fit to the basic principles of the concept of developmental education is firmly entrenched in music education. The reading of the notes from the sheet and transposition operation, activating the consciousness of the student, the other has an opportunity to get acquainted with a lot of music literature, to expand their horizons. Before reading or transposition accompaniments of vocal (instrumental) composition, the performer shall do the preliminary work without the tool, focusing on the internal auditory representation propulsion and introspective feel, using various kinds of musical analysis: a holistic, differentiated, complex, stylistic, harmonic, associative, imaginative, etc. Such activities will enhance informative activity of students and make follow-up more meaningful, confident, artistically convincing. The article describes in detail the phases of pre-reading and transposing accompaniments and methods of transposition. All phases of pre-reading and transposition are interrelated, each step prepares the next one, and the result of this work is the creation and tool of a holistic artistic image.

**Keywords:** cognitive values, students-musicians, music performance class, principles of developmental education, reading accompaniment from the sheet, transposing accompaniment from the sheet, the phases of pre-reading and transposing accompaniments.

Ценности познания – одни из ведущих ценностей общества, образования, личности. Познание – базовая потребность человека к знанию, постижению явлений, свойств и закономерностей действительности. Определяя человека как Homo sapiens, мы тем самым подчеркиваем важность таких его свойств, как способность к мышлению, познанию, разумному поведению. Молодость, а именно к этому возрасту относится основная часть студенчества, – особый период в жизни человека, когда достигаются оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Как ресурс инициативы, креативности и инноватики воспринимают молодежь многие исследователи [1,2,3]. Именно в молодости человек максимально работоспособен и склонен к творческой деятельности, именно за счет молодых людей в обществе растет приток новых идей и знаний, именно с молодежью во многом связан прогресс современной науки и уровень устойчивого развития страны (*К сожалению, в*

*условиях продолжающегося социально-экономического кризиса, который мы наблюдаем сегодня, уменьшаются возможности для жизненного и профессионального самоопределения молодежи. Талант и знания молодых людей часто оказываются невостребованными, что лишает молодежь возможности максимально реализовать себя, формирует неуверенность в настоящем и будущем, приводит к оттоку ученых за границу, невостребованности специалистов высокой квалификации, риску профессиональной деqualификации).*

В период обучения в вузе у студентов складывается система устойчивых взглядов и ценностных ориентаций, которая выступает основой для формирования системы профессиональных целей и планов и является «важнейшей предпосылкой успешной профессиональной реализации человека на этапе зрелости, достижения им личностного и профессионального акме» [4, с.201]. Т.А.Юзефовичус пишет: «Люди в молодости восприим-

чивы к познанию, причем в его высших формах, каковыми являются овладение наиболее сложными способами интеллектуальной деятельности в различных областях науки и техники; способны к напряженной интеллектуальной самоотдаче» [5, с.44].

Нельзя забывать, что высокий уровень потребности в познании связан «с высоким уровнем как ценности саморазвития, так и ценности креативности» [6, с.165]. Создание условий для раскрытия способностей личности, удовлетворения ее потребностей в интеллектуальном развитии – центральная задача образования, поскольку лишь путем повышения уровня образованности общества, его интеллектуально-духовного потенциала возможно обеспечить переход от инерционного к инновационному развитию страны. «Потребность в информации входит в широкий спектр потребностей современного человека и выражает общественную необходимость личности в информационном обеспечении всех видов человеческой деятельности, предопределяет включение личности в существующую систему социальной информации», – пишет М.В.Гузева [7, с.41].

Предоставление студентам возможности успешно действовать в образовательной среде поддержит их внутреннюю мотивацию к обучению, вызовет желание образовывать себя, создаст устойчивый положительный эмоциональный фон в обучении. Нельзя не согласиться со словами В.Т.Лисовского: «Опыт развитых стран показывает, что образование – самое выгодное долговременное вложение капитала. И тот, кто думает о будущем России, должен считать образование и науку приоритетными областями. Необходимые вложения не так велики, а результаты огромны и скажутся очень быстро» [8, с. 483-484].

В настоящее время главной целью образовательной политики в России является «формирование конкурентоспособного человеческого потенциала», который способен реализовать себя не только на родине, но и в мировом масштабе. Достижение данной цели становится возможным при постепенном решении задач, позволяющим выпускникам вузов совершенствоваться с точки зрения получения профессиональных навыков» [9, с.39]. Обращаясь к вопросам профессиональной подготовки студентов творческих специальностей, а именно студентов-музыкантов, следует подчеркнуть особую роль музыки, которая является одним из способов познания человеком самого себя, своего внутреннего мира. Творческая природа музыкального искусства открывает большие возможности для профессионально-личностного роста студентов, стимулирования их познавательной активности. Свободно оперировать художественными образами, иметь собственные независимые суждения и оригинальные исполнительские трактовки, использовать ассоциативные связи для более глубокого понимания замысла и исполнительской идеи композитора – необходимые качества творчески действующей личности. «Развитие творческого самосознания обучающихся является одной из важнейших и необходимых задач профессиональной деятельности педагога-музыканта, связанной с актуализацией личностных характеристик обучающихся, заложенного в них потенциала», – пишет Р.Р.Китаева [10, с.57].

Анализируя виды деятельности в исполнительском классе и признавая за работой над музыкальным произведением с дальнейшим его публичным исполнением ведущую роль, мы считаем необходимым усилить акцент на тех видах работы, в которых прослеживается четкая ориентация на развитие музыкального мышления, формирование познавательных ценностей студентов: чтение и транспонирование музыки с листа. Данные виды деятельности имеют большое значение для профессионального роста студентов-музыкантов и как нельзя лучше соответствуют основным принципам концепции развивающего обучения, прочно закрепившейся в музыкальном образовании: увеличение объема учебного материала, ускорение темпов его прохождения, увеличение теоретической емкости занятий, максимальная

самостоятельность и творческая инициатива учащихся [11, с. 341-343].

Чтение музыки с листа – необходимая составляющая работы музыканта любой специальности, но для пианиста-концертмейстера этот вид деятельности является ведущим, основополагающим, определяющим успешность профессиональной карьеры. Следует отметить, что чтение аккомпанемента с листа – процесс более сложный, чем прочитывание обычного двуручного изложения. Присутствие еще одного (как минимум) исполнителя на эстраде, еще одной (третьей) строчки в нотном тексте, а в вокальном произведении и поэтического текста (четвертой строчки) определяет особенности чтения аккомпанемента с листа и те сложности, с которыми приходится сталкиваться концертмейстеру.

Концертмейстер должен владеть навыком целостного охвата трех строчек как по горизонтали, так и по вертикали, точно прочитывать нотный текст, выработать навык безостановочного исполнения, владеть навыками упрощения фактуры, обладать многоплоскостным вниманием, быть психологически устойчивым к ошибкам на эстраде. Эти высокие требования, предъявляемые к чтению аккомпанемента с листа, безусловно, усиливают значимость познавательной деятельности.

Транспонирование с листа – перенесение музыкального произведения в новую тональность – для музыкантов является одним из наиболее сложных видов деятельности. То есть, концертмейстер, прочитав нотный текст с листа, должен мысленно перенести произведение в новую тональность и исполнить его уже в заданной тональности. Справедливо замечено Е.М.Шендеровичем: «В течение многих лет трудные и сложные проблемы транспонирования я пытался привести к единой стройной системе. Не могу похвастаться тем, что мне это полностью удалось. Однако большой практический опыт – и исполнительский, и педагогический – дает возможность сделать это хотя бы частично» [12, с.63].

Транспонирование – навык не первичный (как чтение нот с листа), а вторичный. Чтобы свободно транспонировать нотный текст с листа, концертмейстер в первую очередь должен уметь хорошо читать с листа и иметь достаточно высокий уровень общемузыкального развития, знание гармонии, чтобы нотный текст вызывал при зрительном восприятии соответствующие внутренне-слуховые представления и исполнитель мог свободно ориентироваться в нотном тексте. По мнению Е.И.Кубанцевой, формирование навыка транспонирования в меньшей степени зависит от врожденных способностей музыканта, больше – от приобретенных умений и навыков [13, с.101].

Чтение нот с листа и транспонирование – познавательные процессы, активизирующие сознание студента, у последнего появляется возможность ознакомиться с большим количеством музыкальной литературы, расширить свой кругозор. В то же время они представляют собой и творческий процесс. Без выявления художественного смысла музыкального произведения, его эмоционального прочувствования невозможно полноценное чтение и транспонирование нот. Кроме этого, «на гребне эмоциональной волны происходит обычно общий подъем музыкально-интеллектуальных действий, они насыщаются большей энергией, протекают с особой четкостью и определенностью» [14, с.153]. Совершенствуя данные навыки, мы, безусловно, улучшаем качество мыслительных процессов студента, способствуем верной направленности в развитии познавательных ценностей будущего музыканта-профессионала.

Прежде чем непосредственно исполнить с листа аккомпанемент вокального (инструментального) произведения, исполнитель должен проделать необходимую предварительную работу без инструмента, ориентируясь на внутренне-слуховые представления и двигательно-интроспективные ощущения, используя различные виды музыкального анализа: целостного, дифференцированно-

го, комплексного, стилистического, гармонического, ассоциативного, образного и т.д. В процессе такой работы «все действия, осуществляемые музыкантом, вступают в тесную взаимосвязь, объединяются в сопряженный динамический процесс, протекающий с высокой интенсивностью» [15, с.7]. Такая предварительная работа позволит активизировать познавательную деятельность студентов и сделать последующее исполнение более осмысленным, уверенным, художественно убедительным.

Процесс подготовки к чтению и транспонированию аккомпанемента с листа включает в себя следующие этапы:

- 1) знакомство с авторами произведения;
- 2) предварительный просмотр размера, тонального плана, темпа;
- 3) ознакомление с поэтическим текстом и развитием вокальной партии;
- 4) синтаксическая организация нотного текста;
- 5) определение формы и динамического развития произведения;
- 6) выявление гармонических функций;
- 7) определение видов сопровождения;
- 8) определение формы развития сопровождения;
- 9) определение места и роли инструментальных фрагментов;
- 10) анализ фортепианной фактуры с точки зрения удобства исполнения;
- 11) мысленный перенос музыкального материала в новую тональность (только для транспонирования).

Первый этап – знакомство с авторами произведения. Для расширения общего и музыкального кругозора студента, его слухового опыта необходимо начинать процесс подготовки не с разбора нотного текста (как это часто происходит на практике), а со знакомства с авторами музыки и стихов. Определив для себя, к какому музыкальному направлению принадлежит произведение, каковы стилистические особенности творчества композитора, обучающийся сразу же настроит себя на более осмысленное прочтение музыкального текста. Как вариант, можно предложить знакомство с музыкой различных авторов на один стихотворный текст.

Второй этап – предварительный просмотр размера, тонального плана, темпа. Размер должен анализироваться с точки зрения жанровой природы произведения и настраивать на характер исполняемой музыки. Определение тонального плана помогает создать эмоциональный настрой и позволяет выяснить ключевые и встречные знаки, безошибочность использования которых зависит от двигательного-технического и слухового развития студента. Темп произведения устанавливается при помощи мысленного пропевания вокальной (инструментальной) партии.

Третий этап – ознакомление с поэтическим текстом и развитием вокальной партии. На этом этапе следует внимательно ознакомиться с поэтическим текстом и пропеть про себя вокальную строчку, следуя всем имеющимся обозначениям изменения характера музыки. Именно в мелодии «сконцентрировано образно-смысловое содержание музыки» [16, с.55], а динамические, темповые и агогические обозначения часто присутствуют лишь в вокальной строчке. Также нужно проанализировать соотношение стихов, мелодии и сопровождения, соответствие окончаний стихотворной и музыкальной строк, что необходимо для правильной фразировки.

Четвертый этап – синтаксическая организация нотного текста. Быстро охватить текст музыкального произведения поможет умение разделить нотную запись на синтаксические единицы. Основные средства синтаксической организации музыки: повторные построения (как точные, так и имеющие отдаленное сходство), ритмические остановки, «опорные точки». Нужно помнить о выразительном значении цезур и пауз, которые, во-первых, делают текст осмысленным, во-вторых, обеспечивают вокалисту свободу дыхания.

Пятый этап – определение формы и динамического развития произведения. Следует отметить, что концертмейстерская деятельность близка работе режиссера. Именно пианист-концертмейстер способен услышать все произведение целиком (3-х строчную партитуру), представить форму и выстроить сквозную линию развития. Отвечая за целостность исполнения, пианист должен определить динамическое строение произведения, обозначить кульминационные точки, выявить значение инструментальных фрагментов. Следует подчеркнуть особую роль вступления, которое должно настроить солиста на характер произведения, ввести в ситуацию и помочь в создании художественного образа.

Шестой этап – выявление гармонических функций. Фактура вокального произведения разделена на две составные части: в распоряжении одного исполнителя (солиста) находится мелодия и поэтический текст, другого (пианиста-концертмейстера) – ритмо-гармонический план, а часто и философский подтекст. Именно благодаря гармонии, которая сосредоточена в партии аккомпанемента, обогащается мелодия, выявляются тончайшие оттенки различных душевных состояний, передается художественно-выразительный смысл музыки.

Седьмой этап – определение видов сопровождения. Каждый вид сопровождения является типичным выразителем определенных образов и настроений. Анализ содержательной основы типичных фактур поможет раскрыть сущность аккомпанемента и определить его роль в передаче художественно-образного замысла композитора. Можно выделить такие виды сопровождения, как: гармоническая поддержка или аккордовая опора; чередование баса и аккорда; аккордовая пульсация; гармонические фигурации; мелодизация фактуры в различных вариантах; конфликтное сопровождение.

Восьмой этап – определение формы развития сопровождения. Построение и развитие формы сопровождения основывается на содержательности отдельных видов фактуры и их последовательной связи. Выделяют такие формы развития сопровождения, как: неизменная фактура; сопоставление фактур; мотивно-тематическое развитие.

Девятый этап – определение места и роли инструментальных фрагментов. Инструментальные фрагменты (вступление, интерлюдия, постлюдия) играют значительную роль в общем контексте вокального произведения. Вступление может иметь несколько вариантов: прелюдирование фактуры, вводящее в тональность, настроение; создание изобразительного фона; законченный по форме и содержанию самостоятельный материал; проведение основной темы, предвосхищающей вокальную фразу. Интерлюдии весьма различны по размеру и смысловой значимости – от заполнения цезур до более сложных построений, связывающих, разделяющих либо переводящих в иное психологическое состояние. Постлюдия является итогом, решающей точкой, обладающей значительной смысловой активностью. Выделяют следующие виды постлюдий: нарастание; успокоение; возвращение к основной теме вступления (иногда с отклонениями).

Десятый этап – анализ фортепианной фактуры с точки зрения удобства исполнения. Данный этап посвящен анализу исполнительских сложностей, адекватной оценки собственных технических возможностей, подбору вариантов упрощения фактуры. Этот этап требует максимальной сосредоточенности на собственных двигательных-интроспективных ощущениях, мобильности и творческой свободы. По мере развития навыка чтения аккомпанемента с листа фактурные упрощения сводятся к минимуму.

Одиннадцатый этап (для транспонирования) – мысленный перенос музыкального материала в новую тональность. Исполнитель определяет ключевые знаки в новой тональности, просматривает встречающиеся в тексте встречные знаки. На этом этапе следует определить, какой из нижеперечисленных методов является наиболее целесообразным при транспонировании музыкального материала:

- метод гармонического анализа, когда анализируется тональный план музыкального произведения и, играя материал в новой тональности, мы ориентируемся исключительно на тональную цифровку. Использование метода гармонического анализа требует от исполнителя хорошего знания гармонии, понимания функций и строения аккордов, интервальных соотношений и т.д.;

- метод замены ключевых знаков, когда переход в другую тональность осуществляется только с помощью замены ключевых знаков (E-dur – Es-dur; f-moll – fis-moll и т.д.). Названия нот сохраняются, а все случайные встречные знаки в нотном тексте повышаются или соответственно понижаются;

- метод интервального перемещения, который основан на выработанном у музыкантов-исполнителей умении переводить зрительные впечатления в мышечные движения, то есть пианист мысленно «сдвигает» аккорд в нужном направлении, и его рука автоматически сохраняет форму аккорда. Данный метод подходит только для опытных музыкантов, так как предполагает наличие у исполнителя достаточно обширного багажа автоматизированных игровых навыков;

- метод ключевой замены, основанный на использовании старинных музыкальных ключей: тенорового, альтового, меццо-сопранового и т.д., в этом случае смена ключа меняет соответственно и написание нот на линейках. Для пианистов данный метод достаточно сложен, так как они работают с нотным текстом преимущественно в двух ключах: скрипичном и басовом. Единственный упрощающий прием, который любят использовать пианисты – при транспонировании на терцию вверх ноты скрипичного ключа читать как в басовом, а при транспонировании на терцию вниз ноты в басовом ключе читать как в скрипичном.

Необходимо сказать, что разделение на данные методы достаточно условное, так как музыкант, как правило, использует в процессе транспонирования несколько методов одновременно, выбирая наиболее целесообразную комбинацию для каждого конкретного произведения.

Начинать работу по выработке навыков чтения и транспонирования с листа лучше с несложных музыкальных произведений с простой однотипной фактурой. Процесс должен проходить поэтапно и предусматривать постепенное усложнение музыкального материала (его гармонии, ритма, фактуры, увеличение темпа), ознакомление со всеми эпохами и соответственно их стилистическими особенностями. Работу следует проводить последовательно и систематично, так как «все ощущения и представления ученика проходят некий путь постепенного формирования, становления, уточнения» [17, с. 46].

Усложнение в транспонировании происходит еще в одном направлении: постепенно увеличивается интервал переноса нот: сначала на интервал малой секунды (когда при транспонировании не меняются ноты), затем на интервал большой секунды, терции и т.д. Перенос на терцию мысленно проще и удобнее для глаза, чем на секунду, так как ноты остаются между линейками или на линейке. Если у концертмейстера есть время перед выступлением, то он может прибегнуть к некоторым вспомогательным хитростям: при транспонировании на терцию вверх стирается или закрашивается верхняя пятая линейка и дорисовывается внизу дополнительная. Если транспонируется нотный текст на терцию вниз соответственно закрашивается нижняя линейка и дорисовывается верхняя (Как правило, на практике редко транспонируют на большой интервал, чем терция. Если это необходимо, то перенос нотного текста происходит заблаговременно (на этот случай существуют компьютерные программы, переносящие текст в любую тональность).

В заключении отметим, что все этапы процесса подготовки к чтению и транспонированию аккомпанемента с листа взаимосвязаны, каждый этап подготавливает следующий, а результатом этой работы является создание на инструменте целостного художественного обра-

за. Такая предварительная работа должна проводиться студентами систематически, постепенно повышать критерии и уровни мотивации от более простых к более сложным, что поможет открыть дорогу для обогащения собственного образовательного ресурса, позволит поднять значимость ценностей познания, сделает возможным получить необходимое образование «через всю жизнь».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Васильева Т.В. Проблема формирования ценностных ориентаций студентов // Вестник КемГУ. 2014. № 2-2 (58). С.87-91.
2. Луков В.А., Луков С.В., Погорский Э.К. Инновационный потенциал новых поколений и молодежная политика на современном этапе развития общества // PolitBook. 2014. №2. С. 6-18.
3. Тагиров Э.Р. Молодежь – фактор социального прогресса // Вестник КГФЭИ. 2009. №4 (17). С. 68-71.
4. Радина Л.В. Роль ценностных ориентаций в профессиональном самоопределении личности // Развитие и саморазвитие личности (К 100-летию юбилею А.Н. Леонтьева): Сб. науч. статей / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2004. 300с.
5. Юзефавичус Т.А. Проблемы социальной работы с молодежью: учебник для студ. учреждений высшего образования – М.: Издательский центр «Академия», 2010. 208с.
6. Карпушина Л.В., Капцов А.В. Психология ценностей российской молодежи: монография – Самара: СНЦ РАН, 2009. 252с.
7. Гузева М.В. К обоснования проблемы развития критического мышления студентов педагогических вузов в условиях медиаобразования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 41-44.
8. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: Учебное пособие – СПб.: СПбГУП, 2000.519с.
9. Гудкова С.А., Осадчикова Е.В. Сравнительный анализ концепций подготовки конкурентноспособного специалиста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 38-42.
10. Китаева Р.Р. Развитие творческого самосознания личности как актуальная проблема музыкального образования // Духовно-нравственное воспитание: Образование. Культура. Искусство: сб. науч. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2015. С. 53-58.
11. Музыкальная психология и психология музыкального образования: Теория и практика: учебник для студ. муз. фак. учреждений высш. проф. образования / [Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.]; под ред. Г.М. Цыпина. – 2-е изд., перераб и доп. – М.: Академия, 2011. 384с.
12. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога – М.: Музыка, 1996. 206с.
13. Кубанцева Е.И. Концертмейстерский класс: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2002. 192с.
14. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: учебник для СПО. – М.: Издательство Юрайт, 2016. 188с.
15. Брянская Ф.Д. Формирование и развитие навыка игры с листа в первые годы обучения пианиста. – М.: «Классика XXI», 2007. 68с.
16. Генчева М. Музыкалната интерпретация в солфеджната дейност // Музикалнообразователни стратегии в практика в предучилищна, училищна и извънучилищна среда: пета задочна национална научно-практическа конференция (задочна). – София, 2017. С. 55-57.
17. Кременштейн Б.Л. Постскриптим. Записки педагога. – М.: «Классика-XXI», 2009. 208 с.

Статья поступила в редакцию 24.10.2017

Статья принята к публикации 25.12.2017

**ТЮТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ  
ГРАФОМОТОРНОГО НАВЫКА ДЕТЕЙ С ОВЗ**

© 2017

**Дружинина Лилия Александровна**, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой специальной педагогики, психологии и предметных методик**Лапшина Любовь Михайловна**, кандидат биологических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик**Рязанова Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик**Цилицкий Виталий Сергеевич**, преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, аспирант*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(454080, Россия, Челябинск, проспект Ленина 69, e-mail: tsilitskyvs@mail.ru)*

**Аннотация.** В специальной педагогике одним из актуальных направлений является формирование у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) графомоторного навыка. Дети с ОВЗ представляют категорию детей, чье состояние здоровья препятствует освоению образовательных программ без специально созданных условий обучения и воспитания. Формирование письма и графомоторного навыка представляет сложный и циклический процесс, который реализуется на биологическом, психологическом и социальном уровнях. Дети с ОВЗ имеют ряд специфических особенностей и характеристик, определяющих специфику формирования письма и графомоторного навыка. Одной из инновационных и современных педагогических практик, позволяющей осуществлять коррекционно-педагогическое воздействие на ребенка с ОВЗ является тьюторство. Тьюторская деятельность построена на принципах индивидуализации и персонификации, и способствует преодолению сложностей в обучении и воспитании ребенка со сложностями в развитии, позволяя простроить его индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), в том числе и в отношении формирования графомоторного навыка. Учитывая методологию тьюторского сопровождения, авторами были выделены этапы тьюторского сопровождения формирования графомоторного навыка у обучающихся с ОВЗ, включающие диагностико-аналитический, проектировочный, реализационный и рефлексивный. Каждый из этапов отражает содержание коррекционной работы по формированию графомоторного навыка. Также в своей работе педагог-дефектолог с тьюторской компетенцией способен не только отследить динамику коррекционной работы, но и осуществлять превентивные меры по профилактике нарушений графомоторного навыка у детей с ОВЗ.

**Ключевые слова:** специальное (коррекционное) образование, тьюторство, тьютор, тьюторское сопровождение, тьюторская деятельность, педагог-дефектолог, тьюторская компетенция, тьюторская компетентность, моторика, графомоторный навык, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), нейропсихологический анализ письма, мозговая организация графомоторного навыка.

**TUTOR ACTIVITY AS THE RESOURCE FOR FORMING THE GRAPHOMOTOR  
SKILLS OF CHILDREN WITH HIA: THE NEUROPHYSIOLOGICAL  
AND PSYCHOLOGICAL PEDAGOGICAL ASPECT**

© 2017

**Druzhinina Lilia Alexandrovna**, candidate of pedagogical sciences, head of the department of special pedagogy, psychology and subject Methods**Lapshina Lyubov Mihailovna**, candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Object Methods**Ryazanova Elena Vladimirovna**, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Object Methods**Tsilitsky Vitaly Sergeevich**, teacher of the department of special pedagogy, psychology and subject methods, graduate student*South Ural State Humanitarian-Pedagogical University  
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue 69, e-mail: tsilitskyvs@mail.ru)*

**Abstract.** In special pedagogy, one of the topical areas is the formation of a graphomotor skill in children with disabilities (HIA). Children with HIA represent the category of children whose health condition prevents the development of educational programs without specially created conditions for education and upbringing. Forming a letter and a graphomotor skill is a complex and cyclical process that is realized at the biological, psychological and social levels. Children with HIA have a number of specific features and characteristics that determine the specifics of the formation of letters and graphomotor skills. One of the innovative and modern pedagogical practices that allow to carry out the corrective-pedagogical effect on the child with HIA is tutoring. Tutor activity is built on the principles of individualization and personification, and helps overcome difficulties in teaching and educating a child with developmental difficulties, allowing to build its individual educational route (IOM), including the formation of a graphomotor skill. Taking into account the methodology of tutorial support, the authors identified stages of tutorial support for the formation of a graphomotor skill in students with HIA, including diagnostic-analytical, design, implementation and reflexive. Each of the stages reflects the content of the corrective work on the formation of a graphomotor skill. Also, in his work, a teacher-defectologist with tutor competence is able not only to track the dynamics of correctional work, but also to carry out preventive measures to prevent violations of the graphomotor skill in children with HIA.

**Keywords:** special (correctional) education, tutoring, tutor, tutor support, tutor activity, teacher-defectologist, tutor competence, tutoring competence, motor skills, graphomotor skills, children with disabilities (HIA), neuropsychological analysis of writing, brain organization of graphomotor skills.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это активные участники образовательного процесса, а, значит, вопросы их обучения и развития особенно актуальны. Реализуя право таких детей на

образование, и учитывая объективные трудности усвоения ими программы общего образования, отечественная система образования разработала два федеральных государственных образовательных стандарта (ФГОС): ФГОС для детей с нарушением интеллекта – это отдельный образовательный стандарт для обучающихся с ум-

ственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и ФГОС для детей с ОВЗ – образовательный стандарт для всех других групп обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Сегодня недостаточно просто сформировать у этих детей определенный объем жизненных компетенций (навыков самообслуживания, культурно-гигиенических и культурно-коммуникативных навыков). Современная образовательная программа и образовательный стандарт предусматривают обязательное формирование у учащихся с ОВЗ определенного объема академических знаний и умений, по возможности доведя их до уровня компетенций. Среди этих знаний и умений обучению элементам письма и формированию графомоторного навыка отводится особая роль. Графомоторный навык – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения [1].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Процесс формирования графомоторного навыка физиологически и психологически сложен. При письме в координированную деятельность вовлекаются кора головного мозга, органы слуха, зрения, многие мышцы тела [2]. Для формирования навыка необходимо, чтобы обучающийся был подготовлен к обучению этому навыку

Анализ данных психофизиологических исследований детей в процессе письма показывает, что важнейшей предпосылкой формирования графомоторного навыка является сохранность пространственного восприятия и представлений: а) зрительно-пространственных; б) сомато-пространственных представлений, ощущений своего тела в пространстве; в) пространственных представлений «левого» и «правого». Нейропсихологический анализ письма, проведенный А.Р. Лурия и др., показывает, что письмо возможно лишь при совместной работе ряда мозговых зон левого полушария, каждая из которых обеспечивает компонент или условие его протекания [2]:

- затылочная — формирование и актуализация оптического образа буквы;
- теменно-затылочная — ориентация элементов букв и строки в пространстве, перекодирование опτικο-акустических сигналов в графические;
- височная — звукоразличение, процессы переработки слухоречевой информации — звуковой анализ услышанного, слухоречевая память;
- нижнетеменная — дифференциация звуков на основе кинестетической информации;
- нижнелобная — моторное обеспечение, кинетическое программирование графических движений;
- конвекситальная лобная — планирование, реализация и контроль акта письма;
- лимбико-ретикулярные структуры — поддержание рабочего состояния, активного тонуса коры.

Такая сложная организация письма и графомоторного навыка у детей с ОВЗ еще больше осложняется некоторыми психофизиологическими и психологическими особенностями детей, обусловленными конкретной структурой дефекта и общими механизмами дизонтогенеза.

Анализ классической литературы [2] и результатов современных исследований [3; 4] по проблеме позволил выделить целый ряд специфических характеристик детей с ОВЗ, которые в значительной мере определяют специфику формирования графомоторного навыка у данного контингента школьников. В качестве основных необходимо отметить следующие:

- более длительное, чем в норме, формирование межполушарного взаимодействия. В работах М.М. Безруких [5] показано, что письмо регулируется сложным взаимодействием центров речи, расположенным в правом и левом полушарии, поэтому недостаточность межполу-

шарных связей будет затруднять не только автоматизацию навыка, но и его начальный этап – формирование графомоторного навыка;

- недостаточность зрительно-моторной координации. В работах Н.П. Вайзмана [6] на примере детей с нарушением интеллекта показано, что при органическом поражении ЦНС в первую очередь нарушается формирование межканализаторных связей, особенно тех, которые формируются на ранних этапах онтогенеза, например, зрительно-моторная координация.

– более длительная обработка ЦНС поступающей в организм информации. Письмо подразумевает очень быструю обработку информации нервной системой – это обязательное условие формирования нормативного почерка: только своевременная смена позиций руки позволяет писать ровные, четкие и аккуратные буквы. Ещё в работах Н.А. Бернштейна [1] показано, что только своевременный приход импульсации к конкретной мышце помогает гармонично реализовывать координирующую функцию. Именно задержка сигнала на этапе его обработки в поврежденной ЦНС часто является причиной неаккуратного почерка даже у обучающихся с ОВЗ среднего звена школы.

– задержка в формировании произвольного внимания. Внимание – базовый психический процесс, лежащий в основе формирования других психических процессов, функций и состояний. Недостаточность концентрации, переключения и распределения внимания, его малый объем, характерные для подавляющего большинства детей с ОВЗ [7], не позволяют преодолевать объективные трудности обучения письму, особенно на этапе формирования графомоторного навыка.

Таким образом, письмо и реализуемый при этом графомоторный навык – очень сложная по организации и реализации функция организма. Однако, в этой сложности организации графомоторного навыка и заложен его общеразвивающий и коррекционно-реабилитационный потенциал. Доказательства тому лежат на нескольких уровнях: биологическом, психологическом и социальном.

*Биологический уровень* подразумевает коррекцию недостатков биологической основы интеллектуального развития – активизацию физиологических процессов в коре больших полушарий. При реализации любой деятельности нервная система и, в частности, головной мозг активно включаются в его реализацию. И чем более сложная по организации эта деятельность, тем более сложная она и по мозговой регуляции. Следует напомнить, что любая функция в организме (как чисто физиологическая – дыхание, пищеварение и т.д., так и психофизиологическая – внимание, мышление, письмо и т.д.) осуществляется по принципу «рефлекторного кольца» (контрольно-регулирующая функция нервной системы). С одной стороны, мозг посылает сигнал на рабочий орган для четкой организации этой работы (регулирующая функция); с другой стороны, мозг получает сигнал от рабочего органа с информацией о четкости и точности выполняемой работы (контролирующая функция). Таким образом, в мозге формируется двойная импульсация при реализации им одной функции. Учитывая сложность мозговой организации письма и чрезвычайную обширность включаемых в единую работу при этом отделов нервной системы, очевидно, что процесс письма будет активизировать работу биологической основы интеллектуального развития ребенка – коры больших полушарий [7].

*Психологический уровень* подразумевает активизацию и коррекцию общего развития ребенка [7]. При письме в работу оказываются задействованными различные стороны развития ребенка, при этом происходит развитие двигательных и познавательных способностей:

1. Двигательной области коры головного мозга:

- умение правильно держать карандаш, ручку, фломастер; учиться владеть ими, используя самомассаж,

игры и упражнения (обводя, закрашивая предметы, рисуя на заранее заготовленных листах);

– формирование зрительно-моторной координации.

2. Речевые области коры головного мозга:

– формирование активной речи ребенка: взаимодействие «ребёнок-педагог» в процессе формирования графомоторного навыка, объяснение со стороны педагога основ написания букв и их элементов;

– пополнение словарного запаса новыми понятиями, отражающими названия элементов новых букв.

3. Мышления, памяти, внимания, сосредоточенности, зрительного и слухового восприятия – без которых любая контролирующая интеллектуальная деятельность невозможна.

4. Координации крупных движений и умение владеть своим телом (удержание позы сидения при письме), совершенствование двигательных умений и навыков (согласование движения различных мышц руки, расположенных в различных отделах руки и в плечевом поясе).

5. Ориентировка на листе бумаги и в окружающем пространстве.

6. Формирование навыков учебной деятельности:

– умение слушать, понимать и выполнять словесные установки родителя, педагога;

– умение действовать, повторяя показанный образец и правило, а также ознакомление с написанием цифр и букв. Реализация этих функций с учетом возрастных и психофизиологических особенностей детей способствует их интеллектуальному развитию [3].

*Социальный уровень* подразумевает социальную реабилитацию детей с ОВЗ. Владение письмом (на любом уровне) – это чисто человеческое умение, которое востребовано и реализуется только в социуме. Для ребенка с выраженным нарушением интеллекта очень важно быть «похожим на всех» (все ребята умеют писать, родители умеют писать, братья-сестры умеют писать). Поэтому обучение такого ребенка письму – это часть его социальной реабилитации, один из способов продемонстрировать свою социальную позицию. Такой подход к формированию графомоторного навыка заставляет рассматривать этот процесс как обязательное условие интеллектуальной и социальной реабилитации ребёнка с ОВЗ, а, значит, необходимо создать все условия для его эффективной реализации.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Сегодня, в условиях перехода отечественной системы образования на принципы инклюзивного обучения детей с ОВЗ в общеобразовательном пространстве, в качестве основного условия повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (в т.ч. и при формировании графомоторного навыка), следует рассматривать тьюторское сопровождение.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Тьюторская деятельность является новой практикой в отечественной системе специального образования и способствует его индивидуализации, которая дает возможность не только более индивидуализированного обучения, но и воспитания обучающихся с ОВЗ. Она направлена на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, работы с образовательным заказом семьи.

Актуальность внедрения тьюторской деятельности в отношении обучающихся с ОВЗ сформулирована в нормативно-правовых актах последних лет. Так в Концепции Федеральной целевой программы развития на 2016-2020 гг. отражена необходимость формирования личности обучающегося посредством внедрения новых инновационных, вариативных образовательных программ на основе индивидуализации с учетом личностных свойств, интересов и потребностей обучающе-

гося, в том числе и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Относительно развития системы специального (коррекционного) образования предполагается совершенствование и внедрение новых форм, методов и приемов оказания коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ. Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ограниченными возможностями здоровья выделяет особое место построению образовательного процесса с учетом потребности в индивидуализации обучающихся с ОВЗ. Сферой деятельности педагога-дефектолога с тьюторской компетенцией является построение индивидуализированной образовательной среды (ИОС), создание на материале реальной жизни ребёнка с ОВЗ «практики расширения собственных возможностей» [8].

В педагогических исследованиях тьюторская деятельность сопряжена с понятием «тьютор» и «тьюторское сопровождение». В России должность тьютора введена с 2008 г и является новой для системы образования. Т.М. Ковалева дает определение должности «тьютор», и понимает под ней специалиста-педагога, который сопровождает и разрабатывает индивидуальную образовательную программу для обучающегося и оказывает помощь в ее реализации. Тьютор (или педагог с тьюторской компетенцией) – это такая культурная позиция, в которой специалист работает с процессом индивидуализации. Процесс индивидуализации – процесс поиска индивидуального пути к качественному для конкретного человека образованию, процесс фиксации и развития «самости». Прохождение этого пути требует сопровождения. В контексте коррекционно-педагогической помощи тьюторство можно рассматривать как практику индивидуального сопровождения, обучающегося с ОВЗ (создания условий, выявление образовательного мотива, разработка и сопровождение индивидуальной образовательной программы и др.) с целью коррекции и компенсации недостатков развития и интеграции обучающегося в социум [9]. Тьюторское сопровождение в работе по формированию графомоторного навыка может быть реализовано в трех направлениях, которые с одной стороны отражают содержание и специфику тьюторской деятельности, а с другой определяют направления работы по формированию графомоторного навыка у обучающихся с ОВЗ: социальное (взаимодействие с различными учреждениями, специалистами и др.); предметное (взаимосвязанность обучения и коррекционно-педагогического воздействия); антропологическое (учет индивидуальных психофизиологических особенностей ребёнка и опора на сохраненные возможности) [9].

Тьюторское сопровождение формирования графомоторного навыка – это системная, комплексно организованная деятельность, включающая взаимосвязь специалистов службы сопровождения, представленная тремя аспектами: 1) медицинская реабилитация; 2) образовательный процесс 3) коррекционно-развивающая работа. Педагог с тьюторской компетенцией осуществляет тьюторское сопровождение направляет деятельность обучающегося и определяет индивидуальную траекторию его развития, а также выступает центральной звеном связующим всех участников тьюторского сопровождения. Учитывая специфику тьюторской деятельности, требования государственных нормативно-правовых актов и особенности обучающихся с ОВЗ нами были разработаны и выделены этапы тьюторского сопровождения формирования графомоторного навыка с учетом тьюторской методологии (таб. 1).

В работах Т.М. Ковалёвой отмечено, что содержание специфики деятельности педагога с тьюторской компетенцией обусловлено рядом факторов, которые, на наш взгляд, могут быть применимы в рамках тьюторского сопровождения при формировании графомоторного навыка обучающихся с ОВЗ. Опираясь на научные исследования, мы попытались выделить факторы, влияющие

на содержание и специфику тьюторского сопровождения в контексте коррекционной работы по формированию графомоторного навыка: 1) типологические особенности обучающегося с ОВЗ (возраст, пол, структура дефекта); 2) готовность специального (коррекционного) образовательного учреждения к тьюторскому воздействию; 3) степень заинтересованности родителей; 4) готовность педагогического коллектива к реализации тьюторских практик; 5) наличие специально организованной среды для формирования графомоторного навыка; 6) профессиональная компетентность педагога, осуществляющего тьюторское сопровождение.

Таблица 1 – Реализация тьюторского сопровождения формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ

Этапы	Характеристика и особенности этапов тьюторского сопровождения
Диагностико-аналитический	Наблюдение за детьми; фиксация первоначального уровня сформированности графомоторного навыка; беседа со специалистами службы медико-психолого-педагогического сопровождения; самоанализ ребенком уровня освоения графомоторными операциями; индивидуальные и групповые консультации родителей.
Проектировочный	Определение тенденций и направлений коррекционной помощи во взаимосвязи с врачами, психологами, педагогами и родителями в формировании графомоторного навыка; сбор «Портфолио» (например, «О чем говорит мой почерк»); составление собственного плана-карты по формированию навыков письма; построение индивидуальной образовательной программы; выбор форм совместной деятельности.
Реализационный	Разработка проектов (например, «Пишу красиво»); создание необходимых условий для познавательного интереса детей; фиксация промежуточного уровня сформированности графомоторного навыка.
Рефлексивный	Подведение итогов совместной деятельности педагога с тьюторской компетенцией и обучающегося с ОВЗ; определение успешности в достижении результатов; корректировка результатов; обозначение направлений дальнейшего развития ребёнка и совершенствования графомоторных навыков.

Главной задачей тьюторского сопровождения обучающегося с ОВЗ выступает построение образовательного пространства как пространства проявления познавательных инициатив и интересов обучающегося [10]. С помощью тьютора у родителей есть право на выстраивание собственного содержания образования, индивидуальной образовательной траектории ребёнка с ОВЗ, тьютор сопровождает процесс реализации индивидуальной образовательной программы (ИОП), помогает ему осмыслить обучение [10], предлагая различные формы реализации коррекционно-образовательной работы по формированию графомоторного навыка. К ним мы можем отнести: методы практикоориентированной деятельности, методы проблемного обучения, методы анализа и самоанализа, тренинговые технологии, тьюторские индивидуальные и групповые консультации (тьюториалы).

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* В заключении отметим, что формирование графомоторного навыка у детей с ОВЗ, является одной из актуальнейших задач для специальной педагогики. Сам процесс формирования письма и графомоторного навыка достаточно сложен и представляет цикличную систему, реализующуюся на биологическом, психологическом и социальном уровнях. Сложная структура дефекта детей с ОВЗ определяет специфику формирования графомоторного навыка у детей данной категории. Тьюторская деятельность, являясь новейшей практикой в отечественной системе специального образования, сопровождает выход ребёнка с ОВЗ на индивидуальную траекторию собственного развития. В отношении формирования графомоторного навыка у детей с ОВЗ тьюторская практика способна не только отследить динамику и продвижение ребенка, но

и простроить комплекс мероприятий по коррекции нарушения.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966. 349 с.
2. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейрофизиологическое исследование. М.: Академия, 2002. 346 с.
3. Лапшина Л.М. Методическое обеспечение формирования графомоторного навыка у школьников с выраженным нарушением интеллекта // Образование: традиции и инновации: Материалы XIV международной научно-практической конференции (27 апреля 2017 года). – Отв. редактор Н.В. Уварина. – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s r.o., 2017. С. 137-138.
4. Лапшина Л.М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды. Материалы II Международной научно-практической конференции: в 2 томах. Челябинский государственный педагогический университет. 2008. С. 183-186.
5. Безруких М.М. Нейрофизиологические механизмы организации произвольных движений у детей (на модели письма): автореф. дис. д-ра биол. наук. Москва, 1994. 24 с.
6. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. М.: Аграф, 1997. 128 с.
7. Лапшина Л.М. Особенности формы пика РЭГ-волны, выявленные при изучении мозгового кровообращения детей младшего школьного возраста, имеющего диагноз F70 // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 8. С. 261-266.
8. Бородина В.А., Цилицкий В.С. Тьюторское сопровождение формирования рефлексивных механизмов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (теоретические основы): учебно-методическое пособие. Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 117 с.
9. Потапова М.В., Цилицкий В.С. Индивидуальная траектория тьюторского сопровождения образовательного процесса как социальная проблема // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 11 (141). С. 158-162.
10. Баркова В.В., Цилицкий В.С. Социальная индивидуализация как базис тьюторского сопровождения: социально-философский аспект проблемы // Социум и власть. 2017. № 2 (64). С. 107-112.
11. Российская Е.Н. О некоторых приемах формирования готовности к овладению самостоятельной письменной речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. 2000. №2. С. 74-82

*Статья поступила в редакцию 29.09.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*



**РОЛЬ ПРЕДМЕТА «МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО» В ФОРМИРОВАНИИ  
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ  
РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ СЕВЕРОКАВКАЗСКОГО РЕГИОНА**

© 2017

**Цораева Фатима Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
начального и дошкольного образования*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье выявлены основные проблемы преподавания предмета «Музыкальное искусство» в школе, рассмотрены ключевые вопросы и противоречия в формировании поликультурной личности в учебно-воспитательном процессе, механизмы реализации национально-регионального компонента на уроках музыкального искусства, на внеклассных занятиях, предложены средства, методы, пути, различные виды технологий воспитания гармонично развитого человека в контексте требований Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения на уроках нравственно-эстетического цикла. Проблема формирования поликультурной личности актуальна, как никогда, в современном обществе. Это объясняется тем, что, несмотря на многочисленные программы, учебники, новые ФГОС, выступления на различных научных конференциях педагогов, психологов, ученых, мы в конечном результате сталкиваемся с пробелами в области нравственно-эстетического воспитания среди молодежи. За последние годы постсоветского периода участились межконфессиональные, межнациональные, территориальные конфликты. На фоне всего происходящего стали утрачиваться нравственные и духовные ценности среди молодого поколения. Учащиеся, оказавшись в круговороте политических и экономических событий, все чаще поневоле становятся поклонниками антипедагогических телевизионных передач, игр, вызывающих агрессию, а также пустых, лишенных смысла сериалов, далеких от высокохудожественных идеалов. Все больше молодежи попадают в компьютерную зависимость. Все названные факторы губительно сказываются на неокрепшей нервной системе, психике и сознании обучающихся. Ущемленный в духовном, эстетическом, художественном воспитании и развитии ученик, имея ограниченное число часов в школьном расписании по предметам эстетического цикла, постепенно деградирует как личность, утрачивая интерес к музыке, поэзии, живописи и искусству, в общем, не считая его чем-то значимым и существенным. Ошибки, допущенные в нравственно-эстетическом, поликультурном, идейно-политическом воспитании молодежи в недалеком будущем скажутся на качестве образованности и модели поведения будущих полноценных членов общества, являющихся представителями нации, этнических групп, проживающих на территории северокавказских регионов РФ.

**Ключевые слова:** музыкальное искусство, нравственно-эстетическое воспитание, духовное воспитание, поликультурная личность, толерантность.

**THE ROLE OF THE SUBJECT MUSIC ART IN THE FORMATION OF THE POLY CULTURAL  
PERSONALITY AT THE MODERN STAGE OF THE SCHOOL  
OF THE NORTH CAUCASUS REGION**

© 2017

**Tsoraeva Fatima Nikolaevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the department of primary and preschool education*North-Ossetian State University named after K.L. Khetagurov  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina St., 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

**Abstract.** The article reveals the main problems of teaching the subject “Musical Art” in the school, the key issues and contradictions in the formation of a multicultural personality in the teaching and upbringing process, the mechanisms for implementing the national regional component in the lessons of musical art, on extracurricular activities, various types of technologies for the education of a harmoniously developed person in the context of the requirements of the Federal State Educational Standards for a new generation in the classroom нравственно-aesthetic cycle. The problem of the formation of a multicultural personality is more urgent than ever in modern society. This is due to the fact that, despite numerous programs, textbooks, new GEF, speeches at various scientific conferences of teachers, psychologists, scientists, we end up with gaps in the field of moral and aesthetic education among young people. In recent years, post-Soviet period inter-confessional, interethnic, territorial conflicts have become more frequent. Against the background of everything that was happening, moral and spiritual values among the younger generation began to be lost. Students, finding themselves in a cycle of political and economic events, increasingly become unwilling to become fans of anti-pedagogical television programs, games that cause aggression, as well as empty, meaningless serials that are far from artistic ideals. More and more young people get into computer addiction. All these factors have a disastrous effect on the fragile nervous system, the psyche and the consciousness of the students. Restricted in spiritual, aesthetic, artistic upbringing and development, the student, having a limited number of hours in the school schedule for the subjects of the aesthetic cycle, gradually degrades as a person, losing interest in music, poetry, painting and art, in general, not considering it to be anything significant and essential. The mistakes made in the moral-aesthetic, multicultural, ideological and political education of the youth in the near future will affect the quality of education and the model of behavior of future full-fledged members of society who are representatives of the nation, ethnic groups residing on the territory of the North Caucasian regions of the Russian Federation.

**Keywords:** musical art, moral and aesthetic education, spiritual education, polycultural personality, tolerance.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Важная роль в воспитании подрастающего поколения отводится предметам нравственно-эстетического цикла и внеурочной деятельности. Учитель работает над самой ответственной задачей – он формирует человека, всесторонне воспитывая гармонически развитую личность. Только учитель-мастер, сможет воспитать культурную нацию, будущее народа. Один качественный урок искусства,

или одно сделанное с душой и наполненное глубоким воспитательным смыслом занятие, проведенное учителем искусства по актуальной тематике, может заменить общешкольное внеклассное мероприятие или многочасовую беседу на тему патриотизма, толерантности, оставив на всю жизнь след в душах, умах и поступках ребенка.

«А музыки неистовый поток, все лучшее в природе пробуждает,

И зов ее воистину высок!»

Это строки стихотворения о преобразующей силе музыки принадлежат осетинской поэтессе Аде Томаевой. При правильном подходе к структуре и содержанию учебно-воспитательного процесса уроков нравственно-эстетического цикла, мы можем воспитать достойного, полноценного Гражданина общества.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Воспитание личности, в том числе и поликультурной, как отмечают многие ученые (А.Г. Абдуллин [1], Д.И. Бахтизина [2], З.З. Крымгужина [1], Г.Г. Коломиец [3], А.В. Пожарская [4], и др.), в первую очередь осуществляется в семье. Но наиболее содержательное, последовательное, структурированное духовно-нравственное и эстетическое воспитание и развитие личности, по мнению А.Г. Абдуллина и З.З. Крымгужиной, происходит в образовательной системе [1]. Общеобразовательная школа – единственный социальный институт, через который проходит каждый гражданин страны. Поэтому именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и культурная жизнь школьников [5]. «Культурный контекст, пишет А.В. Пожарская, является обязательным условием любого системного анализа, что позволяет избежать абстрактных рассуждений о сущности поликультурного контекста и сформулировать иной подход к поликультурному воспитанию личности учащегося средствами художественного творчества, чем это принято в системе школьного образования» [4, с. 248-261].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Сегодня имеют место нарушения требований ФГОС, где урокам нравственно-эстетического воспитания с 1 по 7 класс отводится 1 час в неделю, но даже за один час в неделю, в течение всего года, начиная с 1 по 7 класс, невозможно привить ребенку высоких понятий в области искусства, влиять на его чувства, эмоции, взгляды, научить преклоняться перед вечным и замирать при звуках вальса Шопена, наслаждаться музыкой Чайковского, Моцарта, Баха, Бетховена, средствами музыки познавать истоки национальной культуры, в которых заложены мудрость и древние знания народов Кавказа, изучать профессиональную музыку отечественных композиторов, а также культуру и искусство других народов. Мы, учителя, должны уже сегодня, каждый у себя дома, в диалоге искусств воспитывать будущих Хетагуровых, Абаевых, Эсамбаевых, Шахбулатовых, Дударовых, Гергиевых, Адырхаевых, Тугановых, Джанаевых, которыми будет гордиться страна и народы, которые подарили человечеству творцов «разумного, вечного и доброго!»

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* К сожалению, во многих образовательных учреждениях к предметам эстетического цикла относятся как к второстепенным дисциплинам. Их развитию со стороны управленческих структур не уделяется должного внимания. Значимость этих дисциплин в воспитании ребенка недооценивается многими родителями, администрациями некоторых школ (А.Д. Джамалова), чиновниками и руководителями управленческих структур в сфере образования [6]. Это сказывается на отношениях многих обучающихся к предметам эстетического цикла. В некоторых образовательных учреждениях северокавказских регионов дисциплина «Музыкальное искусство» вообще изымается из школьного расписания в пользу других, на их взгляд более «нужных» и «значимых» предметов. Во многих школах, несмотря на то, что имеется дипломированный специалист по предмету, уроки искусства по причине «нехватки» часов, передаются учителям начальной школы, которые не владеют должными профессиональными навыками, умениями и знаниями [7]. Обязательная школьная дисциплина, заменяется уроками арифметики, чтения и письма, а в лучшем случае,

пением «караоке». Довольна администрация, учителя начальной школы, а вот преподавателя музыки, родителей и их детей забыли спросить, довольны ли они такой постановкой вопроса? Именно в раннем школьном возрасте им так необходимы занятия по музыкальному и изобразительному искусству. Важно, чтобы их проводил мастер, профессионал в своем деле. Именно у младших школьников закладываются основы эстетического, духовного, поликультурного и нравственного воспитания, то, что так необходимо и невосполнимо в их раннем развитии, о котором говорили и философы, и педагоги-классики во все времена [8].

В недалеком будущем, в области музыкального воспитания обучающихся, мы имеем риски и невосполнимые потери в отношении эстетической культуры и образованности поколений молодых людей, которые будут строить завтра «новое общество», составлять элиту нации. Великий сын осетинского народа, поэт и художник К.Л. Хетагуров в строках своего стихотворения завещал детям:

«Чтите науки, любите искусства, без малодушья беритесь за труд.

Дети! Тогда благородные чувства, в вас плодородную почву найдут!»

«Сокращая эстетические дисциплины в школе, в пользу других, или в угоду учителям, которые не имеют никакого морального права преподавать предметы нравственно-эстетического цикла, как отмечают А.В. Наседкина и О.А. Корнилова, мы наносим ущерб гармоническому и духовному развитию ребенка, оставляя право воспитывать их улице, средствам массовой информации, сетям интернет, дилетантам, кому угодно. Не следует забывать, что «искусству угрожали два чудовища: художник, который не является мастером и мастер, который не является художником» [9, с. 124-127]. Не отсюда ли результаты всех негативных явлений, чуждых педагогике, которые мы имеем сегодня? Все эти факты служат процветанию бескультурия у молодежи, духовной бедности, безликой серой массы, гармонического несовершенства, ареной для разжигания межнациональной розни, толчком к межконфессиональной нетерпимости. Время, отведенное на духовное, нравственно-эстетическое воспитание личности, с целью развития художественного вкуса и гармонизации межнациональных и этнокультурных отношений детей средствами искусства ограничивается нанося огромный ущерб в развитии личности ребенка [10]. Общественность закрывает глаза на все негативные явления в образовательном пространстве, не принимая никаких существенных мер для устранения допущенных ошибок, не осознавая плачевных последствий в будущем.

Образовательная среда должна содействовать тому, чтобы учащийся осознал свои корни и тем самым мог определить свое место в мире, а с другой стороны – прививать ему понимание и уважение к другим культурам как «больших», так и «малых» народов нашей необъятной Родины. Самой главной и основной задачей в школе на сегодняшний день, считают подготовку обучающихся к ЕГЭ по «основным» предметам. Это не есть плохо, только нужно понимать и знать, что все остальные предметы имеют также свое значимое место в образовании, воспитании и развитии ребенка. Они не должны влечь жалкого существования и ждать своей плачевной участи в недалеком будущем, как в той самой сказке по принципу «казнить, нельзя, помиловать». Мы пожинаем горькие плоды уже сегодня. Л.Н. Толстой говорил: «Наука и искусство также тесно связаны между собой, как легкие и сердце, так что, если один орган извращен, то и другой не может правильно действовать». Утрачиваются духовные ценности, так как имеются пробелы и риски в учебно-воспитательной работе институтов воспитания, в семейном воспитании, обучающихся. Значит ли то, что некоторые учебники, программы, диссертационные исследования не продуктивны и не являются теоретически

и практически значимыми, если сегодня мы имеет то, что имеем? Нам остается думать и исправлять то, что когда-то, где-то и кем-то было сделано неправильно. Ошибки прошлых поколений и все, что делается сегодня в образовательно-воспитательном пространстве со всей тщательностью должны апробироваться, подвергаясь глубокому анализу со стороны учителей-практиков, но не кабинетных чиновников, «высоких умов от науки», далеких от детей и школы. Их идеи не всегда практически значимы (С.А. Амбалова), далеки от специфики преподаваемых предметов нравственно-эстетического цикла. Большая роль в нашем обществе должна отводиться учителю, которому предстоит воспитать нового человека 21 века, будущее нации, а содержание тематических планов, программ, учебников, рекомендованных ФГОС, направлены на качественный конечный результат воспитания личности, гражданина России [11]. От правильного воспитания и основ, заложенных в сознание ребенка еще в раннем детстве, отчасти зависит не только его нравственно-эстетическое и духовное воспитание, но и идейно-политическая обстановка в будущем не только на Северном Кавказе, но и на всей территории Российской Федерации, являющейся многонациональной и поликультурной страной [12; 13]. В процессе учебно-воспитательной работы средствами музыки в детях с малых лет воспитываются толерантные чувства и уважение к духовным ценностям, культурам, фольклору и искусству соседних народов.

Проблемами воспитания этнокультурных отношений мы стали заниматься не только сегодня. Вспомним, как еще в советские времена по Центральному телевидению, систематически, с целью идейно-политического воспитания молодежи, демонстрировались передачи: «В хороводе дружбы», «Песни и танцы народов СССР» и др. Средствами искусства, через язык танца, разнообразие национальных мелодий и наигрышей, мы, вчерашние школьники, познавали географию нашей страны [14]. Серьезный подход к воспитанию подрастающих поколений средствами искусства: пения, танца, рисунка, музыки и поэзии, может улучшить политическую обстановку на всей территории Российской Федерации. Знакомясь с фольклором народов СССР, мы, с неподдельным интересом созерцали хореографию «больших» народов, с недоумением задавая вопрос старшим, самим себе: «Почему среди этого замечательного хоровода дружбы, не слышно родных интонаций и наигрышей величавого симда или экзотических мелодий. Именно тогда, в те далекие времена в детских умах зарождались понятия, чуждые детским умам, дискриминации, отсутствия должного внимания со стороны чиновников к самобытному искусству и культуре «малых» народов» [15]. В.Г. Ражников говорит: «Я вполне убежден, что ни один народ в мире не одарен какой-либо способностью преимущественно перед другими» [16]. Примерно такого же мнения о народах был и В.Гюго: «На свете нет малых народов. Величие народа вовсе не измеряется его численностью, подобно тому, как величие человека не измеряется его ростом».

В XXI веке образовательная политика России призвана развиваться в контексте поликультурности, что требует обоснования и дальнейшей разработки теории поликультурного образования на уроках музыкального искусства в школе [17]. Национальная доктрина образования в РФ определила основные цели и задачи видов воспитания на перспективу, среди которых важное место занимает развитие национальной культуры, гармонизация этнокультурных отношений, сохранение и поддержка национально-культурной самобытности народов, проживающих в нашей стране [18]. Приобщить ребенка на уроках «Музыкального искусства» и в процессе внеклассной деятельности к системе высших ценностных ориентаций, пониманию основ культур своего и других народов, умение жить в поликультурной среде вот одна из основных задач полиэтнического воспита-

ния, ее гармонизации [19]. Так, например, в Республике Северная Осетия-Алания, следуя Федеральной программной линии Критской-Сергеевой, с элементами этнокомпонента, дети знакомятся с русской, зарубежной культурой, в параллели с культурой и искусством осетинского народа, учитывая особенности религиозного пантеона, изучая жанры народной песни, исконные национальные инструменты, фольклор, профессиональную музыку композиторов-классиков. Учебные занятия, внеклассные мероприятия влияют на формирование личности ребенка, готовому к межнациональному взаимодействию, сохраняющему свою этническую идентичность. Каждый ребенок является представителем своей нации, носителем собственной самобытной культуры. На уроках литературы, изо, музыкального искусства, обучающиеся имеют возможность изучать, понимать и уважать различные этнокультуры, иноэтнические общности, жить в мире и согласии с представителями разных национальностей. Очень важно, чтобы дети других этнических групп, в свою очередь уважали тот народ, с которым приходится учиться, жить бок о бок, с интересом познавать культуру, традиции, обычаи, фольклор, искусство и творчество народа, язык, являющийся носителем передачи исконно-национальных древних знаний, имеющих собственную неповторимую и ни с кем несравнимую сакральность. На уроках музыкального искусства учитель дает всевозможные творческие задания детям: подготовить презентацию или реферат о «культуре и искусстве осетинского народа». Конкретизируется тема: «Исконно осетинские народные инструменты». Если в классе есть представители других этнических групп, то им следует дать индивидуальное задание – подготовить материал о самобытности того народа, к которому принадлежит обучающийся, сравнить особенности двух различных или родственных культур. При этом учитель должен с уважением отозваться о национальной идентичности и самобытности народа, исследуемого учащимися. В то же время, педагогу нельзя забывать о методах, средствах, видах и формах воспитания в учебном процессе. Личный пример педагога, положительные высказывания о других народах, небезразличие к людям по воле судьбы, оказавшимся на чужой земле, пресечение унижения детей других этнокультур – вот что является одной из основных задач в деле поликультурного и полиэтнического воспитания нравственно эстетических качеств личности. Готовясь к внеклассным мероприятиям важно использовать песни, танцы, поэзию, изобразительное искусство представителей разных этнических групп. Великий педагог-классик Джон Локк, называл ребенка «чистой доской, кусочком теста, из которого можно слепить или мудреца, или негодяя!» Великий классик был уверен, что в деле воспитания все зависит от старшего, родителя, учителя. Важно грамотно интегрировать уроки, внеклассные мероприятия, опираясь на опыт педагогов прошлого и мудрость народную.

*Выводы исследования и перспективы дальнейшего изысканий данного направления.* Для гармонизации диалога искусств, этнических межнациональных отношений, очень важно, чтобы ребенок другого этноса, уважая представителей народа, с которым ему предстоит учиться, общаться, имел потребность и желание изучать их язык, культуру, искусства, традиции, обычаи, с уважением относиться к тем, с которым проживает. Ребенок начинает понимать и осознавать себя представителем одновременно нескольких культурных групп: этнической, социальной, территориальной, религиозной, гендерной, легко вступает в межкультурный диалог, с пониманием относится к культурным особенностям и воспринимает культурное разнообразие как норму их сосуществования, эмоционально воздействует и положительно реагирует на различные культуры народов. Культурной нацией мы сможем называть себя лишь только в том случае, если каждый из нас и наших воспитанников будет испытывать потребность посещать музеи, театры, филар-

монии, с интересом относиться к культурным ценностям народов. Дети – наше будущее и от их правильного воспитания зависит то общество, в котором нам предстоит жить уже завтра.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абдуллин А.Г., Крымгужина З.З. Роль народной музыки в воспитании духовности современного школьника. М.: Перо, 2014 174 с.

2. Бахтизина Д.И. Роль музыки в выявлении творческой природы личности человека //Наука и образование: проблемы и перспективы развития: сборник трудов по материалам Международной научно-практической конференции (30 августа 2014 г.). В 5 частях. Ч.1. -Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2014. -С.14-15.

3. Коломиец Г.Г. Ценность музыки: философский аспект. М.: Либроком, 2014. 532 с.

4. Пожарская А.В. Условия формирования эстетического мировосприятия подростков в образовательной практике //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №3 (20). С. 248-261.

5. Бекоева М.И. Основные направления развития творческих способностей младших школьников на уроках математики //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 75-78.

6. Джамалова А.Д. Педагогические проблемы формирования нравственных качеств у подростков //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. № 1(14). С. 71-74.

7. Заббарова М.Г. Поликультурное воспитание в технологическом образовании школьников. //Современное образование: реалии, традиции, инновации: материалы международной научной конференции. Ульяновск: Ул.ГТУ, 2010 с. 527-530//

8. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы //Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1-8 классы. М.: Владос. 2006. 364 с.

9. Наседкина А.В., Корнилова О.А. Сущность и содержание интегративного подхода в процессе формирования профессионально-педагогической культуры будущего педагога-музыканта //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 124-127.

10. Бекоева М.И. Механизмы развития творческих способностей младших школьников //Современный ученый. 2017. Т. 1. № 1. С. 190-193.

11. Амбалова С.А. Проблемы и механизмы проявления тревожности учащихся младших классов// Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №3 (16). С. 86-89.

12. Цораева Ф.Н. Формирование педагогического потенциала в учреждениях дошкольной образовательной организации //Вектор науки Тольяттинский Государственный университет. Серия: Педагогика. Психология. 2015. №3 (22). С.172-176.

13. Цораева Ф.Н. Обращение к искусству как к одному из важнейших средств духовно-нравственного потенциала личности. Вестник Иркутского государственного технического университета. 2015 № 6 (101). С. 426-430.

14. Карин С.Х. В мире мудрых мыслей. М.2002. с. 76-78.

15. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. М.: Классика - XXI, 2004. 140 с.

16. Яновская М.Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности//Классный руководитель. 2003. № 4. С. 24-29.

17. Ланкин В.Г. Человек как предмет техники: возможности и проблемы транс гуманизма. В сборнике: Молодежь, наука, технологии: новые идеи и перспективы (МНТ-2016) материалы III Международной научной конференции студентов и молодых ученых. 2016. С. 849-860.

18. Яновская М.Г. Воспитание эмоционально-нравственной культуры младших школьников //Начальная школа. 2015. № 6. С. 12-18.

19. Томин В.В. Ценности и ценностные ориента-

ции как основа кросскультурного взаимодействия студентов //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2017.№ 2 (29). С. 59-64.

*Статья поступила в редакцию 21.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 37.013.46  
ББК 74.4.  
Ч – 371 ИА

## СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ МОДЕЛИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ АНДРАГОГА

© 2017

**Чекин Илья Анатольевич**, кандидат педагогических наук,  
заведующий кафедрой общеакадемических дисциплин

*Санкт-Петербургская Академия Следственного комитета РФ  
(191119, Санкт-Петербург, ул. Правды, д. 8 лит. Д, e-mail: sch304@center-edu.spb.ru)*

**Аннотация.** В данной статье, на основании анализа современных тенденций поиска и решений в вопросах изучения теории образования взрослых, рассматривается трактование такого понятия как «образование взрослых» с точки зрения андрагогической педагогики, что обусловлено повышением роли подобного образования, длящегося на протяжении всей жизни. Особое внимание в работе отдано выявлению специфических особенностей образования взрослых. Выдвигая андрагогическую модель образования в качестве важнейшего ресурса, определяющего степень успешности исследуемого в работе образования, автор более подробно останавливается на рассмотрении информационно-образовательной среды, что позволяет сформулировать такие понятия, как информационная потребность субъектов образовательного процесса и их информационная компетентность. Анализ, осуществленный автором, позволяет выделить основные структурные элементы модели информационной компетентности андрагога и обозначить схематичную последовательность формирования информационной компетентности андрагога, обозначив её сущность и значимость формирования. Автор проанализировал ряд научных источников по данной проблеме. Осуществленная работа дала возможность автору исследования наметить стратегические направления и основные приоритетные задачи профессиональной подготовки будущего андрагога. В работе обозначены главные критерии андрагогической компетентности и выделены три основных показателя информационной компетентности андрагога, что в конечном итоге позволило выстроить модель его информационной компетентности.

**Ключевые слова:** компетентность, базовая компетентность, информационная компетентность, образование взрослых, взрослые обучаемые, мотивация обучения, андрагог, андрагогическая модель, интеграция знаний, методика обучений, модель информационной компетентности.

## THE STRUCTURAL ELEMENTS OF THE MODEL OF INFORMATION COMPETENCE OF ANDRAGOGA

© 2017

**Chekin Ilya Anatol'evich**, candidate of pedagogical sciences, head of the chair of general academic disciplines  
*Russian Saint-Petersburg Investigative Committee of the Russian Federation*

*(191119, Saint-Petersburg, Pravda Street, building 8, lit D, e-mail: sch304@center-edu.spb.ru)*

**Abstract.** In this article, based on analysis of current search trends and solutions in the study of the theory of adult education, discusses the interpretation of such concepts as «adult education» from the point of view andragogical pedagogy that due to the increasing role of such education, which lasts throughout life. Special attention is given to revealing specific features of adult education. Telescoping andragogical model of education as the most important resource that determines the degree of success investigated in the work of education, the author elaborates in more detail the consideration of the information educational environment that allows us to formulate concepts such as the information needs of subjects of the educational process and their information competence. Analysis carried out by the author, allows to allocate the basic structural elements of the model of information competence of adult educators and to define a schematic sequence of formation of information competence of adult educators, denoting its nature and significance formation. The author analyzed a number of scientific sources on this issue. Work has been carried out gave the opportunity to the author of the study to outline the strategic directions and priority tasks of professional preparation of future adult educators. The work identifies the main criteria andragogical competence and highlighted three main indices of information competency of adult educators, which ultimately allowed us to build a model of information competence.

**Keywords:** competence, basic competence, information competence, adult education, adult learners, motivation of learning, an andragogist, andragogical model, integration of knowledge, methods of training, the model of information competence.

**Актуальность исследования.** Для современной России образование взрослых выступает в качестве инструментария для решения, как важных экономических, так и острых социальных проблем, что особенно важно на этапе активных трансформационных процессов в обществе. В теории образования взрослых в последнее время отмечается определенный прорыв [1, 2, 3, 4], который характеризуется повышенным интересом к проблеме нахождения наиболее оптимальных организационных основ и содержательного наполнения образовательного процесса взрослого населения страны, и в большей степени поиска путей его непрерывного обеспечения. Андрагогическая педагогика, напрямую занятая вопросом изучения образования взрослого человека непосредственно в контексте его жизненного пути, выступает в качестве непрерывного образовательного процесса, осуществляемого в разнообразных институтах формального, неформального и информального образования [5]. Повышение роли образования взрослых связано с растущими требованиями к профессиональной компетенции специалистов, что делает образование, длящегося на протяжении всей жизни значимым условием степени их

конкурентоспособности. [6, с.165].

**Теоретическое обоснование проблематики исследования.** Возрастающая роль непрерывного образования, которое содействует успешной социализации взрослых, проявляется в двух функциях: профессиональной и личностной [7, с.730]. Так, Н.В. Федорова в своей работе «Как помочь взрослым учиться и менять себя» называет три основных значения рассматриваемого нами термина «образование взрослых», а именно:

- область знаний;
- академическая дисциплина;
- сфера практической деятельности;
- деятельность взрослого, как часть его повседневной жизни.

Также, автор, наряду с термином «образование взрослых» употребляет термин «андрагогика» [8, с. 102]. Феномен образованного человека, по мнению Г.С. Сухобской, составляют новые знания и умения, получаемые взрослым человеком из различных источников информации, в целях активного их освоения в определенных формах образовательной деятельности. [9, с.18].

На наш взгляд, процесс обучения взрослых имеет не-

которые специфические особенности, среди которых мы выделили:

- самостоятельное добывание знаний и информации из областей, необходимых для самореализации;
- постоянное повышение роли мотивации учения, т.к. образование становится условием жизнедеятельности;
- становление индивидуализации, как одного из важных аспектов образования.

М.Ш. Ноулз в своём научной работе «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики» сформировал основные положения обучения взрослых:

- взрослому обучаемому принадлежит ведущая роль в образовательном процессе;
- взрослый обучаемый сам ставит перед собой конкретные цели обучения;
- взрослый обучаемый обладает определённым жизненным и профессиональным опытом;
- взрослый обучаемый ищет скорейшего применения своим знаниям и умениям;
- взрослый обучаемый включён в совместную образовательную деятельность с андрагогом [10, с. 97].

Опираясь на сказанное, мы, в качестве важнейшего ресурса, определяющим сегодня успешность образования взрослых, выделили андрагогическую модель образования. В этой модели сам взрослый обучаемый играет главную роль в формировании мотивационной направленности и установлении целей обучения, что в свою очередь обуславливает основу организации процесса обучения, индивидуализируя его посредством личностных программ. Обычно такое обучение строится по междисциплинарным модулям, блокам, опираясь на развитие конкретных аспектов компетенции учащихся и ориентируясь на решение их определенных задач. В андрагогической модели весь процесс строится на совместной деятельности обучаемых и андрагога. Это не противоречит высказыванию Л.Ю. Монахова, который взрослого человека рассматривает как «<...> ответственного участника образовательного процесса, инициатора личностного обучения». [11, с.93].

*Теоретическое обоснование решения исследуемой проблемы.* Сегодня одним из главных направлений в новой парадигме образования взрослых является формирование и развитие высококачественной и высокотехнологической информационно-образовательной среды [12, с.76]. Когда общество начало приобретать информативность, она стала пронизывать все структуры общества, не только науку и экономику, но и деятельность, общение, поведение человека. Информационная потребность начала представлять собой потребность всех субъектов процесса образования в информации, обладающей определенной структурой, содержанием, качеством и количеством, способствующих обеспечению непрерывности и эффективности функционирования системы образования [13, с.220-221]. Информационные потребности образовательной системы в достаточной степени динамичны, что обуславливает требование принятия качественных образовательных решений, заключающее в себе непрерывное привлечение необходимой информации. Стоит отметить, что совокупность информационных потребностей можно классифицировать в соответствии с рядом признаков. Так, например, по охвату их можно подразделить на нормативные, фактические и дополнительные, а в зависимости от временных параметров – на текущие и перспективные [14, с.47].

Для того чтобы взрослый человек стал информированным, вполне достаточно получить необходимую информацию, но для формирования человека компетентного, в большей степени необходимо умение проявлять приобретенные способности и умения, как в получении значимой информации, так и в её усвоении, анализе и непосредственном применении [15, с.4-6]. Так как развитие информационно-коммуникационных технологий идёт стремительными темпами, то современному взрос-

лому человеку необходим более широкий объём знаний, причем постоянно обновляющийся. Становится совершенно ясно, что обучение взрослых без использования в учебном процессе современных информационных технологий невозможно. Этот процесс требует от андрагога определенного уровня информационной компетентности.

«Информационную компетентность в настоящее время следует понимать не только как компьютерную грамотность <...>, но и гораздо шире». [16, с. 65]. Исследователи считают, что существует необходимость ориентированной подготовки взрослых обучаемых к успешной жизнедеятельности в информационном социуме. Андрагог же должен научить их приобретать конкретную совокупность знаний, умений и навыков, необходимую для эффективного оперирования получаемой информацией, обладать качествами, которые позволяют их совершенствовать в соответствии с инновационными информационными технологиями, обладать мировоззрением информационного социума. [17, с. 136].

Обобщение суждений разных исследователей о сути информационной компетентности, позволяет говорить о ней, как:

- о новой грамотности в принятии новых решений с использованием технологических средств;
- об интеграции теоретических знаний и практических умений в области информационных технологий;
- о совокупности знаний, навыков и умений, формируемых в процессе, как обучения, так и самообучения информатике и современным информационным технологиям;
- об особом типе организации предметно-социальных знаний, предоставляющих возможность принимать наиболее эффективные решения, используя новые информационные технологии.

Таким образом, информационная компетентность рассматривается, как комплексное умение самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации, отбор наиболее значимой информации, выполнять анализ, организовывать, отображать и передавать её, а также моделировать и проектировать объекты, включая полную реализацию созданных проектов.

Вышесказанное, позволяет нам представить определённую схематичную последовательность формирования информационной компетентности: 1) грамотность; 2) образованность; 3) компетентность. За информационной компетентностью следует рождение информационной культуры.

Таким образом, одной из приоритетных задач профессиональной подготовки будущего андрагога становится сегодня формирование его информационной компетентности.

Считается, что это интегративное качество личности, которое выступает в качестве результата отражения разнообразных процессов отбора, усвоения, трансформации и генерирования полученной информации в характерный тип предметно-специфических знаний, которые позволяют приобретать, развивать, прогнозировать и непосредственно реализовывать наиболее оптимальные решения в разнообразных сферах жизнедеятельности, включая учебную. П.В. Беспалов считает, что «информационная компетентность - это интегральная характеристика личности, предполагающая мотивацию к усвоению соответствующих знаний, способность к решению задач в учебной и профессиональной деятельности с помощью компьютерной техники и владение приёмами компьютерного мышления» [18, с. 47]

По признанию ряда авторов [19, 20], главными критериями андрагогической компетенции являются:

- осознанное принятие целей и задач обучения;
- принципы работы со слушателями;
- уровень подготовки в области психологии обучения взрослых;
- коммуникативные аспекты;

- уровень знаний дидактики и умение его использовать;

- сформированность профессионально значимых личностных качеств.

Исходя из этого, можно сказать, что основными педагогическими задачами при формировании информационной компетентности обучаемых являются:

- создание таких педагогических ситуаций на занятиях со взрослыми обучаемыми, которые бы формировали мотивацию овладения информационными технологиями;

- обучение взрослых с помощью интернет – ресурсов, средств мультимедиа, стимулирующих процесс.

Если обобщить множество взглядов на эту проблему, то сегодня существует три основных показателя формирования информационной компетентности андрагога:

- методическая компетентность;

- предметная компетентность;

- психолого–педагогическая компетентность.

Методическая компетентность. Здесь можно говорить о том, что андрагог должен уметь с возрастанием объёма информации интегрировать учебный процесс, уметь скомпоновать необходимые знания, чтобы минимизировать объём представленного материала. Не менее важен для андрагога принцип интегративного согласования. Сутью этого принципа является нахождение сходства и различий между устаревшей информацией и новой информацией и, как следствие, разрешение противоречий. В результате у андрагога приобретает более широкий взгляд на исследуемую учебно-методическую проблему, происходит интерпретация этой ситуации из разных перспектив.

Предметная компетентность является особым типом организации у андрагога предметно - специфических знаний в области информационного сопровождения, позволяющих принимать эффективные решения в учебном процессе. Теоретические знания и свободное владение ими. Умение получать, обрабатывать и представлять профессионально необходимую информацию.

Психолого-педагогическая компетентность. Это, прежде всего, ценностно-ориентированное отношение к процессу обучения взрослых. Знание педагогической ситуации, особенностей взрослых обучаемых, специфики отношений андрагога и взрослых обучаемых. Здесь также определённую роль играют психологические и личностные факторы: мотивация, интеллект, способность к рефлексии, самооценка.

Если обобщать различные ситуации исследователей сути информационной компетентности андрагога, то можно сказать, что это:

- новая грамотность в принятии новых решений с использованием технологических средств;

- интеграция теоретических знаний и практических умений в области информационных технологий;

- совокупность знаний, навыков и умений, процесс формирования которых осуществляется в ходе обучения и самообучения современным информационным технологиям;

- специфический тип организации предметно-социальных знаний, представляющих возможность принимать наиболее эффективные решения, используя новые информационные технологии.

Определяя основные образовательные умения андрагога, можем заметить, что это, прежде всего:

- способствование необходимой профессиональной подготовке взрослых обучаемых при достаточно высоком уровне информационной компетентности андрагога;

- владение методикой обучения информационным знаниям при максимально высоком уровне информационной компетентности;

- обладание определённым объёмом знаний о психологических особенностях взрослых обучаемых.

В новой образовательной парадигме андрагог вы-

ступает также в роли организатора самостоятельной познавательной деятельности взрослых обучаемых, компетентным консультантом и помощником. Такая информационная компетентность должна быть ориентирована не столько на осуществления контроля знаний обучаемых, сколько на их диагностику. Достижение каждым взрослым, обучаемым высокого уровня информационной компетентности, не только обеспечит им необходимую адаптацию в современной информационно-культурной среде, но и поможет организовать базу в целях реализации рационального и эффективного поведения взрослого человека во всех областях его жизнедеятельности [21].

*Выводы и заключение.* В связи с вышесказанным, проблема формирования и становления информационной компетентности андрагога, его обучение навыкам работы с инновационными на сегодняшний день информационными технологиями до сих пор остается весьма актуальной.

Обобщение имеющихся научных трактовок понятия «информационная компетентность» позволяет сделать некоторые выводы об основных структурных элементах этого явления:

- знаниевый (знания и умения в области информационной составляющей);

- прикладной (применение информационных технологий);

- технический (видение границ применения программного обеспечения);

- мотивационный (ориентированность на работу с информационными технологиями);

- психологический (совокупность готовности и способности);

- деятельностный (взаимосвязь информационной деятельности с профессиональной деятельностью, т.е. информационная компетентность андрагога может рассматриваться как сложное системное образование, которое отражает интеграцию приобретенных знаний об инновационных информационных технологиях и наиболее специфических особенностях их изменения в образовательном процессе).

Исходя из сказанного, мы можем определить некую модель информационной компетентности андрагога:

- знаниевые базовые компетенции и умения. Сюда входят профессионально-ориентированные компьютерные знания и умения; психолого-педагогические знания о взрослом обучаемом; знание основ андрагогики;

- знание методики применения инновационных методов и форм обучения взрослых; знание системы дистанционного информационного образования.

- организационные умения. Умение построить процесс обучения взрослых с учётом возрастных особенностей обучаемых; организация самостоятельной работы взрослых обучаемых.

- коммуникативные умения. Умение выстраивать образовательный процесс с учётом психофизиологических особенностей взрослых обучаемых и создание комфортной и толерантной аудиторной обстановки.

Конечным итогом многообразной деятельности андрагога являются новые информационные продукты: концептуальные модели, аналитические отчеты, авторские программы, проекты, учебно-методические пособия. Их эффективность невозможна, если андрагог не обладает информационной компетентностью. Таким образом, информационная компетентность андрагога выступает в качестве важной составляющей его информационной культуры.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Подобед В.И. и др. Развитие андрагогики как области профессионально-педагогического знания и социальной практики / В.И. Подобед, А.Е. Марон // Человек и образование. 2009. С.4-6.

2. Пилогина С.А. Деятельность андрагога в системе постдипломного педагогического образования / С.А.

Пилогина // Казанский педагогический журнал. 2010. №2. С.95-101.

Статья поступила в редакцию 12.10.2017  
Статья принята к публикации 25.12.2017

3. Вершловский С.Г. Преподаватель системы постдипломного образования как андрагог / С.Г. Вершловский // Человек и образование. 2014. С.4-7.

4. Змеёв С.И. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации специалистов / С.И. Змеёв // Человек и образование. 2014. С.8-14.

5. Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: Per se, 2007. С.34-35.

6. Практичная андрагогика. Опережающее образование взрослых: монография / Под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. СПб: ГНУ ИОВ РАО, 2009. 403с.

7. Возгова З.В. Андрагогические особенности профессиональной подготовки в процессе непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников / З.В. Возгова // Фундаментальные исследования. 2013. №6-3. С.730.

8. Федорова Н.В. Как помочь взрослым учиться и менять себя: учебное пособие / Н.В. Федорова. // Российский открытый университет. М: РОУ, 1992. С.102.

9. Сухобская Г.С. и др. Образование взрослых: цели и ценности / Г.С. Сухобская, Т.В. Шадрина. СПб: НОВ РАО, 2002. 188с.

10. Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / М.Ш. Ноулз. М., 1980. 248 с.

11. Монахова Л.Ю. Новое научное направление – информационная педагогика / Монахова Л.Ю. // Образование как основа государственного устройства России в XXI веке. СПб, 2000. С. 155-158.

12. Копылова А.В. Реализация андрагогического подхода в системе повышения квалификации педагогов / А.В. Копылова // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. №11. С.76.

13. Уманская А.В. Андрагогический подход к развитию профессиональной компетентности преподавателей вузов / А.В. Уманская // Мир науки, культуры, образования. 2013. №3(40). С. 220–221.

14. Колесникова И.А. Основы андрагогики / И.А. Колесникова. – М.: Academia, 2003. С.47.

15. Жуковская З.Д. и др. О компетентностно-андрагогическом подходе к организации повышения квалификации работников образования / З.Д. Жуковская, О.К. Битюцких // Вестник Воронежского технического университета. Т.6. 2010. №8. С.4–6.

16. Информационная компетентность андрагога // Проблема формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования: Материалы второй международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. СПб, издательство Ноу «Экспресс», 2002. С. 64-67.

17. Исламова С.Х. Структура и содержание информационного мировоззрения как компонента информационной культуры личности / С.Х. Исламова // Актуальные вопросы современной педагогики: ООО изд. АСТАРД, 2017. С 134-136.

18. Беспалов Т.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения / Т.В. Беспалов // Педагогика №4, 2003. С. 47.

19. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования. / С.Г. Вершловский // Педагогика №8, 2003. С. 32-36.

20. Вербицкий А.А. и др. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: Монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. М.: ЛЬЮС, 2011. 288с.

21. Пилогина С.А. Особенности андрагогической субъектности учителя: сущность и структура / С.А. Пилогина // Казанский педагогический журнал. 2012. С.13.



## УЧАСТИЕ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД

© 2017

**Челнокова Татьяна Александровна**, доктор педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры теоретической и инклюзивной педагогики  
*Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязева*  
(420111, Россия, Казань, улица Московская, 42, e-mail: nauka@zel.ieml.ru)

**Кадырова Хания Расыховна**, доктор педагогических наук  
*Казанский национально исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева*  
(420111, Россия, Казань, улица Большая Красная, 55, e-mail: kadirova@bk.ru)

**Аннотация.** В условиях перемен, произошедших в первые десятилетия XXI века, особое значение приобретает проектная деятельность, проявлением ее универсальности является тот факт, что проектное мышление и проектные навыки образуют значимые компетенции специалистов многих областей профессиональной деятельности. Кроме того, вовлечение студентов в разные формы проектной деятельности способствует социальному и профессиональному развитию личности студента. Целью данной статьи является осмысление связи между профессиональным и социальным развитием личности и проектированием (видом человеческой активности) с позиции социокультурного подхода. Рассмотрение деятельности института образования с точки зрения социокультурного подхода позволяет увидеть сущность развития педагогических процессов и явлений. Анализ ключевых понятий статьи «проектирование», «социальное развитие личности», «профессиональное развитие личности» на основе междисциплинарного подхода содействует выявлению разных сторон их отражения действительности. Благодаря обращению к истории отечественного и зарубежного образования, можно утверждать закономерность связей между общественными процессами и внедрением проектной деятельности в содержание образования. В статье, обращенной к системе профессионального образования, приводится информация о развитии исследуемых педагогических явлений в практике дошкольного и школьного образования. Это позволяет увидеть общие тенденции развития всех уровней российского образования. В статье дается краткое описание современных форм действий учреждений профессионального образования, построенных на основе проектной деятельности обучающихся, обосновывается актуальность участия студентов в социальном проектировании.

**Ключевые слова:** проектная деятельность; социокультурный подход; профессиональное развитие личности; социальное развитие личности; ценности.

## PARTICIPATION IN PROJECT ACTIVITIES AS A FACTOR OF SOCIAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A STUDENT'S PERSONALITY: SOCIAL & CULTURAL APPROACH

© 2017

**Chelnokova Tatjana Aleksandrovna**, doctor of pedagogical sciences, associate professor,  
professor of chair for theoretical and inclusive pedagogy  
*Kazan innovative university named after V.G. Timirasova*  
(420111, Republic of Tatarstan, Kazan, street Moscow, 42, e-mail: nauka@zel.ieml.ru)

**Kadurova Khania Rasihovna**, doctor of pedagogical sciences,  
*Kazan National Research Technical University A. N. Tupolev – KAI*  
(420111, Kazan, Bolshaya Krasnaya, 55, e-mail: kadirova@bk.ru)

**Abstract.** Under conditions of changes occurred in the first decades of XXI century, the particular importance is focused on the project activity, which universalism is demonstrated by the fact that the project thinking and the project skills form the significant skill sets of specialists in many professional activities. More over, engaging the students into various forms of project activity can support the social and professional development of the student's personality. The purpose of this article is understanding the relation between project planning (type of human activity), modern society and culture from the point of view of the social-and-cultural approach. Consideration of educational institution activity from the point of view of the social-and-cultural approach allows understanding the nature of development of the pedagogical processes and occurrences. The analysis of the key terms in the article: «project planning», «social development of personality», «professional development of personality», based on the interdisciplinary approach, will assist revealing the different aspects of their reality reflection. Due to the reference to the history of domestic and foreign education, the consistency of relations can be confirmed between the social processes and implementation of the project activity into education content. The article referred to the system of professional education provides the information on development of the pedagogical occurrences development in the practice of pre-school and school education. This allows understanding the general trends in development of all levels of Russian education. The article gives the brief description of the modern forms of activity for professional education institutions, based on project activity of students; it also justifies significance of the students' participation in the social project planning.

**Keywords:** project activity; social and cultural approach; professional development of personality; social development of personality; values.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важнейшими научными и практическими задачами.* Радикальные изменения, произошедшие в нашем обществе в XXI веке, определили необходимость обозначения воспитательно-образовательных приоритетов и механизмов их реализации в работе со всеми категориями обучающихся. Социокультурный подход к развитию института образования предполагает осмысление системы ценностей, формирующихся в обществе под воздействием социально-экономических и политических процессов, соотносимость «новых» ценностей с непреходящими духовно-нравственными ценностями, выработанными человечеством, установление связи между

образованием и профессиональным развитием студента в специально организуемом пространстве его жизнедеятельности.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основываются авторы; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Позиции социокультурного подхода были сформулированы в работах П. Сорокина [1], Р. Мертона [2], Л. Уайта [3], провозгласивших неразрывность триады «личность, общество и культура». Н.Н. Лапин конкретизирует социокультурный подход в качестве нескольких принципов, исходных из которых является «принцип человека активного»

[4]. Обращение к трудам теоретиков социокультурного подхода помогает с иных позиций осмыслить активное внедрение проектной деятельности в систему образования, выделив ее возможности в профессиональном развитии студента.

«Общество», «культура», «человек» – три ключевых понятия, вокруг которых выстраивается методологическая основа современного профессионального образования, на базе которой выстраивается идеальная модель взаимодействия трех вышеобозначенных реальностей. Отражение заданной модели в практике деятельности организаций высшего образования – гарантия его качества. Среди показателей качества образования – социальное и профессиональное развитие личности студента, критерии для определения их результативности даны в образовательных стандартах всех уровней и направлений профессионального образования. Обращение к исследованиям и публикациям по проблемам социального и профессионального развития личности позволяет выделить сущность этих процессов сформулировать актуальные задачи собственного исследования, направленного на поиск эффективных средств и методов педагогического взаимодействия в достижении требований образовательных стандартов.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Рассмотрение проблемы социального и профессионального развития личности студентов через вовлечение их в проектную деятельность соответствует современному этапу развития общества. По утверждению А.М. и Д.А. Новиковых, проектно-технологический тип организационной культуры общества установился в середине прошлого столетия [5]. Сегодня проектная деятельность приобретает особую масштабность. Проектирование охватывает широкую сферу общественных отношений, проектная культура выступает составной частью профессиональной культуры современного специалиста. Понятие «проектная культура» становится универсальной категорией, проектирование принимается в качестве универсального вида деятельности, который типичен для культуры современного общества [6]. Отражением осознанного понимания проектной культуры как совокупной части общей культуры современного человека являются требования к содержанию общего и профессионального образования. Принцип непрерывности развития проектной культуры обучающихся – свидетельство культуросообразности современного российского образования, и будущие абитуриенты к моменту их поступления в высшую школу осваивают основные элементы проектной деятельности. Однако сегодня развитие начальных проектных умений у студентов остается за организациями профессионального образования. Актуальной темой исследования выступает содержательно-методическая основа процесса формирования проектных умений у студентов в профессиональном и социальном развитии личности.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных результатов.* В широком смысле слова социальное развитие человека – это процесс непрерывного усвоения им традиций культуры и общества, овладение системой ценностей. Профессиональное развитие личности – одно из направлений его социализации. Согласно периодизации процесса профессионального развития личности Е.А. Климова, период освоения программ профессионального образования – «заспинная» подготовка, студент, осваивающий будущую профессию, выступает в роли адепта [7]. Наличие в образовательной организации целостной системы условий, стимулирующих профессиональное становление личности – гарантия качества прохождения адептом данной стадии профессионального развития. Формирование элементов системы профессионального развития личности еще в период оптации (по Е.А. Климову – период выбора профессии) играет позитивную роль в профессиональном становлении студента в

процессе получения им профессионального образования. Так с 2012 года на базе Зеленодольского филиала КНИТУ – КАИ действует профильный машиностроительный класс «Инженеры будущего», выпускники которого более успешно проходят следующие стадии профессионального развития.

Целеориентация воспитательно-образовательного процесса на осознание личностью профессиональных требований, этических норм и моральных ценностей, по мнению Р. Финчман, выступает важной составляющей овладения профессией [8]. Это определяет необходимость выбора средств, способных оптимизировать педагогическое взаимодействие в подготовке профессионально компетентных, социально активных, нравственно зрелых специалистов всех профессий. Оптимизация педагогического взаимодействия с опорой на идеи социокультурного подхода – одна из недостаточно исследованных тем педагогики. Новые обоснования необходимы для толкования с его позиций значения проектной деятельности для социального и профессионального развития личности.

Первые навыки проектирования современный ребенок должен освоить в период дошкольного детства. Организация дошкольного и школьного образования строится согласно новым образовательным стандартам, которые предусматривают вовлечение обучающихся в проектную деятельность. (Описание проектной деятельности учащихся начальной школы представлено в нашей публикации [9]). Ее решение предполагает анализ мировой педагогической практики. С позиции социокультурного подхода можно оценить взаимосвязь между социальными процессами и обращением учреждений образования к использованию проектной деятельности в обучении. Эта взаимосвязь особо прослеживается в отдельные периоды прошлого:

– Вторая половина XIX века – период формирования в Западных странах и США политических партий, развития общественного движения, индустриализации, товарно-денежных отношений. Социально востребованной становится личность деятельная, активная. Реакцией на потребности общества к деятельности института образования стал метод проектов, его идейным отцом считается американский философ, педагог и психолог, автор идеи «обучение через делание» Дж. Дьюи [10]. Как пишет М.М. Морозова, суть педагогического нововведения, предложенного Дж. Дьюи, – «строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании» [11].

– Революционные события 1917 года в России породили глобальные перемены в системе общественных отношений, коснулись всех социальных институтов. Возможно, именно необходимость активно-деятельного участия детей и молодежи в строительстве новой жизни способствовала внедрению метода проектов в практику отечественного образования. По мнению отечественных теоретиков метода проектов Б.В. Игнатъева, М.В. Крупенина, В.М. Шульгина, проектная деятельность вела к преобразованию «школы учебы в школу жизни» [12, 13]. Тематика выполняемых проектов касалась самых насущных проблем советского общества (например, борьбы с неграмотностью).

– Новая волна кардинальных по содержанию перемен в истории нашей страны имела место в 90-ые годы прошлого столетия. Перестали существовать детские организации, комсомол, участие в которых способствовало вовлечению всех категорий обучающихся в активную социальную жизнь. В этих условиях в школах и вузах вновь вспомнили о методе проектов, возвращая его в практику отечественного образования. К целевым ориентирам метода того периода, можно отнести развитие социально-коммуникативных умений обучающихся, формирование у них навыков совместной деятельности при решении образовательных задач.

Социально-экономические и политические процессы современности, изменение роли знаний в обществе XXI века положили начало новому этапу развития проектной деятельности в содержании общего и профессионального образования. Участие студентов и молодежи в создании и реализации социальных и бизнес-проектов выступает частью государственной политики в области образования. Стимулировать проектную активность призваны молодежные форумы и конкурсы. Перед организациями профессионального образования поставлена задача – формирование у студентов проектных умений, вовлечение их в проектную деятельность. Средствами формирования проектных умений, проектного мышления студентов выступают учебные предметы, в преподавании их используются интерактивные технологии обучения, к которым относится и метод проектов; научные кружки, создаваемые на кафедрах; специально организованные внеаудиторные мероприятия (школа проектирования, неделя проектных действий стали частью воспитательно-образовательного процесса КИУ им.В.Г. Тимирязева). В технических вузах страны практикуется система включения студентов в работу над проектами с учетом профиля образования в рамках учебного процесса. В Зеленодольском филиале КНИТУ-КАИ совместно с АО «Зеленодольский завод им. А.М. Горького» реализуется проект «Новые кадры ОПК», в рамках которого студенты вуза оказываются вовлеченными в техническое проектирование, связанное с производством кораблей (судовым машиностроением).

Универсальность проектирования заключается в том, что, несмотря на специфику и разнообразие его объектов, процесс проектирования образуют обобщенные проектные действия (выбор объекта, формулировка цели и задач проектирования и т.д.). Поэтому в содержание обучения студентов проектной деятельности могут быть включены теоретические воззрения Г.Б. Корнетова [14], И.Г. Шендрик [15], Н.О. Яковлевой [16] и др. [17; 18; 19] исследователей, представляющих педагогическую науку. В овладении студентами знаниями о проектировании как составной части профессиональных компетенций актуально обращение к научно-методическим источникам, где поднимаются вопросы проектирования в конкретных сферах профессиональной деятельности (например, к работе Т.И. Алиева «Основы проектирования систем», предназначенной обучающимся по магистерским программам направления «09.01.04 - Информатика и вычислительная техника» [20]).

Социокультурный подход опирается на аксиологические учения и определяет необходимость актуализации современных ценностей в обучении и воспитании. По мнению Л.Д. Стариковой, «особенность воспитательно-образовательного процесса в вузе – в слиянии внешнего, педагогически организованного воспитательного процесса с процессом развития тех положительных новообразований, которые заложены в прешествующий период» [21, с.18]. Наличие общих ориентиров в деятельности образовательных организаций может стать залогом успешности решения задач, связанных с воспитанием социально активной, духовно зрелой личности.

Формирование у студентов нравственных норм и ценностей, общекультурных качеств заложено в требованиях к деятельности организаций профессионального образования. Построение данного процесса осуществляется с учетом особенности современного этапа развития общества, требований культуры.

Среди социально-значимых ценностей современности – ценность инициативности, деятельностью активности человека. Деятельностный подход заложен в основу требований образовательных стандартов всех уровней образования. Освоение образовательной программы дошкольниками предполагает овладение ребенком девятью видами деятельности (познавательной, игровой, деятельностью по физическому развитию, социально коммуникативной и т.д.). К результатам освоения

программ начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования относятся овладение обучающимся универсальными учебными действиями (познавательными, личностными, регулятивными, коммуникативными). Общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции составляют требования к освоению студентами программы высшего образования. Можно утверждать, что заложенный в основу деятельности образовательных организаций принцип воспитания человека активного представляет одну из стратегических линий развития образования в нашей стране. А системное, проходящее через все ступени образования, участие в проектной деятельности – залог воспитания социально активной, деятельностной личности.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Аналитическое осмысление педагогом теоретической основы проектирования и выработка механизмов ее трансляции в сознание обучающихся – важнейшие условия эффективности деятельности в формировании у студентов проектного мышления и проектных умений. Системность педагогических действий по обучению и вовлечению в проектирование студентов выступает условием их профессионального развития в процессе освоения программ профессионального образования. А.А. Бодалев считает, что целевыми ориентирами развития выступают не только связанные с конкретной деятельностью специальные способности человека, но и общие способности и общечеловеческие ценности, которые должны превратиться «в его собственные ценности, что означает нравственную воспитанность его личности» [22, с.15]. Таким образом, прослеживается связь между профессиональным и социальным развитием студента, а включение его в проектную деятельность – это действенное средство гармоничности развития личности. Проектная деятельность, организация которой заложена в требованиях образовательных стандартов всех уровней и направлений образования, становится фактором развития социальной активности личности.

Социальная активность студента – свидетельство эффективной социализации человека XXI века. К формам социальной активности личности как субъекта общественных отношений относятся общественно-политическая активность; производственно-трудовая; социальная активность, направленная на изменение негативных реальностей окружающего мира. Порождением личностной активности студента выступают осознанные ценности и смыслы. Социальное проектирование имеет огромный потенциал в их формировании. По мнению В.А. Лукова и Я.В. Миневича, его технология может быть использована в качестве технологии социализации [23]. Участие студента в создании и реализации социальных проектов помогает ему глубже постигнуть социальную действительность, ценности общественной жизни и культуры. Участие в социальном проектировании открывает для него мир, который находится за стенами учебного заведения. Совместная деятельность при разработке, продвижении и реализации проекта способствует формированию социально и профессионально значимых компетенций современного человека.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сорокин П. Человек, цивилизация, общество. М.: Политиздат, 1992. 543 с.
2. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. Социальная структура и аномия // Социологические исследования. 1992. № 2–4. С.118-124.
3. Уайт Л.А. Концепция эволюции в культурной антропологии. История, эволюционизм и функционализм как три типа интерпретации культуры // Антология исследований культуры. Т. 1. Интерпретации культуры. СПб., 1997. С. 53- 65.
4. Лапин, Н.И. Социокультурный подход и социально-функциональные структуры/ Н.И. Лапин.М. //

- Социологические исследования. 2000, №7. С.3 -11.
5. Новиков, А.М., Новиков, Д.А. Методология. М.: СИНТЕГ. 2007. 668 с.
6. Пойдина, Т.В. Проектная культура: современные подходы к осмыслению феномена.//Мир науки, культуры, образования. 2012, № 5 (36). С.10 -12.
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения /Е.А. Климов. М.: Академия, 2005. 302 с.
8. Fichman, R., Rhodes, P. The individual, work, and organization: Bihavioural studies for business and management.-Oxford;N.Y.: Oxford University Press, 1994.
9. Челнокова, Т.А. Проект. Детская книга «Мудрость народная здоровье хранить учит»/ Т.А. Челнокова. // Начальная школа. 2010. №12. С.62-67.
10. Дьюи, Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. М. : Работник просвещения, 1921. 48 с.
11. Морозова М. М. Метод проектов в истории отечественной и зарубежной педагогики /М.М. Морозова.// Интеграция образования. 2007. № 3- 4. С. 36 - 40.
12. Крупенина, М. В. На путях к методу проектов / М. В. Крупенина ; под ред. Б. В. Игнатъева, М. В. Крупениной. М ; Л. : Гос. изд-во, 1930. – 224 с.
13. На путях к методу проектов. Вып. 2. Работа городской школы 1 ступени / под ред. Б. В. Есипова, Б. В. Игнатъева, В. Н. Шульгина. М. : Работник просвещения. 1930. – 276 с.
14. Корнетов, Г.Б. Педагогическая среда: потенциал и проектирование/ Г.Б. Корнетов.//Школьные технологии. 2006. №3. С.23 -35.
15. Шендрик, И.Г. Проектирование и инновационные процессы в образовании/ И.Г. Шендрик.//Образование и наука.- 2000.- №2.- С.21 -28.
16. Яковлева, Н.О. Проектирование как феномен / Н.О. Яковлева. //Педагогика. 2002. №6. С.8 -14.
17. Ясаревская О.Н. Проектная деятельность - один из способов развития коммуникативной компетенции студентов (на примере иностранного языка) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 170-173.
18. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Реализация проектной технологии в обучении студентов гуманитарных направлений подготовки с использованием современных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 34-36.
19. Сысоева Ю.Ю. Проектная методика в контексте компетентностного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 69-71.
20. Алиев Т.И. Основы проектирования систем. СПб: Университет ИТМО, 2015. 120 с.
21. Старикова, Л.Д. Аксиологический потенциал воспитания студентов в современных условиях/ Л.Д. Старикова.// Образование и наука. 2010. №4. С.11-20.
22. Бодалев, А.А. Вершина развития человека: характеристика и условия достижения / А.А. Бодалев. М., 1998. 166 с.
23. Луков В.А., Миневич Я.В. Социализация студентов и социальное проектирование: Применение технологии социального проектирования для развития социальных умений будущих специалистов. – М.: Изд-во Москов.гум.унив-та, 2006. 56 с.

*Статья поступила в редакцию 02.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ВУЗЕ

© 2017

**Чиж Роман Николаевич**, кандидат филологических наук, зав. кафедрой языковой подготовки  
*Высшая школа народных искусств (институт)**(191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. канала Грибоедова, дом 2, лит. А, e-mail: kafino.vshni@mail.ru)*

**Аннотация.** В связи с новым вектором образовательных тенденций произошло переосмысление и обновление целей, содержания, методов, форм и технологий обучения иноязычного образования. Иностранный язык рассматривается теперь не только как средство коммуникации, но и как инструмент познания и развития личности. В современном поликультурном мире иностранный язык является не только средством межкультурной коммуникации, но и одним из главных условий, обеспечивающих возможность личностного, социального и профессионального развития человека, осуществления его непрерывного образования. Непрерывное образование в области иноязычной компетенции способствует формированию умений и навыков, необходимых для осуществления иноязычной коммуникации в устной и письменной формах, с одной стороны, а также дает возможность познакомиться с культурой, традициями, укладом людей, живущих в стране изучаемого языка, с другой стороны. Тем самым, непрерывное образование обеспечивает гармоничное развитие личности, индивидуализирует обучение, создает потребность в повышении своего уровня знаний. Непрерывное образование представляет собой целостный процесс, обеспечивающий развитие творческого потенциала обучаемых. Результатом этого процесса является всестороннее развитие личности, а также ее духовного мира. Этот процесс состоит из постепенно усложняющихся ступеней специально организованной эдукации, которая способствует получению новых знаний, умений, которая развивает способы мышления и виды деятельности. Целью непрерывного образования в области иноязычной коммуникации является не только развитие человека как отдельной свободной личности, но и повышение возможностей его трудовой, социальной адаптации в быстро меняющемся современном мире, развитие способностей, возможностей и интенций.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, иностранный язык, иноязычная коммуникативная компетенция, компетентностный подход, среднее профессиональное образование, бакалавриат, магистратура, аспирантура.

FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS  
EDUCATION IN THE ART INSTITUTE

© 2017

**Chizh Roman Nikolayevich**, candidate of philological sciences, head of language training department  
*Higher school of folk arts (institute)**(191186, Russia, Saint Petersburg, Griboyedov canal embankment, 2, lit. A, e-mail: kafino.vshni@mail.ru)*

**Abstract.** In connection with the new vector of the educational trends the rethinking and updating of goals, content, methods, forms and technologies of training of foreign language education happened. Foreign language is now regarded not only as a means of communication, but also as a tool of cognition and personal development. In today's multicultural world, foreign language is not only a means of intercultural communication, but also one of the main conditions for the possibility of personal, social and professional development of the person, the enjoyment of his continuous education. Continuous education in the field of foreign language competence aims to develop the skills necessary to implement foreign language communication in oral and written forms, on the one hand, and also gives the opportunity to experience the culture, traditions, lifestyle of people living in the country of the target language, on the other hand. Thus, continuous education ensures the harmonious development of personality, individualizes training, creates a need to increase the level of knowledge. Continuous education is a holistic process, providing development of creative potential of students. The result of this process is the full development of personality and its spiritual world. This process consists of progressively more complex stages specially organized educational procedures that promote new knowledge, skills, and which develops ways of thinking and activities. The purpose of continuous education in the field of foreign language communication is not only the development of a person as an individual free person, but also increasing of chances of employment and social adaptation in a rapidly changing modern world, the development of skills, opportunities and intentions.

**Keywords:** continuous education, foreign language, foreign language communicative competence, competence approach, secondary vocational education, bachelor course, master course, post graduate course.

Бесспорно, что иностранные языки в современном обществе приобрели особую значимость. Владение иностранными языками является залогом построения хорошей карьеры и успешного будущего. Успешному специалисту любой области в своей работе приходится вести иноязычную коммуникацию с коллегами из-за рубежа, в связи, с чем перед ним возникает много трудностей. Во-первых, недостаточная начальная языковая подготовка в школе, отсутствие мотивации и регулярной практики на иностранном языке; во-вторых, отсутствие преемственности в изучении языка – несоответствие программ школы и вуза.

В настоящее время обращение к данной проблеме дает свои результаты. Так, многими специалистами разрабатываются концепции непрерывного образования в области иностранного языка (Е.В. Борзова, О.В. Володина, Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов, Т.Ю. Полякова, С.В. Санникова, И.И. Халеева, Е.Н. Ярославова, М.Г. Федотова; P.J. Mitchell, L.A. Mitchell, A. Kakouris, S. Nayakawa, A. Costa, A. Foucart, B. Keysar), где речь идет о воссоздании языковой среды и условий для формирования потребности в использовании иностранных язы-

ков как средства коммуникации в процессе межкультурного и профессионального взаимодействия.

Так, кафедрой языковой подготовки ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (институт)» разрабатывается и воплощается концепция профессиональной иноязычной подготовки специалистов традиционного прикладного искусства в среднем профессиональном образовании, бакалавриате, магистратуре, аспирантуре, в основе которой лежит непрерывное образование.

Под непрерывным образованием в области иностранного языка мы понимаем такой вид образования, при котором человек любого возраста способен применять, совершенствовать и активно использовать приобретенные ранее знания и умения иностранного языка, постоянно расширять свой кругозор. Непрерывное образование представляет собой постоянный процесс роста личности в соответствии с ее потребностями, интенциями на основе использования системы государственных и общественных институтов.

Данная концепция обеспечивает преемственность требований в формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов

разных категорий на всех этапах подготовки по всем направлениям среднего, высшего, а также послевузовского профессионального образования.

Непрерывное образование в области иноязычной коммуникативной компетенции специалистов художественного профиля можно представить в следующем виде:

*Довузовская подготовка* – подготовительная ступень общей иноязычной подготовки, ведется в детском саду, начальной и средней школе.

*Среднее профессиональное образование* – является подготовительной ступенью общей иноязычной подготовки и собственно начальной профессиональной иноязычной подготовки.

*Бакалавриат* – первая ступень профессиональной иноязычной подготовки.

*Магистратура* – вторая ступень профессиональной иноязычной подготовки.

*Аспирантура* – третья ступень профессиональной иноязычной подготовки.

В основе данной концепции лежит компетентностный подход в обучении иностранному языку, который закреплен в современных документах об образовании [1; 2].

*Среднее профессиональное образование.* Обучение иностранному языку на данной ступени должно способствовать формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивающей использование иностранного языка в ситуациях официального и неофициального общения в учебной, бытовой, культурной и профессиональной сферах. При этом в фокусе внимания – развитие культуры устной и письменной речи на иностранном языке, углубление культуроведческих знаний о странах изучаемого языка.

*Бакалавриат.* Данная ступень подготовки специалистов художественного профиля в области иноязычной коммуникативной компетенции нацелена на повышение исходного уровня владения иностранным языком, который был достигнут на предыдущих ступенях образования, а также овладение студентами важными знаниями, умениями и навыками, которые будут применены при решении различных задач в бытовой сфере, в сфере культурной, а также в профессиональной деятельности при общении с зарубежными коллегами, а также для дальнейшего саморазвития.

Изучение иностранного языка направлено здесь также на: расширение кругозора и повышение общей культуры обучающихся; развитие когнитивных и исследовательских умений; развитие информационной культуры; повышение способности к самообразованию; воспитание толерантности и уважения к духовным ценностям разных стран и народов.

Для того, чтобы достичь отмеченные цели необходимо применять следующие виды образовательных технологий: коммуникативные, интерактивные, интенсивные, проектные. При работе со специалистами художественного профиля широко используются и дают хороший результат следующие формы проведения занятий: компьютерные презентации; интернет-технологии (тестирование в онлайн режиме, работа с программами в системе Интернет, чатами, блогами); метод кейсов (метод анализа конкретных ситуаций), ролевые и деловые игры; проектные работы, различного рода дискуссии и диспуты.

Перечисленные технологии задействуют межличностное общение обучающихся, знания и умения ими приобретаются самостоятельно. Данные технологии помогают развить критическое мышление, умение решать проблемы, самостоятельно принимать решения.

Благодаря выполнению упражнений содержащих данные технологии у обучаемых формируется креативность. Они начинают мыслить творчески, что немало важно для будущих художников.

*Магистратура.* Главными целями данной ступени подготовки специалистов в области иноязычной

коммуникативной компетенции является способность пользоваться изучаемым иностранным языком в своей учебной, научно-исследовательской и профессиональной деятельности, для того, чтобы изучить зарубежный опыт по своему профилю. Иностранный язык на данной ступени изучается в ситуациях профессионального иноязычного общения, а также в рамках научно-исследовательской деятельности.

Особенностью данного этапа обучения является обширное изучение терминологии специальности, знакомство с профессиональным дискурсом.

Как видно, обучение иностранному языку в магистратуре обуславливает наличие у студентов высокого уровня владения языком. В связи с относительно небольшим количеством часов, которые отводятся на эту дисциплину «Иностранный язык», ее преподавание строится на использовании смешанных методов обучения: грамматико-переводной метод, метод проектов, метод кейсов, интернет-технологии и др.

*Аспирантура.* На данной ступени профессиональной иноязычной подготовки перед обучающимися стоит задача овладеть нормами иностранного языка и использовать их во всех видах речевой коммуникации: в научной сфере в форме устного и письменного общения. К основополагающим требованиям по уровню освоения иноязычной коммуникативной компетенции в аспирантуре относятся: умение корректно понимать тексты по специальности с вспомогательными средствами – словарями, справочниками и без них, а также строить монологические высказывания по темам, связанным со специальностью, по теме диссертации и научно-исследовательской работы, вести диалог по указанной проблематике.

Следует отметить, что при обучении научно-техническому переводу здесь главным образом используются грамматико-переводной и лексико-переводной методы, в то время как при обучении речевого аспекта применяются активные методы (коммуникативный метод, метод проектов, метод кейсов) соответственно.

Важнейшим условием успешного обучения иностранному языку является преемственность, которая выражается в последовательности изложения учебного материала, и которая связана с уровнем возрастания его сложности и трудности, с поиском эффективных форм, методов, технологий организации процесса обучения языку.

Концепция непрерывной профессиональной иноязычной подготовки специалистов традиционного прикладного искусства будет эффективно реализоваться при выстраивании модели преемственности обучения в системе «СПО-бакалавриат-магистратура-аспирантура».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Борзова Е.В. О приоритетной стратегии в иноязычном образовании//Иностранные языки в школе. – 2012. – № 3. – С. 21–27.
2. Володина О.В. Непрерывное иноязычное образование: от антропоцентризма к социально-антропологической целостности//Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 10. С. 97–101.
3. Гальскова Н.Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения//Иностранные языки в школе. – 2012. – № 9. – С. 3–9.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. — М.: Русский язык, 2010.
5. Полякова Т.Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании: Автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Калининград, 2011. – 50 с.
6. Санникова С.В. Аксиологический подход в системе непрерывного языкового образования: социокультурное измерение//Теория и практика общественного развития. 2012. № 10. С. 117–121.
7. Халева И.И. Вторичная языковая личность как

реципиент инофонного текста//Язык – система. Язык – текст. Язык – способность: сб. ст. – М., 1995. – С. 277–285.

8. Ярославова Е.Н., Федотова М.Г. Концепция непрерывного профессионально ориентированного иноязычного образования как условие самореализации будущего специалиста высшей квалификации. – Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2010.

9. Mitchell P.J., L.A. Mitchell. Implementation of the Bologna process and language education in Russia//Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 154, 28 October 2014, P. 170-174. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.10.130.

10. Kakouris A. Entrepreneurship pedagogies in lifelong learning: Emergence of criticality//Learning, Culture and Social Interaction. Vol.6, September 2015, P. 87–97. DOI: 10.1016/j.lcsi.2015.04.004.

11. Hayakawa S., Costa A., Foucart A., Keysar B. Using a Foreign Language Changes Our Choices//Trends in cognitive sciences. Vol. 20, Issue 11, November 2016, P. 791-793. DOI: 10.1016/j.tics.2016.08.004

12. ФГОС по направлению подготовки «54.03.04 – Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/540302.pdf>

13. Системное проектирование и обоснование компетенционно-ориентированных общеобразовательных программ ВПО, реализующих требования ФГОС ВПО. Установочные организационно-методические материалы тематического семинарского цикла/Авт.-сост. Селезнева Н.А., Азарова Р.Н., Золотарева Н.М., Казанович В.Г.– М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 54 с. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214901.pdf>

*Статья поступила в редакцию 29.09.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 378

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

© 2017

**Чиханова Екатерина Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
«Строительства и планировки населённых пунктов»

*Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет имени С.М.Кирова  
(194021, Россия, Санкт-Петербург, Институтский переулок, 6, e-mail: ekaterina.chikhanova@mail.ru)*

**Панов Игорь Геннадиевич**, доцент, профессор кафедры «Живопись и художественное образование»  
*Тольяттинский государственный университет*

*(445020, Россия, Тольятти, ул. Фрунзе, д. 2Г, e-mail: ipanov1969@gmail.com)*

**Аннотация.** В настоящее время современные учебные заведения творческой направленности в системе высшего образования находятся на этапе модернизации и обновления содержания образования. Актуальной стратегической целью является создание оптимальных условий для эффективного развития российского образования, отвечающего требованиям инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации. Существующая система образования, ее создание и функционирование подразумевает наличие определенной концепции, сформулированная как совокупность идей, обобщающих сложившуюся практику. Реализация образовательной концепции в вузах творческой направленности предполагает использование современных технологий, дающие широкие возможности дифференциации и индивидуализации учебной деятельности, достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам образовательного процесса. Модель процесса взаимодействия преподавателя и обучающегося приобретает новую форму. Главным объектом образовательной деятельности является обучающийся, его гармоничное развитие в условиях творческого вуза, качественная подготовка в короткие сроки. Задача педагога – построить обучение на активной основе через целесообразную деятельность обучающегося, в сочетании с его личным интересом в приобретаемых знания, формированию общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые помогут и должны быть востребованы в профессиональной деятельности и жизни обучающихся творческих вузов.

**Ключевые слова:** образование, образовательная концепция, технологии обучения, активные, интерактивные методы обучения, обучающийся, творческая личность, изобразительная деятельность, самоменеджмент.

## FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF CREATIVE HIGH SCHOOLS USING MODERN LEARNING TECHNOLOGIES

© 2017

**Chikhanova Ekaterina Vladimirovna**, candidate of psychological Sciences, docent of Department  
«Construction and planning of settlements»

*Saint-Petersburg state forest technical University named after S. M. Kirov  
(194021, Russia, Sankt-Petersburg, Institutsky pereulok, 6, e-mail: ekaterina.chikhanova@mail.ru)*

**Panov Igor Gennadievich**, associate Professor, Professor of chair «Paintings and art education»  
*Togliatti State University*

*(445020, Russia, Tolyatti, street Frunze, d. 2G, e-mail: ipanov1969@gmail.com)*

**Abstract.** Currently, modern education creative direction in the system of higher education are in the process of modernization and renewal of educational content. Relevant strategic goal is to create optimal conditions for effective development of Russian education that meets the requirements of innovative socially oriented development of the Russian Federation. The existing educational system, its establishment and operation implies the existence of a specific concept, formulated as a set of ideas, summarizing the current practice. Implementation of educational concepts at universities creative direction involves the use of modern technology provides many possibilities of differentiation and individualization of educational activities, achieving specific results, while ensuring comfortable conditions for the participants of the educational process. Model of the interaction of the teacher and the learner acquires a new form. The main object of educational activity is the student, its harmonious development in terms of the creative University, high-quality training in a short time. The teacher's task to build a training on basic active through purposeful activity of a student, combined with his personal interest in acquire knowledge, formation of General cultural, General professional and professional competencies that will help and should be in demand in professional activities and life of the students of creative universities.

**Keywords:** education, education policy, learning technologies, active and interactive teaching methods, student, creative personality, visual activity, self-management.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

Во многих психолого-педагогических исследованиях неоднократно рассматривались вопросы, связанные с феноменом творческой личности художника (в широком понимании), способностями к изобразительной деятельности, процессом обучения изобразительному искусству.

На основе исследований развития творческой личности, овладение ею конкретными видами деятельности, приёмами и методами (А.Н. Леонтьевым, Н.Н. Нечаевым, В.Д. Шадриковым) [1- 3], целостно-личностного подхода к изучению творческих способностей (В.П. Зинченко, А.М. Матюшкина, А.А. Мелик-Пашаева, В.Н. Дружинина и др.) [4-6], а также методического и методологического подхода в изучении специальных способностей к изобразительной деятельности (Н.Н. Волкова, Е.И. Игнатьева, В.И. Кириенко, А.А. Мелик-Пашаева, В.С. Кузина, Н.Н. Ростовцева,

П.М.Якобсона, Ш.А. Амонашвили, И.П. Полуниной, И.П. Глинской, Г.Б.Беда, Б. Неменского, Н.Я.Маслова, Н.М. Сокольниковой, Г.А. Горбуновой, Е.В. Чихановой и др.) [7-13] в статье предложен вариант изучения всесторонней активности обучающихся в процессе обучения изобразительному искусству.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.*

На сегодняшний день не выявлено комплексных исследований, предлагающие рассматривать личность современного художника (выпускника творческого вуза) с навыками менеджера и условия при которых обучающиеся самостоятельно и с желанием могли бы приобрести недостающие знания из различных проверенных источников, умения пользоваться приобретенными знаниями для решения практических задач (самоменеджмента), приобретению коммуникативных умений, развитию



исследовательских умений в арт-среде (выявление проблемы, сбор информации, наблюдение, анализ, обобщение и т.д.), развитию системного мышления, творческих способностей, фантазии и воображения.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Предлагаемая в статье концепция обучения изобразительному искусству в высшей школе базируется на теоретических положениях и результатах многолетней практики традиционной российской школы, предусматривает всестороннюю активность обучающегося и создание новой модели специалиста – художника, способного к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала, способного формулировать средствами изобразительного искусства, устно и письменно свой творческий замысел, аргументировано изложить идею авторского произведения и процесс его создания.

На основе данной модели специалиста возникла необходимость выделить новое направление обучения, цель которого состоит в создании условий для формирования и развития конкурентоспособной личности в области изобразительного искусства и арт-менеджмента, способной создавать как творческий продукт (продукт изобразительного творчества/искусства), так и обладающей деловыми качествами, хорошими коммуникативными навыками в самопрезентации, самопродвижении, знаниями актуальной информации в сфере арт-менеджмента и их применением в своей практике.

Как показывает практика, часть художников сотрудничают с посредниками (арт-менеджерами), оставляя за собой функцию «исполнителя/творца». В связи с этим возникает необходимость в проектировании процесса обучения изобразительному искусству, со всеми его характеристиками (целенаправленность, управляемость, гибкость, вариативность и т.д.).

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

В условиях вариативного обучения по различным программам важно отметить некоторую общность поставленных задач изучения изобразительного искусства. Каждая действующая программа показывает, с помощью каких задач можно достигнуть вышеназванной главной цели обучения изобразительному искусству.

К настоящему времени сложились и действуют на практике несколько основных направлений обучения изобразительному искусству. Каждое из них имеет свои цели, свое содержание, свою структуру и реализуется через свою программу.

Первая концепция всеобщей графической грамоты представлена традиционной программой, действующая во многих школах страны. Авторы этой концепции — В. С. Кузин, Н. Н. Ростовцев. Основные задачи программы по изобразительному искусству: овладение обучающимися знаниями элементарных основ реалистического рисунка, формирование навыков рисования с натуры, по памяти, по представлению и т.д.; развитие у обучающихся изобразительных способностей, художественного вкуса, творческого воображения, пространственного мышления, эстетического чувства и понимания прекрасного, воспитание интереса и любви к искусству [14].

Вторая концепция целостного подхода к обучению и воспитанию, опирающаяся на категорию «художественный образ», разработана заведующим лабораторией НИИ художественного воспитания (Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования) профессором Б. П. Юсовым. Основная идея — «понимание, переживание и посильное создание художественного образа обучающимися». Принципиально отличаясь от предыдущих, эта концепция рассматривает художественный образ как главный метод и как результат процесса восприятия и создания произведения искусства [15]. Теория Б. П. Юсова послужила основой для создания последующих концепций.

Третья концепция приобщения к мировой художе-

ственной культуре разработана проблемной группой НИИ художественного воспитания и эстетического совета Союза художников СССР под руководством народного художника РСФСР Б. М. Неменского. Ее главная идея — формирование художественной культуры как части духовной культуры. Она впитала в себя теоретический и практический опыт предыдущих концепций, в том числе и теорий художественного воспитания (теоретическое наследие Л. П. Блонского, А. В. Бакушинского, С. Шацкого, П. И. Выготского и др.), а также опыт художественного образования в других странах. Художественный образ здесь является средством формирования художественной культуры, а личность обучающегося выдвигается на первый план [16].

Четвертая концепция приобщения к народному искусству как к художественному творчеству особого типа. Основоположителем этой концепции является доктор педагогических наук, профессор Т. Я. Шпикалова. Народное искусство изучается здесь во взаимодействии всех типов художественного творчества в системе национальной и мировой культуры [17].

Одной из последних концепций является концепция «Триединства целостности», разработанная к.п.н. Франтенко Т.А. Автор данной концепции решает вопросы связанные с двумя типами творческой деятельности наряду с традиционной учебной деятельностью, способствующие целостному развитию обучающегося [18].

Практическая реализация концепции «Триединства целостности» заключается в диалектическом методе изучение одного и того же учебного объекта с трех сторон: по внешнему впечатлению (внешний анализ, субъективное восприятие); по существующим правилам и законам (внешний, объективный анализ); по внутренним впечатлениям (внутренний анализ, интуитивный).

Познание учебного натурального объекта начинается с выполнения импрессионистической работы, в которой обучающийся демонстрирует умения, имеющиеся у него в данный момент. Преподавателю предоставляется возможность увидеть пробелы в знаниях и изобразительных умениях, заменить индивидуальные особенности развития мировосприятия, что позволяет в дальнейшем выстроить индивидуальный образовательный маршрут, подобрать учебные и творческие задания с учетом возможностей каждого обучающегося.

Академическая деятельность характерна взаимодействием преподавателя и обучающихся на всех этапах выполнения учебной работы (живописная работа, рисунок). Длительность исполнения, четкая последовательность ведения работы, подчинение художественного материала форме и воздушной перспективе, структурный анализ формы, четкая аналогия по отношению к модели (передача сходства, материальности), завершенность на этапе обобщения свойственно академической деятельности. Само обучение построено на познании нового, закрепления путем многократного повторения различных упражнений. В результате обучения формируются устойчивые представления о технологическом процессе, алгоритме действий, конечном результате.

Приступая к импровизационному изображению важно помнить о творческой свободе обучающихся. Импровизационное изображение обучающийся выполняет по воображению и представлению. Данный вид деятельности особенно применим для обучающихся, освоивших теоретическую и практическую базу изобразительной грамоты. Работы обучающихся становятся частью эксперимента, который проводит с изобразительным материалом, средствами изображения.

Выполнение заданий с позиции трех типов деятельности – рисую, как вижу и умею (импрессионистический); рисую как надо по правилам и законам (академический); рисую как хочу и представляю (импровизационный) позволяет максимально эффективно организовать учебный процесс, что в свою очередь приводит к повышению не только качества знаний, но и развитию

профессиональных компетенций и позволяет создавать ситуацию успеха для каждого обучающегося.

Современное образование предлагает множество различных технологий, но в условиях художественного образования эти технологии носят односторонний характер и связаны они больше с дисциплинами теоретического цикла, и больше направлены на усвоение теоретического материала. В обучении таких специальных дисциплин как рисунок, живопись, характеризующиеся практической направленностью в деятельности, необходима технология, развивающая готовность к активной профессиональной деятельности в реальных условиях профессии, устраняющая состояние репродуктивных исполнителей (операционистов), способствующая формированию профессиональных способностей обучающихся, основанных на развитии личностных качеств, которые помогут в самоопределении, творческом самовыражении, самоменеджменте, позволят в любой ситуации самостоятельно принять адекватное решение.

Из интерактивных методов обучения изобразительной деятельности возможно применение мастер-класса, проектного метода др.

Мастер-класс как метод обучения позволяет за короткий промежуток времени продемонстрировать впечатление от объекта изображения, с сохранением индивидуальности восприятия натурального объекта, работу по принципу «от руки и на глаз», последовательность ведения изображения, подчеркивание формы через технику и художественный материал, выявление главного с постановкой акцентов и другие приемы.

Мастер-класс способствует активизации познавательной активности обучающихся, вовлеченности в процесс обучения в реальное время. Личный пример преподавателя, его авторитетность, экспертная оценка работ обучающихся придает воспитывающий характер мастер-классу [19].

Проектный метод или учебное проектирование – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность всех его участников по получению образовательной продукции, направленной на изменение количественных и качественных результатов образования [20]. Составляющие любого проекта: проблема, цель, методы выполнения проекта, развитие компетенций, результат. Данный метод обучения позволяет развивать креативность (обработка информации, созревание идеи, озарение, объединение идей в системное решение и сопровождение решения комментариями).

Использование проектного метода в рамках профессиональных дисциплин – Рисунок, Живопись, Композиция позволяет обучающимся рассмотреть творчество современных российских и зарубежных художников; произведения художников, ставших классиками русской школы; проанализировать содержание и формы, манеры, техники, цвета, средства выразительности и композиционного решения, художественные материалы (изобразительные); систематизировать, структурировать и классифицировать собранные факты, связанных с освоением разных технологий работы с информацией; развитию способности самостоятельно осваивать новые средства коммуникации и работы с информационными потоками и применением цифровой техники.

Учебные проекты могут быть краткосрочными, долгосрочными и исследовательского характера: «Иллюзии в изобразительном искусстве», «Street art», «Современные художественные материалы» и т.д. Защита проектов может осуществляться с помощью интерактивных средств, в режиме он-лайн и другие организационные формы обучения. Главным способом изменения его мотивационной сферы является включение будущего специалиста в реальные учебные, производственные и жизненные ситуации, где могут быть использованы различные коммуникативные ситуации. Проектная технология выступает своеобразным тренажером, носит развивающий характер, а также повышает

интерес к содержанию и усиливает профессиональную подготовку – психологическую подготовку к будущей деятельности в современных условиях.

Таким образом, проектная деятельность позволяет обучающимся перейти от усвоения готовых знаний к их осознанному приобретению, формируют социальный опыт в общении, способствует интеллектуальному росту, расширяет кругозор, дает возможность раскрыть свой личностный потенциал. Проекты могут быть как коллективными, так и индивидуальными. Проектный метод может быть признан универсальным в области изобразительного искусства и арт-менеджмента.

*Выводы исследования и перспективы дальнейшего исследования данного направления.*

Художественно-изобразительная деятельность имеет неограниченное значение для всестороннего развития личности обучающегося. Разнообразие используемых в образовательном процессе современных технологий, методов и средств обучения способствуют развитию профессиональных способностей к творческой деятельности, создает условие для развития эстетического, эмоционально-положительного восприятия искусства, формирования эстетического отношения к действительности. Результат анализа процесса и продуктов изобразительной деятельности может стать показателем подготовленности обучающихся к активной профессиональной работе. Изменение традиционных подходов к организации учебного процесса расширяет возможности обучающихся удовлетворить свои интересы и актуализировать способности, попробовать себя в различных видах профессиональной деятельности и наметить варианты будущего профессионального самоопределения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии искусства (примечания) // Художественное творчество и психология / Под ред. А.Я. Зиса, М.Г. Ярошевского. М.: Наука, 1991. С. 183-184.
2. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. М.: МГУ, 1985. 112 с.
3. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 320 с.
4. Зинченко В.П. О методах развития творческих способностей студентов на академических занятиях по рисунку // Сб. Развитие творческих способностей на занятиях изобразительным искусством / Отв. ред. Н.Н. Ростовцев. М.: МГПИ, 1983.
5. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6, С. 29-33.
6. Мелик-Пашаев А.А. Психологические основы способностей к художественному творчеству: дис... докт. психол. н. / А.А. Мелик-Пашаев. М., 1994.
7. Волков Н.Н. Восприятие предмета и рисунка. М., 1950. 508 с.
8. Игнатъев Е.И. Влияние восприятия предмета на изображение по представлению // Сб. Психология рисунка и живописи. М.: АПН РСФСР, 1954.
9. Кириенко В.И. Целостность восприятия и художественные способности // Вопросы психологии, 1956. № 5. С. 67-77.
10. Кузин В.С. Психология. М.: Высшая школа, 1974. 280 с.
11. Якобсон П.М. Психология художественного творчества. М., 1970.
12. Чиханова Е.В. Актуализация профессиональных способностей студентов художественно-графического отделения педагогического училища: диссертация... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Чиханова Е.В. Санкт-Петербург, 2008. 238 с.
13. Чиханова Е.В., Горбунова Г.А. Структура профессионализации в изобразительной и педагогической деятельности. Теоретические и прикладные аспекты // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. Т. 11, № 4 (2). С. 557-558.
14. Программы общеобразовательных учреждений.

Изобразительное искусство/ Науч. рук. В.С. Кузин. М., 1994.

15. Комплект интегрированных полихудожественных программ / Авторский коллектив под руководством Юсова Б.П. М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000.

16. Программы общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство и художественный труд / Науч. рук. Б. М. Неменский. М., 1994.

17. Изобразительное искусство и художественный труд / Автор. кол. под рук. и ред. Т.Я. Шпикаловой. М.: Просвещение, 2000.

18. Франтенко Т.А. Планетарная образовательно-педагогическая технология «Триединство Целости» // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.21011, 19.08.2015.

19. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Издание второе, стереотипное. / Под общ. ред А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2008. 258 с.

20. Лапыгин Ю.Н. Методы активного обучения: учебник и практикум для вузов / Ю.Н. Лапыгин. – М.: Издательство Юрайт, 2017. 248 с. Серия: Образовательный процесс.

*Статья поступила в редакцию 03.11.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 373.24

## ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2017

**Шавшаева Людмила Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, коррекционного, дополнительного образования и проблем воспитания

**Самсоненко Людмила Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии

*Оренбургский государственный педагогический университет  
(460000, Россия, Оренбург, ул. Советская, д. 2, e-mail: lsamsonenko@yandex.ru)*

**Аннотация.** Изменение роли образования в обществе привело к необходимости актуализации образовательного потенциала, созданию новых способов взаимодействия с обучающимися, направленных на формирование адекватной самооценки подрастающего поколения, обеспечивающих готовность личности к реализации собственной индивидуальности и изменениям общества. Представлен анализ исследований, рассматривающих различные аспекты формирования самооценки старших дошкольников; предложено понимание самооценки как компонента самосознания личности, включающего знания своих внешних и внутренних качеств, положения среди других (когнитивный компонент); оценочные отношения к знаниям внешних и внутренних качеств, положению среди других (эмоциональный компонент). Рассмотрены особенности реализации педагогических условий формирования исследуемого феномена: применение комплекса игр, обеспечивающих учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; осуществление педагогического взаимодействия с родителями детей, обуславливающее создание благоприятной семейной атмосферы; конструирование парциальной образовательной программы, обеспечивающей формирование коммуникативных умений старших дошкольников с неадекватной самооценкой. Предложен диагностический инструментарий исследования самооценки детей старшего дошкольного возраста; проанализированы результаты контрольного и констатирующего этапа экспериментальной работы. Определены перспективы дальнейшего исследования рассматриваемой проблемы, обусловленные необходимостью изучения гендерных особенностей самооценки старших дошкольников; выявлением взаимосвязи стиля взаимодействия взрослого и характера самооценки воспитанников.

**Ключевые слова:** самооценка, самосознание, адекватная самооценка, завышенная самооценка, заниженная самооценка, межличностные отношения, дети старшего дошкольного возраста, игровая деятельность, дошкольная образовательная организация, дошкольное образование, социально-коммуникативное развитие.

## THE FORMATION OF THE ADEQUATE SELF-ASSESSMENT OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE COURSE OF GAME ACTIVITY

© 2017

**Shavshayeva Lyudmila Yurevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of «Preschool, Correctional, Additional Education and Problems of Education»

**Samsonenko Lyudmila Sergeevna**, candidate of psychological sciences, associate professor, department of «Age and pedagogical psychology»

*Orenburg State Pedagogical University  
(460000, Russia, Orenburg, Sovetskaya St., 2, e-mail: lsamsonenko@yandex.ru)*

**Abstract.** Change of a role of education in society has resulted in need of updating of educational potential, creation of the new ways of interaction with students directed to formation of an adequate self-assessment of younger generation, providing readiness of the personality for realization of own identity and changes of society. The analysis of the researches considering various aspects of formation of a self-assessment of the senior preschool children is submitted; the understanding of a self-assessment as component of the consciousness of the personality including knowledge of the external and internal qualities, situation among others (cognitive component) is offered; the estimated attitudes towards knowledge of external and internal qualities, to situation among others (an emotional component). Features of realization of pedagogical conditions of formation of the studied phenomenon are considered: application of a complex of the games providing accounting of age and specific features of students; the implementation of pedagogical interaction with parents of children causing creation of the favorable family atmosphere; designing of the partial educational program providing formation of communicative abilities of the senior preschool children with an inadequate self-assessment. Diagnostic tools of a research of a self-assessment of children of the senior of preschool age are offered; results of the control and stating stage of experimental work are analysed. The prospects of a further research of the considered problem caused by need of studying of gender features of a self-assessment of the senior preschool children are defined; determination of interrelation of style of interaction of the adult and character of a self-assessment of pupils.

**Keywords:** a self-assessment, consciousness, an adequate self-assessment, high self-esteem, the underestimated self-assessment, the interpersonal relations, children of the advanced preschool age, game activity, the preschool educational organization, preschool education, social and communicative development

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В Федеральном Законе «Об образовании в РФ» [1], «Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы» [2] выражен социальный заказ государства образованию: формирование инициативной, ответственной личности, готовой осуществлять самостоятельные решения в условиях выбора. В связи с этим социально-коммуникативное развитие является актуальным направлением дошкольного образования и отражено в качестве одного из ведущих направлений развития дошкольника в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [3].

Изменение роли образования в обществе привело к необходимости актуализации образовательного потен-

циала, созданию новых способов взаимодействия с обучающимися, направленных на формирование адекватной самооценки подрастающего поколения, обеспечивающих готовность личности к реализации собственной индивидуальности и изменениям общества. В настоящее время на период поступления в школу адекватная самооценка отмечается только у 33% современных детей [4].

Самооценка, являющаяся основой личности, формируется в детские годы и влияет на дальнейшее личностно-профессиональное становление человека. Значимость адекватной самооценки обусловлена необходимостью оптимальной ориентации в собственной деятельности, в окружающем мире при определении целей развития личности. Именно старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования

адекватной самооценки воспитанника, что обеспечивает успешное вхождение ребенка в ситуацию школьного обучения.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Исследованием самооценки в дошкольном возрасте занимались Б.Г. Ананьев [5], О.А. Белобрыкина [6], Л.С. Выготский [7], Е.Ю. Новиченкова [8], Н.Н. Поддьяков [9], Т.А. Репина [10], Е.О. Смирнова [11].

Изучение данных различных исследований показывает существенное влияние самооценки на эмоции, на уровень удовлетворенности деятельностью, на процесс взаимоотношений; обозначается взаимозависимость с оценочным отношением взрослых при осуществлении разнообразных видов деятельности; позволяет отметить, что самооценка – один из значимых компонентов самосознания личности ребенка [5; 7; 8]. В структуре самооценки А.В. Захарова выделяет две составляющие: когнитивную и эмоциональную [12]. Отмечается и третья составляющая – поведенческая [13], но ее целесообразно сопоставить с регулятивной функцией самооценки, считать происходящей от обозначенных выше.

Однако, несмотря на то, что проблеме формирования исследуемого феномена уделяют внимание различные исследователи, вопрос о педагогических условиях формирования данного компонента самосознания личности старших дошкольников в процессе игровой деятельности недостаточно решен в педагогической науке.

В нашем исследовании под самооценкой старшего дошкольника мы понимаем компонент самосознания личности, включающий знания своих внешних и внутренних качеств, положения среди других (когнитивный компонент); оценочные отношения к знаниям внешних и внутренних качеств, положению среди других (эмоциональный компонент). Самооценка ребенка старшего дошкольного возраста характеризуется эмоциональностью, в связи с этим воспитанник часто дает себе положительную оценку. Отрицательное оценивание себя отмечается только у отдельных детей старшего дошкольного возраста. Наиболее успешно адекватная самооценка формируется на основе индивидуального опыта общения, опыта взаимодействия со взрослыми и сверстниками в процессе игровой деятельности [14].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Цель исследования: выявить особенности формирования адекватной самооценки детей в старшем дошкольном возрасте в процессе игровой деятельности. Для достижения данной цели решались следующие задачи: уточнить структуру и содержание понятия «самооценка старшего дошкольника»; выявить и апробировать педагогические условия формирования исследуемого феномена; разработать методическое обеспечение исследуемого процесса.

Цель статьи – представить результаты исследования работникам образования.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Экспериментальная работа проводилась на базе муниципальной бюджетной дошкольной образовательной организации г. Оренбурга. Экспериментальной работой было охвачено 30 детей старшего дошкольного возраста. Диагностический инструментарий, направленный на изучение самооценки представлен следующими методиками: «Лесенка» (В.Г. Щур) [15], «Методика изучения самооценки старших дошкольников» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) [16], «Нарисуй себя» (А.М. Прихожан) [15], «Проба Де Греефе» (Де Греефе) [17]. В результате применения методик исследования самооценки детей на констатирующем этапе в экспериментальной группе были получены следующие результаты: 14% – характеризуются адекватной самооценкой; 83% – завышенной самооценкой; 3% – заниженной самооценкой. Таким об-

разом, необходимо отметить преобладание у старших дошкольников завышенной самооценки. Также с детьми экспериментальной группы была проведена дополнительная диагностика по выявлению межличностных отношений Т.Д. Марцинковской «Два домика» [18]. В результате диагностики получены следующие результаты: старшие дошкольники, имеющие адекватную самооценку (14%) получили средние и выше среднего показатели в группе, что говорит о популярности данных детей среди сверстников. Вероятно, объясняется это тем, что с ними легко общаться, играть, приходиться к взаимопониманию. У многих детей с завышенной самооценкой (83%) отмечаются затруднения при установлении контактов со сверстниками в группе, каждый из них считает себя первым, хочет и стремится быть лидером в разных видах деятельности. Ребенок с заниженной самооценкой (3%) характеризуется низким социальным статусом в группе. Возможные причины: испытывает затруднения в установлении контактов со сверстниками, недостаточны сформированы коммуникативные умения.

Формирующий эксперимент предполагал реализацию выявленных педагогических условий. Работа проводилась совместно со всеми детьми экспериментальной группы, среди которых условно выделены 3 подгруппы воспитанников:

1) с завышенной самооценкой, часто инициативные, стремящиеся быть лидерами, привлекающие к себе внимание, охотно вступающие в деятельность, но не всегда готовые принять предложения сверстников, соблюдать правила; в связи с этим часто характеризующиеся конфликтным характером взаимоотношением в группе;

2) с адекватной самооценкой, более популярные среди сверстников, в связи с легкостью установления контактов с ними; проявлением инициативы, не сопровождающимся упрямством; готовностью принять инициативу сверстника, позитивным эмоциональным фоном, способствующим установлению оптимальных взаимоотношений со сверстниками;

3) с заниженной самооценкой, характеризующиеся затруднениями при установлении контактов, не проявляющие инициативу, предпочитающие одиночные игры, с преобладающим отрицательным эмоциональным фоном, сопровождаемым опасениями неуспеха; имеющие низкий статус в группе.

Представим реализацию педагогических условий формирования исследуемого феномена в дошкольной образовательной организации.

*Применение комплекса игр, обеспечивающих учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.*

Нами разработан и апробирован комплекс игр, направленный на формирование адекватной самооценки детей старшего дошкольного возраста. Задачи: формировать знания о собственных внешних и внутренних качествах; формировать знания о положении среди других; формировать адекватные оценочные отношения к знаниям о себе; формировать навыки адекватного поведения в различных ситуациях.

Игры осуществлялись в рамках реализации основной образовательной программы дошкольного образования, реализуемой в дошкольной образовательной организации г. Оренбурга посредством интеграции доминирующей образовательной области «социально-коммуникативное развитие» с областями: «речевое развитие», «познавательное развитие», «физическое развитие», «художественно-эстетическое развитие». Комплекс игр, направленный на формирование адекватной самооценки старших дошкольников, обеспечивающий учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся включал в себя следующие взаимосвязанные блоки: «Какой я?»; «Моя семья»; «Кто мои друзья?»; «Я в детском саду»; «Каким я хочу быть?»; «Мы вместе!». Общим для всех игр различной тематики была возможность для старших дошкольников проявить свои знания

и способности, при этом происходило сравнение собственных достижений с достижениями других детей, что способствовало правильному само и взаимооцениванию.

Проводя игры с детьми, имеющими завышенную самооценку, обращалось внимание на необходимость осуществления ими трудных игровых действий, ориентированных на зону ближайшего развития дошкольников. При проведении игр, сложность реализации которых соответствует зоне актуального развития детей, выполнялась доступная деятельность, требующая четкого соблюдения правил. Старшие дошкольники с адекватной самооценкой также были включены в процесс игровой деятельности, показывая при этом пример оценивания себя, других людей; желая идти на контакт, учитывать позицию сверстника в ходе взаимодействия. Необходимым было участие таких детей в играх при формировании адекватного отношения воспитанников к успехам и неудачам в деятельности. Воспитанникам с заниженной самооценкой в процессе игровой деятельности оказывалась максимальная поддержка, создавались ситуации успеха. Значительное время отводилось мотивированию таких детей к включению в игру. При этом для начала дети принимали участие в играх, не требующие выполнения сложной деятельности при взаимодействии с малым количеством сверстников. Постепенно сложность выполнения деятельности, количество играющих вместе увеличивалось.

Представим особенности реализации второго педагогического условия – *осуществление педагогического взаимодействия с родителями детей, обуславливающее создание благоприятной семейной атмосферы.*

Для работы с родителями были использованы следующие формы: консультации, родительские семинары, деловые игры, беседы, совместные мероприятия, родительские собрания. В процессе реализации представленных форм использовались интерактивные методы, позволяющие наиболее эффективно разрешить проблему исследования. Так, в процессе проведения консультаций с родителями обсуждались вопросы уникального своеобразия личности каждого ребенка; обращалось внимание на необходимость оказания поддержки детям в развитии коммуникативных умений, преодолении чувства одиночества; понимании индивидуальных особенностей других людей; формировании доброжелательного и внимательного отношения друг к другу. Анализировались особенности семейного общения; отмечалась необходимость большего проведения времени со своими детьми; обсуждений «что в течение всего дня порадовало, а что огорчило и почему». Реализация содержания консультаций в работе с родителями старших дошкольников способствовала осмыслению особенностей семейных взаимоотношений, отношения к ребенку; актуализации имеющихся знаний в вопросах воспитания; изменению позиции в вопросах взаимодействия со старшим дошкольником.

Совместно с психологом были организованы «встречи» с семьями воспитанников, на которых решалась задача подготовки родителей к совместной работе с детьми на предстоящих занятиях. На данных встречах использовались игры-приветствия; игровые упражнения, связанные с основной темой занятия; особая форма работы – «шеринг», позволяющая родителям осмыслить происходящее на занятиях. В процессе игр происходило обсуждение правил взаимодействия с детьми, способствующих формированию благоприятной семейной атмосферы: поддерживать, сравнивать достижения собственного ребенка с его же достижениями; чаще разговаривать с ребенком, помогать ему, давать возможность проявить самостоятельность.

Анализ применяемых в работе с родителями методов и форм, направленных на формирование благоприятной семейной атмосферы, позволяет отметить заинтересованность многих семей в создании оптимальных воз-

можностей для формирования адекватной самооценки старшего дошкольника.

Рассмотрим реализацию третьего педагогического условия – *конструирование парциальной образовательной программы, обеспечивающей формирование коммуникативных умений старших дошкольников с неадекватной самооценкой.*

В процессе проведения экспериментальной работы нами была разработана и апробирована парциальная образовательная программа «Учусь общаться». Цель: формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с неадекватной самооценкой. Задачи: формировать представления детей об особенностях и возможностях человеческого общения; формировать способности к самоконтролю; формировать умения использовать вербальные и невербальные средства общения; формировать эмпатию.

В основу реализации программы были заложены следующие принципы: принцип психологической комфортности – ребенку должно быть психологически комфортно там, где он проводит большую часть своего времени; принцип поддержки детской инициативы – стимулирование дошкольников на поиск новых знаний в игре, в самостоятельной деятельности; принцип творческой самостоятельности – основывается на творческой активности, увлечении и инициативе детей; принцип развития – развитие всех сторон личности в целом; принцип интеграции – введение в обучение образовательных областей согласно возрасту ребенка; комплексно-тематический принцип – предусматривает решение программных образовательных задач в образовательной деятельности.

Основу работы над парциальной программой составляет совместная деятельность взрослого с детьми, организуемая в условиях игрового взаимодействия. Задачи реализуются через направления взаимодействия в системах «ребенок - взрослый», «ребенок - ребенок». Совместная деятельность взрослого с детьми включает в себя игровые, коммуникативные, двигательные игры и упражнения, релаксационные и дыхательные упражнения. Приоритетной являлась групповая форма работы.

Большое внимание уделялось методу коммуникации в процессе дидактической игры. Также использовались следующие методы: сюжетно-ролевые, словесные, подвижные игры с правилами; наблюдения; рассматривание рисунков и фотографий; свободное и тематическое рисование; упражнения (подражательно-исполнительного и творческого характера); импровизации. В процессе реализации содержания парциальной образовательной программы обращалось внимание на то, что одним из самых важных средств общения является речь, благодаря которой дети могут передавать важную информацию, устно общаться с окружающими. Также учитывалась значимость невербальных средств общения – мимики, жестов, позы, походки, взгляда, интонации, паузы и т.д.

Реализация разнообразных методов и форм обусловила формирование системных знаний старших дошкольников о своих внешних и внутренних качествах; знаний положения среди других; формирование адекватных оценочных отношений к знаниям внешних и внутренних качеств, положению среди других. Анализ результатов контрольного этапа экспериментальной работы показывает, что у детей старшего дошкольного возраста произошли существенные положительные изменения в формировании адекватной самооценки. Так, адекватная самооценка стала характерна более чем для половины воспитанников (60%). Данные дети характеризуются уверенностью, активностью, склонностью к анализу результатов различных видов собственной деятельности, стремлением к выяснению причины затруднений, настойчивостью в достижении цели. Свойственно также стремление к сотрудничеству, помощи другим, общительность и дружелюбность. Менее половины старших дошкольников, участвующих в эксперимен-

тальной работе, имеют завышенную самооценку (40%). Для данных воспитанников свойственна подвижность, несдержанность, быстрое переключение на различные виды деятельности, не доведения начатого дела до завершения. Характерно отсутствие склонности к анализу собственных достижений, осознание своих неудач. Присутствует демонстративность и доминирование. Иногда характерны нарушения норм поведения, например, выкрикивают, кривляются, дразнятся. Однако количество таких детей существенно снизилось по сравнению с началом экспериментальной работы (83% – на начало).

Необходимо отметить отсутствие детей старшего дошкольного возраста, характеризующихся заниженной самооценкой, на период окончания экспериментальной работы. То есть отсутствуют дети, чьими чертами являются малообщительность, недоверчивость, молчаливость, чрезмерная чувствительность, готовность расплакаться, отсутствие стремления к взаимодействию; тревожность, неуверенность, трудное включение в деятельность и многие другие особенности, оказывающие негативное влияние на развитие личности дошкольника в целом. На начало эксперимента таких воспитанников было 3%.

Имеющиеся результаты также позволяют отметить, что более половины детей (60%) получили средние и выше среднего показатели социального статуса в группе, что говорит о популярности данных детей среди сверстников. С данными детьми легко общаться, играть, приходиться к взаимопониманию. Для менее чем половины старших дошкольников (40%) характерны затруднения при установлении контактов со сверстниками в группе, каждый из них считает себя первым, стремится быть лидером в разных видах деятельности.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, выявлены особенности формирования адекватной самооценки детей старшего дошкольного возраста, обуславливающие необходимость реализации педагогических условий: применение комплекса игр, обеспечивающих учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; осуществление педагогического взаимодействия с родителями детей, обуславливающее создание благоприятной семейной атмосферы; конструирование парциальной образовательной программы, обеспечивающей формирование коммуникативных умений старших дошкольников с неадекватной самооценкой. Экспериментальная работа позволяет отметить значимость положительной динамики сформированности адекватной самооценки детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности.

По результатам исследования подготовлено методическое обеспечение формирования исследуемого феномена, осуществляемое в дошкольной образовательной организации, включающее: диагностический инструментарий, парциальную образовательную программу, комплекс игр, краткосрочный детско-взрослый образовательный проект.

Проведенное исследование не охватывает всех аспектов процесса формирования адекватной самооценки старших дошкольников в процессе игровой деятельности. Дальнейшие исследования возможны в связи с изучением гендерных особенностей формирования исследуемого феномена; исследованием взаимосвязи стиля взаимодействия педагога, родителей и характера самооценки детей старшего дошкольного возраста.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета - Федеральный выпуск № 5976 (303) // <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы» //

<http://government.ru/media/files/uSB6wfrBuDS4STDe6SpGjaAepM89lZUF.pdf>

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (П. 3., п.п. 3.6.3.) (зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) // Российская газета. 2013. 25.11 (№ 265).
4. Сурьянинова Т.И., Фетисова А.С. Методика исследования самооценки, пространства семейных, школьных оценок первоклассников во взаимосвязи с успешностью обучения // Международный журнал прикладных и современных исследований. 2015. № 2 (ч.10) С.1877-1882.
5. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии. СПб.: СПбГУ, 2007. 964 с.
6. Белобрыкина О.А. Влияние социального окружения на развитие самооценки старших дошкольников // Вопросы психологии. 2001. № 4. С.31-38.
7. Выготский Л.С. Вопросы психологии. М.: Юрайт, 2017. 290 с.
8. Новиченкова Е.Ю. Кризисы детского возраста: формируем здоровую самооценку. Ростов н/Д: Феникс, 2015. 170 с.
9. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка: от рождения до шести лет. СПб: Речь: Образовательные проекты: Агентство образовательного сотрудничества; М.: Творческий Центр «СФЕРА», 2010. 43 с.
10. Репина Т.А. Общение детей в детском саду и семье. М.: Педагогика, 1990. 152 с.
11. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. М.: Академия, 2000. 160 с.
12. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки // <http://www.vorpsy.ru/issues/1989/891/891-005.htm>
13. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 195 с.
14. Шавшаева Л.Ю., Коршунова Ю.А. Формирование самооценки старших дошкольников в процессе игровой деятельности // [http://www.orenipk.ru/nauka/jour/vdpo\\_2-\(6\)\\_r2.9\\_Shavsh\\_Korsh.pdf](http://www.orenipk.ru/nauka/jour/vdpo_2-(6)_r2.9_Shavsh_Korsh.pdf)
15. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.
16. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии / под ред. Г.А. Урунтаевой. М.: Просвещение: Владос, 1995. 291 с.
17. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия, 1999. 160 с.
18. Детская практическая психология: Учебник / под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: Гардарики, 2000. 255 с.

*Статья поступила в редакцию 01.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 378.663.035.6

## ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

© 2017

**Шевченко Светлана Николаевна**, кандидат философских наук, доцент кафедры профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин  
*Белгородский государственный аграрный университет им. В.Я. Горина  
(308500, Россия, Белгородская область, Белгородский район, поселок Майский,  
улица Вавилова 1, e-mail: shevchenko\_sn2013@mail.ru.)*

**Аннотация.** в данной статье рассматриваются основные подходы к пониманию сущности патриотизма как нравственного и политического принципа, как социального чувства, содержанием которого является любовь к Отечеству. Определены особенности процесса формирования патриотического сознания в среде студенческой молодежи на примере вуза аграрного профиля. Цель исследования – изучение понимания молодежью сущности понятия «патриотизм», определение роли и значимости патриотизма в сознании молодых людей, поиски путей его уточнения и совершенствования. На основе социологического опроса анализируется современное состояние патриотического сознания студенческой молодежи: отмечается неустойчивость в понимании самого понятия патриотизма, однако оно не противоречит его традиционному пониманию. Полученные данные позволили уточнить содержание вузовской программы по патриотическому воспитанию студенческой молодежи, поскольку именно в студенческие годы происходит формирование ценностных ориентаций личности. Белгородская область предоставляет большие возможности для формирования патриотического сознания молодежи, поскольку имеет богатые боевые и трудовые традиции. В формировании патриотического сознания основной аспект – направить молодежь на усвоение духовно-нравственных ценностей народа, воспитание чувства долга перед малой родиной, тем более что 74% обучающихся в БГАУ жители сельской местности, которые после обучения вернутся в село и будут продолжать дело своих родителей.

**Ключевые слова:** патриотизм, патриотическое сознание, патриот, личность, молодежь, духовно-нравственные ценности, ценностные ориентации, патриотическое воспитание, малая родина, национальные традиции, нравственные идеалы.

## THE FORMATION OF PATRIOTIC CONSCIOUSNESS OF STUDENTS OF THE AGRARIAN UNIVERSITY IN TODAY'S SOCIETY

© 2017

**Shevchenko Svetlana Nikolaevna**, candidate of philosophy sciences, associate professor of the chair of professionals Training and Socio-Pedagogical Disciplines  
*Belgorod State Agrarian University. V.Ya. Gorina  
(308500, Russia, Belgorod region, Belgorod district, village Mayskiy,  
Vavilov street, 1, e-mail: shevchenko\_sn2013@mail.ru)*

**Abstract.** this article discusses the main approaches to the understanding of the nature of patriotism as a moral and political principle, social sense, the content of which is love for the Fatherland. The features of the process of formation of Patriotic consciousness among students on the example of higher education institution of agrarian profile. The purpose of this study was to understand youth the essence of “patriotism”, the definition of the role and importance of patriotism in the minds of young people, the ways of its refinement and improvement. On the basis of a sociological survey analyzes the current state of Patriotic consciousness of student's youth: a marked instability in the understanding of the concept of patriotism, but it does not contradict the traditional understanding. The obtained data allowed to clarify the content of University programs on Patriotic education of students, since student's years is the formation of value orientations of personality. Belgorod oblast provides a great opportunity for the formation of Patriotic consciousness of young people, because it has a rich combat and labor traditions. In the formation of Patriotic consciousness the main aspect is to guide the youth on the assimilation of spiritual and moral values of the people, education of sense of duty to the small home, especially because 74% of students in BSAU rural inhabitants, who after training, will return to the village and will continue the work of their parents.

**Keywords:** patriotism, Patriotic consciousness, patriot, person, youth, spiritual and moral values, value orientations, Patriotic education, small homeland, national traditions, moral ideals.

Социокультурные преобразования, происходящие в современных условиях, приводят к существенным изменениям в экономической, политической, социальной и духовной сферах общества. Сегодня под влиянием средств массовой информации, телевидения, Интернета, периодических изданий утилитарно настроенное общество призывает молодежь жить сегодняшним днем, легко добиваться успешных результатов, соответствовать стандартам общества потребления [1]. И как следствие, происходит трансформация традиционных ценностей, связанная с притуплением чувства патриотизма и гражданственности: неуважительное отношение к государству, проявление агрессии и эгоизма, падение престижа военной службы [2, с. 198]. Особенно остро проблема патриотизма и патриотического воспитания прослеживается в среде современной молодежи. В данном контексте проблема формирования патриотического сознания студентов на современном этапе развития общества – одно из наиболее актуальных направлений в системе подготовки молодого поколения к самостоятельной жизни в социуме.

Патриотизм традиционно рассматривается как про-

явление чувства любви к Родине, уважение к ее историческому прошлому и настоящему, готовность служить на благо своей Родины. В свою очередь сознание – это способность человека оперировать образами социальных взаимодействий, природных и культурных связей, отделенными от непосредственных контактов с людьми и актов деятельности, рассматривать эти образы в качестве условий, средств, ориентиров своего поведения [3].

Патриотическое сознание представляет собой отражение субъектом значимости своего Отечества и готовности осуществлять необходимые действия по защите его национальных интересов. Оно является определяющим фактором в патриотическом поведении, а также морально-нравственным регулятором взаимодействия субъекта с объектом в его патриотической деятельности [4].

Без сформированности патриотического сознания у современной молодежи трудно говорить о самостоятельном, сильном, защищенном государстве. Недаром В.В. Путин патриотизм назвал генетическим кодом России. Утрата этого кода следующими поколениями может обернуться катастрофой для всего народа.



Характерные черты патриотического сознания личности связаны непосредственно с обоснованием сущности понятия «патриотизм». Этому вопросу посвящены труды не только классиков социально-философской мысли (И.А. Ильин, Б.Т. Лихачев), но и теоретиков и практиков, продолжателей их идей (М.П. Бузский [5], А.К. Быков [6] и др.), что говорит о непреходящей актуальности затронутой нами проблемы.

В рамках современной научной мысли патриотизм определяется как «нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, гордость за его прошлое и настоящее, готовность подчинить свои интересы интересам страны, стремление защищать интересы родины и своего народа» [7, с. 524]. Важное условие проявления патриотизма – сознательно и добровольно принятая позиция граждан, в которой «приоритет общественного, государственного выступает не ограничением, а стимулом индивидуальной свободы и условием всестороннего развития гражданского общества» [8, с. 72].

Таким образом, патриотическое сознание выступает как сложное образование и представляет собой систему идей, взглядов, традиций, чувств и настроений наций, социальных групп, личности, которые определяют мотивы патриотического поведения по развитию и защите Отечества. Чувство любви к Родине, знание истории своего края, традиций и обычаев своего народа, характеризующих патриотическое сознание, составляют основу мировоззрения человека, так как воспитываются уже с раннего возраста.

Содержание и направленность патриотизма, патриотического сознания определяются, прежде всего, духовным и нравственным климатом общества, его историческими корнями, питающими общественную жизнь поколений [9, с. 66]. Процесс формирования духовно-нравственных, гражданских и мировоззренческих качеств молодого поколения, связанных с проявлением любви к Родине, к своему дому, со стремлением и умением беречь и приумножать традиции, ценности своего народа, своей национальной культуры, своей земли, осуществляется через патриотическое воспитание молодого поколения, в том числе, и в первую очередь, студенческой молодежи. Этому процессу посвящены исследования С.Н. Иконникова, В.Т. Лисовского, а также Г.В. Агаповой [10], А.Н. Выршикова [9], Б.М. Игошева [11], А.В. Ильясовой [12], В.А. Ружа [13], Т.В. Яровой [14] и др.

Студенческая молодежь – это тот социальный слой общества, который, прежде всего, должен стать объектом патриотического воспитания.

Справедливо А.В. Ильясова, О.А. Зингер [12], В.А. Ружа [13] считают особенно важным формирование у студенческой молодежи «культуры патриотизма», важной составной частью которой является понимание того, что есть патриотизм, каковы его исторические корни. Культура патриотизма предполагает сформированность у молодого поколения исторической памяти, проявляющейся в сохранении и воспроизводстве опыта предшествующих поколений [12].

Формирование патриотического сознания, воспитание культуры патриотизма должно проводиться масштабно, затрагивая почти все сферы жизни молодых людей [1].

В настоящее время организация патриотического воспитания молодежи осуществляется в рамках Концепции государственной молодежной политики, федеральных и региональных целевых программ по военно-патриотическому воспитанию молодежи: «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 год» [15], областная программа «Развитие образования Белгородской области на 2014-2020 годы» [16], областной закон «О молодежи Белгородской области». Согласно программным требованиям, гражданско-патриотическое воспитание рассматривается как систе-

матическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у молодого поколения высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и защите интересов Родины [17]. Безусловно, это оказывает большое влияние на молодежь и способствует формированию ее гражданских и патриотических позиций. Однако в настоящее время традиционное понимание патриотизма претерпевает существенные изменения. Патриотизм трактуется и воспринимается иначе, чем в предыдущих поколениях, утратив свою значимость и содержание для подрастающего поколения.

На формирование патриотических чувств молодежи существенное влияние оказывает такие социальные институты, как семья, СМИ, социокультурная среда, учреждения образования. Сегодня можно говорить о важной роли образовательного учреждения в процессе формирования патриотического сознания молодежи, в том числе студенческой. В этой связи нас интересует процесс осуществления патриотического воспитания подрастающего поколения в высшем учебном заведении аграрного профиля, поскольку именно в студенческие годы происходит формирование ценностей и ценностных ориентаций личности.

В этом плане для нас интересны исследования, анализирующие особенности современного состояния патриотического сознания студенческой молодежи в рамках высшего учебного заведения.

Нами проведен социологический опрос среди студенческой молодежи Белгородского района. Объектом исследования являются студенты Белгородского ГАУ имени В.Я. Горина. Предметом исследования выступают особенности патриотизма как ценности российского общества на основе изучения специфики формирования патриотизма в сознании современной молодежи. Объем выборки исследования составил 378 человек в возрасте от 16 до 25 лет.

Цель исследования заключалась в изучении понимания студенческой молодежью сущности понятия «патриотизм», определение роли и значимости патриотизма в сознании молодых людей, в обосновании специфики формирования и воспитания патриотизма в студенческой молодежной среде.

В опросе принимали участие студенты Белгородского ГАУ, среди которых наибольшее количество составляют девушки – 76%; и 24% – юноши. Основная часть студентов проживает в сельской местности – 74%, количество городских жителей составило 28%. В ходе исследования выявлено, что содержание феномена патриотизм в настоящее время не противоречит традиционному пониманию. Так, по мнению большинства участников опроса, патриотизм проявляется, прежде всего, в любви к Родине – 53 %, в укреплении семьи и воспитании детей в духе патриотизма – 15%. Как менее значимые отмечаются празднование исторических событий и юбилеев – 11%, публичные и политические формы проявления патриотизма – голосование на выборах за патриотические партии – (3%); участие в деятельности патриотических организаций как одну из форм патриотизма отмечают 6% респондентов. Совсем непопулярными являются разговоры и беседы со знакомыми на патриотические темы – всего лишь 2% студентов считают их проявлением настоящего патриотизма. Современный патриотизм, по представлениям молодых людей, имеет место не столько в политической сфере и при проведении дискуссий, но, главным образом, в сфере повседневных и межличностных отношений. Результат опроса свидетельствует, что патриотизм составляет систему ценностей современной молодежи, но, при этом, не является значимой и определяющей ценностью для большинства данной категории жителей страны.

Определяющими признаками патриотической направленности личности выступает интерес к познанию

специфики своей Родины, что проявляется в их деятельности и поступках. Отвечая на вопрос «Считаете ли Вы себя патриотом?» утвердительный ответ дали 75% респондентов, на отсутствие у себя патриотических чувств указали 10% опрошенных, затруднились с ответом – 15%. Однако, такое отношение молодых людей не подкрепляется практическими действиями, которые были бы направлены на сохранение и развитие патриотических чувств, взглядов, настроений.

Патриотизм является частью общественного сознания населения, что проявляется в коллективных убеждениях, чувствах, оценках по отношению к своему народу, его образу жизни, истории, культуре, государству, системе традиционных ценностей. На уровне конкретной личности патриотизм выступает как важнейшая, устойчивая характеристика человека, выражающаяся в его мировоззрении, нравственных идеалах и нормах поведения [18, с. 186]. При обосновании основных факторов формирования патриотического сознания молодые люди четко осознают, кто и что существенно влияет на этот процесс. Опрос показывает, что вне конкуренции выступает влияние родителей – 47 %, затем студенты указывают на влияние школы – 31%, гораздо меньшее воздействие в этом оказывают окружающие люди и друзья – 12%, влияние СМИ составило только 8%, а меньше всего, по мнению студентов, влияют органы власти – 2%.

В сознании русского человека важнейшими ценностями всегда были патриотизм, героизм, служение своему народу [19, с. 172]. Представления истинного патриота были связаны с укреплением и развитием своей Родины, стремлением защищать ее интересы. В связи с этим нас заинтересовало, каким видят молодые люди образец истинного патриота своей страны. Основная часть молодых людей связывают образец (идеал) истинного патриота с проявлением любви к Родине (51%), с готовностью бескорыстного служения Родине и самопожертвования ради ее блага 23 %; с ощущением гордости за принадлежность к своей нации, народу – 15%. По мнению 5% опрошенных, патриотизм не является сегодня актуальным для молодого поколения, а часто может проявляться в нетерпимости к представителям других наций и народов – 10%.

Основным критерием проявления патриотического поведения является отношение к своей стране, своему краю, готовность служить Отечеству и защищать его интересы [8, с. 71]. Молодым людям было предложено ответить на вопрос: «Если бы у Вас была возможность, вы бы покинули Родину на длительное время?» Значительная часть участников опроса все же предпочитают жить и работать в своей стране – 39%; готовность, при любых условиях, уехать за границу отметили 36%. Покинуть страну при определенных гарантиях благополучия за рубежом готовы 29% респондентов. Данные результаты вызывает абсолютное реальное опасения, что в случае возникновения опасности в стране некому будет ее защитить. Таким образом, можно утверждать, что большинство молодых людей считают себя патриотами, но при этом выражают желание учиться и работать за границей.

Одним из важных элементов патриотического сознания является осознанное личностью проявление любви к Родине, ощущение себя гражданином и патриотом своей страны. Понятие «Родина» включает многообразие социальных и природных факторов, которые мы, непосредственно, связываем с такими понятиями, как «семья», «деревня» или «город». В связи с этим следует определить, как студенческая молодежь относится к своей малой Родине. По мнению большинства опрошенных студентов, Родина ассоциируется с местом рождения – 61%, не согласны с этим утверждением – 24%, затруднились ответить – 15%. Такие результаты свидетельствуют о том, что студенческая молодежь признает ценность малой Родины, однако чувство любви к ней

сформировано недостаточно.

В настоящее время решение множества проблем в жизни страны во многом зависит от уровня сформированности патриотических взглядов и гражданской позиции у подрастающего поколения, потребностей в духовно-нравственном совершенствовании, от уважения к историко-культурному наследию своего народа и всех народов России [20, с. 148]. Участники опроса указали, какие направления должны быть приоритетными в деятельности государства и образовательного учреждения для воспитания патриотических ценностей в студенческой молодежной среде. Так, 31% респондентов отмечают, что необходимо создавать систему развития патриотизма у граждан России начиная с детских лет, а именно: в школе, в вузе создавать патриотические кружки, клубы, проводить военно-патриотические игры – 25%; государству необходимо проводить мероприятия по улучшению условий жизни населения (создавать рабочие места, повышать зарплату, предоставлять жилье) – 20%; СМИ необходимо больше внимания уделять патриотической тематике, осуществлять цензуру – 15%. Затруднились что-либо посоветовать в этом направлении 10% опрошенных студентов. Данная ситуация свидетельствует о противоречиях в процессе социализации студенческой молодежи, о недостаточной эффективности воспитательной системы, которая является фундаментом и информационно-основой данного процесса.

Анализируя результаты исследования, можно утверждать, что в условиях современного общества фактически формируется новая культура, в ценностно-нормативное поле которой активно вовлекается молодежь, особенно студенческая. В результате изменения ценностей, идеалов, представлений общества у подрастающего поколения выстраивается достаточно противоречивая система ценностей и ценностных ориентаций. С одной стороны, на формирование этой системы влияет старшее поколение, которое является носителем системы ценностей, сформированной в советское время, с другой – само общество, которое живет по законам рыночной экономики и придерживается совершенно иных ценностей.

Результаты опроса показывают, что патриотизм составляет систему ценностей современного подрастающего поколения, но, при этом, не является приоритетной и определяющей ценностью для большинства молодых людей. Молодые люди считают себя патриотами, однако это не выражается в практических действиях, направленных на следование традиционному его пониманию. У большинства представителей современной молодежи не развито в достаточной мере чувство гражданской ответственности и долга, наблюдается ориентация на ценности западной культуры [21, с. 235].

Необходимость решения данной проблемы потребовала изменения и совершенствования организации работы университета, направленной на формирование патриотического сознания студентов через уточнение содержания образовательного процесса, через более гибкую систему воспитательной работы, которые включали бы формирование нравственной, правовой и политической культуры личности [4]. Организацию процесса формирования патриотического сознания в вузе следует рассматривать как сложный процесс, все компоненты которого должны быть взаимосвязаны между собой и при этом дополнять друг друга, что предполагает целенаправленное и комплексное его осуществление.

Формирование у студенческой молодежи патриотического сознания должно осуществляться как в процессе обучения, так и во внеаудиторной деятельности, через изучение гуманитарных дисциплин, участие студентов в деятельности общественных организаций патриотической и военно-патриотической направленности, а также в соответствующей деятельности молодежных движений, акций, мероприятий.

Одной из первоочередных задач по формированию

патриотических чувств молодежи в системе воспитательной работы вуза является активное включение студентов в разнообразные виды деятельности, что будет способствовать накоплению опыта патриотического поведения, навыков, отношений. К таким видам деятельности относятся историко-краеведческая и поисковая работа, реализуемая в рамках студенческого краеведческого туризма [22, с. 485]. Формами поисковой работы являются поиск исторических сведений о родном крае, составление истории родного города, родной деревни, написание сочинений, рефератов, составление фотодокументов, летописей.

Существенную роль в приобщении студентов к культурному наследию, праздникам, традициям, народному искусству своей страны играет проведение культурных мероприятий, фестивалей, создание Интернет-сайта на патриотические темы с их участием.

В рамках учебного процесса рационально использовать проведение таких форм работы, как заседания круглого стола, форумы, викторины, олимпиады, конкурсы, научные конференции по проблемам военно-патриотической направленности.

В рамках образовательного процесса целесообразно вводить специальные курсы по гражданскому и патриотическому воспитанию молодого поколения на базе образовательного учреждения. Воспитание патриотических чувств личности важно проводить через пропагандистскую деятельность с целью развитию таких личностных качеств, как бескорыстие, милосердие, коллективизм, готовность к самопожертвованию [9, с. 112].

Особая роль в формировании патриотических чувств молодежи принадлежит созданию на факультетах вуза студенческих патриотических клубов [22, с. 485]. В этой связи важно привлекать студентов к участию в мероприятиях и конкурсах патриотической направленности, в экскурсиях, в деятельности научно-исследовательских студенческих обществ, в гражданско-патриотических и благотворительных акциях, в благоустройстве исторических памятников и территорий.

В целях знакомства с историей государства, города и культурными традициями своего народа, с героическими подвигами соотечественников эффективными формами воспитательной работы стали открытие музея на территории вуза, посвященного событиям, героям, памятным датам ВОВ.

Процесс формирования гражданско-патриотической позиции личности будет эффективнее, если в вузе будет создана система работы, включающая нравственное, патриотическое, правовое образование через кураторскую деятельность [22, с. 486]. Проведение кураторских часов со студентами в виде бесед, встреч, посвященных памятным датам и событиям в истории своей малой Родины, своей страны, а также организация встреч с ветеранами ВОВ. Это в свою очередь поможет создать благоприятные условия для понимания и усвоения исторического наследия своего края, для знакомства с его значимыми людьми и событиями («Герои земли Белгородской», «О тех, чьи имена носят улицы г. Белгорода»).

Таким образом, формирование патриотического сознания молодежи является неотъемлемой частью воспитательной работы высшего учебного заведения. Важной задачей его деятельности является не только подготовка будущих высококвалифицированных специалистов, но и патриотически-развитых личностей. В качестве приоритетных направлений воспитательной работы вуза по патриотическому воспитанию в условиях современного общества должны стать развитие и утверждение в сознании молодежи чувства долга, гражданской ответственности, уважения к историческому прошлому своего народа, любви к Родине, а также желания жить и работать в своем регионе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шлыков А.В. Патриотизм и патриотическое воспитание в вузе / А.В. Шлыков // Молодой ученый. –

2012. – №8. – С. 386-388.

2. Крикун Е.В. Тема бунтарства в молодежной среде / Крикун Е.В., Хатова А.Н. // Материалы международной студенческой научной конференции Белгородского ГАУ, 9 – 10 февраля 2016 г. – Белгород: Издательство Белгородского ГАУ, 2016. – С. 198.

3. Современный философский словарь / под ред. В.Е. Кемерова. – 3 – е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект, 2004. – 864 с.

4. Мурзин А.И. Концептуальные основы российского патриотизма: понятие и сущность / А.И. Мурзин // Аналитика культурологии. – 2016. – № 1 (34). – С. 32-36.

5. Бузский М.П. Теоретические проблемы патриотизма и патриотического воспитания / М.П. Бузский, А.Н. Выршиков, М.Б. Кусмарцев. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2008. – 90 с.

6. Быков, А.К. Российский патриотизм. Истоки, содержание, воспитание в современных условиях / А.К. Быков, В.И. Лутовинов. – М.: Планета, 2010. – 336 с.

7. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1312 с.

8. Левашов В.К. Патриотизм в контексте современных социально-политических реалий / В.К. Левашов // Социологические исследования. – 2006. – № 8. – С. 66-73.

9. Выршиков А.Н. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе: Монография / А.Н. Выршиков, М.Б. Кусмарцев. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. – 210 с.

10. Агапова Г.В. К вопросу о патриотическом воспитании студенческой молодежи / Г.В. Агапова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – № 43-2. – Т. 17. – С. 9-11.

11. Игошев Б.М. О патриотическом воспитании студентов / Б.М. Игошев // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 2 (30). – С. 171-180.

12. Ильясова А.В. Патриотизм – как элемент культуры студенческой молодежи / А.В. Ильясова, О.А. Зингер [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18007> (дата обращения: 16.10.2017).

13. Ружа В.А. Становление и развитие культуры патриотизма современного студенчества: социологический анализ: автореф. дис. ... канд. соц. наук / В.А. Ружа. – Екатеринбург, 2013. – 24 с.

14. Яровая Т.В. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в современных условиях / Т.В. Яровая // Среднерусский вестник общественных наук. – 2015. – № 2 (38). – С. 107-112.

15. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы»: Утверждена Постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493 [Электронный ресурс] – URL: <http://gospatriotprogram.ru/program%202016-2020/proekt/proekt.php>.

16. Областная программа «Развитие образования Белгородской области на 2014-2020 годы»: Утверждена Постановлением правительства Белгородской области от 30.12.2013 № 528-пп [Электронный ресурс] – URL: <http://docs.cntd.ru/document/469027825/>

17. Концепция федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2020 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 февраля 2010 г. № 134-р. [Электронный ресурс] // Российская газета № 5 (109) от 12 февраля 2010 г. – URL: <http://www.soldiers-mothers-rus.ru/conception.html/>.

18. Котруца Л.Н. Формирование патриотического сознания учащихся в условиях современной школы / Л.Н. Котруца // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. – 2007. – № 3. – С. 185-192.

19. Крисанов А.А. Ценностное сознание современной российской молодежи / А.А. Крисанов, Н.Ю. Сафонова // Материалы международной студенческой научно-практической конференции БелГСХА 16 апреля 2013 года. – Белгород: Изд-во БелГСХА, 2013. – С. 182.

20. Давитян М. Г. Духовно-нравственные ценности студенческой молодежи БелГСХА / М.Г. Давитян // Бюллетень научных работ Белгородской государственной сельскохозяйственной академии им. В.Я. Горина. – 2012. – № 31. – С. 147-154.

21. Никулина Н.Н. Основные тенденции формирования духовно-нравственной безопасности современной студенческой молодежи / Н.Н. Никулина, С.Н. Шевченко, М.Г. Давитян // Риски в изменяющейся социальной реальности: проблема прогнозирования и управления: материалы международной научно-практической конференции. Белгород, 19-20 ноября 2015 г. Часть 1. – С. 232-236.

22. Шевченко С.Н. Проблема патриотического воспитания современной молодежи / С.Н. Шевченко // Образование: традиции и инновации: Материалы V международной научно-практической конференции (22 апреля 2014 года). – Отв. редактор Уварина Н.В. – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s.r.o., 2014. – С. 482-486.

*Статья поступила в редакцию 28.09.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 378.1

ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ  
МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ

© 2017

**Щербакова Елена Александровна**, кандидат экономических наук, доцент кафедры  
«Информационные и измерительные системы и технологии»*Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова*  
(346428, Россия, Новочеркасск, ул. Просвещения, 132, e-mail: luxii@inbox.ru)**Щербаков Игорь Николаевич**, кандидат технических наук, доцент кафедры  
«Эксплуатация транспортных систем и логистика»*Донской государственный технический университет*  
(344000, Россия, Ростов-на-Дону, пл. Гагарина 1, ДГТУ, e-mail: bdd-don@mail.ru)

**Аннотация.** Представлены перспективы формирования профессиональных кадров в рамках Национальной технологической инициативы. Как один из способов подготовки таких специалистов, рассматривается дополнительное образование по математике и информатике. Студенты, чье обучение связано с информационными технологиями, всегда будут востребованы на любом из рынков России и зарубежья, но молодым людям требуется дополнительная, более усиленная подготовка по таким предметам, как математика и информатика. Проведен опрос студентов, обучающихся по направлению подготовки «Прикладная информатика» факультета информационных технологий и управления Южно-Российского государственного политехнического университета (НПИ) имени М.И. Платова на предмет необходимости дополнительного образования по математике и информатике. Анкетирование позволило выявить: процент студентов, удовлетворенных выбором будущей профессии и планирующих работать по специальности; процент студентов, готовых совмещать учебу с получением дополнительного образования; дальнейшие планы студентов на продолжение образования; направления дополнительного образования и дополнительного профессионального образования, которые могут быть интересны студентам. Кроме студентов были также опрошены и преподаватели. Полученные данные проведенного анализа подтверждают необходимость дополнительных занятий и качественной подготовки по математике и информатике и с точки зрения профессорско-преподавательского состава. Преподаватели считают математику неотъемлемой частью своей педагогической деятельности и согласны с тем, что необходимы программы дополнительного образования в данном направлении. Более того, из разговора с каждым из преподавателей, в большинстве случаев стало очевидным, что сотрудникам не хватает именно знаний по математике и математическому моделированию.

**Ключевые слова:** национальная технологическая инициатива, профессионализм, студент, бакалавр, информационные технологии, преподаватель, конкурентоспособность, кадры, дополнительное образование, математика, информатика, анкета.

DIAGNOSTICS OF THE CONDITION OF ADDITIONAL EDUCATION IN THE FIELD  
OF MATHEMATICS AND INFORMATICS

© 2017

**Scherbakova Elena Aleksandrovna**, candidate of economic sciences, associate professor  
“Information and measuring systems and technologies”*Platov South-Russian State Polytechnic University*  
(346428, Russia, Novocherkassk, Prosveshcheniya St., 132, e-mail: luxii@inbox.ru)**Scherbakov Igor Nikolaevich**, candidate of technical sciences, associate professor  
“Operation of transport systems and logistics”*Don State Technical University*  
(344000, Russia, Rostov-on-Don, Gagarin Square 1, DGTU, e-mail: bdd-don@mail.ru)

**Abstract.** The perspectives of professional staff training within the framework of National technological initiative are presented in the article. The additional education is considered as one of the way to train such specialists. Students of information technologies related major will always be in demand in any Russian labor markets and abroad, but young people need additional, more intensive training in such subjects as mathematics and computer science. A survey of students studying in the direction of preparation «Applied Informatics» of the Faculty of Information Technologies and Management of the Platov's South-Russian State Polytechnic University (NPI) for the need for additional education in mathematics and computer science. Questioning allowed to reveal the percentage of students who are satisfied with the choice of the future profession and who plan to work in their specialty, percentage of students willing to combine their studies with additional education, students' further plans to continue education, additional education directions and additional professional education students may be interested in. In addition to students, teachers were also interviewed. The obtained data in conducted analysis confirm the necessity of additional studies and qualitative preparation in mathematics and computer science from the point of view of the teaching staff also. Teachers consider mathematics as an integral part of their pedagogical activity and agree that additional education programs are needed in this direction. Moreover, from the conversation with each teacher, in most cases it became obvious that the staff feel the lack of knowledge in mathematics and mathematical modeling.

**Keywords:** National technological initiative, professionalism, staff, additional education, mathematics, informatics.

В Послании Федеральному собранию 4 декабря 2014 года президент Российской Федерации В.В. Путин обозначил Национальную технологическую инициативу (НТИ) как один из приоритетов государственной политики [1;2, с.84-93]. Ее цель – к 2035 году развить новые рынки, которые смогут предложить потребителям новые высокотехнологичные продукты и сервисы. Одно из направлений НТИ – «Таланты НТИ» предполагает проекты, направленные на профориентацию детей и молодежи, выявление одаренных детей и развитие их способностей, создание условий для раскрытия потенциала молодых людей [3;4, с.14-18].

В ближайшем будущем компании, стремящиеся

оставаться конкурентоспособными на высокотехнологичных рынках, будут уделять особое внимание профессионализму сотрудников. В связи с этим, учебным заведениям уже сейчас следует развивать способности детей и молодежи в естественных и точных науках [5, с.81; 6, с. 50-55; 7, с.22-24].

Работа со студентами, чье обучение связано с информационными технологиями, что, несомненно, будет востребовано на любом из рынков НТИ, показала, что молодым людям требуется дополнительная, более усиленная подготовка по таким предметам, как математика и информатика. Это выражается степенью удовлетворенности обучением данным предметам, затруднения-

ми, возникающими в ходе образовательного процесса, отношением студентов к изучаемым предметам, а также их потребностями. Подтверждением этого может служить и опрос профессорско-преподавательского состава вуза, который показал, что студентам действительно не хватает знаний по математике, что может повлиять и на качество обучения программированию, а также на проведение интегрированных уроков по математике и безопасности дорожного движения [8, с. 27-30; 9, с. 70-73; 10, с. 55-59].

Всего было опрошено 104 студента 1-4 курсов (бакалавриат), обучающихся по направлению подготовки 09.03.03 «Прикладная информатика» факультета информационных технологий и управления Южно-Российского государственного политехнического университета (НПИ) имени М.И. Платова.

Анкетирование позволило выявить:

- процент студентов, удовлетворенных выбором будущей профессии и планирующих работать по специальности;
- процент студентов, готовых совмещать учебу с получением дополнительного образования;
- дальнейшие планы студентов на продолжение образования;
- направления дополнительного образования и дополнительного профессионального образования, которые могут быть интересны студентам.

Первые два вопроса выявляют степень удовлетворенности студентов получаемым образованием. Остальные вопросы отражают ориентированность студентов на получение дополнительного образования и дополнительного профессионального образования.

Результаты анкетирования показали, что 49% студентов довольны выбором направления своей профессиональной подготовки, 35% студентов скорее довольны, чем нет, 6% затруднились с ответом, 8% студентов указало, что скорее не довольны, чем довольны и 2 человека (2%) указали, что совершенно не довольны выбором своего направления подготовки. Индекс удовлетворенности выбором направления обучения [11, с.29-31; 12, с.42-47; 13, с.89-91; 14, с.37-43].

$$I_s = \frac{1 \cdot 51 + 0,5 \cdot 37 + 0 \cdot 6 - 0,5 \cdot 8 - 1 \cdot 2}{104} = 0,61$$

На вопрос о планах работать по специальности, получаемой в вузе, ответы распределились следующим образом: 44% студентов планируют работать по специальности, 31% скорее всего будут работать по специальности, 20% затруднились с ответом, 4% полагают, что скорее всего работать по специальности не будут и 1 человек (1%) указал, что не будет работать по выбранному направлению обучения. Индекс намерения работать по специальности:

$$I_s = \frac{1 \cdot 46 + 0,5 \cdot 32 + 0 \cdot 21 - 0,5 \cdot 4 - 1 \cdot 1}{104} = 0,57$$

О необходимости внедрения системы дополнительного образования и дополнительного профессионального образования, студенты высказались следующим образом: 38% студентов считают, что это действительно необходимо, 41% считают, что скорее да, чем нет, 10% затруднились с ответом, 6% считают, что скорее не нужно, чем нужно, 4% высказались отрицательно. Индекс осознания необходимости дополнительного образования:

$$I_s = \frac{1 \cdot 40 + 0,5 \cdot 43 + 0 \cdot 11 - 0,5 \cdot 6 - 1 \cdot 4}{104} = 0,52$$

Готовность совмещать учебу по основному направлению с дополнительным образованием можно отразить следующим образом: 44% студентов готово совмещать учебу с дополнительным образованием, 23% скорее готовы, чем нет, 15% затруднились с ответом, 12% указали, что скорее нет, чем да и 5% считают, что не смогут

совмещать. Индекс готовности:

$$I_s = \frac{1 \cdot 44 + 0,5 \cdot 24 + 0 \cdot 16 - 0,5 \cdot 13 - 1 \cdot 5}{104} = 0,44$$

В анкетировании участвовали студенты бакалавриата, поэтому вполне ожидаемыми оказались ответы на вопрос о планах поступления в магистратуру. Так, 70% студентов выразили твердое желание продолжить обучение в магистратуре, 11% полагают, что скорее продолжат обучение, чем нет, 5% затруднились с ответом, 4% указали, что скорее нет, чем да, 10% указали, что в магистратуру не пойдут. Последний, показатель можно объяснить тем, что 10 студентов, участвовавших в опросе, учатся по целевому договору, получают дополнительно военное образование и по окончании бакалавриата пойдут служить в качестве офицеров. Индекс намерения идти в магистратуру равен 0,62.

Аспирантура не столь интересна нынешним студентам бакалавриата, поэтому индекс намерения идти в аспирантуру – отрицательный и составляет -0,48.

Большинство студентов пока затрудняются с ответом по поводу прохождения профессиональной переподготовки. Таковых – 48%. 17% не планируют проходить переподготовку. Утвердительный ответ дали 12%, скорее да, чем нет – 18%, скорее нет, чем да – 5%. Индекс намерения пройти профессиональную переподготовку – 0,01.

На вопрос о желаемой форме дополнительного образования, студенты ответили следующим образом:

Очная	Заочная	Очно-заочная	Дистанционная	Вечерняя
32 чел.	35 чел.	24 чел.	6 чел.	9 чел.

На базе вуза молодые люди хотели бы получать следующее дополнительное образование:

- водительские курсы – 9 человек;
- иностранный язык – 13 человек;
- экономика и управление персоналом – 6 человек;
- информационные технологии – 10 человек;

Также среди прочих видов программы были указаны журналистика, SAP-консультант, графические редакторы и инженерное проектирование.

Для расширения знаний и умений в получаемой профессии большинство студентов указали изучение конкретных языков программирования. Следующее по популярности ответов – иностранный язык.

В качестве нового вида деятельности, которому хотели бы обучаться студенты, можно отметить экономическое образование (экономика, управление персоналом, менеджмент, PR), а также право и юриспруденцию.

На вопрос о том, что может помешать Вам в получении дополнительного образования, студенты ответили следующим образом (в порядке убывания частоты ответов): нехватка времени, недостаток финансовых средств и лень. Один студент указал в качестве причины слабую школьную подготовку и один – низкую самооценку.

Студентам были заданы вопросы о том, довольны ли они качеством преподавания математических дисциплин и дисциплин по информационным технологиям. В отношении математики получены следующие результаты: довольны в полной мере 45% студентов, скорее довольны, чем нет – 42%, 10% затруднились с ответом, 2% скорее не довольны, чем довольны и один человек (1%) совершенно не доволен уровнем преподавания математики. Индекс удовлетворенности – 0,64.

В отношении информатики и программирования получены следующие результаты: довольны в полной мере 33% студентов, скорее довольны, чем нет – 43%, 7% учащихся затруднились с ответом, 14% скорее не довольны, чем довольны, 5% абсолютно не довольны качеством обучения дисциплинам по информационным технологиям. Индекс удовлетворенности – 0,44.

На вопрос о том, нужна ли студентам математика для изучения специальных дисциплин 32% ответили утвердительно, 38% указали, что скорее нужна, чем нет, 16% затруднились с ответом, 10% ответили, что скорее нет,

чем да, 3% дали отрицательный ответ. Индекс потребности равен 0,43.

На аналогичный вопрос в отношении информатики и программирования 79% студентов ответили утвердительно, 15% указали, что скорее да, чем нет, 1 человек (1%) затруднился с ответом, 2% ответили, что скорее нет, чем да и 3% считают, что эти дисциплины им не нужны для изучения специальных дисциплин. Индекс потребности составляет 0,83.

О необходимости внедрения системы дополнительного образования по математике в учебный процесс вуза студенты высказались следующим образом: 16% полностью согласны, 26% скорее согласны, чем нет, 29% затруднились с ответом, 16% указали, что скорее нет, чем да, 13% дали отрицательный ответ. Индекс потребности в дополнительном образовании по математике – 0,09.

О необходимости внедрения системы дополнительного образования по информатике в учебный процесс вуза студенты высказались следующим образом: 44% полностью согласны, 35% скорее согласны, чем нет, 16% затруднились с ответом, 5% указали, что скорее нет, чем да, 2% дали отрицательный ответ. Индекс потребности в дополнительном образовании по информатике – 0,57.

Результаты ответов на вопрос о том, с какими трудностями студенты сталкиваются при изучении математики и математических дисциплин:

- слабая школьная подготовка – 21 человек;
- непонятен материал – 41 человек;
- неинтересно – 19 человек;
- пропуски занятий – 4 человек;
- другое – 19 человек (среди ответов – «трудностей не было» или лень).

Результаты ответов на вопрос о том, с какими трудностями студенты сталкиваются при изучении информатики и программирования:

- слабая школьная подготовка – 51 человек;
- непонятен материал – 28 человек;
- неинтересно – 5 человек;
- пропуски занятий – 4 человек;
- другое – 21 человек (среди ответов – «трудностей не было» или лень).

На вопрос о том, что заставило бы Вас учиться по математике и информатике, студенты ответили следующим образом:

- более удобный план изучения дисциплин – 26 человек;
- большее количество часов на изучение этих дисциплин – 28 человек;
- усиленный контроль, наказания – 3 человека;
- мотивирующие мероприятия – 32 человека;
- дополнительные программы обучения математике и информатике – 26 человек.

Предпочтения студентов в отношении программ дополнительного образования были выражены следующим образом:

- элитное техническое образование – 8 человек;
- программирование (конфигурирование) на языке 1С – 49 человек;
- пользовательские курсы 1С – 39 человек;
- курсы CISCO – 24 человека;
- разработка приложений реального времени в среде LabVIEW – 25 человек;
- компьютерная графика – 45 человек;
- курс SAP TERP10 – 23 человека;
- другое – 7 человек.

Подводя итоги анкетирования студентов, можно отметить, что большинство студентов нравится учиться по выбранному направлению. Об этом говорят индексы удовлетворенности и индексы потребности. Отмечается интерес к дополнительному образованию и дополнительному профессиональному образованию. В основном, студентов интересуют программы, близкие к основному направлению обучения.

Стоит отметить, что ответы студентов разных кур-

сов отличаются. Первый курс (в особенности первый семестр) самое сложное время для молодых людей [15, с.5-7]. Происходит адаптация к новому месту и ритму учебы. Вероятно, поэтому у первокурсников чаще наблюдается недовольство преподаванием математики и информатики. На старших курсах молодые люди уже могут более четко определить, что им нужно для повышения уровня профессионализма.

Если в отношении предметов по информационным технологиям чувствуется интерес студентов, то в отношении математики отмечается некоторое снижение мотивации. Согласно результатам опроса, целесообразными будут разработка дополнительных образовательных программ, внедрение кружковой работы, проведение олимпиад, познавательных-занимательных конкурсов и т.д. В преподавании дисциплин по информатике и программированию также следует уделять особое внимание современным технологиям, востребованным на сегодняшний день [16, с.235-236; 17, с.83-85; 18, с.83; 19, с.224-229; 20, с.3-5].

Из профессорско-преподавательского состава в анкетировании приняло участие 50 человек с факультета информационных технологий и управления, факультета инноватики и организации производства, химического и механического факультетов, а также института фундаментального инженерного образования ЮРГПУ (НПИ) в возрасте от 21 до 75 лет, со стажем работы от 1 года до 46 лет.

Данная анкета призвана выявить расхождение или единство мнений студентов и преподавателей, узнать, что думают преподаватели о подготовке студентов и каково их отношение к дополнительному образованию.

На вопрос о достаточности уровня знаний студентов по математике ни один из опрошенных преподавателей не дал утвердительного ответа. Ответ «скорее достаточен, чем нет» дали 36% преподавателей, «недостаточен» – 42%, «скорее недостаточен, чем достаточен» – 18%, затруднились с ответом 4% (2 человека). Индекс удовлетворенности уровнем знаний составляет -0,33.

Уровень знаний по информационным технологиям у студентов преподаватели оценили следующим образом: 18% - достаточен, 36% - скорее достаточен, чем недостаточен, 18% - недостаточен, 20% - скорее недостаточен, чем достаточен, 8% затруднились с ответом. Индекс удовлетворенности уровнем знаний – 0,08.

О необходимости внедрения системы дополнительного образования в учебный процесс вуза, преподаватели высказались следующим образом: 28% полностью согласны, 36% скорее согласны, чем нет, затруднились с ответом – 14%, 16% скорее не согласны, чем согласны, 6% не согласны. Индекс потребности определен как 0,32.

Необходимость внедрения дополнительного образования по математике и информатике полностью поддерживают 36% преподавателей, скорее поддерживают, чем нет – 34%, 10% затруднились с ответом, 14% считают, что это скорее не нужно, чем нужно. Индекс потребности равен 0,4.

Из 50 опрошенных преподавателей 36 человек получили дополнительное образование в той или иной форме, 12 человек – не получили, 4 человек только собираются получить дополнительное образование.

Половина опрошенных (25 человек) получали бесплатное государственное образование. В основном это курсы повышения квалификации в университете, аспирантура. Чуть меньше, 23 человека предпочитают самообразование. Далее по популярности идут онлайн-курсы – 15 человек и курсы сертификации – 14 человек. Открытые лекции получали 9 человек. Второе высшее образование получали 9 человек. Бесплатное негосударственное образование получили 2 человека. Один человек получал платное негосударственное дополнительное образование.

В отношении формы получения дополнительного об-

разования, преподаватели высказались следующим образом: дистанционная – 21 человек; очная – 18 человек; очно-заочная – 11 человек; заочная – 7 человек; вечерняя – 2 человека.

На вопрос о том, нужна ли Вам математика в профессиональной деятельности, 82% опрошиваемых дали утвердительный ответ, 12% указали, что скорее да, чем нет, 2% затруднились с ответом, 4% - скорее нет, чем да, ответа «нет» не было. Индекс потребности – 0,86.

На аналогичный вопрос по информационным технологиям получены следующие ответы: да – 58%, скорее да, чем нет – 30%, затруднились с ответом – 2%, скорее нет, чем да – 4%, нет – 6%. Индекс потребности – 0,65.

На вопрос об удовлетворенности полученным дополнительным образованием, были получены следующие ответы: полностью удовлетворены – 42%, скорее удовлетворены, чем нет – 34%, затруднились с ответом 16%, скорее нет, чем да – 8%, нет – ни одного ответа. Индекс удовлетворенности равен 0,55.

О помощи дополнительного образования в профессиональной деятельности преподаватели высказались следующим образом: помогает – 58%, скорее помогает, чем нет – 30%, затруднились с ответом 8%, скорее нет, чем да – 2%, нет – ни одного ответа. Индекс удовлетворенности дополнительным образованием составил 0,72.

Приведем перечень программ дополнительного образования, которые наиболее интересны преподавателям вуза:

- математическое моделирование – 21 человек;
- разработка приложений реального времени в среде LabVIEW – 11 человека;
- углубленное изучение математики и информатики – 8 человек;
- программирование на языке 1С – 7 человек;
- компьютерная графика – 7 человек;
- пользовательские курсы 1С – 2 человека;
- курсы CISCO – 2 человека;
- курсы SAP TERP10 – 1 человек.
- другое – 4 человека.

Как видно из проведенного анализа, преподаватели считают математику неотъемлемой частью своей педагогической деятельности и согласны с тем, что необходимы программы дополнительного образования в данном направлении. Более того, из разговора с каждым из преподавателей, в большинстве случаев стало ясно, что сотрудникам не хватает именно знаний по математике и математическому моделированию.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 04.12.2014. (<http://kremlin.ru/events/president/news/47173>).
2. Куракова Н.Г., Петров А.Н. Национальная технологическая инициатива: оценка перспектив технологического лидерства России. Экономика науки. 2015;1(2):84-93.
3. Постановление от 18 апреля 2016 г. №317 «О реализации Национальной технологической инициативы».
4. Анахов С.В., Аношина О. В. Национальная технологическая инициатива и стратегии образовательной политики. Новые информационные технологии в образовании и науке. Материалы X международной научно-практической конференции. 2017. - с.14-18.
5. Серебрякова Л.И., Баюшкина К.О., Первышина Е.П. Профессионализм сотрудников – основа инновационной деятельности организации // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 2 с.81.
6. Ежикова А.С. Профессиональное обучение сотрудников как основа конкурентоспособности туристических фирм//Научная дискуссия: гуманитарные, естественные науки и технический прогресс. -Ростов-н/Д: ООО «ПРИОРИТЕТ», 2015. -187 с.
7. Борисова Н.Н. Факторный анализ конкурентоспособности персонала. Статистика и Экономика. 2013;(3) с.20-24.

8. Васильева Е.А., Выборнова А.В., Дмитриева Г.Г. Роль интегрированных уроков в преподавании математики. Математическое образование в школе и вузе: теория и практика (MATHEDU–2016): материалы VI Международной научно-практической конференции, 25–26 ноября 2016 г. С. 27-30.

9. Щербаков И.Н., Щербакова Е.А. Опыт проведения форума по безопасности дорожного движения в Ростовской области// Вестник НЦБЖД. - 2015. - № 4 (26). - С. 70-73.

10. Щербаков И.Н., Щербакова Е.А. Опыт проведения занятий со слабовидящими и слепыми детьми по обучению навыкам безопасного поведения на дороге// Вестник НЦБЖД. - 2016. - № 4 (30). - С. 55-59.

11. Диагностика состояния актуальных проблем математического образования: коллективная монография; Южный федеральный университет.- Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2014.-206 с.

12. Федотова Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований: Учеб. пособие; НовГУ им. Ярослава Мудрого / Авт.-сост. Г.А.Федотова: – Великий Новгород, 2006. – 112 с.

13. Загвязинский В. И., Атаханов Р. 3-14 Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 208 с.

14. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

15. Иванова Н.Л. Адаптация студентов-первокурсников к обучению в вузе. глобальный научный потенциал. Издательство: Фонд развития науки и культур.2016 г. с.5-7.

16. Алексеева Е.Е. Применение информационных технологий в техническом вузе, как первая начальная ступень информатизации образования, временные проблемы высшего образования: Материалы докладов научно-методической конференции МГТУ: Мурманск, МГТУ, 2001,- С.235-236.

17. Ганецкая С. В. Роль информационных технологий в современной системе профессионального образования. Журнал «Образование и наука в современных условиях». Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». 2016 г. - С.83-85.

18. Петухова Е.И. Роль информационных технологий в повышении качества профессионального образования//Успехи современного естествознания. -2013. -№10. -С. 83.

19. Почикаева А.С. Применение информационных технологий как неотъемлемая часть современного урока математики. Математическое образование в школе и вузе: теория и практика (MATHEDU–2016): материалы VI Международной научно-практической конференции, 25–26 ноября 2016 г. С. 224-229.

20. Недогреева Н.Г. Железовский Б.Е. Подготовка студентов к педагогическому общению посредством информационных технологий. – Саратов: изд-во «Научная книга», 2003. – 111 с.

*Статья поступила в редакцию 09.11.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*



УДК 378: 656.6.08

## КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА МОДЕЛИ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2017

**Яблонская Людмила Валерьевна**, доктор философских наук, профессор кафедры  
«Гуманитарные дисциплины»

**Яблонская Лидия Валерьевна**, кандидат филологических наук,  
преподаватель кафедры «Морское право»

*Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова  
(353900, Россия, Новороссийск, пр. Ленина 93, e-mail: diada1965@mail.ru)*

**Аннотация.** Стандарт второго поколения основанный на системно-деятельностном подходе вносит изменение в современную российскую модель образования, которая выражается в категории «компетентность». Характеристика компетентности рассматривается как фундаментальная в современных педагогических теориях. В таком употреблении термина рассматривались частные свойства компетентности как высшая степень профессионализма, как механизм выделения конкретных свойств на уровне общего, единичного, особенного и это соответствует методологическому принципу научного знания. Компетентность отличается от профессионализма в степени доминирования когнитивного компонента у познающего субъекта, которое указывает на уровень овладения конкретными профессиональными знаниями. В настоящее время большое значение приобретает компетентностный подход, который является качественным критерием профессиональной успешности, становления личности, показателем эффективности учебно-воспитательного процесса и стратегии образовательного учреждения

**Ключевые слова:** профессионализм, компетентность, компетентностный подход, профессиональная компетентность, специальная компетентность, социальная компетентность, индивидуальная компетентность, личностная компетентность

## COMPETENCE AS THE BASIS OF THE MODERNIZATION MODEL OF MODERN DOMESTIC EDUCATION

© 2017

**Yablonskaya Ludmila Valeryevna**, doctor of Philosophy, Professor of the Department Humanitarian Description  
**Yablonskaya Lidia Valeryevna**, candidate of philological sciences, lecturer of the department "Maritime Law"

*State Maritime University named after Admiral F.F. Ushakov  
(353900, Russia, Novorossiysk, Lenin Avenue 93, e-mail diada1965@mail.ru)*

**Abstract.** The second-generation standard based on the system-activity approach, introduces change in the modern model of education, which consists of categorical education in the category of «competence». Characterization of competence is considered theories in modern pedagogical. In this use of the term, private properties of competence were considered as the highest degree of professionalism, a mechanism for identifying specific properties at the level of general, individual, and special, and this corresponds to the methodological principle of scientific knowledge. The second-generation standard is based on the system-activity approach introduces changing the modern Russian model of education, which is expressed in the category of «competence». Characterization of competence is considered as a fundamental in modern pedagogical theories. In this use of the term, private properties of competence were considered as the highest degree of professionalism, as a mechanism for identifying specific properties at the level of general, individual, and special, and this corresponds to the methodological principle of scientific knowledge. Competence differs due to professionalism in the degree of dominance of the cognitive component in the knowing subject, which indicates the level of mastery of specific professional knowledge. Nowadays a significant importance is acquired by the competence approach, which is a qualitative criterion of professional success of the personality, an indicator of the effectiveness of the educational process and the strategy of the educational institution.

**Keywords:** professionalism, competence, competence, competence approach, professional competence, professionalism, competence, competence, competence approach, professional competence, special competence, social competence, individual competence, personal competence.

Методология исследования социального субъекта, функционирующая в границах традиционной парадигмы, уже не является ресурсным и не в достаточной мере обеспечивает качество образовательного процесса современной России. В новой ситуации не все традиционные механизмы познания удовлетворяют требованиям образовательного процесса. Как следствие, каждая наука получает частичное знание о феноменологии социального субъекта. Это привело к потребности поиска нового подхода, способного обеспечить синтез многих знаний, с целью получения целостной картины, с учетом включенности в реальные отношения и связи социального субъекта.

Стандарт второго поколения российского образования, основанный на системно-деятельностном подходе, обуславливает изменение современной модели образования. Предыдущая модель образования определяет цель обучения как усвоение знаний, умений, навыков. Опираясь на фактологический материал аналитиков отечественного образования (Зыбкина В.Г., Маркова А.К., Деркач А.А.), выкристаллизовывается необходимость направить вектор педагогических исследований на проблемы компетентностного подхода. Новационная отечественная парадигма определяет цель как формирование умений учиться, как компетентность, обеспечивающая

овладение новыми компетенциями. В связи с этим, предстоит разрешить целый ряд дидактических, психолого-педагогических и методологических проблем в рамках компетентностного подход, т.к. нечетко осмыслен понятийный аппарат, характеризующий сущность компетентностного подхода и ещё не устоялась система ключевых компетенций.

Проблематика компетентности как важного свойства профессионала и ее проявление сегодня, считается одной из важнейших в исследованиях в рамках образовательного процесса.

В рамках педагогики, акмеологии и психологии проведены теоретические и эмпирические исследования разных видов компетентности (профессиональная, социальная, психологическая, коммуникативная, аутопсихологическая, конфликтологическая, социально-психологическая). Выявляются их характеристики, виды, психологическая структура, условия организации педагогического процесса, психологические и факторы развития, тем не менее, данная проблема еще далека от окончательного решения.

Термин «компетентность» (competentia – принадлежность по праву) обозначает «... обладание такими знаниями, которые позволяют судить о чем-либо, позиционировать авторитетное, веское мнение, быть ос-

ведомленным, авторитетным в определенной области». [1]. Так же следует подчеркнуть такую важную составляющую характеристики категории: competence - «... круг полномочий, легитимная способность авторитетной личности совершать действия в определенных условиях». [2]. Следовательно, компетентный (competens – принадлежащий, соответствующий, способный) - «... это сведущий, знающий в конкретной области; знания и полномочия дают право решать или делать, судить о что-либо» [3].

Сущностная характеристика компетентности в российском научном пространстве рассматривается как фундаментальная в педагогических теориях [4-8]. В таком употреблении термина рассматривались частные свойства компетентности как высшая степень профессионализма, как условие механизма функционирования и формирования. Компетентность рассматривается как механизм выделения конкретных свойств на уровне общего, единичного, особенного и это соответствует методологическому принципу научного знания. В соответствии с этим, «компетентность» выступает обобщающей категорией на уровне общего.

Компетентность как обобщающая категория связана с акмеологическим наполнением термина. В данном ракурсе сущностные характеристики «компетентности» проявляются в следующем смысле: интегральная способность зрелой личности к поступательному профессиональному развитию при непрерывном усложнении задач, возрастание уровня достижений. Профессиональная и общекультурная компетентность учащихся – это синтез высокого уровня личностных и профессиональных достижений, а также психологических качеств человека, финальной целью которого является стремление достичь вершины в своем развитии, планировать прогрессивную профессиональную динамику и уметь осуществлять ее. По мнению А.К. Марковой, компетентность является категорией высокого акмеологического уровня по причине глубины своего содержания, являясь системообразующей и объемной категорией. По данным А.К. Марковой, «... компетенции указывают на высоту уровня достижений конкретной личности, признанный в определенном сообществе как социально значимый результат, значительно превышающий допустимый уровень нормы» [9]. Компетентность выступает показателем общественно значимых умений, знаний и владений как высоких достижений в рамках личностно-профессионального роста.

Необходимо подчеркнуть, что понятие «профессиональная компетентность», «профессиональная эрудиция» и «профессиональный опыт» - неразрывно связанные понятия, которые выступают структурными элементами единой системы. Данные категории формируются и приобретаются в периметре как базового, так и дополнительного образования в процессе длительной практической деятельности. Профессиональная компетентность – это базовый когнитивный компонент, маркер профессионализма личности, система знания аккумулирующая и расширяющая круг решаемых вопросов и проблем. Эта способность наполняет профессиональную деятельность личности высокой продуктивностью. Специфика выполняемой профессиональной деятельности определяется содержанием и структурой компетентности, ее принадлежностью к определенным типам. «Ее интегративный характер может как включать в себя другие виды компетентности, а также отождествляться с ними» [10].

Исследования А.К. Марковой с опорой на критерий «общее-особенное», позволяют систематизировать и типологизировать следующие существующие виды компетентности:

1. Специальная компетентность тождественна с профессиональной компетентностью. Способность проектировать дальнейшую динамику профессионального развития; Она проявляется владением личности профессиональной деятельностью.

2. Социальная компетентность проявляется как высокий уровень общения и взаимодействия в рамках профессиональной деятельности, степень ответственности за результат своего труда.

3. Личностная компетентность заключается в умении владеть приемами самовыражения, способности противостоять профессиональной деформации;

4. Индивидуальная компетентность – это развитие индивидуальных качеств личности в рамках профессии, владение методами и приемами самореализации в процессе развития индивидуальности. [11, с. 308].

Приведенные определения и типологии с точки зрения психологии указывают на взаимосвязь качественных особенностей, которые по сути дела отражают общую внутреннюю структуру компетентности, в которую вписан ряд взаимосвязанных между собой компонентов.

Профессиональная область компетентностного подхода позволяет выделить и структурировать пять основных компонентов, определяющих главное содержание компетентности:

- Компонент гностический или когнитивный, который указывает на характеристику или на наличие заданных профессиональных знаний;

-Регулятивный компонент, который позволяет оперировать уже имеющимися профессиональными знаниями в процессе разрешения профессиональных задач;

-Рефлексивно-статусный компонент, который позволяет в рамках признания авторитетности действовать соответственно с определенным алгоритмом;

-Нормативный компонент, он определяет круг профессионального ведения, сферу полномочий;

-Коммуникативный компонент, обусловленность которого определяется тем фактом, что профессиональная деятельность осуществляется в периметре взаимодействия и делового общения. Данная компетентность проявляется именно в условиях общения [11, с. 300].

Таким образом, сущностные характеристики компетентности проявляются как на уровне общего, так и на уровне особенного, и, следовательно, раскрывать их требуется с учетом содержания всех рассмотренных выше компонентов.

Следует заметить, что приступать к исследованию профессиональной компетенции и ее видов, следует с использованием данного подхода. Степень и уровень профессиональной компетентности напрямую зависит от личностных качеств самого субъекта деятельности, его интеллектуальной активности, познавательной потребности, способностей, мотивации личностных и профессиональных достижений. Следует акцентировать внимание, что «профессиональная компетентность не тождественна профессионализму, а является лишь условием по пути его достижения» [11, С.304]. Компетентность отличается от профессионализма, по данным А.А. Деркача и В.Г. Зазыкина, в степени доминирования когнитивного компонента у познающего субъекта, которое указывает на уровень овладения конкретными профессиональными знаниями; меньшей роли присутствия регулятивной составляющей; преимущественной роли рефлексивно-статусной составляющей, которая дает право действовать определенным образом, а так же необходимо учитывать регулируемую функцию нормативного компонента, который определяет круг полномочий сферы профессионального ведения, которая определяет способ поведения и деловых отношений» [11, С. 305]. Авторами подчеркивается утверждение, что в процессе исследования компетентности следует концентрировать внимание именно на системе знаний, и в меньшей степени на соответствующих им умениях, а также факторах нормирования и регуляции при практическом применении знаний. Немаловажная, но все же второстепенная роль отводится и личностно-профессиональным качествам субъекта труда. Именно в этом отличается профессиональная компетентность от профессионализма деятельности. [11, с. 247].

В ходе исследования научного феномена «компетентность» возникает вопрос, можно ли выделить универсальный вид или виды компетентности, являющиеся универсальными. Существуют ли такие составляющие компетенции, которые были бы необходимыми и равно востребованными для эффективности разного рода профессиональной деятельности. В соответствии с мнением А.А. Деркача и В.Г. Зазыкина, таковыми могут быть следующие компетентности: аутопсихологическая, социально-перцептивная, коммуникативная, рефлексивная (рефлексивно-статусная) нормативная и [11, с. 305].

Процессы рефлексивные определяют процесс самопознания и познания других людей, поэтому можно считать, что рефлексивная компетентность является собой механизм аутопсихологической и социально-перцептивной компетентности. Рефлексивная компетентность заключается «в осведомленности относительно осмысления и возможности преодоления стереотипов в мышлении с целью саморазвития в плане совершенствования профессиональной деятельности» [11, с. 306]. Рефлексивная компетентность в большей степени обуславливает повышение инновационной составляющей в профессиональной деятельности.

Социально-перцептивная компетентность, заявленная учеными как универсальная компетенция, проявляется в «знании людей», ее основу определяют психологические знания о личности и характере, детерминирующих деятельность, поведение, отношения и общение людей.

Социально-психологическая компетентность рассматривается как система знаний о закономерностях и алгоритме поведения, общения, деятельности и отношений людей, в рамках профессиональной или социальной группы. Аутопсихологическая компетентность как система знаний, рассматривает механизм осуществления самооценки, самопознания, самоконтроля, управление своей работоспособностью, что позволяет обеспечивать самоэффективность. [11, с. 306].

Можно выделить также еще интерактивную компетентность, обеспечивающую организацию успешных профессиональных взаимодействий [11, с. 307]. Надо заметить, что интерактивная компетентность тесно связана с социально-перцептивной и психолого-педагогической, как обеспечивающая необходимые обратные связи в процессе общения и взаимодействия.

Таким образом, компетентность – важная и многоаспектная категория в педагогическом и акмеологическом плане. Значимость ее исследования подчеркивается тем фактом, что в современных условиях ее трактовки вызывают затруднения и неоднозначность в ее понимании. В настоящее время большое значение приобретает компетентностный подход, который является качественным критерием профессиональной успешности, становления личности, показателем эффективности учебно-воспитательного процесса и стратегии образовательного учреждения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Профессиональное образование, 2002. С. 101-102.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1981. 904 с.
3. Акмеологический словарь / Под ред. А.А. Деркача. М.: РАГС, 2004. С. 161.
4. Белашов П.Д. Сущность понятия «компетенция» и «компетентность» в научной литературе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 79-84.
5. Коваль В.А. Периодизация становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов (ретроспективный анализ) // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 15-18.
6. Величко А.Ю. Критерии, показатели и уровни измерения сформированности гражданской компетент-

ности будущих менеджеров туристической индустрии // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 16-19.

7. Ярыгин О.Н., Коростелев А.А. Системная динамика как основа современной управленческой компетентности // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4 (32). С. 196-205.

8. Третьяк И.Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 130-132.

9. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетенции учителя. // Советская педагогика, М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», М.:1999, №8, С. 17.

10. Зазыкин В. Г. К проблеме масштабности личности Экономические и социально-гуманитарные исследования. №1 (1). М.: 2014. С.34.

11. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.

*Статья поступила в редакцию 26.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 159.99

## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

© 2017

**Айварова Нина Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»  
**Наумова Мария Вадимовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»

*Югорский государственный университет*

*(628012, Россия, Ханты-Мансийск, улица Чехова, 16, e-mail: naumova\_maria@mail.ru)*

**Аннотация.** В условиях динамичных преобразований в образовательной политике, использования новых образовательных технологий, направленных на развитие не только профессиональных, но личностных компетенций предъявляются более высокие требования к интеллектуальным, физическим и духовным ресурсам молодых людей. В данной статье поднимается проблема здоровья в целом и психологического здоровья в частности, современной студенческой молодежи. Проблема психологического здоровья особо актуальна в современном нестабильном и быстро меняющемся мире, так как определяет уровень духовности и личностного развития, характеризует человека как субъекта деятельности. Психологическое здоровье является и условием повышения физического здоровья, так как порождает мотивацию здорового образа жизни и личную ответственность за собственное саморазвитие. В работе акцентируется внимание на том, что система профессионального образования должна способствовать формированию психологического здоровья молодого поколения. Показателями психологического здоровья студента являются уверенность в правильности профессионального выбора, адаптация к студенческой жизни, принятие самих себя и окружающих, полноценное межличностное общение, осознание своих желаний и ценностей, смысла жизни, саморегуляция и самореализация. Важным составляющим современной профессиональной подготовки является психологическое сопровождение, осуществляемое тьюторами, психологами, коучами, направленное на повышение социально-психологической компетентности, что способствует повышению психологического здоровья будущих профессионалов.

**Ключевые слова:** Студенческая молодежь, здоровье, психическое здоровье, психологическое здоровье, психолого-педагогическое сопровождение, профессиональная подготовка, профессиональные компетенции, личностные компетенции, психолог, тьютер, коуч.

## ACTUAL ISSUES OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF MODERN STUDENTS

© 2017

**Ayvarova Nina Gennadievna**, candidate of psychological Sciences, associate Professor  
of "Pedagogy and psychology"

**Naumova Maria Vadimovna**, candidate of psychological Sciences, associate Professor  
of "Pedagogy and psychology"

*Yugra state University*

*(628012, Russia, Khanty-Mansiysk, Chekhov street, 16, e-mail: naumova\_maria@mail.ru)*

**Abstract.** In the context of dynamic changes in education policy, the use of new educational technologies aimed at the development of not only professional, but personal competences are greater demands on the intellectual, physical and spiritual resources of young people. In this article rises the problem of health in General and mental health in particular, modern student's youth. The issue of mental health particularly relevant in the current unstable and rapidly changing world, as it determines the level of spirituality and personal development, characterizes a person as a subject of activity. Psychological health is to improve physical health, as it creates motivation for a healthy lifestyle and personal responsibility for own self-development. The work focuses on the fact that the system of vocational education should contribute to the development of psychological health of the younger generation. Indicators of psychological health of the student is the confidence in the correctness of professional choice, adaptation to College life, acceptance of themselves and others, a full interpersonal communication, awareness of their desires and values, meaning of life, self-regulation and self-realization. An important component of modern training is the psychological assistance of Tutors, psychologists, coaches, aimed at improving the socio-psychological competence that contributes to future mental health professionals.

**Keywords:** Student youth, health, mental health, psychological health, psychological and pedagogical support, professional training, professional competence, personal competence, the psychologist, the tutor, the coach

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Процесс социализации современного молодого поколения сегодня протекает в условиях кризисов и перестройки системы социальных институтов, бездуховности, игнорирования традиционных жизненных ценностей, разрушения института семьи, обесценивания роли образования, низкого уровня ценностного отношения к своему здоровью, распространения вредных привычек как среди взрослых, так и среди молодежи, низкого качества жизни, имущественной расслоенности населения и идеологической нестабильности общества. В результате негативного влияния этих социально-политических факторов на «выходе» российской системы образования получается «несформированная личность» потребителей и обывателей с фрагментарным мышлением и сознанием [1].

С другой стороны, учитывая социальный заказ общества, современные стандарты профессионального образования, ориентированы на подготовку не только профессионально компетентных специалистов, но и автономных, самостоятельных личностей, ориентированных на самореализацию, саморазвитие, поддержание своего физического и духовного здоровья.

Необходимо отметить, что студенческие годы не только являются важными в становлении человека как личности, профессионала, но и одними из критических по ряду причин: возрастающие интеллектуальные нагрузки, увеличивающийся поток информации, резкое изменение привычного образа жизни, формирование межличностных отношений вне семьи, а также необходимость адаптации к новым условиям труда, проживания и питания. В ситуациях, требующих мобилизации ресурсов, поддержание активного динамического баланса между человеком и окружающей средой, психологическое здоровье студенчества приобретает ключевое значение, ведь как молодые люди воспримут весь накопленный опыт, усвоят его и заложат основу для дальнейшей деятельности, в конечном счете определяет социально-экономический, интеллектуальный и творческий потенциал нашей страны.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Прежде чем мы обратимся к определению понятия психологическое здоровье, необходимо обозначить дефиницию здоро-

в целом. Согласно журналу Евразийство в древние времена слово здоровье производилось иначе — «сздоровь» и переводилось как «крепкий, как дерево»; буквально «здоровый» означает «из хорошего дерева» [2].

В настоящее время определений понятия здоровья множество, так как существуют разные концепции и подходы к исследованию здоровья, данное понятие можно отнести к типично идеальным понятиям, которые не поддаются общему определению.

В соответствии с уставом Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов.

Здоровье можно рассматривать как социальная ценность, потому что оно определяет диапазон возможностей организма человека адаптироваться к изменениям окружающей среды.

В контексте вопроса о гармоничном развитии личности, здоровье можно отнести к психологической проблеме. Именно такой подход к здоровью явился толчком к развитию новой области психологии — психологии здоровья. Психологические исследования здоровья касаются четырех важных задач связанных с данной областью жизнедеятельности: поддержание и улучшение здоровья, профилактика и лечение заболеваний, выявление спектра причин болезней и других дисфункций, ориентация системы здравоохранения на формирование политики профилактики и поддержание здоровья граждан [3].

Многие авторы отмечают, что в последние годы отмечается резкое ухудшение показателей здоровья молодежи, в том числе и студенческой (Булченко Е.А., Васильева О.С., Козина Г.Ю., Пальцев М.А. и др.) Как отмечает Деркач А.А., это происходит с одной стороны — в условиях снижения качества жизни населения, с другой — на фоне увеличения требований к личностному и профессиональному уровню подготовки специалистов, интенсификации учебного процесса в условиях инновационных преобразований высшего профессионального образования. В документе «Здоровье-21: Основы политики достижения здоровья для всех в Европейском регионе ВОЗ» сформулированы задачи 21-го века, в том числе определена задача № 4 — сохранение здоровья молодежи. [3].

Понятие «психологическое здоровье» появилось в науке относительно недавно, как и критерии его дифференциации от «психического здоровья».

Термин «психическое здоровье» был введен Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). В докладе Комитета экспертов ВОЗ «Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей» обозначалось как «состояние душевного благополучия, которое характеризуется отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивает адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности».

Психологическое здоровье, согласно И.В. Дубровиной, связано с развитием личности, с развитием человека как субъекта деятельности, с развитием духовности [4].

Если рассматривать психологическое здоровье через призму различных психологических школ, то в рамках гуманистической психологии психологически здоровой личностью можно считать личность, которая самоактуализируется, согласно Э. Эриксону — это личность с зрелой идентичностью, Э. Фромм называет такую личность «продуктивной личностью», В. Франкл — личность с развитой духовностью, со сформированным «смыслом жизни».

Таким образом, психологическое здоровье предполагает духовное становление личности, богатство внутреннего мира совокупность качеств, установок и функциональных способностей, позволяющих человеку

адаптироваться к окружающей среде и самореализоваться

Факторами, влияющими на формирование психологического здоровья, могут выступать, образ жизни, семья и семейные ценности, профессиональное самоопределение, удовлетворенность работой, а также система образования.

В формировании психологического здоровья ведущую роль играет образ жизни человека, который определяется уровнем психологической культуры человека и включает в себя: стремление к физическому и духовному совершенству, достижение душевной и психической гармонии с самим собой и с внешним миром, организация здорового питания, оптимальных нагрузок и отдыха, исключение из жизни вредных для организма и психики вредных привычек и саморазрушающего поведения.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В статье анализируются основные аспекты психологического здоровья студенческой молодежи: особенности, структура, компоненты, а также условия формирования психологического здоровья молодого поколения.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов* Организация учебной среды в системе высшего образования имеет ряд особенностей, которые требуют высокого уровня психологического здоровья и психологической культуры студента. В частности, к ним можно отнести следующие проблемы: необходимость адаптации к вузовскому сообществу, к жизни в студенческом обществе, проблемы межличностных отношений, кризисы профессионального выбора, значительную интеллектуальную нагрузку, психоэмоциональное напряжение, особенно в аттестационный период, низкую двигательную активность, недостаточный опыт самостоятельной жизнедеятельности в быту, неумение рационально организовать своё время и др. [5].

Можно сделать вывод, что студенчество относится к группе повышенного риска, условия современной жизни ведут к тому, что студенты в период обучения испытывают воздействие целого комплекса социально-психологических факторов, негативно влияющих на состояние их психологического равновесия [3]:

- низкий уровень стипендии вынуждает довольно большую часть студентов совмещать учебу с работой;
- умственное и психоэмоциональное напряжение, связанное с неопределенностью последующего трудоустройства;
- неспособность самоопределяться в противоречивой обширной информации;
- психоэмоциональное напряжение при индивидуально-исследовательской деятельности связанная с низким уровнем теоретического анализа научной литературы и исследовательских навыков;
- неспособность выстраивать индивидуальную образовательную траекторию;
- частые нарушения режима труда, отдыха и питания;
- распространение саморазрушительных видов поведения, таких как курение, потребление алкоголя, наркотических и психоактивных веществ.

Некоторые исследователи, такие как И.В. Жуланова, А.Н. Медведев и др. выделяют не только средовые факторы, а описывают целый комплекс отрицательных социальных и педагогических факторов, негативно влияющих на формирование и развитие как физического так и психологического здоровья студенческой молодежи [6]:

- недостаток или отсутствие в содержании профессионального образования социально-психологических знаний, способствующих развитию психологической культуры и личностному росту студентов;
- недостаток методик, воспитательных технологий в области обучения и воспитания здорового образа жизни студентов вуза;
- отсутствие просвещения в области валеологии и

экологии личности в высших учебных заведениях;

– недостаточное внимание к формированию потребностей, мотивации и установок на здоровый образ жизни молодежи в учебных заведениях вообще и в вузах в частности;

– слабая разработанность критериев и показателей оценки уровня сформированности у студентов вузов потребности и навыков ЗОЖ.

Анализ вышеизложенных источников позволяет нам предположить, что психологическое здоровье студенческой молодежи можно определить через анализ ряда показателей: уверенность в правильности профессионального выбора, адаптация к студенческой жизни, принятие самих себя и окружающих, полноценное межличностное общение, осознание своих желаний и ценностей, смысла жизни, самоактуализация и саморегуляция. Уровень развития ряда показателей напрямую зависит от организации в системе образования условий для их формирования и закрепления.

Условием повышения уровня развития показателей психологического здоровья может стать система психолого-педагогического сопровождения становления конкретного специалиста: сопровождение принятия решения, выбора профессии, выбора цели, в сложных жизненных ситуациях и т.п. Современный студент в условиях хронических перемен нуждается в сопровождении со стороны педагогов, психологов, других специалистов.

Понятие «сопровождение» близко таким понятиям, как «содействие», «совместное передвижение», «помощь одного человека другому в преодолении трудностей». Успешно организованное социально-психологическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна [7].

На сегодняшний день особо важны три направления сопровождения студентов, а именно:

– формирование личностной и профессиональной идентичности, профессиональное и личностное самоопределение;

– помощь в решении личностных проблем студентов, проблем социальной адаптации, снятие эмоционального напряжения;

– сопровождение мотивационно-потребностной сферы, умения ставить и достигать цели, аудита своих ресурсов.

Сегодня на рынке труда, помимо психологов, появляются новые специалисты, помогающие развивать психологическую культуру личности, такие как тьютор, коуч, осуществляющие сопровождение развития и саморазвития социально важных качеств.

Тьютор для российского образования является совершенно новой профессией. В условиях постоянного нарастания объема информации важнее не просто передача готовых знаний, а помощь в ориентации и переработке информации. Сегодня становится важным научить обучаемого (а не обучающегося) выстраивать индивидуальную образовательную программу (ИОП) [8]. По мнению Т.М. Ковалёвой, сопровождение тьютора предполагает выявление и развитие потенциала, интереса, сопровождаемого (тьюторанта) по следующим трем направлениям: антропологическому, культурно-предметному и социальному, – которые раскрывают дополнительные ресурсы для реализации образовательной траектории отдельного учащегося. Тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного проекта личности, с учетом ее достижений (прошлого и настоящего) с интересами и стремлениями (образом будущего).

Отличием коуч-сопровождения от психологического консультирования является работа с мотивацией. Если психотерапия и психологическое консультирование направлены на избавление от какого-либо симптома, то работа с коучем предполагает достижение определенной цели, новых позитивно сформулированных резуль-

татов в профессиональной деятельности и личной жизни. Коучинг способствует стимулированию саморазвития, самообучения, помогает человеку самостоятельно находить и получать нужные знания в процессе своей деятельности. Цель коуча – раскрыть нереализованный внутренний потенциал личности, приведении в действие системы мотивации каждого отдельно взятого человека.

Ключевым элементом в коучинге является развитие осознанности, способности отбирать и правильно воспринимать, принимать информацию и факты, которые относятся к делу, а также определять их важность.

Психологическое сопровождение является активным психологическим воздействием, направленным на развитие профессиональных и личностных качеств. Еще с первых шагов образовательного маршрута студентам нужно психологическое сопровождение. В этом случае выбор будущей профессии будет иметь аргументированный, осознанный характер, учитывать возможности, склонности и интересы обучающегося и, в то же время, потребности рынка труда. На этапе выбора и планирования профессиональной карьеры важна роль сопровождения учебно-профессиональной деятельности. На первых этапах образовательного процесса особое внимание следует уделять процессам адаптации, к новым условиям, помощи во вхождении в новую социальную среду, требованиям и условиям, которые предъявляет система университетского образования, проживание в студенческих общежитиях.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, важнейшей составляющей здоровья человека является психологическое здоровье, которое служит основой эффективности, как профессиональной деятельности, так и общего благополучия человека; а психологическое здоровье студентов является неотъемлемым условием социальной стабильности, прогнозируемости процессов, происходящих в обществе. Формирование высоких показателей психологического здоровья молодежи возможно только благодаря созданию определенных условий в системе высшего образования. Поэтому, так важно вооружать подрастающее поколение средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в условиях противоречивой динамичной социальной среды.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Любецкий Н.П. Социально-зрелая личность – миф или реальность в эпоху глобализации: моногр. / Н.П. Любецкий, А.А. Князев – Ростов н/Д: Изд-во ДГТУ, 2014. – 225 с
2. Евразийство: Электронный научный журнал. – Выпуск №2. – декабрь 2011 // Режим доступа: <http://eurazistvo.ru/vipusk2/etimologiya-slova-zdorove-vekologicheskoy-kulture-drevney-rusi> (дата обращения 4.11.2017)
3. Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В. Психология здоровья студенческой молодежи: учеб. пособие. – Томск: Томский государственный университет, 2012. – 144 с.
4. Дубровина И.В. Истоки и условия развития психологического здоровья школьников // Вестник практической психологии № 2(35), 2013 - С. 3-19.
5. Жигинас Н.В., Семке В.Я. Психическое здоровье студентов. Монография. — Томск: Изд-во ТГПУ, 2009. — 180 с.
6. Жуланова И.В., Медведев А.М. Психологическое здоровье студента: социализация, инфантильность и представление о норме // Факультет психологии и социальной работы / Волгоград. гос. социально-пед. ун-т. Волгоград, 2005.
7. Лаврёнова Т.И., Лыгина М.А. Социальное сопровождение и поддержка детей в трудной жизненной ситуации // Социосфера. 2011. № 3. С. 55–60.
8. Московский педагогический государственный университет; Межрегиональная тьюторская ассоциация. Авторы: Ковалева Т. М., Кобылина Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. М. —

Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.

9. Ананьев В.А. Психология здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб.: Речь, 2006 – 384 с.

*Статья публикуется при финансовой поддержке РФФИ и Правительства ХМАО-Югры, № 17-16-86011 «Этнорегиональные особенности психологического здоровья и социальной мобильности студенческой молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера».*

*Статья поступила в редакцию 10.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 159.9

## ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

© 2017

**Амбалова Светлана Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии  
*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: svetagul11@mail.ru)

**Аннотация.** В период юности регулярно происходят ситуации, связанные с принятием целого комплекса социальных ролей. Молодежь становится более независимым и сознательно берет на себя общественные обязанности. Именно в юношеском возрасте необходимо сделать выбор жизненно важных приоритетов и ценностей, осуществляется профессиональное самоопределение, и молодой человек постепенно находит свое место в обществе. В этом возрасте существенное значение имеют такие эмоциональные состояния как агрессия, фрустрация, тревожность, страх и ригидность. Основанием для проявления таких состояний выступает совокупность таких характеристик, как внутриличностные и межличностные конфликты, низкая самооценка, проблемы в общении с другими людьми, невозможность удовлетворить свои потребности, проблемы в профессиональном самоопределении, зависть и другие. Испытывая, такого рода, отрицательные эмоциональные состояния молодые люди могут проявлять агрессию как по отношению к себе, так и по отношению к окружающим. Также агрессию у молодежи может вызвать стиль воспитания старшего поколения, неуспеваемость в учебно-познавательной деятельности. А агрессия, в свою очередь, может стать препятствием для более осознанного выбора стратегии поведения в различных конфликтных ситуациях. Такая взаимозависимость психических состояний в юношеском возрасте проявляется в том, что они выражают конкретные взаимоотношения всех компонентов психики, определяют на данном этапе становления личности все действия и поступки, а также всю ее психическую деятельность в целом. Непростой, целостный характер психического состояния человека можно продемонстрировать на примере состояния убеждения его в чем-либо. Здесь присутствуют и эмоциональные, и познавательные, и волевые, и личностные компоненты.

**Ключевые слова:** общество, подростки, юношество, тревожность, эмоции, социум, коррекция, агрессия, настроение, фрустрация, характер.

## PECULIARITIES OF MECHANISMS OF PSYCHOEMOTICAL STATE AT YOUNG AGE

© 2017

**Ambalova Svetlana Alekseevna**, candidate education sciences, associate professor,  
department of pedagogy and psychology

*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov*  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin st., 46, e-mail: svetagul11@mail.ru)

**Abstract.** In the period of adolescence, there are regular situations associated with the adoption of a whole range of social roles. Young people become more independent and consciously takes on public responsibilities. It is during adolescence that it is necessary to make a choice of vital priorities and values, professional self-determination is carried out, and the young man gradually finds his place in society. At this age, emotional states such as aggression, frustration, anxiety, fear and stiffness are essential. The basis for the manifestation of such states is a set of such characteristics as intrapersonal and interpersonal conflicts, low self-esteem, problems in communicating with other people, inability to satisfy their needs, problems in professional self-determination, envy and others. Experiencing such a negative emotional state young people can manifest aggression both in relation to themselves and towards others. Also the aggression among young people can be caused by the style of education of the older generation, poor progress in educational and cognitive activity. And aggression, in turn, can become an obstacle to a more conscious choice of the strategy of behavior in various conflict situations. Such interdependence of mental states during adolescence is manifested in the fact that they express specific relationships of all components of the psyche, determine at the given stage of the formation of the personality all actions and deeds, as well as all of her mental activity as a whole. The uneasy holistic character of a person's mental state can be demonstrated by the example of a state of persuasion of him in something. There are emotional, cognitive, volitional, and personal components.

**Keywords:** society, adolescents, youth, anxiety, emotions, socium, correction, aggression, mood, frustration, character.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Общество всегда развивалось за счет инициативного и прогрессивного молодежного движения, которое отличается более высоким потенциалом для решения задач, востребованных в культурном обществе. Социально адаптированная здоровая молодежь может выступать генератором идей и инициатив для продвижения общества к более высокому духовному и материальному благосостоянию. Беспокойство, агрессивность, ненависть, фрустрация, неустроенность – это негативные эмоциональные проявления, которые требуют много энергии и непродуктивны для развития каждой отдельной личности и общества в целом. Вследствие этого проблема психоэмоционального состояния в юношеском возрасте остается очень актуальной в современных условиях.

Юношеский возраст в психологии определяется от 17-18 лет до 23-25 лет – это стадия онтогенеза, делящаяся на два периода: от 17 до 18 лет – ранняя юность и от 23 до 25 лет – непосредственно юность. Рассматривая юношеский возраст, можно назвать его периодом напряженного умственного и социального развития, формирования готовности к профессиональному самоопределению, усвоения статусной роли студента и вступления в новую, более самостоятельную жизнь. Личность в этот

период испытывает разнообразные эмоциональные перепады, такие как страх, стресс, влечение, настроение, ярость, но основные из них делятся на эмоции и чувства. Анализируя процессы физического развития в этом возрасте, следует отметить, что рост организма замедляется, скелет практически окостеневает полностью, лучше формируется система больших и малых мышц, более интенсивно функционирует сердечно-сосудистая система, организм юноши становится окончательно половозрелым, развиты вторичные половые признаки, в то же время активно продолжают расти внутренние половые органы. «Психоэмоциональное состояние, по мнению А.В. Петровского, это особая форма психических состояний человека с преобладанием эмоционального реагирования по типу доминанты; эмоциональные проявления в реагировании на действительность необходимы человеку, так как они регулируют его самочувствие и функциональное состояние; дефицит эмоций снижает активность центральной нервной системы и может явиться причиной снижения работоспособности» [1].

А.А. Реан писал: «Половое созревание окончательно завершается к 20 годам у женщин, к 25 у мужчин, а сексологическое созревание частично продолжается всю жизнь по мере накопления межполовых отношений» [2]. Кора больших полушарий головного мозга полностью



сформирована, более совершенна система связей между отделами головного мозга, качество возникновения нервных связей, а также переключаемость и устойчивость становятся более стабильными.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Почти все познавательные процессы во время молодости достигают вершину своего развития. Как отмечают многие ученые (Л.В. Мудрик [3], А.В. Петровский [1], А.А. Реан [4], А.Д. Джамалова [5], Г. Крайг [6], Е.И. Стрижус [7] и др.), для успешного обучения в высшей школе нужен высокий уровень общего умственного развития, а именно таких психических процессов как речь, память, мышление, воображение, восприятие, внимание.

Одним из самых продолжительных эмоциональных состояний человека, которые делают его поведение более примечательным и ярким – это настроение. Настроение в некоторой степени может определять жизнь человека. По мнению ряда ученых (С.А. Амбалова [8], Ю.Н. Анисимова [9], Г.Г.К. Аскерова [10], М.И. Бекова [11], Г.Н. Каменева [9], Б.А. Тахохов [12]), находясь в плохом настроении, человек может справиться с ним, если грамотно воспользоваться таким механизмом преодоления подавленного настроения, как саморегуляция.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Одной из специфических особенностей юношеского возраста является осознание своей индивидуальности и оригинальности. На основе многочисленных исследований было выявлено, что в этом возрасте девушки более тревожны и эмоционально неустойчивы, чем юноши. Также наблюдаются различия в склонности к переживанию таких внутренних эмоций, как самооценка, вина, печаль, тревога, страх и т.д. Важнейшей особенностью юношеского возраста является и профессиональное самоопределение. При этом формирование готовности к профессиональному самоопределению у юношей и у девушек происходит неодинаково.

Чтобы разобраться в перечисленных деталях психоэмоционального состояния в юношеском возрасте мы рассмотрели различные исследования в этой области и попытались на основе их анализа представить свое видение обозначенной проблемы.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Как доказала в своем исследовании Р.М. Юлдашева, на профессиональное самоопределение и на дальнейшее планирование жизнедеятельности влияют психологические особенности и пол человека [13]. «Юноши профессионально самоопределяются, и их уровень сформированности профессионального плана становится выше, если определены их дальнейшие планы на жизнь. У девушек немного иначе, их профессиональное и жизненное самоопределение не связаны между собой. Для девушек больше характерна эмоциональность и ситуативность самоопределения. На будущие планы девушек больше влияют познавательные интересы и уровень эмоциональной возбудимости, а у юношей на жизненные планы оказывают влияние интеллектуальные показатели и уровень самоконтроля» [4].

В юношеском возрасте у большинства людей настроение приобретает позитивную окраску, превалируют положительные эмоции и чувства. В этом возрасте молодые люди больше ориентируются на собственный опыт. Характер становится более стабильным и неизменным. Современные исследования показывают (Н.С. Барбелко [14], Н.С. Бейлина [15], З.К. Малиева [16], В.И. Стец [17]), что юношеский возраст больше не «невротический» период формирования личности. У юношей и девушек с возрастом наблюдается повышение уровня общего эмоционального самочувствия, коммуникабельности и общительности. И если сравнивать юношеский возраст с подростковым возрастом, то первым больше

свойственна экстравертированность, они менее импульсивны, эмоционально возбудимы и имеют большую эмоциональную устойчивость.

Проанализировав исследования ученых (С.А. Амбалова [8], А.С. Бажин [18], Г.И. Гапонова [19], Е.Н. Клименкова [20], Д.П. Попова [19], Н.И. Фомина [18], А.Б. Холмогорова [20]) в области психоэмоционального и социального развития можно сказать, что в юношеском возрасте психоэмоциональное состояние становится более устойчивым и неизменным. Социальные контакты становятся существенной стороной жизнедеятельности юношей и девушек, особенно если они касаются области будущей профессии.

Как известно, стратегии поведения человека начинают определяться с детства и зависят от того, какие привычные формы реагирования чаще всего закреплялись в межличностном взаимодействии ребенка с окружающими. В зависимости от того, как сложились межличностные коммуникации ребенка, будет осуществляться его личностное становление, умение ставить цели и достигать их, построение социальных отношений и, в целом, личностное самоопределение.

В юношеском возрасте доминируют такие направления межличностного взаимодействия, на основании которых допустимы как позитивные достижения, так и конфликтные ситуации. К таким ситуациям относятся: стиль воспитания старшего поколения, который ограничивает возможности юношей и девушек; рассогласованность в вопросах касательно эротики и секса; неуспеваемость в учебно-познавательной деятельности; минимизация совместной деятельности; отстаивание своей автономности и независимости и т.д.

Существует зависимость между стратегиями поведения юношей и девушек и выбором в разрешении конфликтных ситуаций. У основной массы людей сложилось представление о конфликте как о негативном явлении, так как с ним связано много оскорбительных воспоминаний. В действительности же, конфликты не только разрушают, но и создают. В психологии выделяют два вида конфликтов – деструктивный и конструктивный. И если деструктивный конфликт ведет к ее обострению, то конструктивный конфликт, наоборот, ведет к реальному разрешению ситуации и психоэмоциональному облегчению, тем самым способствуя личностному развитию человека.

В современной психологической литературе существует множество определений конфликта, но всех их объединяет то, что в них присутствует противоречие. Большинство исследователей конфликт определяется как противоречие между двумя или более субъектами, или столкновение их интересов, как следствие неприятных, негативных эмоциональных переживаний.

В ранней юности конфликтные ситуации наиболее вероятны у юношей и у девушек с лицами своего пола. Их конфликты связаны, преимущественно, с соперничеством и лидерством в группе. Если юноши соперничают за лидерство в группе, за успехи в физической состоятельности, спортивных достижениях, интеллектуальные способности, то у девушек, на первое место выходят взаимоотношения с противоположным полом, то есть соперничество за внимание со стороны юношей [3].

В период юношеского возраста одним из главных противоречий считается невозможность человека удовлетворить формирующиеся потребности и интересы. Юноши и девушки в этот период особенно хотят найти себя в этой жизни, добиться желаемых успехов в определенном виде деятельности (учебной, спортивной, музыкальной, художественной и т.д.), мечтают о престижной, высокооплачиваемой работе, о счастливой семье, они полны надежд и мечтаний. Часто возникает противоречие между способностями и потребностями личности; между природными данными и приобретенными свойствами человека.

Ранняя юность – это стадия сильных переживаний

личности, сопровождаемые разнообразием чувств и эмоций. В юности нравственно-эстетические чувства многообразны. К ним относятся такие как: ответственность, гуманизм, дружба, взаимная поддержка, коллективизм, чувство совести, доброжелательность, и они развиваются только в особых условиях. Это, прежде всего, здоровый образ жизни в семье, доброжелательная атмосфера в образовательном учреждении и т.д. Источниками всевозможных переживаний выступают трудовая, учебная, социокультурная и общественная деятельность. Одним из нежелательных проявлений в юношеском возрасте является агрессия, так как она негативно отражается на взаимоотношениях с родителями, учителями, друзьями, сверстниками, а также на результаты различных видов деятельности, на выбор будущей профессии и т.д..

Следует обратить внимание на такой жизненно важный фактор, как самооценка. «Уровень выраженности агрессивных реакций, как пишет в своем исследовании А.А. Реан, взаимосвязан с самооценкой юношей. Общая тенденция заключается в наличии прямой связи: чем выше уровень самооценки, тем выше показатели общей агрессии и различных ее составляющих» [4]. В процессе своей жизнедеятельности личность систематически получает оценку своим действиям и поступкам, как со стороны близких, которые играют значимую роль в его жизни, так и в целом от общества. На основе таких оценок в течение жизнедеятельности личности происходит формирование самооценки, которая имеет немаловажное значение в процессе формирования таких психических компонентов как самодисциплина и самоконтроль. Самооценка личности является важнейшим компонентом юношеского возраста, а вернее его оценочной стороной.

Являясь ядром личности, самооценка играет роль регулятора в поведении и действиях человека. Именно от уровня самооценки зависит то, будет ли молодой человек жить в гармонии с самим собой, с социумом. Влияние самооценки на все сферы жизнедеятельности молодых людей, на их жизненную позицию невозможно переоценить. Поэтому самооценка не только определяет успешность человека в различных видах деятельности на данном этапе, но и обуславливает дальнейшее его развитие [21]. Таким образом, можно сказать, что для юношей и девушек с высокой самооценкой, у которых представление о себе как о самостоятельной личности превышает норму, характерно проявление высокой агрессии.

С точки зрения психологии существует такая особенность в юношеском возрасте, как потребность в тесном личностном общении, благодаря которому совершаются процессы взросления. Из этого можно сделать вывод, что если уровень коммуникации низкий, то максимализм создает у личности острые, явные предрасположенности к конфликтным формам общения. А когда молодые люди реагирует друг на друга с некоторой агрессией, то это не что иное, как фрустрация потребности в общении. Юноши и девушки в этом возрасте, у которых ощущается дефицит в общении с близкими людьми, могут переживать по этой причине и будут эмоционально неконтролируемыми, агрессивными, злопамятными, обидчивыми и тревожными, а это, в свою очередь, негативно отражается на других людях.

Существует множество толкований, которые объясняют происхождение понятия «тревожность». И следует отметить, что тревожность необходимо рассматривать как ситуативное явление и как личностную характеристику. Тревожность многие исследователи определяют как склонность личности к переживанию конкретной ситуации, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции человека.

Р.С. Немов вывел следующее определение: «Тревожность – это свойство человека приходиться в состоянии повышенного беспокойства, в ходе которого он испытывает страх и тревогу в специфических социаль-

ных ситуациях».

«Тревожность Л.В. Мудрик отмечает как индивидуальную психологическую особенность, состоящую в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких общественных характеристиках, которые к этому не предполагают» [3]. Тревожность часто зарождается и в последствии становится устойчивым образованием, с которым трудно справиться. Тревожность может вырабатывать позитивные и негативные индивидуальные качества, например, агрессию, зависимость, ненависть и другие свойства личности.

Юношеский возраст достаточно сложный период, в процессе которого развиваются физические и психические свойства личности, формируется вся его жизнь. Безусловно важным моментом является то, чтобы молодого человека в этот период поддерживали, принимали и понимали окружающие, давали ему возможность проявлять себя в различных видах деятельности, уважали его чувства и эмоции. Немаловажную роль играют взаимоотношения с окружающими, и следует отметить то, что эти взаимоотношения должны быть качественными и плодотворными.

Анализ исследований вышеперечисленных ученых позволяет утверждать, что чем выше уровень тревожности, тем сложнее молодому человеку в этом возрасте пройти данный этап жизнедеятельности. Тревожность, как правило, портит отношение к себе, к окружающим и действительности. Молодой человек, который замкнут в себе, не умеющий контактировать с другими людьми, настроенный на неудачу не сможет чувствовать себя уверенно и комфортно, чтобы выстраивать плодотворные и качественные взаимоотношения.

Необходимо отметить, что беспокойные молодые люди обычно не пользуются популярностью в группе, при этом они не становятся аутсайдерами, они чаще просто менее авторитетны из-за своей неуверенности в себе, необщительности и замкнутости, или, наоборот, чересчур навязчивы и даже надоедливы.

В итоге, безынициативность юноши приводит к появлению у сверстников стремления превалировать, что способствует спаду эмоционального фона, избеганию общения и повышению неуверенности в себе [11]. Решительный, тревожный человек всегда мнителен, а мнительность вызывает недоверие к другим. Он опасается окружающих, боится нападения, насмешек, обиды, унижения. Это содействует появлению реакции психологической защиты в виде агрессии, направленной на остальных. Как следствие, происходит отказ от общения и избегания лиц, от которых исходит «угроза». Такие молодые люди обычно, нелюдими, одиноки, малоактивны, некоммуникабельны. Это, как правило, сказывается на успешности учебно-познавательной деятельности, налаживания контактов с социумом [8].

*Выводы исследования и перспективы дальнейшего изучения данного направления.* Таким образом, можно сделать вывод, что юноши и девушки на психоэмоциональном уровне ощущают тревожность, беспокойство, беспомощность, незащищенность, одиночество, нерешительность и многое другое. А на физиологическом уровне тревожность у молодых людей проявляется в виде таких реакций как усиленное сердцебиение, учащенное дыхание, повышенное артериальное давление, рост общей возбудимости и другие.

В юношеском возрасте тревожность проявляется как проблема, связанная с уровнем самооценки и самоуважения. Молодые люди могут не верить в себя и в свои силы, они необщительны, чувствуют себя отчужденными, испытывают некоторые затруднения в межличностном общении, замкнуты, имеют внутрилличностные конфликты и многие другие психологические недуги. Все это влияет на развитие личности и, конечно, отражается на его статусном положении в группе и в межличностных отношениях.

Юношеский возраст это период активного развития личности. Молодые люди пытаются сформировать морально-нравственные ценности и выстроить внутреннюю позицию по отношению к себе, к близким, сверстникам и другим людям. Но стоит отметить, что в этом возрасте замечается и некая устойчивость по отношению к выбору будущей профессиональной деятельности, к осознанному принятию решения как удовлетворить свои личные потребности. Таким образом, юношеский возраст является одним из важных этапов в онтогенезе личности, так как личностные свойства и качества, сформировавшиеся у молодых людей, оказывают влияние на развитие их дальнейших жизненных планов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Петровский А.В. Психология и время. Издательство Питер, 2006.

2. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – № 5, 1996. 3–18 с.

3. Мудрик Л.В. Современный старшеклассник. Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д.И.Фельдштейна, - М., 1996.

4. Реан А.А. Психология изучения личности /Учебное пособие. Изд. Михайлова В.А. С - П., 1999. – 324.

5. Джамалова А.Д. Педагогические проблемы формирования нравственных качеств у подростков // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. № 1(14). С. 71-74.

6. Крайг Г. Психология развития 7-е Международное издание Питер 2000 г, 653 с.

7. Стрижиус Е.И. К проблеме формирования тревожности в переходный период (от подросткового к юношескому возрасту) //Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 12 (35).

8. Амбалова С.А. Личность и ее приобщение к социальному миру //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 9-11.

9. Анисимова Ю.Н., Каменева Г.Н. Психологические особенности трудолюбия у юношей и девушек подросткового и юношеского возрастов //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 2. С. 27-31.

10. Аскерова Г.Г.К. Взаимосвязь коммуникативных, организаторских способностей и тревожности личности у юношей и девушек //Вестник Саратовского областного института развития образования. 2015. № 3. С. 72-77.

11. Бекоева М.И. Основные направления профориентационной деятельности в современной общеобразовательной школе //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 159-162.

12. Анисимова Ю.Н., Каменева Г.Н. Духовно-нравственное воспитание – актуальная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №3 (16). С. 207-210.

13. Юлдашева Р.М. К проблеме изучения «Я-концепции» и «Я-образа» в подростковом и юношеском возрастах //Современные научные исследования и разработки. 2016. №3 (3). С. 420-422.

14. Барбелко Н.С. Межкультурная коммуникация как средство воспитания межкультурной толерантности // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 8-11.

15. Бейлина Н.С. Формы и методы организации воспитательной деятельности вуза по реализации компетентностного подхода //Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №2 (19). С. 84-87.

16. Малиева З.К. Применение имитационных образовательных технологий в процессе профилактики и коррекции морального отчуждения студентов //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №4 (17). С. 255-257.

17. Стец В.И. Толерантность как интегральное качество личности подросткового возраста //Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 20-23.

18. Фомина Н.И., Бажин А.С. Юношеский возраст как сензитивный период развития ответственности // Студент. Аспирант. Исследователь. 2015. №4 (4). С. 129-

139.

19. Гапонова Г.И., Попова Д.П. Юношеский возраст: планирование будущего и актуализация жизненных стратегий //Чрезвычайные ситуации: промышленная и экологическая безопасность. 2017. №29 (1). С. 71-76.

20. Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н. Общение в интернете и эмпатия в подростковом и юношеском возрастах //Психолого-педагогические исследования. 2016. Т. 8. №4. С. 129-141.

21. Амбалова С.А. Психологические особенности общения подростков, как многоуровневый процесс // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-3. С. 306-312.

*Статья поступила в редакцию 01.11.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 159.9

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА, РАБОТАЮЩЕГО В СФЕРЕ РОДОВСПОМОЖЕНИЯ

© 2017

**Баженова Наталья Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии  
**Токар Оксана Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии  
*Магнитогорский государственный технический университет*  
(455000, Россия, Магнитогорск, проспект Ленина, 38, e-mail: tokar.mgtu@mail.ru)

**Аннотация.** Изучаются личностные и социально-психологические качества врачей и среднего медицинского персонала родильных домов, выявляются сходства и различия врачебного и среднего медицинского персонала. Выявлено, что врачи, работающие в сфере родовспоможения, характеризуются прямолинейностью, нормативностью поведения в сочетании с умением прощать ошибки других, высоким уровнем коммуникативной толерантности, дипломатичности и стремлением к самоактуализации. Для среднего медицинского персонала родовых домов свойственна двойственность поведения: при оказании регулярной и запланированной медицинской помощи и в повседневном контакте с пациентами проявляются такие личностные качества как: эмпатийность, сензитивность и направленность на взаимные действия, но при наступлении экстренной ситуации их действия становятся более жесткими и интолерантными. Полученные корреляционные связи демонстрируют, что выполнение профессиональных обязанностей медицинским персоналом родильных домов реализуется благодаря комплексу следующих социально-психологических качеств: готовности к сотрудничеству в совместной деятельности как с коллегами, так и с пациентами, умением поддерживать эмпатийные, дипломатичные отношения с ними. В то же время в экстренных ситуациях, требующих быстрого принятия решения, медицинский персонал родильных домов способен жестко контролировать сложную ситуацию, сохранять эмоциональную стабильность, переходить с личного уровня общения на сугубо профессиональный. Чрезмерная вовлеченность в профессию ведет к постепенному эмоциональному выгоранию, тем не менее, специалисты данной области сохраняют тенденцию к развитию и самосовершенствованию.

**Ключевые слова:** социально-психологические качества, медицинский персонал, сфера родовспоможения, профессиональная деятельность, эмпатия, коммуникативная толерантность, сензитивность, креативность, самоактуализация, самоконтроль, эмоциональное выгорание.

## SOCIAL-PSYCHOLOGICAL QUALITIES OF THE MEDICAL PERSONNEL WORKING IN THE SPHERE OF OBSTETRICS

© 2017

**Bazenova Natal'ya Gennad'evna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of psychology  
**Tokar Oksana Vladimirovna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of psychology  
*Magnitogorsk state technical University*  
(455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Avenue 38, e-mail: tokar.mgtu@mail.ru)

**Abstract.** The personal and social-psychological qualities of doctors and nursing staff in maternity hospitals are studied, the similarities and differences of medical and nursing staff are identified. It has been revealed that doctors working in the sphere of obstetrics are characterized by integrity, normalization of behavior coupled with forgiveness of other people's mistakes, high level of communicative tolerance, diplomacy and quest for self-actualization. The duality of behavior is common to nursing staff in maternity hospitals. During regular and planned medical help and day-to-day contacts with patients the following personal qualities manifest themselves: empathy, sensitivity and focus on mutual actions. But their actions become clearer, harsher and more intolerant when there is an emergency. The correlative connections received demonstrate that the professional responsibilities of medical staff in maternity hospitals are assumed thanks to the complex of the following social-psychological qualities: willingness to cooperate both with colleagues and patients, ability to maintain empathic diplomatic relations with them. At the same time during an emergency which requires quick decisions medical staff in maternity hospitals is able to strictly control a difficult situation, to maintain emotional stability, to get from personal to professional communication. The excessive involvement in the profession leads to gradual emotional burnout, nevertheless specialists in this field continue the trend towards developing and self-improvement.

**Keywords:** social-psychological qualities, medical personnel, sphere of obstetrics, professional activities, empathy, communicative tolerance, sensitivity, creativity, self-actualization, self-control, emotional burnout.

Профессия медицинского работника является одной из древнейших, принадлежит к сфере субъект-субъектных отношений и предъявляет к специалисту высокие требования к профессиональным, моральным и личностным качествам. Формально данные требования реализуются через деонтологические принципы взаимодействия врача с пациентом, однако в условиях реальной профессиональной практики чаще действуют не абстрактные правила, а личные моральные установки, индивидуально-типологические свойства и психологические качества конкретного представителя медицины.

Медицинский персонал, работающий в сфере родовспоможения, составляет особую категорию специалистов, которые не столько лечат больного, сколько сопровождают уникальный процесс рождения нового человека. Пациентки и их родственники ожидают от специалистов родильного дома, помимо высокого профессионализма, некоего особого отношения к ним, проявляющегося в виде эмпатии, толерантности, участливости, доброты, гуманности. Следовательно, в представлении пациента, хороший специалист акушерско-гинекологического профиля должен обладать набором

психологических качеств, куда, скорее всего, войдут сострадание, милосердие, терпение, выдержка, внимательность, ответственность, добросовестность и пр. В случае несовпадения поведенческой модели медицинского персонала и системы ожиданий пациента, у последнего возникает комплекс негативных эмоционально-оценочных суждений и формируется искаженный образ медицинского работника. Все это, наряду с другими факторами, снижает мотивационную готовность пациентов обращаться за помощью к специалистам в будущем, формирует чувство неудовлетворенности качеством медицинской помощи и скептическое отношение к официальной медицине.

Таким образом, целью нашего исследования стало описание психологического портрета медицинского персонала (врачей и акушерок) на основе выявления реально присущих им личностных и социально-психологических качеств.

Теоретической базой исследования выступают: учение о деонтологии, заложенное русскими клиницистами С.П. Боткиным, И.Е. Дядьковским, С.Г. Забелиным, М.Я. Мудровым, Н.И. Пироговым и продолженные со-

временными авторами [1-5]; исследования профессий личности «человек-человек» [6]; эмпирическая модель личности врача, предложенная К.К. Платоновым, в основу которой положена степень совпадения функций, соответствующих статусу врача, с его реальными личностно-характерологическими особенностями [7]; концепции И.И. Косарева, С.Л. Соловьевой, раскрывающие содержательные аспекты профессиональной врачебной деятельности с точки зрения базовых психологических качеств (коммуникативная компетентность, толерантность, эмоциональная стабильность, способность к эмпатии, самоактуализации, высоким интеллектом и уверенностью в себе и пр.), присущих представителям медицины [8, 9]; общепсихологические теории личности, разработанные В.С. Мерлиным, В.Н. Мясищевым, Р.Кэттеллом [10].

Исследование проводилось в МУЗ «Родильный дом №1», МУЗ «Родильный дом №2», МУЗ «Родильный дом №3» г. Магнитогорска. Всего было исследовано 72 человека в возрасте от 25 до 60 лет. Из них 32 врача и 40 акушеров. Исследование проводилось в наиболее комфортных условиях для респондентов – начало рабочей смены. Все испытуемые женского пола.

С целью социально-психологической диагностики нами был использован следующий блок методик: «Многофакторный личностный опросник» (Р. Кэттелл), форма С; «Исследование уровня эмпатийных тенденций» (И.М. Юсупов); «Опросник выявления эмоционального выгорания МВ1» (К. Маслач и С. Джексон, адаптированный Н. Е. Водопьяновой); Методика диагностики коммуникативной толерантности (В. Бойко); Самоактуализационный тест (САТ); «Определение направленности личности» (Б. Бассе) [11, 12].

Для реализации цели исследования нами был проведен корреляционный анализ данных с помощью рангового коэффициента корреляции Пирсона.

Согласно результатам проведенной математической обработки данных, полученных по опроснику Кэттелла, в экспериментальной группе (врачебный персонал) было выявлено, что проявление такого индивидуально-личностного качества как прямолинейность (N-фактор) положительно коррелирует с такой переменной, как эмоциональное выгорание ( $r = 0,432$ ,  $p < 0,05$ ), что может интерпретироваться следующим образом: при ответственности врачам естественности и непосредственности в общении и поведении с пациентками есть большая вероятность подверженности его эмоциональному выгоранию, что может проявляться в нарастающем безразличии к исполнению своих обязанностей, возрастающему негативному отношению к пациенткам родильного дома, ощущению своей профессиональной некомпетентности, что может резко повлиять на качество жизни врача.

Также в данной группе респондентов была выявлена прямая связь между высоким уровнем самоактуализации (опросник САТ) и нормативностью поведения (G-фактор по опроснику Кэттелла) врача ( $r = 0,631$ ,  $p < 0,01$ ), т.е. осознанное соблюдение правил и норм поведения лечащим врачом, его напористость и настойчивость в достижении поставленной цели, ответственность, его деловая направленность положительно повлияет на уровень его самоактуализации, что может проявляться в полном раскрытии и развитии его личностных и профессиональных способностей. А постоянное саморазвитие, самоактуализация приводит к развитию аккуратности, ответственности, чувству долга, что также немаловажно в профессии «человек-человек».

По результатам исследования было также выявлено, что прямолинейность (N-фактор по опроснику Кэттелла) положительно коррелирует с такой переменной как умение прощать ошибки ( $r = 0,489$ ,  $p < 0,05$ ), таким образом, мы можем констатировать, что чем естественнее и прямолинейнее в своих высказываниях проявляют себя врачи, тем в большей степени они расположены прощать ошибки своему среднему медицинскому персона-

лу, коллегам и пациентам, но также одновременно, они будут в большей степени подвержены эмоциональному выгоранию в профессии.

Было выявлено, что дипломатичность (N-фактор по опроснику Кэттелла) также положительно коррелирует с переменной коммуникативная толерантность (методика Бойко) ( $r = 0,694$ ,  $p < 0,01$ ), т.е. способность врачебного персонала обходить острые углы в профессиональном общении, грамотно избегать возникающие в процессе работы конфликтные ситуации, умение проявлять гибкость в принятии решений и при этом продвигаться к намеченной цели проявляя дипломатичное поведение и создавая впечатление, что не оказывает никакого давления на пациента или коллегу - все это положительно влияет на формирование такого стержневого качества врача, как коммуникативная толерантность, в котором отражаются особенности образовательной культуры и воспитания личности, ее потребности, профессиональные интересы, привычки, темпераментальные и характерологические особенности, положение в ближайшем окружении и профессиональной среде, его продвижение по карьерной лестнице и ответственное исполнение профессиональных обязанностей. Уровень коммуникативной толерантности врача проявляется в особенностях его эмоционального реагирования на окружающие раздражители, в качестве которых нередко выступают другие люди: высокая толерантность способствует сдерживанию негативных разрядок, тогда как низкая сопряжена с беспрепятственным выходом негативной энергии во вне.

В ходе исследования нами была обнаружена значимая прямая связь между эмоциональным выгоранием (опросник Маслач и др.) врача и его направленностью на дело (тест Басса) ( $r = 0,765$ ,  $p < 0,01$ ) Можно констатировать, что заинтересованность в выполнении работы как можно лучше и тщательнее, ориентация на деловое сотрудничество и совместное решение профессиональных проблем, индивидуальная способность врача отстаивать свое собственное мнение во имя общего дела может привести к тому, что чрезмерная отдача работе перейдет определенную границу и как следствие может наступить синдром эмоционального выгорания, который имеет следующие негативные проявления как: раздражительность, иногда агрессивность или, наоборот, апатия, эмоциональное истощение, сокращение социальных контактов, уход от ответственности за свои действия и ошибки, относительное безразличие в окружающему, ощущение постоянной усталости и подавленности, снижение профессиональной самооценки.

Было обнаружено, что фактор доминантность (E-фактор по Кэттеллу) отрицательно взаимосвязан с показателем креативность (САТ) ( $r = - 0,645$ ,  $p < 0,01$ ). Это может свидетельствовать о том, что независимость, в некоторых профессиональных ситуациях, самоуверенность врачебного персонала родильных домов, его упрямство, своенравность, предпочтение во многих ситуациях авторитарного стиля руководства и нежелание признавать свои ошибки (как следствие конфликтность), в наименьшей степени способствует проявлению и развитию такой индивидуальной характеристики, как креативность, что предполагает готовность врача к принятию принципиально новых идей значительно отклоняющихся от стандартных и шаблонных схем мышления, способность принимать творческие и остроумные решения для общего дела, способность видеть глубину проблемы и умение сопротивляться существующим стереотипам в данной профессии.

Таким образом, врачебный персонал в своей работе несет личную, профессиональную, юридическую, психологическую ответственность за жизнь женщины и ее ребенка; эта ответственность реализуется благодаря следующим социально-психологическим качествам личности: прямолинейность, нормативность поведения, при этом умение прощать ошибки других, высокий уровень

коммуникативной толерантности, дипломатичности и самоактуализации.

Далее приведем основные результаты корреляционного анализа социально-психологических качеств среднего медицинского персонала (акушерки) родильных домов.

Выявлено, что одна из личностных черт акушерок такая как эмпатийность (тест Юсупова) положительно связана с их направленностью на взаимные действия как с коллегами (тест Басса), так и с пациентами ( $r = 0,482$ ,  $p < 0,05$ ), а также с дипломатичностью (N-фактор по Кэттеллу) ( $r = 0,531$ ,  $p < 0,05$ ), что можно понимать следующим образом: на начальных этапах родовспоможения при осуществлении совместных действий акушерки и пациентки в большей степени среднему медицинскому персоналу характерно осознанное сопереживание эмоциональному состоянию беременной женщины, и в то же время умение не поддаваться эмоциональным порывам; умение достигать взаимопонимания в решении возникающих проблем, умение и желание поддержать пациентку в сложной жизненной ситуации, понять мотивы ее поведения, при этом держаться корректно.

В ходе исследования были обнаружены также следующие положительные связи переменной направленности на взаимные действия (тест Басса) с высоким уровнем самоактуализации (САТ) ( $r = 0,672$ ,  $p < 0,01$ ) и сензитивности (САТ) ( $r = 0,456$ ,  $p < 0,01$ ), а также с переменной эмоциональное выгорание (опросник Маслач и др.) ( $r = 0,582$ ,  $p < 0,05$ ). Указанные взаимосвязи можно интерпретировать следующим образом: осуществляя совместные действия в процессе родовспоможения, решая профессионально сложные проблемы своих пациенток, средний медицинский персонал все более выявляет и раскрывает свои личностные и профессиональные способности, тем самым самоактуализируется. Но чрезмерная вовлеченность в проблемы пациента, эмоциональное вчувствование в их фобии, проявление формы именно поведенческой эмпатийности может со временем привести к синдрому эмоционального выгорания, который проявляется в умственном, физическом и психоэмоциональном истощении.

Обратная зависимость в группе среднего медицинского персонала была выявлена между следующими личностными характеристиками – коммуникативной толерантностью (тест Бойко) и спонтанностью (САТ) ( $r = -0,634$ ,  $p < 0,01$ ), что свидетельствует о том, что в экстремальной или неотложной «спонтанной» ситуации, где необходимо принимать сложные, и зачастую жизненно важные решения, в ограниченные временные сроки, от акушеров в меньшей степени следует ожидать проявления терпимости, сострадания и милосердия по отношению как к коллегам, так и пациентам родильных домов. В данных условиях профессиональные действия среднего медицинского персонала предполагают четкость, конкретность и беспристрастную заинтересованность.

Резюмируя вышесказанное можно сделать вывод, что акушеркам родильных домов свойственно проявление эмпатийности, сензитивности и направленности на взаимные действия в условиях повседневного тесного и постоянного межличностного контакта с пациентками и коллегами, при оказании регулярной и запланированной медицинской помощи. Но в условиях экстренной ситуации их действия становятся более формализованными, жесткими и интолерантными.

По результатам исследования, можно сделать общее заключение о том, что выполнение профессиональных обязанностей медицинским персоналом родильных домов реализуется благодаря комплексу следующих социально-психологических качеств: готовностью к сотрудничеству в совместной деятельности как с коллегами, так и с пациентками, умением поддерживать эмпатийные, дипломатичные отношения с ними, умением контролировать профессиональную ситуацию, в то же время быть жесткими и интолерантными в кризисных

ситуациях, при этом сохранять тенденцию к развитию и самосовершенствованию.

Перспективы дальнейшего изучения данной проблемы мы видим в следующем: выявление социально-психологических качеств и профессионального выгорания медицинского персонала сферы родовспоможения в зависимости от стажа работы; сопоставление идеальных представлений пациенток о врачах и акушерках и реальной модели поведения данных специалистов; разработка рекомендаций направленных на оптимизацию условий профессиональной деятельности и профилактики эмоционального выгорания врачебного и среднего медицинского персонала.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сорокина Т.С. История медицины. М.: Академия, 2008. 560 с.
2. Шапов И.А. Биомедицинская этика. М.: Медицина, 2006. 344 с.
3. Шеламова Г.М. Психология и этика профессиональной деятельности. М.: Академия, 2009. 64 с.
4. Этико-психологические проблемы медицины. М.: Медицина, 2008. 376 с.
5. Яровинский М.Я. Медицинская этика. М.: Медицина, 2006. 448 с.
6. Юсупов И.М. Вчувствование, проникновение, понимание. Казань: Издательство Казанского университета, 2013. 126 с.
7. Спринц А.М., Михайлова Н.Ф. Медицинская психология с элементами общей психологии. М.: СпецЛит, 2009. 448 с.
8. Косарев В.В., Васюкова Г.Ф. Профессиональная заболеваемость медицинских работников // Гигиена и санитария. - М.: Медицина, 2004. № 3. С. 27-38.
9. Соловьева С.Л. Индивидуальные психологические особенности личности врача. СПб.: ГОУВПО, 2001. 110 с.
10. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2016. 592 с.
11. Социальная психология: практикум / Н.Г. Баженова, Т.Т. Зимарева, О.П. Степанова, Е.Ю. Шпаковская, Е.И. Шулева; под общ. ред. Степановой О.П., Шпаковской Е.Ю. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. 215 с.
12. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: ИПП, 2009. 544 с.
13. Захаров С.С. Синдром выгорания у врачей: стигма профессионализма или расплата за сочувствие [Электронный ресурс] / Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: <http://forums.rusmedserv.com/showthread.php>.
14. Афанаскина М.С. Формирование у медицинской сестры клинического мышления // Медицинская сестра. - М.: Русский врач, 2015. № 6. С. 34.
15. Белов В.М. Психология здоровья. СПб.: Питер, 2007. 231 с.
16. Караванов Г., Коршунова В. Индивидуально-психологические особенности личности врача. Львов: Вища Школа, 2004. 84 с.
17. Конечный Р., Боухал М. Психология в медицине. Прага: Авицenum, 2007. 405 с.
18. Ясько Б.А. Психология личности и труда врача: курс лекций. М.: Феникс, 2005. 304 с.

Статья поступила в редакцию 28.09.2017

Статья принята к публикации 25.12.2017

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ  
КОНФЛИКТОВ В КОЛЛЕКТИВЕ

© 2017

**Бекова Марина Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии  
*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена краткому анализу проблемы возникновения конфликтов в коллективе, а также организационно-управленческим условиям их предупреждения и разрешения. Зачастую конфликтную ситуацию еще нельзя считать конфликтом. Отношения между постоянно конфликтующими сторонами могут то прогрессировать, то затухать на некоторое время. Люди входят в деловое или случайное неформальное общение, но между ними зарождается непонимание, агрессивность, отчужденность, даже враждебные натянутые отношения, хотя разъяснить или осмыслить первопричину такого поведения моментами бывает трудно. Конфликтная ситуация назревает потихоньку. Однако для предвидения и профилактики конфликтной ситуации необходимо понять и усмотреть не только то, что назревает конфликт, но и в каком ракурсе она развивается: по восходящей – в направлении нарастания противоречия и противоборства, или, наоборот, по нисходящей – в направлении спада противоречия. Любая конфликтная ситуация, как и заболевание, гораздо проще предотвратить, чем потом вылечивать. Для этого средств довольно много, тем более, что профилактические методы требуют значительно меньших затрат сил и средств, чем любой конструктивно разрешенный конфликт. Следовательно, для прогнозирования и предотвращения конфликтной ситуации важно учитывать общую тенденцию развития взаимоотношений между противоборствующими сторонами. Для предупреждения негативных последствий конфликтов в коллективе важно вовремя распознать конфликтную ситуацию и не допускать ее дальнейшего прогрессирования и обострения. Автор рекомендует создание таких условий деятельности в учреждении, которые способствуют максимальному снижению вероятности возникновения противоречий между членами коллектива, которые впоследствии перерастают в конфликт.

**Ключевые слова:** конфликты в коллективе, профилактика конфликтов, организационные конфликты, предупреждение конфликтов, прогнозирование конфликтов.

ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT CONDITIONS FOR CONFLICT  
PREVENTION IN THE COLLECTIVE

© 2017

**Bekoeva Marina Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of education and psychology  
*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov*  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to a brief analysis of the problem of conflict in the team, as well as the organizational and managerial conditions for their prevention and resolution. Often the conflict situation can not be considered a conflict. The relationship between the constantly conflicting parties can then progress, then fade for a while. People enter into business or casual informal communication, but between them incomprehension, aggressiveness, alienation, even hostile strained relations arise, although it is difficult to explain or comprehend the root cause of such behavior by moments. The conflict situation is brewing slowly. However, in order to anticipate and prevent a conflict situation, it is necessary to understand and see not only the fact that the conflict is brewing, but also in what perspective it develops: on the upward side, in the direction of the growing contradiction and confrontation, or, conversely, in the descending direction, in the direction of the decline of the contradiction. Any conflict situation, like the disease, is much easier to prevent than to cure later. There are a lot of means for this, especially since preventive methods require considerably less effort and resources than any constructively resolved conflict. Therefore, in order to forecast and prevent a conflict situation, it is important to take into account the general trend in the development of the relationship between the opposing sides. To prevent negative consequences of conflicts in the team, it is important to recognize the conflict situation in time and not to allow its further progression and aggravation. The author recommends the creation of such conditions of activity in the institution that contribute to the maximum reduction in the likelihood of contradictions between members of the collective who subsequently develop into conflict.

**Keywords:** conflicts in the team, conflict prevention, organizational conflicts, conflict prevention, conflict forecasting.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В повседневной жизни общества выработалось неоднозначное и достаточно жесткое отношение к конфликту как к негативному явлению. Возникновение конфликтов рассматривается нами как проявление неблагоприятия отношений, когда все усилия заинтересованных сторон направлены на временное разрешение конфликта до ближайшего очередного серьезного инцидента, на стремительное их «погашение» без предварительного обстоятельного анализа причины, существующих противоречий и т.д.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Конфликты зарождаются почти во всех сферах человеческой деятельности, поэтому изучение проблемы предотвращения конфликтов актуально. Предотвратить конфликт, то есть заранее устранить порождающие его факторы, или своевременно подготовиться к нему гораздо лучше, чем его разрешать. Вместе с тем конфликты, как отмечают многие ученые (Б.С. Алишев [1], И.В. Куцевич [2], М.А. Романченко [3], Р.Х. Шакуров [1] и др.), неизбеж-

ны в той или иной форме. Это связано как с наличием объективных трудностей организации таких отношений в коллективе, которые позволяли бы благополучно разрешать конфликтные ситуации на стадии их зарождения, так и с субъективными причинами: в коллективе работают люди с различными личностными качествами, разным темпераментом, для которых решать многие проблемы через конфликты считается естественным явлением.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Прежде всего, следует отличать конфликтные ситуации от организационных конфликтов. *Конфликтная ситуация* – это зарождение разногласий, обострение взаимоотношений между членами коллектива, то есть столкновение желаний, взглядов, круга интересов и т.д. Она может возникнуть в процессе дискуссии, обсуждения важной проблемы, спора, полемики, когда участники создавшейся конфликтной ситуации не просто обсуждают проблему, но «категорически» заинтересованы в ее разрешении в свою пользу даже при расхождении мнений с другой стороной. Однако, при любых обстоятельствах, необходимо проявлять уважение друг к другу с обеих сторон, соблюдать приемлемый такт.

*Изложение основного материала исследования с*

полным обоснованием полученных научных результатов. В конфликтной ситуации следует придерживаться ряда правил: максимально ограничивать предмет спора; расплывчатость и перевод конкретного вопроса в общую проблему препятствуют достижению обоюдного согласия; учитывать уровень компетентности противника в спорном вопросе; при большой разнице в уровне компетентности любая дискуссия будет безрезультативной, а если некомпетентный спорщик еще и неотступен, навязчив, то конфликтная ситуация легко перерастет в конфликт; учитывать характер эмоциональности, самообладания противоположной стороны; если участники дискуссии эмоционально легковозбудимые люди, настойчивы, спор непременно перерастает в конфликт; контролировать свое поведение, чувства и эмоции, чтобы в процессе спора не перейти на оскорбление личностных качеств друг друга.

В результате действий одной стороны конфликта по ограничению возможностей другой стороны реализовать свои интересы конфликтная ситуация перерастает в организационный конфликт. По определению, *организационный конфликт* – это противоречие, возникающее при столкновении желаний между сотрудниками, или целыми коллективами учреждения в процессе их совместной профессиональной деятельности и, отягощенные эмоциональным напряжением (О.В. Аллаhverдова, В.И. Викторов, М.В. Иванов), негативные взаимоотношения из-за несогласованности действий, несоответствия интересов, пристрастий, отсутствия согласованных мероприятий, даже конфронтации в процессе решения важных деловых вопросов [4]. Поскольку главными фигурантами конфликтных ситуаций в коллективе выступают конкретные лица, то такая профилактика должна быть личностно-направленной.

Для осмысления сути конфликта следует выделить его основные признаки и выразить необходимые и достаточные условия его появления. На наш взгляд, достаточно выделить два таких признака: конфликт всегда зарождается на основе противоречивых суждений и мотивов; такие суждения и мотивы являются необходимым условием возникновения конфликта.

Все организационные конфликты, несомненно, легче предотвращать, чем разрешать. Вследствие этого профилактика конфликтов должна занимать центральное место в деятельности администрации любого учреждения [5]. Описанные в некоторых исследованиях концепции и подходы к профилактике конфликтов, отражающие влияние на взаимоотношения в коллективе, слабо ориентированы на какую-либо конкретную социально-психологическую модель личностных качеств, характерных для конфликтного человека. Выходит, их практическую значимость трудно принять эффективной.

Рассмотрим некоторые *существенные организационно-управленческие условия*, способствующие существенному снижению конфликтных ситуаций, а также организационных конфликтов в коллективе.

1. Одной из главных стратегических направлений профилактики конфликтов в современных коллективах мы считаем, в первую очередь, *уменьшение уровня конфликтности тех сотрудников, которые склонны к их провоцированию*. Реализацию данного подхода необходимо проводить по двум направлениям: 1) коррекция внутренних (субъективных) качеств конфликтной личности в процессе индивидуальной работы; 2) учет организационно-управленческих условий, содействующих значительному снижению проявлений конфликтных ситуаций.

2. *Строго выстроенная и эффективно функционирующая кадровая политика*. Необходимо проводить, прежде всего, кадровую политику в соответствии с государственным заказом. Строгий отбор и распределение кадров с учетом не только профессиональных квалификационных показателей, но и социально-психологических качеств каждого из сотрудников, что существенно

снижает возможность приема на работу конфликтную личность, склонную к созданию конфликтных ситуаций.

3. *Психодиагностика уровня конфликтности личности*. Важным компонентом психологического сопровождения считается психодиагностика кандидатов при приеме на работу и их грамотная расстановка. В условиях современного информационного общества психологическая диагностика выполняется преимущественно с помощью различных видов тестирования. С помощью психологической диагностики, как отмечают многие ученые (В.А. Розанова), «...достоверно выявляются лица, предрасположенные к конфликтному поведению, их психологические внутренние условия, уровень конфликтности. Это позволит не только «отсеять» их при поступлении на работу, но в случае необходимости провести психологическую коррекцию, направленную на снижение их конфликтности. Психологическая диагностика поможет прогнозировать возможные формы поведения конфликтных личностей, определить способы эффективного взаимодействия и общения с ними» [6].

4. *Высокий авторитет руководителя предприятия*. Значимым фактором уменьшения конфликтности личности выступает высокий авторитет руководителя в коллективе. В психологическом аспекте авторитетная личность, как правило, воспринимается как человек с неоспоримыми преимуществами, что способствует развитию особых уважительных отношений. Это обуславливает необходимость в высоком авторитете у руководителя. Высокий авторитет начальства, выработанный на основе его личностных, нравственных и профессиональных качеств, является гарантом стабильности отношений в любом коллективе.

Повышению авторитета руководителя содействуют развитые способности конструктивно и объективно разрешать конфликтные ситуации. Такие умения и навыки, пишут некоторые исследователи (Н.Ф. Вишняков [5], И.В. Куцевич [2], В.А. Розанова [6]), вырабатываются с опытом и специальной социально-педагогической подготовкой руководителя, обучением навыкам перцептивного межличностного взаимодействия, педагогической технике бесконфликтного общения, развития у них умений профессионально разрешать возникающие противоречия и конфликты.

Авторитетной личностью руководитель становится только тогда, когда он располагает явными преимуществами, разрешающими достигать высоких социально-значимых результатов. Эти преимущества могут быть личностными, профессиональными, интеллектуальными, волевыми, связанными с компетентностью и профессионализмом. Важно, чтобы благодаря этим характеристикам достигались необходимые позитивные результаты [7]. Для любого руководителя, в связи с этим, следует иметь свою индивидуальную программу опережающего личностно-профессионального развития каждого члена коллектива. Отсутствие интереса, нежелание работать над повышением уровня своего профессионализма создают благоприятную почву для возникновения псевдавторитета руководителя. Как свидетельствует практика, в учреждениях, где руководитель заслужил высокий авторитет конфликты зарождаются не часто, а конфликтные личности ведут себя весьма уравновешенно.

Организованный коллектив характеризуется высокой стабильностью и сплоченностью благодаря своей целостности и устойчивости. Конфликтный человек в высокоорганизованных коллективах (А.А. Козлова, В.В. Козлов), как следствие, не имеет объективных и убедительных предлогов апеллировать к наличию «беспристрастных противоречий» и угроз для них [8]. Организованность и собранность коллектива выступает сильным замедляющим фактором, мобилизирующим их функции самоконтроля и саморегуляции. Надо отметить, что конфликтные ситуации характерны для организаций, где рабочий день сотрудников недостаточно



загружен и у них находится много свободного времени для слухов, сплетен и других негативных действий. Однако не надо превращать в регулярное явление и перегрузки. Это тоже следствие низкой организованности и, соответственно, почва для конфликтов.

5. *Высокий уровень профессиональной культуры коллектива.* Важным стабилизирующим фактором, способствующим предупреждению конфликтов в коллективе (С.А. Амбалова [9], Н.В. Ванюхина [10], А.И. Скоробогатова [10], Е.С. Романюк [11], А.М. Шевцов [12], Т.Ю. Тулупникова [11] и др. [13; 14; 15]), является наличие в нем высокой организационной культуры как совокупности осмысленных и бессознательных представлений, запретов, ценностей, норм, правил, традиций, разделяемых всеми сотрудниками организации.

В рамках обсуждаемой проблемы необходимо обратить внимание на один важный момент – наличие положительных традиций как значимых ограничительных рамок для конфликтного человека [16]. Положительные традиции служат дополнительной нормой социальной регуляции поведения. Их необходимо одобрять, считает А.Ю. Воротникова [17], но при этом не забывать что и в этом деле нужна мера, иначе они станут самоцелью и тогда уже – конвенциональным фактором.

Конфликтный человек, как правило, все же зависим от отношений окружающих, их оценок, мнений и т.д. Конфликтная, он может оказаться в изолированности (О.И. Суховеева, В.В. Тесленко), что воспринимает болезненно, вследствие чего готов перестать конфликтовать. Коллективы с выраженной организационной культурой характеризуются согласованным общественным мнением, выступающим также сильным регулятором поведения членов коллектива [18; 19].

В педагогических и психологических исследованиях учеными отмечается (Б.С. Алишев, Р.Х. Шакуров), что любые конфликты ниже в тех коллективах, где высокая мотивация трудовой деятельности, стимулирование профессиональных или статусных достижений. Высокая мотивация в некоторых случаях компенсирует даже психологическую несовместимость [1, с. 10-14]. Высокая мотивация достигается разными методами: моральным или материальным стимулированием, реальными перспективами кадрового и профессионального роста, престижем, высоким социальным должностным статусом и т.д.

6. Существенным организационно-психологическим условием, предупреждающим уровень конфликтных ситуаций, является *престиж деятельности и организации*, он выступает как ограничителем, так и регулятором норм поведения: сотрудники дорожат престижным статусом, вследствие чего у них усиливается чувство обязательства, рефлексивной регуляции деятельности. При осуществлении деятельности, направленной на увеличение престижа, необходимо учитывать его психологические аспекты: престижно то, что под силу далеко не всем, что определяет качественно новый уровень взаимоотношений и стимулирования, что связано с высоким уровнем компетентности, что является общественной ценностью и формирует определенную социальную дистанцию.

7. Условием, значительно снижающим уровень конфликтности среди членов коллектива, по мнению некоторых авторитетных ученых (Ю.Н. Ан, В.А. Ковалев), является *приятный психологический климат в организации* [20]. Качество и продуктивность трудовой деятельности обуславливаются не только совершенством ее организации, уровнем оснащенности, комфортностью условий, но и сплоченностью коллектива, характером взаимоотношений между сотрудниками, царящей эмоциональной атмосферой и т.д. Именно дружба, приятельская взаимопомощь, доминирование позитивных эмоций, взаимовыручка, простосердечность межличностных отношений выступают основанием для развития таких существенных социально-психологических

категорий, как трудовой энтузиазм, эмоциональный настрой, которые способствуют организованности, эффективности, как личностного, так и коллективного труда.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, на отношения членов коллектива большое влияние оказывает ряд факторов: стиль руководства, механизмы стимулирования трудовой деятельности, характер взаимоотношений между членами коллектива, удовлетворенность трудом, моральные нормы поведения, сплоченность, организованность, численность персонала, наличие не санкционированной структуры и прочие существенные факторы. Для предотвращения конфликтных ситуаций в коллективе необходимо еще на этапе подбора кадров выполнять отсев кандидатов, чье поведение вызывает в коллективе раздражение и впоследствии может провоцировать конфликты.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шакуров Р.Х., Алишев Б.С. Причины конфликтов в педагогических коллективах и пути их преодоления // Вопросы психологии. 2015. №6. С. 10-14.
2. Куцевич И.В. Управление конфликтом в трудовом коллективе // В сборнике: Инновационные технологии педагогики и психологии сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 56-60.
3. Романченко М.А. Проблема управления конфликтами в трудовых коллективах // Молодежь и наука, 2013. № 2. С. 23.
4. Аллаhverдова О.В., Викторов В.И., Иванов М.В. Конфликтология. СПб.: Питер. 2011. 547с.
5. Вишняков Н.Ф. Конфликтология. Минск: Новый курс. 2010. 256с.
6. Розанова В.А. Психология управленческой деятельности. /В.А. Розанова. М.: Экзамен, 2013. 192 с.
7. Ходор Н.И. Лекции по педагогической психологии. М.: Прогресс. 2005. 128с.
8. Козлов В.В., Козлова А.А. Управление конфликтом. М.: Экзамен, 2004. 224 с.
9. Амбалова С.А. Психологические особенности диагностики и оптимизации взаимоотношений в конфликтной семье // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 252-254.
10. Ванюхина Н.В., Скоробогатова А.И. Профилактика коррупциогенного поведения в сфере образования // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 64-66.
11. Романюк Е.С., Тулупникова Т.Ю. Формирование навыков межкультурного общения и профилактика конфликтных ситуаций // Актуальные вопросы профессионального образования. 2007. Т. 4. №7 (33). С. 123-125.
12. Шевцов А.М. Манипулирование толерантностью как компонент информационной войны // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 75-77.
13. Чекалдин А.М. Причины организационных конфликтов и способы их устранения // Вестник НГИЭИ. 2015. № 9 (52). С. 73-77.
14. Корнеева Н.Ю., Шаталова Е.И. Подготовка будущих педагогов к разрешению педагогических конфликтов в образовательной организации // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 4 (9). С. 142-148.
15. Карсанова Е.В. Беженцы и вынужденные переселенцы как социальная проблема современности // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 29-31.
16. Шайхутдинова А.Ф., Перезовова О.В. Управление конфликтными ситуациями и роль управленца в их профилактике // Инновационная наука. 2017. Т. 2. № 4. С. 176-179.
17. Воротникова А.Ю. Профилактика конфликтных ситуаций в организации // Молодежь и наука. 2016. № 8. С. 12.
18. Суховеева О.И. Конфликт в организации – проблема или возможность? // Безопасность и охрана труда. 2014. №4 (61). С. 60-62.
19. Тесленко В.В. Повышение эффективности управ-

ления конфликтами в организации // Научные записки ОрелГИЭТ. 2013. №2 (8). С. 314-316.

20. Ан Ю.Н., Ковалев В.А. Классификация методов управления внутриорганизационными конфликтами в вузе // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2017. №1 (21). С. 22-27.

*Статья поступила в редакцию 09.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 159.923.2

## ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© 2017

**Василевская Елена Александровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики  
*Московский городской педагогический университет, Самарский филиал*  
(443111, Россия, Самара, ул. Стара Загора, 76 e-mail: [vasilevskayae@yandex.ru](mailto:vasilevskayae@yandex.ru))

**Аннотация.** В статье с позиции междисциплинарного подхода представлены результаты теоретического и эмпирического анализа проблемы мотивационно-ценностного компонента самосознания, рассматривающегося в следующих аспектах: философско-методологическом, общепсихологическом и социально-перцептивном в контексте проблемы развития личности; социально-перцептивном, связанным с особенностями самооценок, их взаимосвязью с оценками окружающих, с самосознанием и познанием других людей; акмеологическом. Выявлено, что самопознание и эмоционально-ценностное отношение к себе могут выступать, с одной стороны, как независимые процессы, с другой стороны, в виде интерпретации в единую деятельность самооценивания. Рассмотрено, что процесс самопознания личностью внутренних психических актов, состояний и психологических особенностей, вызывающих такие представления как: полнота – фрагментарность; глубина – поверхностность знаний о себе; гармоничность – конфликтность; адекватность – неадекватность; устойчивость – динамичность; принятие – непринятие себя, происходит за счет рефлексии. Излагаются результаты исследования, раскрывающие психологические особенности структуры самоотношения личности студента, а также выраженности отдельных ее компонентов: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самоотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения в контексте представлений личности о смысле «Я», где самоотношение понимается как выраженность смысла «Я», как обобщенное чувство в адрес собственного «Я». Полученные результаты позволяют выявить следующие психологические особенности у студентов на стадии профессионализации: сочетание и устойчивость различных личностных черт и качеств, обусловленное и определяемое системой индивидуальных психических свойств личности и ее профессиональной направленностью, индивидуальностью, общественно-обусловленным характером взаимоотношений, где самосознание выступает в качестве важнейшего механизма саморегуляции и самореализации.

**Ключевые слова:** самосознание, самопознание, самоотношение, самоуважение, самоуверенность, саморуководство, самооценность, самопринятие, самопривязанность, самообвинение, внутренняя конфликтность.

## THE STUDY OF EMOTIONAL AND VALUE COMPONENT OF THE IDENTITY OF STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALTIES

© 2017

**Vasilevskaya Elena Aleksandrovna**, candidate of psychological sciences, associate Professor  
of the Chair of Pedagogy  
*Moscow city pedagogical University, Samara branch*  
(443111, Russia, Samara, st. Stara Zagora, 76, e-mail: [vasilevskayae@yandex.ru](mailto:vasilevskayae@yandex.ru))

**Abstract.** Within interdisciplinary approach the article reveals the results of both theoretical and empirical analyses of self-comprehension problem in terms of motivational and axiological component which is regarded through the following aspects: philosophical methodological approach; aspects within general psychology and social perception in regards to personality development; within social perception in regards to self-estimation, interrelation of estimation and self-estimation and self- and social- cognition, and within acmeological approach. It is found out that self-cognition and emotional self-estimation can be regarded firstly as independent activities and secondly can be a part of single activity – self-estimation. The study also shows that self-reflection causes such perceptions as fragmentariness/completeness, depth of knowledge/futility of knowledge, harmony/proneness to conflict, adequacy /inadequacy, personality dynamics/stability, self-acceptance/self-rejection. Among presented results of the research there are some which reveal psychological peculiarities of personal self-conception of a student and its manifestation of certain components as: aloofness, self-assurance, self-guidance, inherent worth, self-attachment, inner conflicts and self-accusation in the frame of Self-concept. The findings help to educe such psychological peculiarities of student behaviour at the stage of his professionalization as combination and stability of personal traits and qualities, determined by the system of individual psychological characteristics of personality and its professional orientation as well as individuality and social relationships, where self-comprehension serves as a vital mechanism of self-adjustment and personal fulfillment.

**Keywords:** self-awareness, self-knowledge, self-esteem, self-estimation, self-guidance, self-worth, self-acceptance, self-attachment, self-blame, internal conflict.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Происходящие в обществе социально-экономические изменения предъявляют новые требования к личности специалиста. На первый план выдвигается способность быть субъектом своего профессионального развития, самостоятельно находить решения социально и профессионально значимых проблем в условиях быстро меняющейся действительности. В данном контексте проблема изучения самосознания личности студентов обусловлена как вопросами становления личности и процессом профессионализации в целом, так и вопросами саморазвития и самореализации личности на различных этапах жизненного самоопределения. В этой связи исследования, посвященные изучению данного психологического феномена, включают в себя следующие направления:

-философско-методологические аспекты самосознания, связанные с личностной ответственностью, моральным выбором, моральным самосознанием;

-общепсихологические аспекты становления самосознания в контексте проблемы развития личности; социально-перцептивные аспекты становления самосознания в контексте проблемы развития личности;

-социально-перцептивные аспекты самосознания, связанные с особенностями самооценок, их взаимосвязью с оценками окружающих, с самосознанием и познанием других людей;

- акмеологические основы развития профессионального самосознания личности: сущность, структура, критерии и уровни развития [5, 46-50].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.*

Теоретический анализ научных изысканий в области проблемы самосознания позволил определить самосознание как динамическое единство знания и отношения, интеллектуального и аффективного. Так, И.С. Кон пред-

ставляет уровневую концепцию образа «Я» как установочную систему в виде трех компонентов - когнитивно-го, аффективного и поведенческого [7, с.3].

По мнению В.В.Столина, самосознание осуществляется на трех уровнях: 1. Отражение субъекта в системе его органической активности. 2. В системе его коллективной предметной деятельности и детерминированных его отношениях. 3. В системе его личностного развития, связанного с множественностью его деятельностей [7, с.22].

В представлениях С.Л. Рубинштейна «развитие самосознания проходит через ряд ступеней - от наивного неведения в отношении самого себя ко все более углубленному самопознанию, соединяющемуся затем со все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценкой»[8].

Рассматривая глобальное, личностное Я как двойственное образование, в котором соединяются Я-сознание и Я, как объект, У.Джемс разработал проблематику Я-концепции, в которой Я-сознание и Я, как объект представляют собой стороны одной целостности, способные существовать одновременно, и выделяет духовное Я, материальное Я, социальное Я и физическое Я[7, с. 16].

Представители интеракционной школы полагают, что самосознание и ценностная ориентация личности, как бы зеркально отражают реакции на нее окружающих людей(Г. Кули, Дж.Мид и др.).

В теории Э. Эриксона проблематика Я-концепции рассматривается с позиции эго-идентичности, понимаемой как возникающий на биологической основе продукт определенной культуры[8].

Многообразие подходов позволяют рассмотреть самосознание как одну из форм сознания, отличающуюся единством процессов самопознания себя и построения отношения к самому себе, оказывающую регулирующее влияние на все стороны жизнедеятельности путем рефлексивного анализа собственной деятельностной активности.

Следовательно, под самосознанием понимается «... способность личности к самопознанию, эмоционально-ценностному отношению к себе, способность к самоконтролю и саморегуляции»[3, с.19]. Выступая в качестве внутреннего компонента структуры сознания, самосознание выражается в познании личностью самого себя, в отношении к себе, в оценке своих действий, поступков, физических и духовных возможностей. Это дает возможность изучить свое психоэмоциональное состояние. Психологическое понимание феномена категории самосознания личности неразрывно связано с изучением его структурных компонентов. Выделяя в структуре самосознания части целостности такие, как «Я -реальное», «Я-идеальное», «Я-фантастическое», «Я - в прошлом», «Я - в будущем» и др., В.Г. Маралов указывает на возможность каждой из этих частей занимать как роль познающего - субъекта, так и познаваемого – объекта [3, с.20]. Данные части внутри себя представлены эмоционально-ценностным отношением; самопознанием; саморегулированием; самоконтролем и самооцениванием. Где самопознание и эмоционально-ценностное отношение к себе выступают, с одной стороны, как независимые процессы, с другой стороны, в виде интерпретации в единую деятельность самооценивания[3, с.16].

Процесс самопознания личностью внутренних психических актов, состояний и психологических особенностей происходит за счет рефлексии. Это позволяет личности вызывать и закреплять такие представления как: полнота – фрагментарность; глубина – поверхностность знаний о себе (окно «Джогари»); гармоничность – конфликтность; адекватность–неадекватность; устойчивость – динамичность; принятие–непринятие себя [3, с. 19]. В данном процессе самоотношение отражает смысл «Я» как обобщенное чувство в адрес собственного «Я». За счет этого создается некая психологическая модель

своего «Я», которая позволяет направить и отрегулировать свою деятельность, обусловленную социальными условиями существования личности, социальной идентификацией - отнесением себя к определенной социальной группе, т.е. картина целостного и интегративного представления о себе,

Формирование целей статьи (постановка задания).

Изучение эмоционально-ценностного компонента включало в себя изучение структуры самоотношения личности студента, а также выраженности отдельных ее компонентов: закрытости, самоуверенности, саморукводства, отраженного самоотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообинивания. В контексте представлений личности о смысле «Я», самоотношение понимается как выраженность смысла «Я», как обобщенное чувство в адрес собственного «Я».

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

С целью изучения особенностей эмоционально-ценностного компонента самосознания использовалась методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева (MIS). Исследовательская работа проводилась на базе ЧОУ «Тольяттинская Академия Управления»; СФ ГБАОУ Московский городской педагогический университет. Выборку представляли студенты первых-четвертых курсов различных направлений подготовки: психология образования, экономика, менеджмент, юриспруденция. Общее количество - 178 студентов (см. Таблицы 1, 2, 3).

Таблица 1. Низкие значения выраженности компонентов

Шкалы	Открытость	Самоуверенность	Саморукводство	Отраженное самоотношение	Самоценность	Самопривязанность	Саморегулятивность	Внутренняя конфликтность	Самообинивание
Кол-во Студентов (%)									
Психологи	13%	34%	76%	92%	42%	54%	40%	11%	28%
Юристы	20%	87%	89%	95%	40%	40%	60%	8%	10%
Менеджеры	15%	76%	82%	88%	30%	55%	20%	10%	32%
Экономисты	17%	80%	80%	89%	50%	43%	35%	19%	42%

Таблица 2. Средние значения выраженности компонентов

Шкалы	Открытость	Самоуверенность	Саморукводство	Отраженное самоотношение	Самоценность	Самопривязанность	Саморегулятивность	Внутренняя конфликтность	Самообинивание
Кол-во Студентов (%)									
Психологи	63%	3%	2%	-	12%	-	20%	54%	48%
Юристы	47%	-	1%	-	8%	-	15%	67%	52%
Менеджеры	58%	-	3%	-	10%	-	33%	55%	32%
Экономисты	56%	-	2%	-	7%	-	38%	56%	28%

Таблица 3. Высокие значения выраженности компонентов

Шкалы	Открытость	Самоуверенность	Саморукводство	Отраженное самоотношение	Самоценность	Самопривязанность	Саморегулятивность	Внутренняя конфликтность	Самообинивание
Кол-во Студентов (%)									
Психологи	24%	63%	23%	8%	46%	46%	40%	35%	24%
Юристы	32%	13%	10%	5%	52%	60%	25%	25%	38%
Менеджеры	27%	24%	15%	12%	60%	45%	47%	35%	36%
Экономисты	25%	20%	18%	11%	43%	57%	37%	25%	30%

Шкала «Открытость» характеризуется доминированием либо конформностью, либо критичностью, глубоким осознанием себя, внутренней честностью и открытостью. Яркими выраженными в группах испытуемых по всем направлениям выступают низкие значения, что указывает на внутреннюю честность, на открытость отношений человека с самим собой, на достаточно раз-

виту рефлексии и глубокое понимание себя, а также достаточную критичность по отношению к себе. В основе взаимоотношений с людьми лежит ориентация на собственное видение ситуации происходящего.

*Шкала «Самоуверенность»* выявляет самоуважение, отношение к себе как уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку. У студентов направлений подготовки юриспруденция, менеджмент и экономика отмечаются высокие показатели, характеризующие ярко выраженную самоуверенность, ощущение силы собственного «Я». Данная группа студентов отличается доминирующей мотивацией на достижение успеха, компетентностью и способностью решать многие жизненные вопросы.

Наибольшее количество студентов направления подготовки «Психология» отмечают средними значениями, что характеризует их следующими характеристиками: в привычных для себя ситуациях способны сохранять работоспособность, уверенность в себе, ориентацию на успех начинаний. В случае возникновения трудностей на смену уверенности возникает тревога и беспокойство. Что может быть обусловлено уровнем притязаний относительно статуса профессии со стороны представителей других направлений профессиональной деятельности.

*Шкала «Саморуководство»* отражает представление личности об основном источнике собственной активности, результатов и достижений, об источнике развития собственной личности, а также подчеркивает доминирование либо собственного «Я», либо внешних обстоятельств.

Наибольшее количество студентов всех направлений свойственны высокие значения. Это означает принятие собственного «Я» как некоего внутреннего стержня, который координирует и направляет всю активность, организует поведение и отношения с людьми, что делает его способным прогнозировать свои действия и последствия возникающих контактов с окружающими. А также способность оказывать сопротивление внешним обстоятельствам посредством волевого контроля над эмоциональными реакциями. Такие количественные результаты могут быть обусловлены спецификой и содержательными характеристиками выбранных профессий.

*Шкала «Отраженное самоотношение»* характеризует представление субъекта о способности вызвать у других людей уважение и симпатию. Характерным для наибольшего количества студентов всех направлений являются высокие показатели. Психологической характеристикой выступает направленность вида выбранных профессий и принятие себя как специалиста окружающими людьми. Ценность заключается в личностных и профессиональных качествах, в совершаемых поступках и действиях, в приверженности к нормам и правилам, диктуемым спецификой самой профессиональной деятельности, что помогает ощутить себя общительным, эмоционально-открытым для взаимодействия с окружающими и установления деловых и личных контактов и позволяет сформировать профессиональную самооценку.

*Шкала «Самоценность»* передает ощущение ценности собственной личности и предполагаемую ценность собственного «Я» для других. У наибольшего количества студентов всех направлений выявлены средние значения, отражающие избирательное отношение к себе. На фоне переоценки ряда качеств и признания их уникальности, проявляется недооценивание других качеств. При таком ранжировании качеств личности замечания окружающих выступают как малоценные и незначительные.

*Шкала «Самопринятие»* позволяет судить о выраженности чувства симпатии к себе, согласии со своими внутренними побуждениями, принятии себя.

Студентов с низкими показателями по данной шкале не выявлено. Высокие значения выявлены у половины

студентов и характеризуют склонность воспринимать все стороны своего «Я», принимать себя во всей полноте поведенческих проявлений. На фоне ощущения симпатии к себе, ко всем качествам своей личности, недостатки выступают в качестве продолжения достоинств.

Средние значения отражают избирательность отношения к себе, заключающаяся в склонности принимать не все свои достоинства и критиковать не все свои недостатки.

*Шкала «Самопривязанность»* выявляет степень желания изменяться по отношению к наличному состоянию. Высокие значения выявлены у студентов направления «Юриспруденция», отражающие высокую ригидность «Я»-концепции, стремление сохранить в неизменном виде свои качества, требования к себе, видение и оценку себя. Однако, необходимо отметить, что на стадии профессионализации, ощущение самодостаточности и достижения идеала в дальнейшем может выступить в качестве некоего препятствия, помехой для самораскрытия в процессе дальнейшего саморазвития и самосовершенствования. В данном контексте окружающий мир воспринимается как угроза самооценке.

Средние значения выявлены у студентов направлений «Психология», «Менеджмент», «Экономика» и указывают на избирательность отношения к своим личностным свойствам, на стремление к изменению лишь некоторых своих качеств при сохранении прочих других.

Низкие значения, выявленные у части студентов направления подготовки «Психология» и «Экономика» фиксируют высокую готовность к изменению «Я»-концепции, открытость новому опыту познания себя, поиски соответствия реального и идеального «Я».

*Шкала «Внутренняя конфликтность»* определяет наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, выраженность тенденции к рефлексии.

Ярко выраженными по данной шкале являются низкие значения, выявленные у большинства студентов всех направлений. Психологической особенностью является противоречие, отражающее в себе, с одной стороны, положительное отношение к себе, ощущение баланса между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности, между притязаниями и достижениями, с другой стороны, возможное поверхностное восприятие себя, в результате приводящее к отрицанию своих проблем.

*Шкала «Самообвинение»* характеризует выраженность отрицательных эмоций в адрес своего «Я». Низкие значения выявлены у большинства студентов направлений «Психология» и «Юриспруденция». Данные показатели обнаруживают тенденцию к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях. Защита собственного «Я» осуществляется путем обвинения преимущественно других, перенесением ответственности на окружающих за устранение барьеров на пути к достижению цели.

У наибольшего количества студентов всех направлений в равном процентном соотношении выявлены средние и высокие значения. Это указывает на способность видеть в себе недостатки. Специфической особенностью выступает способность актуализировать сложившиеся психологические защиты, среди которых доминирующими выступают реакции защиты собственного «Я» в виде порицания, осуждения себя или привлечения смягчающих обстоятельств. Установка на самообвинение сопровождается развитием внутреннего напряжения, ощущением невозможности удовлетворения основных потребностей. Средние значения указывают на избирательное отношение к себе. Обвинение себя за те или иные поступки и действия сочетается с выражением гнева, досады в адрес окружающих.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.*

Полученные результаты позволили выявить следующие психологические особенности самосознания у

студентов: сочетание и устойчивость различных личностных черт и качеств, обусловленное и определяемое системой индивидуальных психических свойств личности и ее профессиональной направленностью, индивидуальностью, общественно-обусловленным характером взаимоотношений, где самосознание выступает в качестве важнейшего механизма саморегуляции и самореализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гельфман, С.Н. Психолого - педагогические условия развития понятийного мышления / С.Н. Гельфман, Э.Г. Цымбал –Томск. –2003. – 239с.
2. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев – М. – 1971. – 196 с.
3. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учебное пособие для студ. – 2-у изд., стер.- М.: «Академия»,2004.-256 с.
4. Манина, В.А. Современные направления психологической поддержки студентов вуза /В.А. Манина// Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика - Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова.-2014.- № 31.- С.175-178.
5. Москаленко, О.В. Профессиональное самосознание личности: итоги, проблемы, перспективы/ О.В. Москаленко// Акмеология. - 2004.- № 3 (11). -С. 46-50.
6. Пономаренко, А. А. Теоретические основы исследования учебной мотивации студентов // Молодой ученый. /А. А. Пономаренко, В. А. Ченобытов. – 2013. – №1. – С. 356 – 358.
7. Столин, В.В. Самосознание личности/ В.В. Столин-М.:МГУ, 1983.- 284 с.
8. Цветков, А.В. О подходах к изучению образа «Я» в отечественной и зарубежной психологии/ А.В. Цветков, Д.И. Миронов//Психология и психотехника.-2011.- № 2.- С/34-42.

*Статья поступила в редакцию 04.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 159.9.07

**МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ ОТНОШЕНИЕМ  
К ПРОШЛОМУ, НАСТОЯЩЕМУ И БУДУЩЕМУ**

© 2017

**Васюра Светлана Александровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии  
*Удмуртский государственный университет*

(426034, Россия, Ижевск, улица Университетская, д. 1, e-mail: vasyura@inbox.ru)

**Кузьмина Ольга Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной социологии  
*Уральский государственный экономический университет*

(620144, Россия, Екатеринбург, улица 8-е Марта, 62, e-mail: kuzminaov@yandex.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена анализу мотивов выбора профессии у старших школьников, имеющих разное отношение к своему прошлому, настоящему и будущему. Профессиональное самоопределение старшеклассников является одним из направлений построения индивидуальной истории, рефлексией себя и своих возможностей в целостном пространстве прошлого, настоящего и будущего. В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке учащихся десятых классов (60 чел.) г. Красноуральска Свердловской области. В результате эмпирического исследования и дальнейшего анализа показателей отношения старших школьников к своему временному пространству были выделены две группы старшеклассников, имеющих непротиворечивую (реалистичную) и противоречивую временную перспективу. У первых из них ярко выражено будущее, позитивное прошлое и настоящее. У этих старшеклассников прослеживается согласованность между прошлым и будущим. У вторых школьников – негативное прошлое, которое не связано с настоящим, отсутствует четкая жизненная линия. Установлено, что выбор профессии старшеклассниками с непротиворечивой (реалистичной) временной перспективой по сравнению со старшеклассниками с противоречивой перспективой, осуществляется в соответствии с внутренними индивидуально-личностными мотивами. Первые выбирают профессию, в которой можно проявить свои способности и совершенствовать их в дальнейшем. Школьники с противоречивой временной перспективой в большей степени руководствуются таким мотивом выбора профессии как компенсаторный. Данные, полученные нами в результате эмпирического исследования, могут быть полезны учителям и родителям старшеклассников, а также оказать помощь психологам и профориентологам в разработке программ психологического сопровождения школьников в выборе профессии.

**Ключевые слова:** развитие личности, профессиональное самоопределение старшеклассников, перспектива личности, временная перспектива личности, непротиворечивая временная перспектива, противоречивая временная перспектива, мотивы выбора профессии, отношение к прошлому, настоящему и будущему.

**MOTIVES OF CHOICE OF PROFESSION BY STUDENTS WITH DIFFERENT ATTITUDE  
TOWARDS PAST, PRESENT AND FUTURE**

© 2017

**Vasyura Svetlana Aleksandrovna**, candidate of psychology sciences, associate professor,  
Chair of General Psychology  
*Udmurt State University*

(426034, Russia, Izhevsk, Universitetskaya St., 1, e-mail: vasyura@inbox.ru)

**Kuzmina Olga Victorovna**, candidate of psychology sciences, associate professor  
of the Applied Sociology Department  
*Ural State Economic University*

(620144, Russia, Ekaterinburg, 8 Marta St, 62, e-mail: kuzminaov@yandex.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the motives for choosing a profession among older students who have different attitudes to their past, present and future. Professional self-determination of high school students is one of the directions of building individual history, reflecting oneself and one's capabilities in the integral space of the past, present and future. The article discusses the results of an empirical study performed on a sample of students in the tenth grade (60 people) in Krasnoturinsk, Sverdlovsk Region. As a result of empirical research and further analysis of indicators of the ratio of older students to their time space, two groups of high school students with a consistent (realistic) and contradictory temporal transsexual were identified. The first of them have a bright future, positive past and present. These senior students can see the consistency between the past and the future. The second - a negative past, which is not connected with the present, there is no clear life line. It is established that the choice of a profession by high school students with a consistent (realistic) time perspective in comparison with high school students with a contradictory transselective is carried out in accordance with internal individual-personal motives. They choose a profession in which you can show your abilities and improve them in the future. Schoolchildren with a conflicting temporary transselective are more guided by such motivation for choosing a profession as compensatory. The data we obtained as a result of empirical research can be useful for teachers and parents of high school students, as well as to help psychologists and vocational specialists in the development of psychological support programs for schoolchildren in choosing a profession.

**Keywords:** personality development, professional self-determination of senior pupils, personal perspective, temporary personality transsexual, consistent transsexual, contradictory temporary transsexual, motives for choosing a profession, attitude to the past, the present and the future.

В последние годы освещение проблем профессионального самоопределения старшеклассников в контексте временной перспективы все чаще встречается в исследованиях психологов и социологов, что связано с высокой значимостью этого вопроса для социально-экономического развития нашей страны. Несомненно, в контексте современных теоретико-методологических схем психологической науки понимание смысла профессионального выбора молодежи, профессионального самоопределения как способа человека строить свою индивидуальную историю, осмысливать себя в целостном пространстве прошлого, настоящего и будущего, стано-

вится особенно актуальным.

Профессиональное самоопределение представляет собой не только конкретный выбор профессии, но и непрерывный процесс поиска смысла в выбираемой, осваиваемой и выполняемой профессиональной деятельности. В психологии выбор профессии определяется как один из этапов жизненного пути личности (Е.А. Климов, Э. Ф. Зеер и др.), как признак временной перспективы (Л. И. Божович, Л. А. Редуш и др.). Следует отметить, что в психологической науке по отношению к психологическому времени личности используется ряд понятий, в том числе «временная перспектива», «временная

перспектива» и др. (Л. Франк, К. Левин, Ф. Зимбардо, К. А. Абульханова-Славская, Е. И. Головаха, А. А. Кроник, Н. А. Логинова, и др.), в связи с тем, что одни авторы рассматривают все временные аспекты человека – прошлое, настоящее и будущее, а другие исследователи акцентируют внимание на какой-либо одной временной зоне.

В нашем исследовании временную транспективу мы определяем как представления человека о своем прошлом, настоящем и будущем. Проблематика временной транспективы интенсивно разрабатывается в русле субъектно-деятельностного подхода, в концепции личностной организации времени (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина). Человек рассматривается как субъект, овладевающий временем, организующий его в процессах осуществления деятельности, в реализации жизненного пути.

На сегодняшний день в психологии на основе разработанных теоретических моделей времени личности созданы методики диагностики отношения человека к временному континууму, в том числе «Опросник временной перспективы личности» Ф. Зимбардо. В основе этой методики лежит пятифакторная модель: фактор восприятия негативного прошлого; фактор восприятия позитивного прошлого; фактор восприятия гедонистического настоящего; фактор восприятия фаталистического настоящего; степень ориентации на будущее [1]. Эта модель может быть применена к изучению временного континуума старшеклассников в ситуации выбора профессии.

К исследованиям, результаты которых позволяют предположить влияние тех или иных переменных времени на мотивы выбора профессии можно отнести исследования формирования жизненной и профессиональной перспективы в ракурсе профессионального самоопределения (О.В. Кузьмина, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Н.Н. Толстых и др.) [2-9]. Особенности временной транспективы в подростковом возрасте в современных условиях анализируются в работе С.А. Васюра, Н.И. Иоголевич и др. [10]. Е.Л. Щербакова, Ф. Г. Ловпаче в своих исследованиях уделяют внимание жизненным перспективам и их становлению в юношеском возрасте [11, 12]. В этих исследованиях представлены ценные для теории и практики психологии эмпирические данные, предложены программы психологического сопровождения старшеклассников. В юношеском возрасте в самосознание входит фактор времени, в связи с чем происходит ускорение субъективного течения времени. Устремленность юноши в будущее, как свидетельствуют психологические исследования, оказывается плодотворной тогда, когда у него имеется удовлетворенность настоящим, он решает, каким образом приложит усилия для реализации себя на долгом жизненном пути. Психологами показано, что трудности профессионального самоопределения в юношеском возрасте приводят к эгоцентризму, к уходу в свой внутренний мир, порождают многочисленные поведенческие проблемы. Тем не менее, несмотря на имеющиеся работы, проведенные в рамках психологических исследований, посвященных изучению влияния психологических факторов на выбор профессии старшеклассниками, проблема роли временной транспективы в ситуации выбора профессии остается малоизученной.

С целью изучения особенностей мотивов выбора профессии у старшеклассников с разным отношением к своему настоящему, прошлому и будущему нами было проведено эмпирическое исследование. В качестве испытуемых выступили школьники десятых классов МОУ СОШ № 32 и № 17 г. Краснотурьинска Свердловской области (60 человек). Краснотурьинск относится к группе средних городов и имеет население около 61 тысячи человек [13]. В связи с удаленностью от областного центра и ограниченностью выбора местных учебных заведений многие старшеклассники испытывают определенные трудности в построении жизненной перспективы и

осознании профессионального пути, с одной стороны. С другой стороны, в связи с развитием информационных технологий старшеклассникам доступна информация о мире профессий. Ориентация старшеклассников на значимые профессиональные сферы и не всегда обоснованные ожидания по отношению к выбранной профессиональной деятельности затрудняют выбор профессии.

Исследование базировалось на идеях и положениях отечественных и зарубежных психологов о принятии решений о выборе профессии (Н. С. Глуханюк, Э. Ф. Зеер, Л. А. Регуш), о психологическом времени личности (К.А. Абульханова-Славская, А. М. Прихожан, Ф. Зимбардо) [14, 15, 16, 17, 1].

Диагностика проводилась в групповой форме с применением следующих методик: «Опросник временной перспективы» (ZTP1) (Ф. Зимбардо, адаптация А. Сырцовой); методика «Диагностика отношения к прошлому, настоящему и будущему» (А. М. Прихожан), «Методики определения основных мотивов выбора профессии» (Е. М. Павлютенков), «Опросника для выявления мотивов профессионального выбора» (А.В. Тихомиров). Выбор методик для изучения временной транспективы определялся тем, что они являются теоретически обоснованными, оценивают различные измерения временного континуума личности. Методика, разработанная А.М. Прихожан, содержит неоконченные предложения и направлена на выявление желаний, представлений школьника о своем прошлом и будущем. «Опросник временной перспективы» (ZTP1) Ф. Зимбардо включает 5 показателей: негативное прошлое, гедонистическое настоящее, будущее, позитивное прошлое, фаталистическое настоящее. Методика Ф. Зимбардо позволяет оценить степень сбалансированности временной перспективы по умеренно высокой выраженности ориентации на будущее, гедонистическое настоящее и позитивное прошлое, по умеренно низкой ориентации на фаталистическое настоящее и негативное прошлое.

Статистическая обработка полученных нами данных осуществлялась с применением описательной статистики и непараметрического критерия различий U-Манна-Уитни.

Эмпирическое исследование было проведено нами в два этапа. На первом этапе у старших школьников изучалось отношение к своему прошлому, настоящему и будущему. На втором этапе устанавливались различия в мотивах выбора своей профессии у старшеклассников с разным отношением к прошлому, настоящему и будущему. В результате проведенной на первом этапе диагностики были получены несколько групп старшеклассников, которые различаются, во-первых, степенью связи между прошлым и будущим, и, во-вторых, профилями временной транспективы.

Согласно технологии обработки методики «Диагностика отношения к прошлому, настоящему и будущему» (А. М. Прихожан) все участники исследования были разделены на две группы. В первую группу вошли старшеклассники, имеющие реалистичное и оптимистичное представление о своем прошлом и будущем. Своему прошлому они дают положительную характеристику, связывая его с настоящим. Будущее у этих старшеклассников согласовано с прошлым и представлено в виде осознания новых возможностей в контексте профессионального самоопределения, создания семьи. Вторую группу составили школьники с противоречивым отношением к своему прошлому, настоящему и будущему. Между их прошлым и будущим отсутствует единство. Будущее воспринимается ими как что-то далекое, оно не согласовано с настоящим. У этих старшеклассников о будущем имеются лишь отдельные представления, отсутствует четкая жизненная линия. Деформации их временной транспективы заключаются в двух аспектах: отсутствие связи прошлого с настоящим, а настоящего – с будущим.



В соответствии с методикой «Опросник временной перспективы» (ZPTI) Ф. Зимбардо были выделены испытуемые, имеющие гармоничную и дисгармоничную временную перспективу. При гармоничной временной перспективе у старшеклассников ярко выражено будущее, позитивное прошлое, гедонистическое настоящее и низкие показатели негативного прошлого. При дисгармоничной перспективе прослеживаются низкие показатели по шкалам будущее и позитивное прошлое и достаточно высокие по шкалам негативное прошлое.

Для дальнейшей обработки данных была произведена группировка испытуемых, в результате которой выделены две группы старшеклассников отличающихся друг от друга отношением к своему настоящему, прошлому и будущему и гармоничную перспективу времени. Первую группу составили старшие школьники, имеющие реалистичную связь прошлого, настоящего, будущего и гармоничную перспективу (24 человека). Они способны реконструировать прошлое, актуализировать настоящее и конструировать будущее как временную целостность. Во вторую группу вошли старшеклассники с отсутствием реальной перспективы и дисгармоничной временной перспективой (16 человек). Результаты оставшихся 20 испытуемых из 60 человек, участвующих в исследовании, не были учтены в дальнейшем, в связи с разными вариантами временной перспективы и несогласованностью настоящего и будущего. Такой отсев возможен в связи с тем, что именно в данный возраст складываются осознанные представления о своей линии жизни и многие старшеклассники в период проведения диагностики имели противоречивые, мало осознанные суждения о своей жизни в контексте единства прошлого, настоящего и будущего. Цель нашего исследования заключалась в установлении различий, проявляющихся в мотивах выбора профессии у старшеклассников со сложившейся перспективой и при ее отсутствии, поэтому результаты эмпирических измерений не соответствующие данным требованиям были исключены из дальнейшей обработки. Последующая статистическая обработка данных была осуществлена на общей выборке в 40 человек, включающей две полярные по критерию противоречивости-непротиворечивости временной перспективы группы старшеклассников – с непротиворечивой (реалистичной) и противоречивой временной перспективой.

На втором этапе исследования выявлялись различия в мотивах выбора профессии у старшеклассников, имеющих выраженные отличия в связях между прошлым, настоящим, будущим и профилями временной перспективы. Результаты статистически значимых различий представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Статистически значимые различия в мотивах выбора профессии у старших школьников с различным отношением к прошлому, настоящему и будущему (при  $p \leq 0,01$ )

Мотивы выбора профессии	Группы старшеклассников	Средний ранг	Критерий U Манна-Уитни
Компенсаторный выбор	1 группа	15,50	80,5
	2 группа	27,67	
Предметный выбор	1 группа	25,86	28,0
	2 группа	9,50	
Познавательные мотивы	1 группа	7,79	1,5
	2 группа	2,88	

Данные, представленные в таблице 1 свидетельствуют о наличии различий в мотивах выбора профессии у старших школьников с непротиворечивой (реалистичной) (1 группа) и противоречивой (2 группа) связью прошлого, настоящего и будущего.

Первое различие проявляется в выраженности компенсаторного мотива выбора профессии у старшеклассников. Для старших школьников, которые имеют определенные рассогласования в жизненной линии между прошлым и будущим (2 группа) данный мотив более характерен ( $U = 80,5$ ). У старшеклассников с реалистичной временной перспективой, представленной в единстве

и последовательности прошлого и будущего (1 группа), данный мотив присутствует реже. Сравнительный анализ показал, что школьники первой группы объективно оценивают свои способности, личностные качества и в соответствии с ними выбирают профессию, а старшеклассники второй группы пытаются за счет профессии компенсировать свои личностные особенности. Некоторые профессии как бы авансируют недостающие качества и создают у старшеклассников иллюзию изменений в характере, поведении и свойствах личности. Например: «Став летчиком, офицером, я буду смелым» - утверждают многие старшеклассники, выбирая сферу будущей профессиональной деятельности. Стремление к развитию личностных свойств как компенсация собственных недостатков для таких старших школьников более значимо, чем сфера их интересов. Следует отметить, что компенсаторный выбор профессии, в основе которого лежат механизмы психологической защиты, в дальнейшем может привести к эмоциональному выгоранию, к профессиональной деформации и, возможно, к необходимости смены профессиональной деятельности.

Второе различие между представителями двух групп старшеклассников с непротиворечивой и противоречивой временной перспективой заключается в предметном мотиве выбора профессии ( $U = 28$ ). Старшие школьники, имеющие несогласованную во времени перспективу, без оптимизма относящиеся к своему будущему и прошлому, при выборе профессии не опираются на свой интерес к какому-либо учебному предмету или содержанию труда. Они обращают внимание в основном на внешние аспекты (высшее учебное заведение, месторасположение, престижность), часто не имея никакого представления о реальном содержании будущей профессии. Старшеклассники с реалистичной временной перспективой, в отличие от предыдущей группы старшеклассников, опираются на содержание будущей профессии и свои возможности в ней.

Третье различие при выборе профессии у старшеклассников имеется в выраженности познавательного мотива ( $U = 1,5$ ). Старшеклассников, имеющих непротиворечивую (реалистичную) временную перспективу, в большей степени побуждает данный мотив. Они стремятся к познанию содержания своего будущего труда, к овладению специальными профессиональными знаниями. При временной перспективе, в которой слабо прослеживается временная направленность на будущее и недостаточно выражена связь с прошлым опытом, познавательный мотив при выборе профессии у старшеклассников проявляется в меньшей мере. Таким образом, у старшеклассников, имеющих непротиворечивую временную перспективу мотивы выбора профессии более продуманы и отвечают объективному содержанию выбранной профессии.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

1. Несмотря на имеющиеся работы, проведенные в рамках психологических исследований, посвященных изучению влияния психологических факторов на выбор профессии старшеклассниками, проблема роли временной перспективы в ситуации выбора профессии остается малоизученной.

2. Для старших школьников, обладающих непротиворечивой (реалистичной) временной перспективой, по сравнению со старшеклассниками с противоречивыми связями прошлого, настоящего и будущего в ситуации выбора профессии в большей степени характерны познавательные и предметные мотивы. В определении будущей специальности данные школьники значимую роль отводят учебным дисциплинам, которые осваивали с повышенным интересом. Они выбирают профессию, в которой можно проявить имеющиеся способности и самосовершенствовать их в дальнейшем. Выбор профессии старшеклассниками с гармоничной временной перспективой осуществляется гораздо чаще в соответствии

с внутренними индивидуально-значимыми мотивами, чем их сверстниками, имеющими противоречивую трансспективу времени.

3. Старшеклассники, имеющие несогласованные представления о своем прошлом, настоящем и будущем, при выборе профессии опираются на компенсаторный мотив. Для них важны советы близких людей, в будущей профессиональной деятельности они стремятся компенсировать некоторые личностные особенности, недостатки. Нарушение временной трансспективы не позволяет им осуществлять целеполагание, направленное на личностное развитие и достижение профессиональной идентичности.

Результаты проведенного исследования демонстрируют важность в профессиональном выборе не только знания старшеклассниками своих особенностей и способностей, обладание достаточным кругозором в мире профессий, но и наличие осознанной связи своего настоящего с будущим, гармоничную временную трансспективу. Именно старшеклассники с непротиворечивой (реалистичной) временной трансспективой в качестве приоритетных имеют внутренние индивидуально-значимые мотивы, акцентированы на возможность самоактуализации и персонализации в будущей профессиональной деятельности. Данные, полученные в результате эмпирического исследования, могут быть полезны учителям и родителям старшеклассников, а также оказать помощь психологам и профориентологам в разработке программ психологического сопровождения школьников в выборе профессии. Знание о мотивах выбора профессии старшеклассников с различной временной перспективой позволит оптимизировать консультационную работу с оппантами.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Zimbardo P. G., Boyd, J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, № 77(6), 1271–1278.

2. Кузьмина О.В. Развитие навыков саморегуляции времени в профессиональной подготовке специалистов // Развитие системы управления персоналом в современных организациях [Текст] // Сб. научных статей I междунар. научно-практич. конф. / под науч. ред. Э.Э. Сыманюк, Л.Ю. Шемятихиной; под общ. ред. Л.Ю. Шемятихиной. ГОУ ВПО «УрГПУ». – Екатеринбург, 2009. – С. 183 – 185.

3. Кузьмина О.В. Психология временной компетентности в жизненных ситуациях личности: Монография. – Екатеринбург: ИИЦ Екатеринбургской епархии, 2017. – 207 с.

4. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2008. – 267 с.

5. Толстых Н. Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: Дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. М. – 545 с.

6. Юрьева И.А. Роль психолого-педагогического сопровождения в формировании профессионального самоопределения старшеклассников // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 95-98.

7. Прокофьев О.В., Сёмочкина И.Ю. Факторы социально-экономического развития и рынка труда: оценка состояния, взаимосвязи, воздействие на профессиональное самоопределение выпускников // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 1. № 11 (15). С. 229-236.

8. Горшкова Т.А., Громова Е.М., Беркутова Д.И. Направленность личности и мотивы выбора профессии: точки пересечения // Самарский научный вестник. 2016. № 3 (16). С. 159-163.

9. Криводонова Ю.Е. Основные подходы к проблеме ценностных ориентаций личности слепых и слабовидящих и их влияние на поведение в процессе выбора профессии // Балтийский гуманитарный журнал.

2012. № 1. С. 12-13.

10. Васюра С.А., Иголевиц Н.И. Временная трансспектива школьников подросткового возраста как психолого-педагогическая проблема // Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 2 (87). – С. 199-217.

11. Щербак Е.Л. Жизненная перспектива и личностное самоопределение как компоненты профориентирования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 6. – С. 216-224.

12. Ловпаче Ф.Г. Жизненные перспективы как основной показатель личностного развития в юношеском возрасте // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. 2011. № 3. – С. 40-45.

13. Классификация городов по численности населения // [http://studopedia.ru/3\\_136443\\_primer.html](http://studopedia.ru/3_136443_primer.html)

14. Глуханюк Н. С. Психологические проблемы профессионально-педагогического образования: анализ исследования // Образование и наука. 2002. № 3. – С. 127-139.

15. Зеер Э.Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития: монография. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2015. – 193 с.

16. Ретуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003. – 352 с.

17. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. – 299 с.

*Статья поступила в редакцию 30.09.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ,  
СКЛОННЫХ К ПРОКРАСТИНАЦИИ

© 2017

**Веденева Екатерина Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии  
**Забелина Екатерина Вячеславовна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии  
**Трушина Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии  
**Честюнина Юлия Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
*Челябинский государственный университет*

(454001, Россия, Челябинск, улица Братьев Кашириных, 129, e-mail: butterfly61@yandex.ru)

**Аннотация.** Цель: изучить особенности психологического времени личности студентов склонных к прокрастинации. Психологическое время личности рассматривается как «восприятие и переживание человеком объективного времени своей жизни, представления о времени, обусловленные как личным опытом индивидуальной и групповой жизни, так и усвоенным общественно – историческим культурным опытом, осознание личностью течения времени, личностное отношение к времени, психологическая организация и регуляция времени жизнедеятельности». Методы: теоретический анализ исследований и публикаций в областях, связанных с проблемой исследования; диагностические методы: сбор эмпирических данных в естественных условиях (психологическое тестирование); организационный метод поперечных срезов; методы качественно-количественной обработки и интерпретации данных; методы статистической обработки данных: описательные статистики, Н-критерий Крускала-Уоллиса. Результаты: на основе диагностики психологического времени личности по совокупности четырех компонентов индивидуального отношения к времени: ценностно-мотивационного (смысложизненные ориентации, временная ориентация личности, субъективная значимость времени как невосполнимого ресурса), когнитивного (содержание временной перспективы личности, временные аспекты идентичности); аффективно-оценочного (валентность отношения личности ко времени и его составляющим) и конативного (предпочитаемые личностью способы организации своего времени) сделан вывод об особенностях психологического времени личности лиц склонных к прокрастинации. Студенты склонные часто откладывать значимые дела на потом, более негативно воспринимают свое прошлое, настоящее и будущее, отношение ко времени не создает для них важный мотивационный заряд для реализации своего личностного потенциала и жизненных целей. Временная перспектива у прокрастинаторов более короткая, не нацеленная на будущие планы, цели, перспективы; они живут одним днем. Прокрастинаторы не воспринимают время как экономическую ценность, они также могут выполнять несколько дел одновременно, оправдывая этим свои неудачи. Научная новизна: предложен новый подход в понимании причин прокрастинации через рассмотрение особенностей психологического времени личности. Практическая значимость: результаты исследования позволяют разработать новые подходы к профилактике и снижению выраженности прокрастинации у молодого поколения.

**Ключевые слова:** психологическое время личности, прокрастинация, личность, студенчество, смысловые ориентации, временная ориентация личности, временная перспектива личности, временные аспекты идентичности, отношение личности ко времени, способы организации времени.

PSYCHOLOGICAL TIME PECULARITIES OF THE STUDENT'S PERSONALITY  
WITH PROCRASTINATION PROPENSITY

© 2017

**Vedeneyeva Ekaterina Vladimirovna**, Candidate of Psychological Sciences (PhD), docent,  
associate professor of Chair of Psychology  
**Zabelina Ekaterina Viacheslavovna**, Candidate of Psychological Sciences (PhD), docent,  
associate professor of Chair of Psychology  
**Trushina Irina Alexandrovna**, Candidate of Psychological Sciences (PhD), docent,  
associate professor of Chair of Psychology  
**Chestyunina Yulia Vladimirovna**, Candidate of Psychological Sciences (PhD),  
associate professor of Chair of Psychology  
*Chelyabinsk State University*

(454001, Russia, Chelyabinsk, Bratiev Kashirinykh str., 129, e-mail: butterfly61@yandex.ru)

**Abstract.** Purpose: to research psychological peculiarities of the student's personality with propensity to procrastinate. Personality's psychological time is perceived as "sensation and perception of objective lifetime by a person, time concepts that are influenced both by personal experience of individual and social life and learned socio-historical and cultural experience, understanding of time flow by a person, personal attitude to time, psychological lifetime management and control". Methods: theoretical analysis of studies and publications concerning the chosen research problem; diagnostic methods: collection of empiric data in natural conditions (psychological tests); organizational cross-sectional method; methods of qualitative and quantitative data processing and interpretation; statistic data processing methods: descriptive statistics, Kruskal – Wallis H test. Results: we made a conclusion concerning peculiarities of psychological time of a person with procrastination propensity based on personality's psychological time diagnostics containing four components of personal attitude to time: values and motivation (life-purpose orientation, time orientation, subjective value of time as a finite resource), cognition (time perspective, time aspects of identity), affect and evaluation (valence of personal attitude to time and its components), and conation (means of time management preferred by a person). Students that are prone to postpone significant activities percept their past, present and future in a more negative way, their time attitude does not give them a motivating impulse needed to unleash their personal potential and implement their vital aims. Time perspective of a procrastinator is shorter, not focused on future plans, goals, perspectives; they live for a moment. Procrastinators do not percept time as an economic merit, they may carry out multiple tasks and justify their misfortunes by it. Scientific novelty: we suggest a new approach to understand causes of procrastination through investigation of psychological time peculiarities of the personality. Practical implications: results of this study allow developing new approaches towards prevention and reduction of procrastination of the young.

**Keywords:** psychological time, procrastination, personality, students, life purpose, time orientation, time perspective, time aspects of identity, personal attitude to time, time management methods.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Мы живем в постиндустриальной эпохе, где время сжимается и уплотняется, в силу чего детерминированность прошло-

го, настоящего и будущего становится неоднозначной [1]. Наряду с неоспоримыми преимуществами информационного общества (возможность моментального получения сведений из любой части мира), современная модель принесла и значительные ограничения, связанные, прежде всего, с колоссальной психологической нагрузкой. Человек в новых условиях, часто психологически не справляется с количеством наваливающихся на него дел, информации, не может адекватно распределить время, что приводит к неэффективным способам поведения, в частности, к откладыванию важных задач «на потом». Именно поэтому вопрос о детерминантах личностной эффективности, способности справляться с физическими и моральными нагрузками сегодня сверхактуален. В этом контексте восприятие человеком времени и отношение к нему (т.н. психологическое время) становится той переменной, которая позволяет наиболее точно выявить детерминанты существования личности в современном мире и обозначить условия развития здорового поколения.

Добровольное, иррациональное откладывание намеченных действий, невзирая на то, что это дорого обойдется – прокрастинация, характерно для современных людей [2]. Милграм называет прокрастинацию болезнью современности [3], утверждая, что в ее основе лежат принципы и условия современного общества. Этим заблуждением (привычкой откладывать различные действия на «потом») страдают, по разным данным, от 20% [4; 5] до 95% взрослых жителей стран Запада [6]. При этом прокрастинации подвержены как мужчины, так и женщины [7; 8].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор, выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Представленные на сегодняшний день исследования прокрастинации весьма разрознены и носят несистемный характер. Существуют попытки проследить взаимосвязь склонности к прокрастинации и некоторых личностных особенностей. Науче известны факты, подтверждающие взаимосвязь прокрастинации с перфекционизмом [9], который, в свою очередь, базируется на страхе успеха или неудачи, провоцирующем невротические реакции на различные ситуации, возникающие в жизни [10]. Часть исследователей рассматривают прокрастинацию как защитный механизм личности (или копинг-стратегию), срабатывающий при повышении тревоги и оценке ситуации выполнения какой-либо задачи как угрожающей и опасной [11; 12].

Прокрастинация рассматривается как результата когнитивных нарушений [13], например, сложностей в восприятии и адекватной оценке времени [14]. В качестве когнитивных факторов прокрастинации рассматривается самообман [15]. В ряде исследований отмечается связь прокрастинации, мотивационных и волевых явлений: с низким самоконтролем поведения, ведущим к трудностям в мотивационной сфере, в организаторской деятельности [16], с мотивами независимости и свободы [17].

Закономерно предполагать, что в основе привычки откладывать значимые дела лежат особенности восприятия и отношения к времени. Однако данный аспект до сих пор не изучался глубоко.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью данного исследования является системное изучение особенностей психологического времени у лиц, склонных к прокрастинации.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В качестве рабочего определения психологического времени личности в данном исследовании было принято понятие, предложенное В. И. Ковалевым в следующей формулировке: «восприятие и переживание человеком объективного времени своей жизни, представления о времени, обусловленные как личным опытом индивидуальной и групповой жизни, так и усвоенным общественно – историческим культурным опытом, осознание личностью

течения времени, личностное отношение к времени, психологическая организация и регуляция времени жизнедеятельности» [18, с. 217].

При диагностике психологического времени личности мы опирались на модель, предложенную Т.А. Нестиком [19]. Она представляет собой совокупность четырех компонентов индивидуального отношения к времени: ценностно-мотивационный, куда входят смыслжизненные ориентации, временная ориентация личности, субъективная значимость времени как невозможного ресурса; когнитивный компонент, представляющий собой содержание временной перспективы личности, временные аспекты идентичности; аффективно-оценочный компонент, представленный валентностью отношения личности ко времени и его составляющим; и конативный компонент – предпочитаемые личностью способы организации своего времени [19].

С целью исследования содержания мотивационно-ценностного компонента психологического времени личности применялась «Шкала ценности времени как экономического ресурса» Ж. Узюнье [19]. Для изучения содержания когнитивного компонента психологического времени был применен «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо (адаптация А. Сырцовой) [20], представляющий собой методику, направленную на диагностику системы представлений личности относительно временного континуума. С целью исследования содержания эмоционального компонента психологического времени личности была использована методика «Временные attitudes» Ж. Нюттена (в модификации К. Муздыбаева) [21], в основе которой лежит семантический дифференциал, позволяющий изучить эмоциональное отношение к своему прошлому, настоящему и будущему. Для изучения содержания конативного компонента психологического времени личности применялась «Шкала полихронных ценностей» А. Блюдорна (в модификации Т.А. Нестика) [19]. Понятие полихронности было введено в социальные науки Э. Холлом в 1959 г. для обозначения склонности заниматься одновременно несколькими делами, которая характерна для определенных культур [19]. Полихронность – это степень, в которой индивид: 1) предпочитает быть включенным в решение нескольких задач или осуществление нескольких деятельности одновременно и 2) полагает, что одновременное выполнение нескольких задач является наилучшим для него способом вести дела.

Для диагностики склонности к прокрастинации использовалась «Шкала общей прокрастинации» (General Procrastination Scale), адаптированная Я.И. Варваричевой на российской выборке [22]. Методика предназначена для определения уровня прокрастинации в повседневной жизни и состоит из 18 утверждений, оцениваемых по 5-бальной шкале от 1 – «совершенно не верно» до 5 – «совершенно верно». Обработка полученных данных осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS. Использовались методы математической статистики: описательные статистики, Н-критерий Крускала-Уоллиса.

Выборку составили студенты различных факультетов (юридический, экономический, информационные технологии, управление, журналисты, Евразия и Востока) регионального российского университета, обучающихся на бакалавриате, специалитете и в магистратуре. Выборка составила 200 человек, 41 юноша, 159 девушек, в возрасте от 18 до 23 лет.

На первом этапе исследования вся выборка была разделена на 3 группы по результатам диагностики склонности к прокрастинации (с высоким, низким и средним уровнем). В группу испытуемых с высокой склонностью к прокрастинации вошли 62 человека (31% от общей выборки). Это люди, проявляющие высокую склонность к постоянному откладыванию даже важных и срочных дел, что приводит их к жизненным проблемам и болезненным психологическим эффектам. 55 испытуемых попали в группу с низкой склонностью к прокрастинации

(27% от общей выборки). Это студенты, предпочитающие не откладывать дела на потом, выполнять задачи по мере их поступления. Самую многочисленную группу составили испытуемые со средним уровнем прокрастинации – 83 человека (42% от общей выборки).

Далее эти группы сравнивались по показателям психологического времени личности. Результаты сравнительного анализа показали наличие значимых различий во всех компонентах психологического времени личности. Результаты сравнения ценностно-мотивационного компонента психологического времени личности студента с различной склонностью к прокрастинации представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты сравнительного анализа ценности времени как экономического ресурса у испытуемых с различным уровнем склонности к прокрастинации (Шкала Ж. Узюнье)

Утверждения	М			Н	р
	Испытуемые с высоким уровнем склонности к прокрастинации	Испытуемые с низким уровнем склонности к прокрастинации	Испытуемые со средним уровнем склонности к прокрастинации		
Время – это деньги	4,6	4,9	4,3	2,9	,223
Ожидание очереди – первый признак плохого организованного обслуживания клиентов	5,0	5,0	4,6	3,4	,186
Лучше потратить больше денег, но сэкономить больше времени	3,9	4,0	3,4	3,9	,136
Нам отведено достаточно времени для жизни, и мы готовы тратить его, как захотим*	3,1	3,6	3,5	2,0	,363
Можно определить стоимость каждого часа нашей жизни	3,2	3,6	3,1	2,2	,334
Все, что можно сделать позже, нужно откладывать на потом	4,7	5,7	5,2	13,3	,001

Несмотря на то, что значимые различия показал лишь один пункт, напрямую описывающий феномен прокрастинации, по средним значениям можно сделать вывод о тенденции молодых людей, более склонных к прокрастинации, меньше ощущать ценность времени как экономического ресурса. Они в меньшей степени задумываются о том, что можно определить стоимость каждого часа жизни, у них более выражено убеждение в том, что времен в жизни много, и не надо вести ему учет.

Далее сравнению подверглись показатели когнитивного компонента психологического времени личности – временной перспективы. Впервые понятие «временная перспектива» появилось в работах К. Левина [23], который понимал его как видение своего будущего или своего прошлого в своем настоящем. В развитии предложенных К. Левином представлений Л. Фрэнк [24], Ж. Нюттен [21] и Ф. Зимбардо [25] включают в понятие временной перспективы все временные аспекты: прошлое, настоящее и будущее. С точки зрения Ф. Зимбардо и Дж. Бойда [25], временная перспектива может трактоваться как постоянная черта личности, имеющая свои ситуационные характеристики, исходя из того, что на временную перспективу могут воздействовать культурные, социальные, религиозные и возрастные особенности человека, его семейное и экономическое положение, уровень его образования и многое другое. Результаты сравнительного анализа временной перспективы личности студентов представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Результаты сравнительного анализа временной перспективы у испытуемых с различным уровнем склонности к прокрастинации (по Ф. Зимбардо)

Параметры	М			Н	р
	Испытуемые с высоким уровнем склонности к прокрастинации	Испытуемые с низким уровнем склонности к прокрастинации	Испытуемые со средним уровнем склонности к прокрастинации		
Негативное прошлое	3	2,1	2,6	42,3	,000
Гедонистическое настоящее	3,7	3,5	3,5	5,8	,056
Будущее	3,2	4	3,6	50,1	,000
Позитивное прошлое	3,7	3,8	3,7	0,64	,723
Фаталистическое настоящее	3	2,3	2,7	36,3	,000

Результаты сравнительного анализа показали, что испытуемые с высокой склонностью к прокрастинации более пессимистично и негативно относятся к прошлым событиям, чем молодые люди с низкой и средней склонностью к прокрастинации. Возможно, прошлое вызывает у них чувство боли и сожаления. Они более ориентированы на удовольствие и наслаждение в настоящий момент, не заботятся о возможных последствиях, не просматривают возможности и риски в будущем.

Испытуемые с высоким уровнем склонности к прокрастинации менее ориентированы на будущие планы, цели, перспективы. Прокрастинирующая молодежь не планирует будущие события, живя сегодняшним днем.

Различия в группах наблюдаются и по показателю «фаталистическое настоящее». Для испытуемых с высоким уровнем склонности к прокрастинации характерно беспомощное и безнадежное отношение к жизни. По сути, их временная перспектива не нацелена на будущие достижения. Они больше, чем их сверстники, убеждены в том, их будущее предопределено и на него невозможно повлиять индивидуальными действиями. Таким образом, представление о прошлом, настоящем и будущем значимо отличаются у людей с различной склонностью к прокрастинации.

Следующим шагом стало сравнение эмоционального компонента психологического времени личности – отношения к времени (с помощью методики Ж. Нюттена). Сравним последовательно отношение студентов к своему прошлому, настоящему и будущему.

Испытуемые с высокой склонностью к прокрастинации в целом воспринимают время более негативно, чем студенты с низким и средним уровнем прокрастинации. Прошлое кажется им более трудным ( $p=0,019$ ), неудачным ( $p=0,002$ ), скучным ( $p=0,57$ ), бессмысленным ( $p=0,001$ ), пассивным ( $p=0,021$ ). В прошедших событиях испытуемые этой группы не находят позитивных ресурсов для настоящих и будущих целей, поэтому картина настоящего очень схожа по характеристикам с образом прошлого.

К своему настоящему они относятся как к чему-то неприятному ( $p=0,000$ ), ужасному ( $p=0,002$ ), безнадежному ( $p=0,004$ ), трудному ( $p=0,013$ ), неудачному ( $p=0,000$ ), скучному ( $p=0,014$ ), бессмысленному ( $p=0,005$ ) и пассивному ( $p=0,001$ ). Текущая жизнь с ее заботами и делами воспринимается студентами как нерадостное бремя, связанное с проблемами, трудностями, в котором нет места успеху. В настоящем у таких людей мало созидательной творческой активности и смысла, их личностный потенциал не находит реализации.

Особенные опасения вызывает отношение к будущему у студентов с высокой склонностью к прокрастинации. Оно также более негативно в сравнении с представителями других групп: молодые люди воспринимают будущее как неприятное ( $p=0,017$ ), страшное ( $p=0,049$ ), ужасное ( $p=0,014$ ), безнадежное ( $p=0,012$ ), неудачное ( $p=0,01$ ), скучное ( $p=0,044$ ) и лишенное смысла ( $p=0,03$ ). Получается, что испытуемые этой группы не видят в будущем цели, смысла и надежды, по сути, оно не несет в себе ничего радостного, только разочарование, трудности и скуку. Это крайне настораживающая характеристика сознания молодого поколения студентов – поколение без будущего, которая нуждается в коррекции.

Вероятно, именно отношение к своему времени определяет тенденцию молодых людей откладывать важные дела на потом; время для них оказывается чем-то враждебным, неприятным, лишенным радости и смысла, чем они не могут управлять, и о чем, возможно, они предпочитают не думать.

На следующем этапе мы сравнили показатели когнитивного компонента психологического времени – конструктора «полихронность – монокронность» – у представителей трех групп. Напомним, что полихронность рассматривается здесь как степень, в которой индивид предпочитает быть включенным в решение нескольких

задач или осуществление нескольких деятельностей одновременно, а также полагает, что одновременное выполнение нескольких задач является наилучшим для него способом вести дела.

Обнаружено одно значимое среди показателей полихронности в трех группах студентов, указывающее на то, что студенты с высокой склонностью к прокрастинации более склонны браться за несколько дел одновременно и, вероятно, не всегда выполнять их до конца. Результаты настоящего исследования не позволяют утверждать однозначно, что именно полихронность приводит к привычке откладывать значимые дела на потом. В качестве гипотезы можно высказать предположение о том, что, напротив, полихронность в данном случае может выступать неким механизмом, оправдывающим прокрастинацию и, тем самым, поддерживающим ее в поведении. Данный вопрос нуждается в более глубокой эмпирической проработке.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Анализируя полученные в ходе исследования результаты особенностей психологического времени личности у студентов со склонностью к прокрастинации, можно констатировать, что эти данные вполне согласуются с представлением о прокрастинации как о защитном механизме личности [11; 12]. Получается, что человек откладывает дела на потом, как бы защищая свою временную картину мира – представление о настоящем, прошлом и будущем. Следовательно, предположение о том, что психологическое время личности у лиц с высокой склонностью к прокрастинации имеет свои особенности, подтвердилось. Действительно, студенты склонные часто откладывать значимые дела на потом, более негативно воспринимают свое прошлое, настоящее и будущее, отношение ко времени не создает для них важный мотивационный заряд для реализации своего личностного потенциала и жизненных целей. Временная перспектива у прокрастинаторов более короткая, не нацеленная на будущие планы, цели, перспективы; они живут одним днем. Прокрастинаторы не воспринимают время как экономическую ценность, они также могут выполнять несколько дел одновременно, оправдывая этим свои неудачи.

Данные о существовании глубинных предикторов прокрастинации, таких как восприятие времени жизни, отношение к своему времени, открывают новые подходы к профилактике и снижению выраженности прокрастинации у молодого поколения. В частности, родителям и преподавателям важно понимать, что склонность к прокрастинации студентов невозможно снизить простыми призывами к управлению временем или строгим тотальным контролем. Необходимо воздействовать на глубинные личностные причины данного явления.

Например, профилактикой негативного отношения к прошлому может стать продуктивная позитивная обратная связь прокрастинирующему студенту о его работе, частое упоминание его достижений в прошлом и побуждение осознавать то, каким способом он их добился. С целью снижения выраженности фаталистического отношения к настоящему необходимо разъяснять студенту связь между его усилиями и результатами, рассматривать его личный вклад в успех, повышая тем самым сопричастность и ответственность. Нельзя недооценивать и эффект постановки вместе с молодым человеком его целей (стратегических и тактических), а также регулярное их актуализирование (обращение к ним) в повседневной жизни. Стоит отметить, однако, что хотя данные рекомендации и основаны на результатах эмпирического исследования, они все же являются гипотетическими и нуждаются в дальнейшей экспериментальной проверке.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Забелина Е.В., Смирнов М.Г., Честюнина Ю.В. Психологическое время личности в условиях глобализации: постановка проблемы // *Universum: психология и образование*. 2016. № 9(27). [Электронный ресурс] / URL:

<http://universum.com/ru/psy/archive/item/3607> (дата обращения: 28.09.2016).

2. Lay C. At last, my research article on procrastination // *Journal of Research in Personality*, 1986. № 20. P. 474-495.

3. Milgram N.A. Correlates of academic procrastination // *Journal of School Psychology*, 1993 Vol.31. № 4. P. 487-500.

4. Harriott J., Ferrari J. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults // *Psychological Reports*, 1996. № 78. P. 611–616.

5. Hammer C.A., Ferrari, J.R. Differential incidence of procrastination between blue and white-collar workers // *Current psychology*, 2002. № 21(4). P. 333-338.

6. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure // *Psychological Bulletin*, 2007. № 133. P. 65-95

7. Ferrari J. R., Pychyl, T. A. (2000). Procrastination: Current issues and new directions // *Journal of Social Behavior & Personality*, 2000. № 15(5), special issue.

8. Schouwenberg H.C., Lay, C.H. Trait Procrastination and the Big Five Factors of Personality // *Personality and Individual Differences*, 1995. № 18 (4). P. 481-490.

9. Ferrari J.R., Johnson J.L., McCown W.G. Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York: Plenum. 1995.

10. Effert B. R., Ferrari J. R. Decisional procrastination: Examining personality correlates // *Journal of Social Behavior and Personality*, 1989. № 4. P. 151–161.

11. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2013. № 2 (2). С. 22-41.

12. Ellis I., Mann L. Decision Making. A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment. New York, The Free Press. 1979.

13. Ellis A., Knaus W.J. Overcoming procrastination. New York: Signet Books. 1977.

14. Aitken M.E. A personality profile of the college student procrastinator. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh. 1982.

15. Ferrari J.R., Tice D.M. Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting // *Journal of Research in Personality*, 2000. № 34. P. 73-83.

16. Briody R. An exploratory study of procrastination (Doctoral dissertation, Brandeis University, 1980) // *Dissertation Abstracts International*, 1980. № 41. P. 590.

17. Katz I., Eilot K., Nevo N. "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination // *Motivation and Emotion*, 2014. № 38 (1). P. 111-119.

18. Ковалев В.И. Категория времени в психологии (личностный аспект) // *Категории материалистической диалектики в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой*. М. 1988. С. 216–230.

19. Нестик Т.А. Социально-психологическая детерминация группового отношения к времени: Дис. ...доктора психол. наук. М., 2015. 479 с.

20. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 317 с.

21. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004.

22. Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // *Вопросы психологии*, 2010. № 3. С. 121-130.

23. Левин К. Динамическая психология. М.: Смысл, 2001.

24. Frank L.K. Time perspectives // *Journal of Social Philosophy*, 1939. № 4. P. 293-312.

25. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999. № 77 (6), P. 1271-1288.

Статья поступила в редакцию 03.11.2017

Статья принята к публикации 25.12.2017

## ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ВЫГОРАНИЯ С СУБДЕПРЕССИВНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ У УЧИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ

© 2017

**Влах Надежда Ивановна**, кандидат медицинских наук,  
профессор Российской академии естественных наук

*Научно-исследовательский институт комплексных проблем гигиены и профессиональных заболеваний  
(654041, Россия, Новокузнецк, ул. Кутузова, 23, e-mail: nadezda-vlakh11@yandex.ru)*

**Аннотация.** В исследовании определяются особенности синдрома эмоционального выгорания у представителей педагогических профессий. Профессиональный труд педагогов сопряжен с высокой эмоциональной напряженностью. На личность педагога оказывает негативное влияние множество факторов как объективных, так и субъективных, которые вызывают сильное эмоциональное напряжение и стресс. Было выявлено, какие основные клинические «маски» носит эмоциональное выгорание у данной группы. Также определен тип личности педагога, который несет в себе потенциальную угрозу развития синдрома эмоционального выгорания. Среди учителей и преподавателей синдрому эмоционального выгорания подвержены люди, которые распространяют профессиональное ролевое поведение на все сферы жизни, имеют низкий уровень компетентности, не способны конструктивно решать различные жизненные ситуации, не собранные, у которых отсутствует стремление к достижениям, в сочетании с низкой самодисциплиной. Они менее эффективно справляются со стрессом, легко становятся зависимыми и беспомощными при столкновении с угрожающими ситуациями. У них отмечается тенденция испытывать чувство вины, грусти, безнадежности и одиночества. В задачи исследования входила разработка модели психологической помощи, адекватной особенностям синдрома эмоционального выгорания у представителей педагогических профессий. Для педагогов инвариант модели психологической помощи должен включать метод «разговорной терапии» и проблемно-ориентированной психотерапии.

**Ключевые слова:** педагог, синдром эмоционального выгорания, психологическая помощь

## PHENOMENOLOGY OF COMBUSTION WITH SUBDEPRESSIVE DISORDERS IN TEACHERS AND TEACHERS

© 2017

**Vlah Nadezhda Ivanovna**, Candidate of Medical Sciences  
Professor of the Russian Academy of Natural Sciences

*Scientific Research Institute of Complex Problems of Hygiene and Occupational Diseases  
(654041, Russia, Novokuznetsk, street Kutuzov 23, e-mail: nadezda-vlakh11@yandex.ru)*

**Abstract.** The study identifies the features of the syndrome of emotional burnout in representatives of pedagogical professions. Professional work of teachers is associated with high emotional tension. The personality of the teacher is adversely affected by a variety of factors, both objective and subjective, which cause a strong emotional tension and stress. It was revealed which main clinical “masks” are emotionally burned out by this group. Also, the type of the teacher’s personality is identified, which carries the potential threat of developing the syndrome of emotional burnout. Among the teachers and teachers of emotional burnout syndrome, people who spread professional role behavior to all spheres of life are exposed, have a low level of competence, are not able to constructively solve various life situations that are not collected, lacking the desire for achievements, combined with low self-discipline. They are less effective in coping with stress, easily becoming addicted and helpless when confronted with threatening situations. They tend to experience feelings of guilt, sadness, hopelessness and loneliness. The research tasks included the development of a model of psychological care adequate to the peculiarities of the syndrome of emotional burnout in representatives of pedagogical professions. For teachers, the invariant of the psychological care model should include the method of “conversational therapy” and problem-oriented psychotherapy.

**Keywords:** teachers, emotional burnout syndrome, psychological help

**Введение.** Отличительная особенность «помогающих» профессий заключается в том, что субъект деятельности выступает первичным инструментом для своей работы. Тем самым, от профессионала для успешной деятельности и выполнения своих должностных обязанностей требуется личностная вовлеченность, открытость отношениям, умение сопереживать и сочувствовать. В ходе исследования были выделены и исследованы четыре профессиональные группы: медики, педагоги, правоохранители, предприниматели. Как показали собранные данные, феноменология эмоционального выгорания с субдепрессивными расстройствами у разных профессиональных групп различна. Это объясняется тем, что они в рамках своей деятельности сталкиваются с разными задачами и разными сферами человеческой жизни.

В исследовании приняли участие 968 человек, которые обратились с жалобами на депрессивный характер в Центр психического здоровья негосударственного института «Бизнес-образование» в г. Новокузнецке Кемеровской области. Исследование проводилось с 2002 по 2010 годы.

В основную экспериментальную группу вошли 465 человек (мужчин – 219, женщин – 246). Основная причина обращения – наличие дискомфорта, ощущения кризиса жизнедеятельности. Это подтверждалось жалобами на плохое настроение, тревогу, волнение, неумение переносить стрессы, неудачи, ощущение беспомощности, тоски и т.д. В основную группу вошли не все лица,

обратившиеся к психологу с жалобами и психологическими проблемами. Отбирались лишь те, состояние которых характеризовалось наличием преневергических субдепрессивных реакций и отдельных патологических черт, не укладывающихся в рамки четких психопатологических синдромов. Исключалась патология органического характера и психопатология (лица с подобными нарушениями были направлены на консультации психиатра и невропатолога). Контрольную группу составили 503 человека (табл. 1).

Таблица 1 - Социально-демографические характеристики основной и контрольной групп

Социально-демографические характеристики	Основная группа (n=465)	Контрольная группа (n=503)
Врачи, медсестры	120 (26%)	137 (27%)
Учителя, педагоги	116 (25%)	129 (26%)
Сотрудники уголовно-исполнительной системы и правоохранительных органов	105 (23%)	115 (23%)
Бизнесмены, предприниматели и работники коммерческой сферы	124 (27%)	122 (24%)
Возраст	37±12 лет	38±11 лет
Пол	Мужчины – 219 (47%)	Мужчины – 191 (38%)
	Женщины – 246 (53%)	Женщины – 312 (62%)

Как показывает таблица 1, профессия педагога по

наличию признаков СЭВ занимает второе место: 116 (25%).

*Целью исследования* является определение особенностей синдрома эмоционального выгорания у представителей педагогических профессий.

*Задача исследования* – разработка модели психологической помощи, ориентированной на конкретное профессиональное сообщество (в данном случае педагогическое).

*Методы и материалы.* Этапы исследования были следующими: а) психодиагностически обследовались люди, обратившиеся в консультационный Центр с жалобами преневртического субдепрессивного характера; б) им была оказана психологическая помощь; в) параллельно формировалась контрольная группа; г) основная группа обследовалась после оказания им психологической помощи с целью проверки первичной эффективности на предмет приближения результатов к показателям контрольной группы; д) основная группа обследовалась через 6 месяцев на предмет определения эффективности психологической помощи и степени приближения к результатам контрольной группы.

Контрольная группа формировалась прицельно – по схожим социально-демографическим характеристикам, а также по аналогичным профессиональным сферам.

В качестве методов исследования использовались методики психодиагностики: Опросник выгорания (Бойко), опросник МВІ (Маслач), методика ММРІ (Собчик), методика Эмоциональная направленность (Додонов), методика Кеттелла, Текст самоописания «Я и мое здоровье», Опросник исследования самоотношения личности (МИС), Опросник SCL-90, Шкала экзистенций Лэнгле. На основе интеграции идеографического и номотетического подходов в исследовании применялись как малоформализованные, так и высокоформализованные (тестовые) методы, позволяющие отразить постнеклассический вектор развития современной психологии.

Малоформализованными методами психодиагностики были:

1) социально-психологическое анкетирование, структура которого включала социодемографический, клинический и психологический разделы;

2) наблюдение;

3) беседа;

4) методика «Кто я?»;

5) текст-эссе «Я и мое здоровье» с выделением частот лексических категорий;

6) ведение личного дневника как средства анализа динамики развития личностных смыслов, рефлексий своей позиции в окружающем мире;

7) метод исследования динамики коммуникации и аутокоммуникации;

8) метод Незаконченных предложений.

Высокоформализованными методиками были следующие:

1) Опросник выгорания В.В.Бойко;

2) MBI (Maslach Burnout Inventory) – опросник, позволяющий определить подробную картину синдрома эмоционального выгорания личности;

3) Опросник Кеттелла, позволивший объективировать состояние когнитивной, эмоциональной и интеллектуальной сферы испытуемых;

4) ММРІ (Рожанец, Мирошников): опросниковая методика обнаруживающая психопатологическую симптоматику и личностные особенности испытуемых;

5) Текст свободного самоописания «Мое здоровье», позволивший обеспечить новый подход в исследовании феномена выгорания – применение феноменологического метода, касающегося раскрытия содержания внутреннего мира и отношения к работе «выгоревших» испытуемых;

6) Многомерный опросник исследования самоотношения, созданный С.Р. Пантлеевым и В.В. Столиным

в 1989 году;

7) SCL-90 – Опросник выраженности психопатологической симптоматики;

8) Опросник Додонова (ОЭН), позволяющий выявить тип эмоциональной направленности личности;

9) Шкала экзистенции (ШЭ) Лэнгле;

10) СЖО – Тест смысложизненных ориентаций.

В методах психологической помощи «выгоревшим» с преневртическими субдепрессивными симптомами, учитывая влияние личностных характеристик на развитие синдрома эмоционального выгорания, перспективным является использование личностно-ориентированных методик и методов нравственно-ценностной регуляции с целью позитивного решения духовных, экзистенциальных проблем, сопровождающих эмоциональное выгорание и отражающихся на фабуле субдепрессии.

С помощью методов психологической помощи осуществлялось социально-психологическое воздействие на испытуемых с эмоциональным выгоранием в двух направлениях: психологической превенции (предупреждение, психопрофилактика) и психологической интервенции (преодоление, коррекция, психотерапия – реабилитация).

В исследовании осуществлялась разговорная психотерапия в трех моделях:

1. Проблемно-ориентированная психотерапия, преимущество которой перед другими методами состоит в интеграции элементов психоанализа, гештальт-терапии, поведенческой и телесно-ориентированной терапии, и которая позволяет работать с экзистенциальными смыслами клиентов.

2. Экзистенциальное консультирование по Эмми Дорцен (2007), позволяющее рассмотреть проблемы «выгоревших» не как возникающие вследствие патологии личности, а как результат сущностных парадоксов человеческого существования, т.е. как экзистенциальные проблемы, и предоставить отдыхающим не ключ к решению проблем, а возможность прийти к соглашению со своей жизнью, такой, как она есть, во всех присущих ей противоречиях, позволяющий помочь клиентам вновь открыть в себе внутренние силы.

3. Балинтовские сессии – или группы профессионально-личностного роста с целью профилактики эмоционального выгорания, делающие психологическую помощь более эмоционально и интеллектуально насыщенной, работающей на развитие рефлексии. Балинтовская группа как активная групповая супервизия профессиональных проблемных ситуаций – универсальный метод формирования коммуникативно-креативной основы толерантных отношений, развивающей коммуникабельность представителей различных профессий, специальностей, социальных сфер.

*Результаты и их обсуждение.* Как показало исследование, профессиональный труд педагогов сопряжен с высокой эмоциональной напряженностью. Большое количество объективных и субъективных эмоциогенных факторов оказывают негативное воздействие на труд педагога, вызывая сильное эмоциональное напряжение и стресс. Нарастает чувство неудовлетворенности, накапливается усталость, что, в свою очередь, ведет к кризам в работе, истощению и выгоранию. Этому психологическому процессу сопутствуют физические симптомы: астенизация, частые головные боли и бессонница. Также возникают поведенческие симптомы: чувство скуки и обиды, снижение энтузиазма, неуверенность, раздражительность, неспособность принимать решения. В конечном итоге, страдает начинающая профессиональная деятельность педагога. Эффективность специалиста снижается.

В ходе исследования была определена феноменология выгорания с субдепрессивными расстройствами у педагогов (учителей и преподавателей).

Профессия учителя требует от специалиста больших



резервов самообладания и саморегуляции.

Педагогические работники относятся к группе «профессий высшего типа» по признаку необходимости постоянной работы над предметом и собой. Особенность и основная трудность педагогической деятельности состоит, в том, что объектом и результатом труда педагога является человеческая сущность воспитанника во всем ее многообразии, включая физические, интеллектуальные, личностные и духовные качества. Педагог оказывается ответственен за атмосферу, которая сопровождает образовательный процесс, за систему отношений «учитель-ученик», за духовное развитие подрастающего поколения, и за его психическое здоровье.

Все эти особенности могут способствовать формированию преневротических расстройств при эмоциональном выгорании. К этому стоит добавить сложившийся комплекс экономических и социально-психологических проблем, а также падение престижа педагогической профессии.

В результате чего труд учителя приобретает излишне эмоциональный и напряженный характер. Затрудняет деятельность учителя и целый комплекс внеличностных, социальных факторов: модернизация образования, переход к новым образовательным стандартам, новые требования к профессиональной компетенции педагога, внедрение инновационных технологий.

Один из ярких примеров: использование в обучающем процессе цифровой техники. Педагог должен уметь проводить интерактивные уроки, пользоваться компьютером, владеть Интернетом. Однако не всегда зарплата учителя позволяет оплатить курсы, которые помогают освоить современную технику.

Негативное влияние оказывает и социальное расслоение общества, которое заметно в общении, как среди учителей, так и среди учеников. Учебное заведение не минует тенденции сегодняшнего дня: жесткая конкуренция, культ силы и богатства. Как следствие, педагог утрачивает смысл выполняемой работы. Эмоциональное напряжение снижает устойчивость психических функций и понижает работоспособность. Характерные черты этого состояния: поучающая манера речи, упрощенный подход к рабочим проблемам.

Как показало исследование, наиболее подвержены выгоранию с субдепрессивными симптомами те из учителей, кто распространяет ролевое поведение на все сферы жизни, кто имеет низкий уровень компетентности, кто не способен решать различные жизненные ситуации, не собран, у кого отсутствует стремление к достижению и наблюдается низкая самодисциплина. В качестве психологической защиты педагоги становятся более медлительными, формальными, сдержанными, осторожными, отказываются от приобретения каких-либо новых знаний в любых областях науки и искусства, у них отсутствует оптимизм, они считают всякие перемены трудными, поэтому придерживаются проверенных способов, порождающих излишнюю прямолинейность и негибкость мышления.

В педагогической деятельности выделяются три основных фактора, влияющих на возникновение эмоционального выгорания с субдепрессивными преневротическими компонентами: личностный, коммуникативный и организационный, приводящий к состоянию экзистенциального вакуума. Пусковым фактором выступает личностный, который регулирует воздействие на педагога всех остальных. Иначе выгорание стало бы неизбежным для всех педагогов без исключения.

Таким образом, выявленными в исследовании доминирующими детерминантами эмоционального выгорания педагогов являются личностные факторы: неуверенность в себе, сочетающаяся с повышенной тревожностью. Также склонность к эмоциональной ригидности, низкий уровень сформированности индивидуальной системы значений и осознанной саморегуляции эмоций и поведения. Коммуникативные факторы, обнаруженные

в профессиональной деятельности, – это низкая эмоциональная чувствительность, интроецированность, неудовлетворенность отношениями в профессиональной сфере, неумение строить отношения с вышестоящими и учениками, неумение приспособиться к психологическому климату в коллективе (низкие адаптационные возможности). Системообразующими детерминантами психического выгорания у педагогов являются особенности личности и рассогласование в ценностной сфере между миссией, требованиями профессии и организационными, личностными факторами. Объективным фактором является то, что педагог вынужден постоянно находиться в атмосфере чужих эмоций, служить то утешителем, то мишенью для раздражения и агрессии. К этому добавляется ответственность за детей и переживания по поводу их проблем.

Феноменологический анализ субдепрессивных состояний обратившихся за консультационной помощью позволил определить основные факторы их эмоционального выгорания – потеря смысла своей профессиональной деятельности и, отчасти, жизнедеятельности в целом, ощущение недостаточной самореализованности, спонтанность (состояние, при котором человек не может выйти за рамки придуманной для себя роли).

У педагогов связь между экзистенциальным кризисом и фабулой субдепрессивных расстройств выражена сильно с преувеличением миссионерского характера своей профессии и невозможностью его удовлетворить на высоком уровне.

*Вывод.* На основе полученных данных мы можем сделать вывод, что для педагогов инвариант модели психологической помощи необходимо дополнять методом «Разговорной терапии» (Перре и Бауман, 2002) в виде Проблемно-ориентированной психотерапии. Преимущество данного метода перед другими состоит в интеграции элементов психоанализа, гештальт-терапии, поведенческой и телесно-ориентированной терапии, и которая позволяет работать с экзистенциальными смыслами клиентов. В центре внимания разговорной терапии стоят терапевтические отношения, для которых характерны определенные свойства, способствующие изменениям: принятие, открытость и эмпатическое понимание. Цель терапевтических интервенций – предложить клиентам соответствующие отношения, которые тот сумеет принять и ответить на них. На этой основе строится терапевтический процесс, в результате которого становятся возможны изменения в переживании и поведении клиента.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человеческого знания. М., 1977. 380 с.
2. Бойко В.В. Методики для изучения эмоций. СПб.: Питер, 2004. 474 с.
3. Васькин А.А. Оценка менеджеров: учебно-практическое пособие. М.: Компания Спутник+, 2000. 237 с.
4. Вертоградова О.П. Возможные подходы к типологии депрессий // Депрессия (психопатология, патогенез). М., 1980. С. 9-16.
5. Влах Н.И. Особенности симптомов эмоционального выгорания у представителей «показующих» профессий // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 8-3. С. 356-358.
6. Влах Н.И. Профилактика невротических и психосоматических расстройств у предпринимателей // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2011. № 1. С. 31-35.
7. Елдышова О.А. Синдром выгорания как форма устойчивой личностной деформации // Психологическое консультирование и психотерапия: на стыке наук, времен, культур: материалы Международной научно-практической конференции. 27 сентября – 1 октября 2007 г. / сост. Л.Г. Гончарова, И.А. Монахова. Астрахань, 2007. С. 65-67.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 2017. Т. 6. № 4(21)

---

1996. с.150-151. Исаев Д.Н., 1996;

9. Менделевич В.Д. Неврология и психосоматическая медицина / В.Д. Менделевич, С.Л. Соловьева. М.: МЕДпресс-информ, 2002. 607 с.

10. Трунов Д.О. И снова о «профессиональной деформации» // Психологическая газета. № 6. 2004. С. 32-34.

11. Трунов Д.О. О профессиональной деформации практического психолога // Психологическая газета. 1998. № 1. С. 12-13.4.

12. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368с.

13. Юнг К.Г. Тэвистокские лекции. Аналитическая психология: ее теория и практика. Киев: СИНТО, 1995. 236 с.

*Статья поступила в редакцию 07.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

## К ВОПРОСУ О ПРИЧИНАХ ХРОНИЧЕСКОЙ НЕУСПЕШНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

© 2017

**Глазырина Лидия Геннадьевна**, старший преподаватель кафедры  
психологии профессиональной деятельности  
*Волгоградский социально-педагогический университет*  
(400066, Россия, Волгоград, пр. Ленина, 27, e-mail: glazurina@mail.ru)

**Шеркевич Валерия Сергеевна**, учитель  
*Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 98»*  
(400123, Россия, Волгоград, ул. Пельше, 15б, e-mail: lera282486lera@yandex.ru)

**Аннотация.** Сегодня педагоги школ, родители все чаще говорят об отсутствии желания и отказе подростков от любого вида деятельности, даже от общения со сверстниками. Практически в каждой школе можно встретить учеников, которых педагоги характеризуют как слабых, пассивных, неспособных, трудных. Такие подростки предпочитают оставаться безучастными в любом деле, со стороны наблюдать за происходящим или уходить в виртуальный мир, мир грез и фантазий. Взрослые считают, что именно уход в виртуальный мир делает ребенка хронически неуспешным в учебе. В научной литературе неблагополучие ребенка в школе в основном трактуется в формулировках: «неуспеваемость», «трудность в обучении» и соотносится с количеством полученных ребенком положительных отметок, в то время как хроническая неуспешность школьника не ограничивается только результатами обучения, а сопровождает ребенка в любой деятельности. Будучи неуспешными, подростки постоянно находятся в тревожном состоянии, что мешает им проявить инициативу, сосредоточиться на процессе деятельности, а это ведет к новому неудаче, отрицательным результатам, негативным оценкам и к закреплению неудач. Не зная истинных причин хронической неуспешности своих учеников, взрослые зачастую испытывают наибольшие затруднения в выстраивании учебно-воспитательного взаимодействия с ними. В данной статье мы предлагаем развернутый аналитический обзор основных причин хронической неуспешности современных подростков.

**Ключевые слова:** обучение, воспитание, формирование личности, школа, семья, обучающиеся, подростки, неуспеваемость, хроническая неуспешность, причины неуспешности.

## TO THE QUESTION ABOUT THE REASONS OF THE CHRONIC UNSUCCESSFULNESS OF MODERN TEENAGERS

© 2017

**Glazyrina Lidiya Gennadievna**, senior lecturer of the department of psychology and professional activity  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*  
(400066, Russia, Volgograd, avenue Lenina, 27, e-mail: glazurina@mail.ru)

**Sherkevich Valeriya Sergeevna**, teacher  
*Public secondary - school №98*  
(400123, Russia, Volgograd, Pelshe st., 15b, Lera282486lera@yandex.ru)

**Abstract.** Presently, schoolteachers, parents, talk more often about the absence of teenagers' desire and their rejection to any kind of activities, even to communicate with mates. Almost every school has students who are characterized by teachers as weak, passive, incapable, difficult. These children prefer to be indifferent to any actions, just to observe what is happening or to go to the virtual reality, to the world of dreams and fantasies. Adults believe that mainly this escape to the virtual world creates child chronic unsuccessfulness at school. In scientific literature problems of a child at school are highlighted in such phrases as "failure", "difficulty in learning", and correlates with the amount of positive marks which a child get, while the chronic unsuccessfulness of a student is not limited only by learning outcomes, but accompanies a child in all activities. Being unsuccessful, teenagers are constantly anxious, what prevents them from taking the initiative, focusing on the educational process and it leads to a new failure, to negative results, and to negative estimations and it fixes failures. Adults often experience the greatest difficulties in building the educational interaction with them without knowing the true causes of chronic unsuccessfulness of their students. In this article, we offer a detailed analytical review of the main causes of chronic unsuccessfulness of modern teenagers.

**Keywords:** teaching, education, personality formation, school, family, students, teenagers, academic failure, chronic unsuccessfulness, reasons of unsuccessfulness.

Успешность ребенка принято рассматривать не только как результат его учебной деятельности, но и необходимое условие, позволяющее расширять и углублять обучение отдельным предметам, реализовывать профессиональную ориентацию обучающимся, как важный фактор формирования личности ребенка, его социализации.

Зачастую характеристикой успешности школьника, как у родителей, так и у педагогов является балльная отметка, показывающая, насколько ученик сообразителен, хорошо обучается, быстро и легко решает практические задачи. К ошибкам, неудачам ребенка в обучении, педагоги и родители нередко относятся отрицательно, считая, что это будет побуждать его учиться лучше – «Мое расположение, любовь, внимание нужно заработать».

Анализ научной литературы по данной проблеме показывает, что при описании неблагополучия ребенка в школе чаще всего используются формулировки: «неуспеваемость», «трудности в обучении», в то время как хроническая неуспешность школьника не ограничивается только результатами обучения, а сопровождает ребенка в любой деятельности. Это позволяет нам говорить об отсутствии единого взгляда на данный круг явлений.

Сравнительный анализ понятий «успешность - неуспешность» и «успеваемость - неуспеваемость» также показывает неоднозначность данных терминов.

С точки зрения У. Глассера основным бичом всех школ является проблема неудачников [1 с. 17-19]. А.Н. Ошмарин подмечает, что еще в 70-е годы XX в. педагоги отмечали, что довольно большой процент школьников испытывают трудности в обучении. Так согласно исследованию последнего десятилетия «от 30 до 60% учащихся средней школы фактически не умеют читать, т.е. не владеют смысловым чтением, что по международной терминологии квалифицируется как функциональная неграмотность» [2].

Согласно З.И. Калмыковой «успешность» школьника напрямую связана с показателями усвоенных знаний, то есть с его «успеваемостью». Схожую точку зрения можно встретить и А.А. Бударного и У.Д. Розенталя. По мнению авторов, содержанием понятия «школьная неуспешность», «неуспеваемость» в первую очередь связаны с установленными правилами перевода обучающихся в последующие классы. Согласно данным правилам перевода можно только тех учеников, которые смогли осво-

ить предъявленные требования школьных дисциплин на отметку «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно». В связи с этим «неуспеваемость» может быть выражена в балльной системе отметками «два» и «один». При этом авторы отмечают, что выставление удовлетворительных отметок «не мешают учителям, родителям, нередко и ученику знать, что он «неуспешен» [3].

С точки зрения психологов понятие «успешность - неуспешность» гораздо шире «успеваемость - неуспеваемость».

Например, Л.А. Регуш пишет, что источники «неуспеваемости» могут крыться в свойствах самого ученика, его способностях, мотивах, интересах и т.д. [4]. С точки зрения В. Оконь причины «неуспеваемости» школьника кроются в первую очередь в нарушении баланса компонентов взаимодействия между педагогами и обучающимися, и только во вторую очередь связаны с внешними силами [5]. То есть, «школьная неуспеваемость» является показателем неэффективности учебной деятельности ребенка, характеризующаяся низким уровнем усвоения знаний.

Обобщая результаты анализа психолого-педагогической литературы, можно говорить, что понятие «неуспешность» рассматривается учеными в двух направлениях:

— как психологическое, где понятия «неуспешность» определяется как особое негативное эмоциональное состояние обучающегося, которое выражает его личное отношение (переживание) к деятельности или ее результатам;

— как психолого-педагогическое, где «неуспешность» следует рассматривать в фокусе проблемы результативности и эффективности обучения, а также в контексте показателей качества образования.

Например, А. Сидельникова под «неуспешностью» предлагает понимать «ощущение отсутствия достижения, например, в виде награды, похвалы, общественного признания». По мнению автора неуспешность может проявляться как «хроническое или периодическое переживание ситуации неуспеха, ощущение промаха, провала, поражения, несостоятельности, возникающее в процессе сравнения себя с другими или при оценке достигнутых и желаемых результатов» [6]. В свою очередь Л.Н. Валишина неуспешность рассматривает как фактор негативного социального формирования личности, имеющий прямую корреляцию с заниженной самооценкой школьника [7]. Таким образом, неуспешность может обнаруживаться не только в не достижении целей обучения, но и социальных целей.

Все вышесказанное актуализируют вопросы изучения причин, диагностики и коррекции хронической неуспешности современных школьников. Не смотря на то, что к вопросу о возможных причинах хронической неуспешности современных школьников мы уже вкратце обращались в рамках региональной научно-практической конференции «Здоровьесберегающее образовательное пространство: ДОУ, школа, вуз» [8], тем не менее, данная тема остается востребованной не только исследователями, но и педагогами школ. В данной статье мы предлагаем развернутый аналитический обзор основных причин формирования хронической неуспешности современных подростков.

Практически в каждой школе можно встретить учеников, которых педагоги характеризуют как слабых в обучении, пассивных, неспособных, ленивых. Так, например, результаты анкетирования учителей школ г. Волгограда, работающих с подростками показали, что 72% респондентов считают, что в их классе есть неуспешные ученики. Причины неуспешности с точки зрения педагогов кроются в лени, пассивности учеников, «витании в облаках» на уроке (68%), в замкнутости, неуверенности с одной стороны и демонстративном проявлении взрослости с другой (43%), педагогической запущенности (34%), то есть на характеристиках,

базирующихся в первую очередь на наблюдаемых поведенческих реакциях [8].

Анализ научной литературы показал, что проблема неуспешности школьников может быть более серьезной, чем это кажется на первый взгляд. Причины, приводящие к формированию неуспешности школьника, могут крыться:

1. *В особенностях возрастного развития.* Согласно исследованиям А.Л. Венгера неуспешность, как правило, зарождается в старшем дошкольном или в начале младшего школьного возраста, т.е. период, когда начинается целенаправленное обучение ребенка. Этот особый период детства сопряжен с множеством трудностей, проблем, испытаний, стоящих перед ребенком. Предпосылкой к возникновению неуспешности, связанные с особенностями возрастного развития может служить

- *неготовность ребёнка* следовать указаниям взрослого, неразвитость мелкой моторики, несформированность произвольного внимания, приводящим к трудностям в организации работы ребёнка на уроке [9, с. 23];

- *замедленный темп развития психики* (чаще всего диагностируется при поступлении ребенка в школу или в первый год обучения). Качественными характеристиками проявления задержки психического развития будут являться: ограниченность общего запаса знаний и представлений, незрелость мышления, преобладание игровых мотивов над учебными, быстрая утомляемость и неспособность заниматься интеллектуальной деятельностью. Данные особенности развития могут стать причиной первых школьных неудач ребёнка и постепенно перераста в чувство неуспешности. Однако стоит отметить, что, даже если задержка психического развития со временем будет компенсирована, то чувство неуспешности у ребёнка всё равно остаётся за счёт повышенной тревожности;

- *опережающее развитие.* Так, например, с точки зрения И.В. Вачкова, Е.А. Воробьевой, В.А. Никитиной «раннее обучение навыкам чтения, счета и письма, изучение иностранного языка при неосвоенности родной речи все чаще являются примерами несвоевременной «атаки» на ребенка». При этом авторы отмечают если задача, которая предлагается ребенку, будет значительно опережать зону ближайшего развития, то возникнет «феномен «обкрадывания» тех мозговых структур, которые в данный момент готовы к образованию новых функциональных связей» [10]. Подобная несвоевременность может вызвать трудности в обучении и, как следствие, негативную оценку себя в данной деятельности. У таких детей уже в младшем школьном возрасте возможность быть включенными в учебную деятельность, удерживать внимание по ходу урока, воспринимать, осознавать и запоминать объяснения педагога не соответствует внешним требованиям современного образовательного процесса. Школьные успехи таких детей соответствуют норме, но не соответствуют требованиям родителей, что и становится предпосылкой к появлению неуспешности у детей. Как правило, в подобных случаях родители нагружают детей дополнительными занятиями, что приводит к усталости, понижению работоспособности, и ещё больше усугубляет ситуацию. Регулярность получения низких и тем более негативных оценок за конкретные ситуативные неудачи, формирует чувство собственной несостоятельности, неспособности, неадекватности. Постоянные переживания за не успехи в сочетании с тревогой ожидания нового провала подталкивают ученика уже в начальной школе к пассивности, бездействию, приводят к появлению пессимистического отношения к действительности, а порой и к депрессивным состояниям;

- *трудности с адаптацией при переходе в среднее звено.* В средней школе подросткам необходимо приспосабливаться к разнообразным требованиям учителей, их стилю ведения уроков. Сложность приспособления к но-

вым условиям обучения заставляет их ещё больше нервничать, тем самым ещё сильнее дезорганизовывать процесс работы. Кроме этого подростковый возраст крайне сложен. У подростков появляется потребность в нахождении решения важных жизненных задач: становление автономии, изменение отношений с близкими, поиск ответов на вопрос «Кто я?», первая влюбленность и т.д.

Таким образом, в период обучения у ребенка может накапливаться опыт неудач, что приводит к формированию представления о себе как неудачнике. Неуспешные школьники поначалу пытаются исправить как-то свое положение. Например, уделять много времени домашнему заданию, стараясь соответствовать требованиям взрослых. Чувство ответственности задаёт им направление на точное следование требованиям учителей. Однако такие дети постоянно отвлекаются от работы по причине низкого уровня развития познавательных процессов, повышенной утомляемости, усталости, низкой работоспособности результатом которых становится небольшой запас знаний. Боязнь неудачи, отрицательного результата заставляет детей с пессимизмом смотреть на любое задание и искать в нём подводные камни. Например, на уроках английского языка неуспешные подростки начинают выполнять упражнения карандашом, чтобы иметь возможность исправить свои ошибки, заранее боясь неправильных ответов. Однако при таком подходе на выполнение задания у них уходит значительно больше времени: страх ошибиться вызывает у подростков негативные переживания, он нервничает, и допускает еще больше ошибок. Часто это приводит к снижению мотивации, желанию работать на уроке.

2. *В личностных особенностях обучающегося.* Предпосылкой к формированию хронической неуспешности школьника может служить особенности его личности:

- *особенности эмоционально-волевой сферы.* Для педагога важнейшим показателем, свидетельствующим о наличии неуспешности, должна служить тревожная дезорганизация деятельности ребенка (т.е. нарушения планирования и самоконтроля, вызываемые повышенным уровнем тревоги). Анализируя данную проблему, А.В. Венгер утверждает, что тревога разрушает процесс любой деятельности ребёнка, ведёт к отрицательному результату и к ситуации неуспеха, к негативным оценкам окружающих. А всё это в свою очередь вновь порождает тревогу и способствует закреплению неудач. Таким образом, ребёнок попадает в некий замкнутый круг, из которого всё труднее выбраться. И этот замкнутый круг и делает чувство неуспешности хроническим [11].

- *Спилбергер предлагает выделить два вида тревожности: ситуативную - порождается некоторой конкретной ситуацией и объективно вызывает беспокойство, и личностную - личностная черта, которая характеризуется склонностью личности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, даже которые не располагают к этому объективно [12].* У неуспешных школьников тревожность изначально проявляется как ситуативная, но со временем перерастает в личностную черту. Так школьная (ситуативная) тревожность начинает формироваться уже в дошкольном возрасте. Этому могут способствовать такие факторы как авторитарный стиль общения значимого взрослого (педагога, родителей), завышенные требования к ребенку, низкая оценка ребенка на основе сравнения его личности и результата деятельности с другими детьми. Вернгер пишет, что опасение ребенка сделать ошибку в совокупности с желанием заслужить похвалу, отвлекает его внимание от смысла выполняемых заданий; он концентрируется на мелочах, упуская из виду главное [9, с. 21].

- *уровень и адекватность самооценки, притязания.* Личностная сфера неуспешного школьника характеризуется низкой самооценкой, неадекватным уровнем притязаний. Необходимо отметить, что самооценка оказывает влияние на взаимоотношения личности с окружа-

ющими, критичность, требовательность к самому себе, отношение к успехам и неудачам, что в свою очередь определяет эффективность деятельности и развитие личности. Самооценка напрямую связана с уровнем притязаний, целями, которые личность выстраивает перед собой, с самоуважением - положительным отношением к себе как к ценности.

При отсутствии или наличии низкого самоуважения личность не любит себя и постоянно находится во внутриличностных конфликтах. В.Г. Маралов отмечает, что в основе самоуважения человека лежит не только положительные установки на себя в соотношении субъективных самооценок, но сопоставление своих целей, притязаний с реальными достижениями [13, с. 27].

У. Джемс вывел формулу, которая наглядно показывает взаимосвязь самооценки с притязаниями и успехом в деятельности:

$$CO = \frac{\text{Успех}}{\text{Притязания}}$$

«Чем выше успех и ниже притязания, тем выше самоуважение, и наоборот, чем выше притязания и ниже успех, тем меньше человек будет себя уважать» [13, с. 28]. Человек варьирует свои притязания на основе успешности прошлого опыта, а измененные цели, притязания, в свою очередь, оказывают влияние на будущие успехи.

Очень важно чтобы человек позитивно относился к себе в целом, воспринимал неудачи как временное явление, а при повторяющихся неудачах сохранял бы присутствие духа, веры в себя, был бы готов менять тактику и стратегию поведения и деятельности. Именно этого и не обнаруживается у неуспешных школьников. Притязания таких детей часто носят не реалистический характер, что отражается не только на самооценке, самоуважении, но и в учебной мотивации, негативным отношением к школе и учению.

- *черты характера.* Постоянное переживание тревоги, неудовлетворенность собой провоцирует снижение умственной деятельности школьника, интеллектуальной продуктивности.

Школьники не полноценно используют в учебной деятельности свои потенциальные возможности, перестают прикладывать усилия, справляться с заданиями, с которыми вполне справились ранее, то есть проявляют интеллектуальную пассивность.

Постоянно появляющиеся ситуации неуспеха в обучении начинают формировать и закреплять такие черты характера как неуверенность, замкнутость, необщительность и пр.

Кроме этого, с точки зрения М.С. Старовойтовой, испытывая постоянное напряжение и чувство страха, сопровождающие неуспешность, школьники могут проявлять как вспышки агрессии, по направлению к окружающим и к самому себе, так и депрессивные расстройства (снижение общего фона настроения, замкнутости и апатии) [14].

3. *В социальной сфере* причины неуспешности могут лежать во взаимоотношениях в семье, с педагогами и со сверстниками.

- *взаимоотношения в семье.* Школьные проблемы ученика довольно часто получают отрицательный резонанс в семье. В младшем школьном возрасте учебные успехи, отметки оказывают сильное влияние на отношение родителей к ребенку. Если в дошкольном возрасте ребёнок считался хорошим за примерное поведение, то на этапе младшей школы отношение родителей к его успехам меняется: хорошим считается тот ребёнок, который много знает и легко справляется с учебным материалом. Болезненное переживание родителями неудач, низких отметок ребенка, вызывают у них дискомфорт и тревогу, а в некоторых случаях является почвой для конфликтов между родителями, которые ищут причины не только в ребенке, но и в неправильном воспитании или недостаточном внимании другого родителя. Такие

семейные конфликты травмируют ребенка, он ощущает себя причиной их возникновения, что в свою очередь усиливает тревогу и неуверенность. Чувство вины у ребенка может спровоцировать не только отрицательные отметки и оценки, но конфликты в диаде «родитель – ребенок», «родитель – родитель», «родитель – педагог». В подобных социальных условиях у ребенка появляется склонность панически реагировать на сложности любого характера, в том числе и на неудачи.

Однако чаще всего жертвами школьной неуспешности становятся дети из неблагополучных семей — школьники, воспитанию которых родители уделяют минимум времени и сил. Именно в таких семьях самый высокий риск того, что родители несвоевременно заметят или вообще не заметят в поведении ребенка признаки неуспешности, и этот синдром к подростковому возрасту перерастёт в тотальный регресс. Поведение неуспешного ребенка, часто способствует поддержанию неблагополучной обстановки в семье, а подобная семейная обстановка в свою очередь ещё больше усугубляет степень проявления и сложность последствий данного синдрома. Таким образом, мы сталкиваемся с ещё одним замкнутым кругом. Однако из этого круга выбраться значительно сложнее, и сделать это можно только с помощью вмешательства психотерапевта.

• *взаимоотношения с педагогами.* В педагогике получил популярность такой термин как «вторая мама». Этот термин подчёркивает важную роль учителя начальных классов в жизни младших школьников. Ошибки педагогов на этом этапе также могут стать причиной появления у ребенка синдрома неуспешности.

Педагоги признают, что работа с неуспешными школьниками, испытывают раздражение, отсутствие желания взаимодействовать на уроке, безнадежность что-либо изменить, хоть и стараются этого не демонстрировать. Не смотря на «старания» учителей равно относиться, неуспешные школьники очень хорошо чувствуют различие между словами педагога и смыслом сказанного. Вербально учитель может демонстрировать дружелюбное отношение, заинтересованность в ученике, но, если такое отношение реально отсутствует, он непременно выдаст себя невербальным поведением - интонацией, жестом, взглядом.

Так же к педагогическим ошибкам можно отнести негативную установку на взаимодействие с неуспешными учениками. Результатом личной неприязни педагога к ученику будут являться завышенные требования, формулирование более сложных вопросов, ограничение времени на ответ, игнорирование и т.д. Таким образом, зачастую не осознавая этого педагоги не дают школьникам возможности раскрыть свой потенциал, искусственно создают для них ситуацию неуспеха [15];

• *взаимоотношения со сверстниками.* Ряд ученых (А.М. Прихожан, Л.А. Рёгуш, М.С. Староверова и др.) отмечают, что неуспешность школьника в учебной деятельности является предпосылкой для негативного отношения детей к одноклассникам. Первоначально это выражается в отрицательных оценках учебных достижений сверстника, а за тем и характера, внешнего вида и пр.

Социальный статус неуспешных школьников при таком отношении к ним со стороны сверстников значительно снижается, причем, чем больше они не соответствуют требованиям, которые им предъявляют, тем ниже их социальный статус. Так как социальный статус взаимосвязан с социальными ожиданиями (ожиданиями), то у сверстников формируется пренебрежительное отношение к таким одноклассникам, их рассматривают как неуспешных в любых сферах жизни. Так как мнение сверстников для подростков является значимым, то подобного рода отношения оказывают влияние на формирование и проявление специфичных черт характера, стратегий поведения, свойственных неуспешным людям. Неуспешные подростки выделяются на фоне остальных

сверстников тем, что большую часть время проводят дома, практически не имеют друзей и потребности в общении. Такие подростки очень болезненно реагируют на моменты, когда кто-либо нарушает их личное пространство, пытается против их желания с ними поговорить. Среди особенностей психологического профиля личности неуспешного подростка одну из центральных ролей занимает преобладание депрессивного фона настроения. Такие подростки отказываются проявлять активность не только в какой-либо деятельности, но и от общения, как с взрослыми, так и со сверстниками. Неуспешные подростки предпочитают оставаться в стороне или уходить виртуальный мир, мир грез и фантазий, где они могут быть не просто успешными, но быть героями, которых любят и уважают. В ответ на такое поведение сверстники либо высмеивают, либо «отворачиваются» от подростка, что в свою очередь усиливает депрессивные состояния и обостряет представления о своей никчемности.

Обобщая все вышесказанное можно утверждать, что неуспешность школьника может быть не только сформирована, усилена, но и должна «сдерживаться», корректироваться с помощью специально созданных условий. В противном случае если ребенок своевременно не получит психологически грамотной помощи со стороны взрослого, то в подростковом возрасте синдром хронической неуспешности может перерасти в синдром тотального регресса, наиболее тяжелый психологический синдром подросткового и юношеского возраста, для которого характерна «...не только остановка в развитии, но и утрата прежних достижений» [11].

Проведенный нами анализ причин неуспешности школьников создает платформу для дальнейшего исследования данной проблемы, результаты которого планируются быть освещенными в следующих работах.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Глассер У. Школы без неудачников: пер с англ. / У. Глассер. – М.: Прогресс, 1991. – 184с.
2. Ошмарин А.Н. Школьная неуспеваемость или неуспешность? / А.Н. Ошмарин. – Джанкой, 2008. – 52с.
3. Забрамная С., Костенкова Ю. Неуспеваемость как она есть / С. Забрамная, Ю. Костенкова // Школьный психолог – 2004. – №45. – С.27-30.
4. Рёгуш Л.А. Учить учиться! О проблеме школьной неуспеваемости / Л.А. Рёгуш // Психологическая газета. – 1999. – № 9. – С. 8.
5. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 383с.
6. Сидельникова А. Неуспешность [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://annanterapia.fi/individual/success> – [дата обращения 25.11.2016].
7. Валишена Л.Н. Психолого-педагогическое обеспечение преодоления неуспешности в учебно-воспитательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Л.Н. Валишена – М., 2006, – 24с.
8. Глазырина Л.Г. Причины хронической неуспешности современных школьников / Л.Г. Глазырина // От здоровьесбережения к здоровьесозиданию в образовательном пространстве: матер. н.п.к. – Волгоград: ООО «Издательство Крутон», 2016. – С.142-144.
9. Венгер А.Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков / А.Л. Венгер – Москва-Рига: Педагогический Центр «Эксперимент», 2000. – 186с.
10. Вачков И.В., Воробьева Е.А., Никитина В.А. Психомоторное развитие как основное направление психолого-педагогического сопровождения младших школьников / И.В. Вачков, Е.А. Воробьева, В.А. Никитина // «Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: филология, педагогика, психология». – 2009. – №5. – С. 30-35.
11. Венгер А.Л. Проблемы в учебе. Синдром хронической неуспешности [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://darina.kiev.ua>. – [дата обращения 25.04.2017], [http://adalin.mospsy.ru/1\\_04\\_00/1040216](http://adalin.mospsy.ru/1_04_00/1040216).

shtml. – [дата обращения 20.12.2016].

12. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Тревога и тревожность: хрестоматия / Ч. Спилбергер. — СПб. 2008. — С. 85-99.

13. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие / В.Г. Маралов. — М.: Академия, 2004. — 256с.

14. Староверова М.С. Школьная неуспешность и пути ее коррекции [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru> – [дата обращения 18.01.2017].

15. Глазырина Л.Г., Шеркевич, В.С. Влияние социально-педагогической перцепции на продуктивность учебной деятельности / Л.Г. Глазырина, В.С. Шеркевич // Альманах современной науки и образования. – 2015. – № 8(98). – С. 37-41.

*Статья поступила в редакцию 21.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 159.93

## ФЕНОМЕН БОЛИ В БОЕВЫХ ИСКУССТВАХ

© 2017

Гопин Владислав Михайлович, соискатель кафедры философии  
Волгоградский государственный университет

(400062, Россия, Волгоград, проспект Университетский, 100, e-mail: vladik.gopin@gmail.com)

**Аннотация.** В данной статье ставится задача исследовать особенности феномена боли в сфере боевых искусств. Автором была раскрыта сущность понятия боевых искусств, а также было доказано, что конкретный вид деятельности имманентно предполагает испытание боли всяким занимающимся. Показано, что одной из возможных мотиваций для начала занятий единоборствами является желание совладания с потенциальным стрессом. Выявлен присущий данной практике дуалистический характер боли: как цель и как средство. В этом контексте боль является одной из ключевых концепций, позволяющих ощутить и испытать себя. Общность боли, появляющаяся в ходе занятий, способствует лучшему пониманию этого чувства у других людей, делая более понятным свой собственный дискомфорт и дискомфорт окружающих. Однако добровольный характер причинения и испытывания боли, а так же контроль с третьей стороны позволяет провести четкую грань между единоборствами и пыткой и исключить возможную жестокость из процесса обучения. Показано, что боевые искусства могут являться успешным способом совладания со страданиями любого характера, тем самым уменьшая количество проявлений насилия и садизма практикующими в повседневной жизни.

**Ключевые слова:** боль, характер боли, психика, физиология, ментальность, дискомфорт, переживания, стресс, жестокость, садизм, боевые искусства, единоборства, совладание, насилие, чувства, общность боли, повседневная жизнь.

## PHENOMENON OF PAIN IN MARTIAL ARTS

© 2017

Gopin Vladislav Mikhailovich, applicant of the department of philosophy  
Volgograd State University

(400062, Russia, Volgograd, Universitetskij Avenue, 100, e-mail: vladik.gopin@gmail.com)

**Abstract.** This article aims to investigate the peculiarities of the phenomenon of pain in the field of martial arts. The author revealed the essence of the concept of martial arts, and it was also proved that a particular type of activity immanently involves the testing of pain by everyone involved. It is shown that one of the possible motivations for starting martial arts is the desire to cope with potential stress. The dualistic character of pain inherent in this practice is revealed: as a goal and as a means. In this context, pain is one of the key concepts that allow to feel and experience yourself. The commonality of pain that appears during the sessions contributes to a better understanding of this feeling in other people, making it more understandable for one's own discomfort and discomfort of others. However, the voluntary nature of the infliction and testing of pain, as well as third-party control, makes it possible to draw a clear line between martial arts and torture and exclude possible cruelty from the learning process. It is shown that martial arts can be a successful way to cope with suffering of any kind, thereby reducing the number of violence and sadism manifestations by training persons in everyday life.

**Keywords:** pain, character of pain, psyche, physiology, mentality, discomfort, experiences, stress, cruelty, sadism, martial arts, martial arts, copulation, violence, feelings, common pain, everyday life.

Боль – ощущение, присущее любому живому существу в критически значимые периоды его жизни, кардинальным образом меняющее его состояние. Способность ощущать боль, находиться в состоянии боли объединяет всех членов человеческого рода. Здравый смысл говорит, что содержание боли всегда негативное. Наше тело никогда не воспримет болезненные ощущения как что-то желательное, позитивное. А намеренное причинение страдания самому себе или другим современной психиатрией однозначно расценивается как патологическая склонность.

Вместе с тем существует неисчислимое число практик, которые имманентно предполагают (или, во всяком случае, не исключают) сознательное причинение боли себе или другим, и занятие которыми не расценивается врачами как симптом, а обществом – как нечто табуированное. По утверждению норвежского исследователя А.Ю. Ветлесена, «отношение индивида к боли в своей собственной жизни не зависит целиком и полностью от него самого» [1, с.6]. То есть то, как боль измеряется и как она определяется, в некоторой степени, носит социально-обусловленный характер. В данной работе нас будет интересовать влияние определенных практик на восприятие, оценку боли, а также то, как эти практики помогают бороться с болью, преодолевать ее. На конкретном этапе исследования нас будут интересовать восточные боевые искусства.

Термин «боевое искусство» рассматривается нами предельно широко. За основу берется определение, данное А.А. Долиным: «Историческое понятие «воинские искусства» (яп. *бу-дзюцу*, кит. *у-шу*, кор. *тэквон-до*, вьет. *во-дао*) включало все области человеческой деятельности относящейся к войне и военному делу, в том числе рукопашный бой без оружия, а также с оружием,

стрельбу и метание различных снарядов, вольтижировку, акробатические трюки в театральных поединках, а также принципы общевойскового боя, элементы армейской стратегии, фортификации и т.п.» [2, с.10]. То есть, с нашей точки зрения, под боевыми искусствами можно понимать различные системы совершенствования тела и психики, имеющие как прикладной, так и спортивный характер, с определенными сложившимися методами обучения, философией, моралью, ориентированные на ведение рукопашных и/или вооруженных поединков и имманентно предполагающие наличие боли на всех этапах занятий. Особо значимым мы будем считать последний аспект, в истинности которого не приходится сомневаться, но который, однако, не воспринимался прежде исследователями определяющим или хотя бы важным.

Вместе с тем, очевидно, что боевые искусства всегда предполагают испытание и причинение боли. Так, ребенок пяти лет (минимальный общепринятый возраст для начала занятий), впервые ступая на путь боевых искусств, сразу же сталкивается с крайне неприятной тренировкой, развивающей гибкость тела. А для зрелых учеников, в зависимости от школы, вводится парная работа, включающая спарринги, отработку технических действий, специальная физическая подготовка, закаливание ударных поверхностей и прочее... Занятия абсолютно всеми боевыми искусствами предполагают испытание болью каждого практикующего.

Но что же такое боль? Для полноты дальнейших рассуждений необходимо сделать несколько замечаний по этому поводу. Во-первых, мы склонны понимать боль как ощущение или чувство. Но в то же время, при определенной силе и продолжительности в восприятии реципиента боль трансформируется в состояние. А значит,



разделение физического и ментального аспектов не имеет смысла. Во-вторых, по выражению Ветлеса, «боль – признак того, что вы живы» [1, с.204]. Это означает, что боль – это именно то чувство, которое позволяет в полной мере ощутить себя. Конечно, можно возразить и привести пример явления фантомных болей в ампутированных конечностях. Однако следует учитывать, что фантомные боли – это как раз тот случай, когда различие ментального и физического характера не существенно, так как первое подменяется вторым – боль внутренняя выражается в форме внешнего. Иными словами, фантомная боль ощущается, и какая разница как? Важен факт. «Боль в этом отношении объединяет мир внешний с миром внутренним» [3, с.3]. Все вышеуказанное позволяет сделать вывод о том, что боль – это чувство (вне зависимости от того, какого оно характера: физического или ментального), имеющее имманентную человеческому существованию природу и переживаемое каждым субъектом отдельно и самостоятельно.

Теперь, когда сущности двух основных понятий определены в достаточной для конкретной работы мере (мы не претендуем на полное и исчерпывающее раскрытие природы этих феноменов) и доказано наличие устойчивой связи между ними, представляется возможным проанализировать особенности боли, присущей боевым искусствам. Сделать это – означает ответить на вопрос: «Каким образом боль в боевых искусствах возникает, как она переносится и посредством чего выражается?»

Во-первых, нужно отметить тот не поддающийся сомнению факт, что все практикующие осознают наличие боли в боевых искусствах. На данный момент в медийной среде нет недостатка в контенте, подчас ложного, но достаточно красочно отражающего такого рода страдания. Стоит лишь вспомнить знаменитые кинофильмы, спортивные передачи и репортажи, массу изображений по этому поводу... Человек осознает, что его ожидает, но, тем не менее, вступает на этот путь. Почему? Отчасти потому что наша культура, нужно признать, способствует этому. Тема боли достаточно распротранена. Существует множество тому свидетельств: например, самоистязание святых ради очищения от грехов в христианстве, причинение страданий отрицательным персонажам, воспринимаемое чем-то положительным и должным – вообще извечный сюжет в произведениях любых культур. Но мы склонны думать, что влияние среды имеет здесь не решающее значение. Скорее, люди начинают заниматься боевыми искусствами, желая разобраться с болью, с тем, что сопровождает лично их на протяжении всей жизни.

Стремление дать оппор хулигану в подворотне посредством выученных технических действий – есть не что иное, как попытка свести к минимуму потенциальную боль от возможной стычки. Занятие оздоровительными, общеукрепляющими комплексами, цигунами, йогой, которые присутствуют в различных формах абсолютно во всех традиционных школах – есть желание избежать боли от недугов в старости. Даже духовные практики – составляющие многочисленных единоборств, основанных на ценностях буддизма – можно рассмотреть сквозь призму первой благородной истины о страдании (как попытки преодоления страдания в рождении, старости, болезни и смерти). Иными словами, медитация, как часть боевых практик, тоже имеет функцию преодоления боли. Следовательно, можно сделать вывод, что боль имеет характер не только средства достижения чего-то (например, упоминаемая нами набивка – способ достижения невосприимчивости какой-либо частью тела болезненных ощущений), но и характер цели всей практики. Теперь можно ответить на вопрос о восприятии боли. Боль возникает вместе с боевыми искусствами как одна из неотъемлемых центральных концепций – она есть средство и одновременно цель.

Необходимо дать несколько разъяснений. Что мы имеем ввиду, когда утверждаем, что боль – это цель?

Возникает ассоциация с пыткой. Однако здесь есть ряд существенных различий. В пытке по мере причинения боли возрастает власть палача над телом и разумом несчастного. Но в боевых искусствах, где фигура палача и жертвы слиты воедино, получается, что человек, причиняя себе боль, одновременно увеличивает власть над собой. Тело в результате жестких тренировок становится более сильным и ловким, но также возрастает контроль над эмоциями. Это структурное различие. Но есть, конечно же, и содержательное. Мотивом пытки является донос, подозрение стороннего человека, то есть что-то внешнее по отношению к несчастливцу. В боевых искусствах же основанием для занятий (за исключением случаев малолетства занимающегося, где эта функция делегируется старшим) является желание самого человека разобраться с болью. И, разумеется, закономерный конец пытки (непоправимая травма тела или психики) не представляется возможным сравнить с результатом занятий боевыми искусствами (крепкое тело и здоровый дух).

Обычно возникает некоторая трудность понимания своих и чужих мук. Моя боль очевидна для меня, она не подвергается сомнению, но боли другого человека не существует, мы не знаем, как её ощущает другой. В некоторой степени боевые искусства дают отличный материал для анализа этого феномена самим занимающимся. Когда группа людей какое-то время проходит через ряд болезненных испытаний, к каждому ее члену приходит осознание того, что и другие могут испытывать страдания. Боевые искусства создают общность боли. К человеку, которому не раз причинял боль его товарищ, приходит понимание того, что и этот последний тоже испытывает боль. И здесь нет совершенно никакой жестокости, если исходить из его определения как «намеренного причинения страдания другому человеку против его воли» [1, с.146]. Более того, боевые искусства предоставляют не садистские способы переноса боли: отработка ударов по макиваре, груше, фехтование оружием, бои «с тенью»... А также символические способы её трансформации. Стоит лишь вспомнить многочисленные формальные комплексы, присущие многим школам, которые уже не несут непосредственно боли, а образно её вмещают.

Подводя итоги данной работы, перечислим основные ее содержательные моменты. Боевые искусства – это определенная практика, предполагающая контакт с болью, и особенное восприятие этого контакта. Нет разницы, какого характера боль, это всегда чувство, которое в некоторой степени помогает ощутить свое существование. В то же время человек склонен недооценивать силу этого чувства у других. Боевые искусства же дают почву для лучшего понимания того, как остальные ощущают боль. Этим они уменьшают возможное проявление садизма и жестокости в целом. Боль в некотором роде является целью боевых искусств, однако, существует малого общего между единоборствами и пыткой. И наконец, занятия боевыми искусствами, дает практикующему безопасные способы переноса, вымещения и трансформации боли.

Боевые искусства – определенно хороший путь для всех желающих совладать со своей болью и понять суть этого феномена. Однако даже их не стоит идеализировать и принимать как единственно правильный способ. В любой человеческой деятельности есть изъяны и несчастные случаи. Есть они и в боевых искусствах.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ветлесен А.Ю. Философия Боли. М.: Прогресс-Традиция, 2010. 237 с.
2. Долин А. А., Попов Г. В. Кэмпо - традиция воинских искусств. М.: Наука, 1991. 427,[2] с.
3. Чистякова М. Г. Трансформация темы боли в искусстве: антропологический контекст // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2009. №5. С. 200-

204.

4. Храпова В.А. Тексты Осеевого времени // Философия и общество. 2008. № 2. С. 128-140.

5. Храпова В.А. Человек в системе семантического бытия// Личность. Культура. Общество. 2005. Т. VII. № 2 (26). С. 244-253.

*Статья поступила в редакцию 16.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА  
ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

© 2017

Двоглазова Маргарита Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент по кафедре психологии, заведующий кафедрой общегуманитарных и естественнонаучных дисциплин  
Московский гуманитарно-экономический университет, Северо-западный институт (филиал)  
(183008, Россия, Мурманск, пр. Кольский, д.51, e-mail: mu\_dvoeglazova@mail.ru)

**Аннотация.** В статье характеризуются центральные идеи культурно-исторической, культурологической и социокультурной парадигм с позиций которых должен выстраиваться образовательный процесс. Акцентируется внимание на том, что окультуривание психики осуществляется не только через присвоение ребенком социокультурного опыта, накопленного предыдущими поколениями в процессе целенаправленно организованной взрослым образовательной деятельности, но и в ходе совместной деятельности (со-образование, со-развитие) и самодеятельности. Образование в культурологическом подходе трактуется как один из определяющих факторов обеспечения культурной преемственности поколений, непрерывного воспроизводства культурных норм и ценностей в обществе посредством целенаправленного приобщения обучающихся к культуре. С позиций культурологического подхода все участники образовательной деятельности являются носителями культуры, что определяет интериоризацию культурных норм, ценностей, способов деятельности в процессе общения и совместной деятельности. Образование с позиций социокультурного подхода направлено на развитие человека как субъекта деятельности, общения и саморазвития, мотивированного к активному усвоению и присвоению как ценностно-смысловой, так и операционально-технической сторон деятельности, системы морально-этических ценностей, интегрированных в индивидуальную нравственность. Присвоение достижений культуры в процессе образования обеспечивает не только повышение качества общественной жизни, но и развитие общества.

**Ключевые слова:** парадигма, культурно-историческая парадигма, культурологическая парадигма, социокультурная парадигма, окультуривание психики, социокультурная компетентность.

## EDUCATION AS A BASIS OF HARMONIOUS PERSONALITY DEVELOPMENT

© 2017

Dvoeglazova Margarita Yurevna, Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor of the psychology Department,  
Head of Department of General Humanities and Science Disciplines,  
Moscow University of Humanities and Economics, North-Western Institute (branch)  
(183008, Russia, Murmansk, Kolsky Avenue, 51, e-mail: mu\_dvoeglazova@mail.ru)

**Abstract.** The article describes the central ideas of the cultural, historical and socio-cultural paradigms from the standpoint of which the educational process should be built. Attention is focused on the fact that the cultivation of the psyche is carried out not only through the appropriation by the child of the socio-cultural experience accumulated by previous generations in the process of purposefully organized adult educational activities, but also in the course of joint activity (co-formation, co-development) and amateur performance. Educational in the culturological approach is interpreted as one of the determining factors for ensuring the cultural continuity of generations, the continuous reproduction of cultural norms and values in society through the purposeful introduction of students to culture. From the standpoint of the cultural approach, all participants in educational activities are bearers of culture, which determines the internalization of cultural norms, values, modes of activity in the process of communication and joint activity. Education in terms of socio-cultural approach is aimed at the development of man as a subject of activity, communication and self-development, motivated to actively assimilate and appropriate both the value-semantic and operational-technical aspects of activity, a system of moral and ethical values integrated into individual morality. Assignment of cultural achievements in the process of education provides not only an improvement in the quality of public life, but also the development of society.

**Keywords:** paradigm, cultural and historical paradigm, culturological paradigm, sociocultural paradigm, cultivation of the psyche, sociocultural competence.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предполагает построение и реализацию образовательной деятельности с воспитанниками дошкольной образовательной организации на основе классических и современных теоретико-методологических парадигм отечественной психолого-педагогической науки: культурно-исторической, культурологической, социокультурной.

Образование как иерархическая многоуровневая образовательная система предполагает «движение знания из одной части науки в другую при помощи общенаучных понятий, что существенно интенсифицирует интегративные процессы в науке, помогает восстановлению ценности научного познания, постоянно «нарушаемой» процессами дифференциации» [1, с.30]. Интегративный подход в образовании подрастающего поколения предполагает объединение идей методологических парадигм и реализацию полипарадигмального образования.

В отечественной психологии категория парадигмы интерпретируется в контексте сформулированном в работах Т. Куна [2] как: во-первых, совокупность фундаментальных научных (методологических) установок, принимаемых и разделяемых научным сообществом, являющихся основой теоретических и практико-ориентированных исследований [3]; во-вторых, общая мо-

дель (образец), ориентируясь на которую возникают и развиваются конкретные (частные) научные теории [4]; в-третьих, совокупность методологических предпосылок, обуславливающая научную деятельность [5].

В культурно-исторической парадигме, основы которой были заложены в работах Л.С. Выготского, развитие трактуется как «непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях» [6], в процессе которого осуществляется окультуривание психики через присвоение человеком культурно-исторического опыта, накопленного предыдущими поколениями. Под окультуриванием психики подразумевается «процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, новых образований, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях» [7], «изменение функционального строения сознания ... составляет главное и центральное содержание всего процесса психического развития» [8, с. 217]. Соответственно, под окультуриванием психики подразумевается: во-первых, развитие высших психических функций как сложных форм сознательной психической деятельности, прижи-

ненно формирующихся под влиянием социальных факторов, опосредованных различными психологическими орудиями, осуществляющихся под влиянием мотивов, регулируемых сознательными целями и программами и подчиняющихся в развитии и функционировании закономерностям психического развития; во-вторых, развитие личности (воли, самосознания, высших чувств); в-третьих, формирование многофункциональных психических образований (интеллект, произвольность); в-четвертых, формирование навыков (чтение, счет, письмо); в-пятых, развитие индивидуальности (индивидуальный стиль деятельности, индивидуальный стиль мышления).

Л.С. Выготский трактуя развитие как «непрерывный процесс самодвижения», считая вслед за Г. Гегелем, что всему живому присуща способность к саморазвитию, придерживался диалектического закона единства и борьбы противоположностей, проявившегося в формулировке категорий интерпсихическое и интрапсихическое, интериоризация и экстериоризация, высшие и низшие психические функции, индивидуальное и общественное, филогенетическое и онтогенетическое, типичное (общее) и специфичное (особенное, единичное), природное и социальное, объективное и субъективное сквозь призму которых осуществлялась интерпретация специфики «становления развитой зрелой личности» [9, с. 97].

Л.С. Выготский заложив основы развивающей теории обучения, активно разрабатывавшейся во второй половине XX в. П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, Л.В. Занковым, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Элькониним, указывал на необходимость обучения опережающего уровня актуального развития, основанного на зоне ближайшего развития каждого ребенка и, соответственно, на необходимости диагностики индивидуальных особенностей ребенка, с учетом которых будет осуществляться образовательный процесс. При этом Л.С. Выготский отмечал, что навыки психолого-педагогической диагностики у педагогов должны быть хорошо развиты как в области диагностики зоны актуального развития, так и зоны ближайшего развития: «Так же плох педагог, который не умеет определять ничего другого, кроме того, что уже произошло в развитии, т.е. того что подытоживает вчерашний день развития» [Цит. по 10]. Л.С. Выготский сформулировав принцип сотрудничества в диагностике зоны ближайшего развития позволяющий «непосредственно исследовать то, что и определяет точнее всего умственное созревание, которое должно завершиться в ближайший и последующий периоды ... возрастного развития» [11, с. 265] заложил основы его изучения, реализованные в работах: И.А. Корепановой [12] и Ю.В. Гущиным [13] выполненных под руководством Л.Ф. Обухова, Е.Д. Божович [14], А.М. Медведева, М.В. Марковой [15] и др.

Я.А. Пономарев не рассматривая проблему исследования зоны ближайшего развития сформулировал ряд ценных идей, применяющихся в настоящее время в практике работы с обучающимися. Диагностика, по мнению Я.А. Пономарева [16], может осуществляться при помощи двух типов задач: стандартных и нестандартных. Типовые задачи не предполагают выход за рамки наличной информации, поиск нетривиальных способов, алгоритмов решения. Нетривиальные задачи определяют выход за пределы наличной ситуации и актуализацию разных пластов опыта, как правило, спонтанно приобретенного в процессе обучения и самообучения, включение интуиции и проверки догадок, перекомбинирование имеющихся способов решения задач. Как первые, так и вторые задачи обуславливают переход от интерпсихического знания к интрапсихическому, однако, лишь нетиповые задачи актуализируют зону творческой самостоятельности как структурный компонент зоны ближайшего развития по Ю.З. Гильбуху [17] и определяют выход в самодетельность, в которой осуществляется

создание собственных нетривиальных продуктов деятельности и наиболее качественное присвоение и усвоение опыта предыдущих поколений. Творчество, будучи высшим уровнем усвоения информации, обуславливает как перестройку и модификацию субъектом деятельности окружающей предметной действительности, так и развитие человека как субъекта самостоятельно им осуществляемой деятельности [18].

Культурологический подход в педагогике актуализирует проблемы сохранения и укрепления роли образования как одного из определяющих факторов обеспечения культурной преемственности поколений, непрерывного воспроизводства культурных норм и ценностей в обществе посредством целенаправленного приобщения обучающихся к культуре. С позиций культурологического подхода все участники образовательной деятельности являются носителями культуры, что определяет интериоризацию культурных норм, ценностей, способов деятельности в процессе общения и совместной деятельности.

Вместе с тем освоение человеком культуры (рассматриваемое в качестве центрального условия окультуривания психики в культурологическом подходе) не гарантирует его становление как активного участника социокультурного процесса. Человек как носитель культуры может обладать всеми признаками и свойствами «культурного человека», но при этом занимать пассивную позицию наблюдателя социальных процессов, насыщенных культурными смыслами, обособленно и комфортно существовать в локальной культуросообразной среде какой-либо социальной группы или страны.

Образовательная деятельность в соответствии с требованиями ФГОС ДО должна осуществляться в том числе с позиций социокультурного подхода, активно разрабатываемого в работах социологов (П.А. Сорокин), философов (А.С. Ахиезер, В.С. Библер, М.С. Каган, Н.И. Лапин, В.С. Степин, В.П. Фафонов и др.), педагогов (Л.В. Коломийченко, И.В. Груздева и др.), психологов (Л.С. Выготский, В.Д. Шадриков, Л.С. Петровская, Д.И. Фельдштейн и др.).

Исследователями, разрабатывающими социокультурный подход в образовании, акцентируется внимание на развитии человека активного (*homo activus*) – субъекта социального действия – человека «являющегося носителем социальной деятельности» [19, с. 161], «культурные (ценностные и этические) характеристики (которого), интегрированные в индивидуальную нравственность, составляют основание любой культуры, пронизывающей все состояния и уровни социальной жизни, и оказывают определяющее влияние на социокультурные характеристики общественного целого» [20, с. 270].

Культура в социокультурном подходе интерпретируется в качестве центрального условия целостности общества, основы образования, науки, экономики, трактуется не как элемент общественной жизни (как в культурологическом подходе), а как условие качества общественной жизни.

В социокультурном подходе детство рассматривается как исторически сложившийся период, в ходе которого, как писал в своих работах Л.С. Выготский, ребенок постигает ценности культуры «вращающиеся» в его психику и «вращает» сам в культуру, и тем самым самоопределяется в пространстве времени и культуры, усваивая ценности, способы, действия, опредмеченные в орудиях труда [21]. Приобщение к ценностям культуры и их интериоризация обуславливают возникновение у ребенка ощущения свободы, реализующейся в субъектном выборе, опосредующем осознание собственной ценности, самодостаточности, чувства собственного достоинства.

Д.И. Фельдштейн исследуя проблемы социокультурного развития человека в детстве сформулировал вывод о том, что культура является сферой открытия человеком своего «Я» и развития творческой индивидуальности

сти [22].

Развитие ребенка как субъекта деятельности, самостоятельно и при помощи других осваивающего окружающую его социально-предметную действительность является одной из приоритетных задач, стоящих перед педагогическими коллективами ДОО. Развитие личности воспитанника будучи чрезвычайно сложной, многогранной и многомерной образовательной целью предполагает ее реализацию с учетом имеющихся у человека потребностей в самоактуализации, самореализации, саморазвитии (А. Маслоу), которые не будучи подавленными в детстве предопределяют успешность в жизни и деятельности на всех последующих этапах онтогенетического развития. Отбор содержания образования, выбор методов, технологий, организационных форм, способов педагогического взаимодействия должен быть направлен на развитие у воспитанника таких индивидуально ценных и общественно значимых качеств как инициативности, самостоятельности, ответственности, целеустремленности, решительности, смелости являющихся показателями субъектности в жизнедеятельности, показателями реализации личностно ориентированного подхода в образовании отличающегося от традиционного знаниево-ориентированного, направленного на реализацию прагматических целей, узкую специализированную подготовку ребенка к выполнению отдельных функций и задач.

Культурные практики, будучи самостоятельно организуемыми дошкольниками специфически детскими видами деятельности, определяют освоение ребенком позиции субъекта деятельности и субъекта собственного развития. Влияние самодетельности на развитие личности было убедительно доказано в работах В.М. Бехтерева в конце XIX в. писавшего: «Личность с объективной точки зрения есть ничто иное, как самодетельная особь со своим психическим укладом и с индивидуальным отношением к окружающему миру» [23, с. 102], «Умственный кругозор представляется не одинаковым между лицами различно образованными, но ни один из них не теряет права на признание в нем личности, если только он проявляет в той или другой мере свое индивидуальное отношение к окружающим условиям, представляясь самодетельным существом. Только утрата этой самодетельности делает человека вполне безразличным; при слабом проявлении самодетельности мы можем говорить о слабо развитой или пассивной личности» [там же, с. 101].

В период дошкольного детства ребенок приобретает опыт со-бытия, со-вместности, со-творчества, со-образования, со-развития, активно присваивает ценности воспитывающего его общества, осваивает социокультурную компетентность.

Социокультурная компетентность в философии трактуется как психологическая мобильность и коммуникабельность, социальная адаптивность и толерантность (А.Я. Флиер), готовность к социокультурной деятельности и ведению диалога (Д.П. Садохин), умение понимать социальный контекст деятельности (Я.Г. Багдасарьян, Г.В. Панина), способность адаптироваться и интегрироваться в социуме (О.Н. Астафьева, О.А. Захарова).

В культурологических исследованиях социокультурная компетентность интерпретируется как способность человека, определяющая решение общественно значимых задач, как готовность и способность партнеров по коммуникации к ведению диалога на основе знаний собственной культуры и культуры партнера (О.И. Карпухин, И.В. Кондаков, А.В. Костина). По мнению А.Я. Флиера в социокультурную компетентность входит культурная компетенция, О.Н. Астафьева и О.А. Захаровой – информационно-коммуникативная компетенция, А.П. Садохина – межкультурная компетенция.

Основоположники компетентностного подхода в образовании не выделяя социокультурную компетентность как самостоятельный вид компетентности, вместе с тем

включают ее в компетентность социального взаимодействия человека и социальной сферы [24], в общекультурную компетентность [25].

Л.В. Коломийченко [26] разрабатывая в педагогике проблему развития социокультурной компетентности у дошкольников, ее трактует как «продукт социального воспитания и развития индивида, его личностного роста, целостной самоорганизации и синтеза деятельностного и личностного опыта».

По мнению Е.Ю. Почtareвой [27] социокультурная компетентность личности «это сложное многомерное образование знаний, умений, навыков в области социальных отношений и культуры, опыта осуществления способов деятельности, опыта творческой деятельности», формирующееся под влиянием социальных ролей, норм и правил группы, ценностных ориентаций, культурных образцов поведения.

Социокультурная компетентность интегрирует не только социокультурные знания и умения, но и мысли деятельности, общения, взаимодействия. Будучи интегративной характеристикой личности, социокультурная компетентность предполагает «наличие знаний о различных социальных и культурных сферах, включает способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в различных диапазонах жизни, обеспечивает способность использовать информационные ресурсы для смыслообразующей творческой деятельности в информационном пространстве» [28, с. 96].

Соответственно развитие социокультурной компетентности предполагает воспитание культурного человека через присвоение ребенком позиции субъекта культуры, воспитание свободного гражданина через освоение ребенком позиции субъекта истории и развитие творческой индивидуальности через реализацию ребенком позиции субъекта деятельности и самодетельности [29].

Таким образом, в дошкольном детстве ребенок, осваивая систему социокультурных знаний и социального опыта, опыта реализации способов деятельности как совместной, так и индивидуальной, опыта эмоционально-ценностного отношения к окружающей социально-предметной действительности социализируется и индивидуализируется, становится субъектом культуры, субъектом деятельности, субъектом собственного развития.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гротт В.С., Урсуа А.Д. Общенаучные понятия и их роль в познании. М.: Знание, 1975. 64 с.
2. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1975. 288 с.
3. Бериулава Г.А. Методология современной психологии: Монография. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2009. 214 с.
4. Дорфман Л.Я. Методологические основы эмпирической психологии: от понимания к технологии. М.: Смысл, 2005. 287 с.
5. Никандров В.В. Методологические основы психологии. СПб.: Речь, 2008. 234 с.
6. Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.4. М.: Педагогика, 1984. С. 244-268.
7. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Изд-ий дом «Удмуртский университет», 2001. 296 с.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.2. М.: Педагогика, 1982. С. 5-361.
9. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Изд-ий дом «Удмуртский университет», 2001. 296 с.
10. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61-73.
11. Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.4. М.: Педагогика, 1984. С. 244-268.
12. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Зона ближайше-

го развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 13-25.

13. Гущин Ю.В. Сравнительный анализ зоны ближайшего развития у детей в норме и при различных вариантах дизонтогенеза: Автореф. канд. психол. н. М., 2010. 29 с.

14. Божович Е.Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения диагностики в условиях косвенного сотрудничества // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 91-99.

15. Медведев А.М., Маркова М.В. Организация зоны ближайшего развития планирующей функции мышления у школьников // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 103-111.

16. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 280 с.

17. Гильбух Ю.З. Понятие зона ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии // Вопросы психологии. 1987. № 3. С. 33-40.

18. Семенов И.Н., Двоглазова М.Ю. Роль рефлексии в самоорганизации и развитии сознания личности в профессиональном образовании // Мир психологии. 2011. № 2. С. 131-143.

19. Фофанов В.П. Социальная деятельность как система. Новосибирск: Наука, 1981. 304 с.

20. Соловьева Е.О. Социокультурный подход в непрерывном профессиональном образовании. Модернизация экономических систем: Взгляд в будущее (MESLE-2015). // Сборник научных трудов Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». Praha, 2015. P. 270-271.

21. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.2. М.: Педагогика, 1982. С. 5-361.

22. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства. М.: МПСИ, 1997. 158 с.

23. Бехтерев В.М. Проблемы развития и воспитания человека. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 416 с.

24. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

25. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.

26. Коломийченко Л.В., Груздева И.В. Социокультурная компетентность: ее культурологические аспекты, сущность, подходы к определению. Современные проблемы науки и образования. Электронный ресурс. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19433> (дата последнего обращения 25.09.2017).

27. Почтарева Е.Ю. Социокультурная компетентность как фактор становления субъектности личности. Екатеринбург: ГБОУДПО СО «ИРО», 2009. 115 с.

28. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 9. С. 136-143.

29. Двоглазова М.Ю. Подходы к интерпретации понятия «рефлексия» в трудах отечественных исследователей // Психология обучения. 2012. № 6. С. 17-30.

*Статья поступила в редакцию 27.09.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

ОСОБЕННОСТИ РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ЭВЕНКОВ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2017

Долинская Татьяна Ивановна, аспирант

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева  
(660049, Россия, Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89, e-mail: DolinskayaT91@mail.ru)*

**Аннотация.** Проблема личностного и интеллектуального развития эвенков, как коренных народов Севера приобретает особое значение и в связи с реализацией компетентного подхода в системе образования, в рамках которого результат образования определяется через возможность выпускником решать задачи, которые возникают в практике. Решение таких задач предполагает владение обучающимися рефлексивно-аналитическими умениями, составляющими основу рефлексии теоретического мышления. Большинство исследований изучение рефлексии как мыслительной деятельности представлено в младшем школьном возрасте, однако социально-культурные различия рефлексии мышления не рассматриваются и не учитываются в учебно-воспитательном процессе. Автором рассматривается понятие рефлексии на трех уровнях в философском, психологическом и педагогическом и в трех сферах: с теоретическим мышлением, коммуникацией и личностная сфера. Цель статьи – анализ основных результатов исследования рефлексивно-аналитических умений эвенков младшего школьного возраста. Были выделены основные критерии развития рефлексии мышления младших школьников, а именно способность к совершению действий анализа планирования контроля и оценки в своей деятельности на основе осуществления рефлексивно аналитических умений: осознавать и обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного; выделять в недоопределенной ситуации знания и умения, которых не хватает для успешного действия; рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны». Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать вывод, что особенности рефлексивно-аналитических умений эвенков младшего школьного возраста характеризуются сниженным уровнем их развития на начальном этапе обучения и слабой положительной динамикой к окончанию начальной школы. К окончанию школы (3-4 класс) эвенки младшего школьного возраста имеют статистически значимые более низкие показатели развития рефлексии мышления в сравнении с русскими одноклассниками. В заключение автор предлагает организацию развития рефлексивно-аналитических умений эвенков в учебной деятельности младшего школьника в форме учебного сотрудничества.

**Ключевые слова:** рефлексия, мышление, теоретическое мышление, эмпирическое мышление, рефлексия мышления, интеллектуальная рефлексия, рефлексивно-аналитические умения, младшие школьники, эвенки, коренные народы Севера.

FEATURES OF REFLECTIVE AND ANALYTICAL SKILLS OF EVENKI  
PRIMARY SCHOOL AGE

© 2017

Dolinskaya Tatyana Ivanovna, Graduate students

*Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astaf'eva  
(660049, Russia, Krasnoyarsk, Ada Lebedeva Street, 89, e-mail: DolinskayaT91@mail.ru)*

**Abstract.** The problem of personal and intellectual development of the Evenks, the indigenous peoples of the North is of particular importance in connection with the implementation of the competence approach in the education system, in which the result of education is determined through the ability of the graduate to solve problems that arise in practice. The solution of such problems involves the possession of students reflective and analytical skills that form the basis of reflection of theoretical thinking. The majority of studies of the study of reflection as a mental activity is represented in the early school years, however, the socio-cultural differences of the reflection of thinking is not considered and not taken into account in the educational process. The author discusses the concept of reflection on three levels in the philosophical, psychological and pedagogical and in three areas: theoretical thinking, communication and personal sphere. The purpose of the article is analysis of the main results of a study of the reflective and analytical skills of Evenki primary school age. Identified the key criteria for the development of reflection thinking of younger students, namely the ability to commit acts of analysis, planning, monitoring and evaluation in its activities on the basis of the reflexive analytical skills: recognize and discover the knowledge of his ignorance, to distinguish the known from the unknown; to distinguish in underdetermined situation, knowledge and skills, which are necessary to successful action; to consider and evaluate their own thoughts and actions "from outside". The empirical study allows to conclude that the characteristics of reflective and analytical skills of Evenki primary school age are characterized by a reduced level of development at the initial stage of training and weak positive dynamics by the end of elementary school. By the end of school (grade 3-4) Evenki primary school age have statistically significant lower rates of development of reflection thinking in comparison with Russian peers. In conclusion, the author proposes the development of reflective and analytical skills of the Evenks in the educational activities of primary school children in the form of educational cooperation.

**Keywords:** reflection, thinking, theoretical thinking, empirical thinking, thinking, reflection, intellectual reflection, reflective and analytical skills, primary school students, the Evenks, the indigenous peoples of the North.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Детям коренных народов присуще своеобразное мышление, личностное развитие, психическое состояние и поведение, адекватное условиям обитания, родной стихии Севера.

Проблема личностного и интеллектуального развития Эвенков, как коренных народов Севера приобретает особое значение и в связи с реализацией компетентного подхода в системе образования, в рамках которого результат образования определяется через возможность выпускником решать задачи, которые возникают в практике. Решение таких задач предполагает владение обучающимися рефлексивно-аналитическими умениями, составляющими

основу рефлексии теоретического мышления. Это, фактически, определяет не только образовательную значимость, но и основные направления развития обучающихся северных регионов.

Рефлексия мышления может быть сформирована в самом начале обучения в школе, где материалом учебной деятельности является система научных понятий. Основным содержанием являются рефлексивные знания как общие способы решения определенного класса задач, границы которого определяет сам обучающийся.

При формировании рефлексии мышления необходимо учитывать, как возрастные особенности обучающихся, так и социально-культурные, национальные различия.

Теоретический анализ показал, что большинство исследований изучение рефлексии как мыслительной деятельности представлено в младшем школьном возрасте, однако социально-культурные различия рефлексии мышления не рассматриваются и не учитываются в учебно-воспитательном процессе.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматриваются аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Понятие рефлексии рассматривается в научной литературе на трех уровнях в философском психологическом и педагогическом. В философии рефлексия рассматривается как процесс размышления человека о собственном сознании аспектах. Значимость рефлексии в отечественных философских исследованиях показана при познании опосредованного и внутреннего бытия объектов через анализ средств собственного познания [1].

В истории психологии феномен рефлексии рассматривается как внутренняя форма психической деятельности человека. В исследованиях Б. Г. Ананьева [2], В. В. Давыдова [2], С. Л. Рубинштейна [3], Д. Б. Эльконина [4] и др. рефлексия представлена как способность сознательного отношения человека к собственному сознанию мышлению и осуществлению жизнедеятельности.

Современные исследования рефлексии в педагогике представлены в теории и практике учебной деятельности на основе положений В. В. Давыдова [2], В. В. Репкина [5], Д. Б. Эльконина [4], где представлена исследования рефлексии в младшем школьном возрасте.

Исследователи связывают рефлексии с обобщенным способом действия, то есть обращенность субъекта на свой образ действия.

В настоящее время рассмотрение рефлексии представлено в трех сферах: первая сфера связана с теоретическим мышлением и реализации деятельности в процессе которой необходима рефлексия оснований, то есть понимание рефлексии представлено как направленность мышления на самого себя, на собственные процессы, ресурсы и продукты.

Вторая сфера рассмотрения рефлексии представлена в коммуникации, где рефлексия обеспечивает организацию взаимоотношений и взаимопонимания субъектов общения.

Связь с самосознанием, определение «Я», «не Я» составляют третью сферу изучения рефлексии. В данной сфере раскрываются возможности рефлексии в определении своего эмоционального состояния отношения, следовательно, объектом познания является сама познающая личность.

В контексте нашего исследования необходимо рассмотреть сущность рефлексии мышления. В.В. Давыдов рассматривает рефлексии как показатель высокого умственного развития и отмечает, что рефлексия и анализ составляют основу умения учиться.

В исследованиях В. В. Давыдова [2], А. К. Дусавицкого [7], В. В. Репкина [6], Г.А. Цукерман [8] и др. показано, что рефлексия и анализ является свойством теоретического мышления, которая при высокой степени сформированности способствует эффективному формированию учебных действий контроля и оценки, что особенно необходимым является в младшем школьном возрасте.

В младшем школьном возрасте закладывается только основа способности к рефлексии, в конце младшего школьного возраста рефлексия расширяет возможности младшего школьника для самопознания, что подготавливает почву для поиска ответов на вопрос «Кто Я?», изучения своего внутреннего мира в подростковом возрасте.

Б.П. Бархаев к рефлексии мышления относят сформированность рефлексивно-аналитических умений [9]:

- осознавать и обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного;
- умения выделять в недоопределенной ситуации

знания и умения, которых не хватает для успешного действия;

- умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны».

Именно данные рефлексивно-аналитические умения являются показателями развития рефлексии теоретического мышления действий контроля и оценки, умения учиться. Рефлексия осуществления деятельности учения в младшем школьном возрасте переходит от интерпсихической формы в интрапсихическую форму.

Выделяют два основных типа мышления эмпирическое и теоретическое. Различия определяются содержанием мыслительных действий, которая представлена соотношением формально-эмпирическим и содержательно-теоретическим типами мыслительных действий.

К ним следует отнести как рефлексии, так и анализ, планирование и обобщение.

Эмпирическое мышление основано на эмпирическом способе познания, что связано, по В.В. Давыдову с формальным обобщением предметов с выделением в них формально общего. Поэтому эмпирическое мышление направлено на внешние и частные особенности предметов и действий с ними.

В основе теоретического мышления лежит теоретический способ познания, связанный с содержательным обобщением предметов, то есть анализ, направленный на «выделение единой исходной основы наблюдаемого разнообразия явлений».

Теоретическое мышление основано на познавательных действиях моделирование анализа и рефлексии. Смысловое содержание рефлексии здесь заключается в уточнение человеком своих знаний их оснований и установление того как вырабатывались различные знания и представления. Теоретическое мышление осуществляется в основном в плане умственных действий, подразумевает выполнение действий моделирования анализа и рефлексии познавательной задачи, в результате которых человек получает теоретическое знание.

В младшем школьном возрасте усвоение теоретических знаний посредством соответствующих действий происходит на основе ориентации на отношения изучаемого предмета, что связано с рефлексией и анализом содержательного характера.

На основе рефлексии младшие школьники осуществляют контроль, позволяющий установить соответствие операционального состава действий, главным образом его выполнения. Осуществление рефлексивного контроля связано с апробированием младшими школьниками уже ранее освоенного общего способа предметного действия в новых условиях его использования и осуществлением поиска нового способа действия уже применительно в новых условиях, что подтверждается в исследованиях В.Г. Романко [10]. Таким образом, рефлексия как мыслительное действие связано с действием контроля что характерно для теоретического мышления.

На основе этого можно сделать вывод, что рефлексия мышления означает умение совершать содержательный анализ и обобщение в построении предметных представлений, отражающих закон изменения и движения исследуемого объекта как целостности в результате такого содержательного анализа и содержательного обобщения.

Рефлексия теоретического мышления - это обращенность субъекта деятельности на свой способ действия. Смысловое содержание этой обращенности включает в себя:

- критическое рассмотрение субъектом оснований изменения объективных обстоятельств как оснований изменения собственных действий, пересмотре или подтверждении субъективных позиций;
- изменении или корректировке выработанных планов и замыслов в соответствии с изменившимися условиями действия;
- осуществлении контроля за логикой развертывания своих действий;



- критической оценки целостности содержания своего способа действия как средства решения данного класса задач, определение меры его воспроизводящих возможностей.

На основании этого можно выделить основные критерии развития рефлексии мышления младших школьников, а именно способность к совершению действий анализа планирования контроля и оценки в своей деятельности на основе осуществления рефлексивно-аналитических умений: осознавать и обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного; выделять в недоопределенной ситуации знания и умения, которых не хватает для успешного действия; рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны».

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Цель статьи – анализ основных результатов исследования рефлексивно-аналитических умений эвенков младшего школьного возраста.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Методы и организация исследования. С целью определения особенностей рефлексивно-аналитических умений эвенков младших школьников, обучающихся в 1-4 классах было проведено исследование на базе школы п. Байкит Эвенкийского района Красноярского края. В исследовании принимали участие 113 обучающихся начальной школы в возрасте 7-10 лет, из них: группу эвенков составляют 16 детей 1 класса, 14 детей 2 класса, 12 детей 3 класса и 13 детей 4 класса; группу русских составляют 12 детей 1 класса, 12 детей 2 класса, 14 детей 3 класса и 16 детей 4 класса.

С целью определения развития основных рефлексивно-аналитических умений применялись следующие методики: методика Г.А. Цукерман «Педсовет» позволила выявить умение обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного; для исследования умения младших школьников указать в недоопределенной ситуации, каких знаний и умений не хватает для успешного действия, была использована модифицированная методика А.Б. Воронцова; исследование умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», не считая свою точку зрения единственно возможной, также осуществлялось при помощи методики А.Б. Воронцова.

Математическая обработка результатов исследования проводилась с помощью  $\chi^2$  - критерия Пирсона в программе SPSS 17.

Рассмотрим основные результаты исследования умения обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного младших школьников.

В группе эвенков умение обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного менее развито, в сравнении с русскими младшими школьниками. Так в группе русских младших школьников преобладающим уровнем во всех четырех классах является средний уровень, его имеют половина исследуемых русских младших школьников (1 класс – 50,0% детей, 2 класс – 58,3% детей, 3 класс – 50,0% детей, 4 класс – 50,0% детей). В группе эвенков младших школьников в 1 классе преобладает низкий уровень развития данного умения (43,5% детей).

Сравнение показателей низкого уровня развития умения обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного позволяет сделать вывод, что во всех классах начальной школы показатели низкого уровня в группе эвенков выше, чем показатели в группе русских детей.

Показатель высокого уровня теоретического мышления, выраженное в умении обнаруживать знание о своем незнании у детей – эвенков имеет незначительную положительную динамику в процессе обучения в начальной школе, произошло повышение показателя на 12,1%. В группе русских младших школьников показатель высо-

кого уровня данного умения повышается с 1 к 4 классу на 20,8%. Таким образом, русские младшие школьники в большей степени могут самостоятельно и точно обнаружить дефицит своих знаний, отличить известное от неизвестного, чем их одноклассники-эвенки во всех классах начальной школы.

Таким образом, в результате изучения развития умения обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного можно сделать следующий вывод: умение у эвенков младшего школьного возраста развито в меньшей степени в сравнении с русскими младшими школьниками; в группе русских детей преобладающим является средний уровень развития данного умения, в группе эвенков – средний и низкий уровни. В большинстве случаев эвенки посредством указания учителя могут обнаружить дефицит своих знаний и отличить известное от неизвестного, в 1 классе большинство детей-эвенков даже при помощи учителя с трудом обнаруживают дефицит своих знаний, затрудняются в отличии известного от неизвестного.

Определение значимости различий в каждом классе с помощью  $\chi^2$  - критерия Пирсона по параметру умения обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного выявило значимость различий между обучающимися эвенками и русскими в 3 классе ( $p \leq 0,05$ ) и 4 классе ( $p \leq 0,05$ ).

Рассмотрим результаты исследования умения указать в недоопределенной ситуации, каких знаний и умений не хватает для успешного действия

Преобладающее большинство младших школьников в обеих исследуемых группах имеют средний уровень развития данного умения, так в группе эвенков показатели в процессе обучения распределились следующим образом: 1 класс – 62,5% детей, 2 класс – 57,1% детей, 3 класс – 62,5% детей, 4 класс – 61,5% детей; в группе русских младших школьников: 1 класс – 50,0% детей, 2 класс – 58,3% детей, 3 класс – 64,3% детей, 4 класс – 68,7%. Таким образом, большинство младших школьников обнаружив ситуацию дефицита знаний, вместе с учителем могут указать, каких знаний ему недостаточно, чтобы решить учебную задачу.

В группе эвенков неразвитость данного умения представлена в большей степени, чем в группе их русских одноклассников. Так, в группе эвенков показатели низкого уровня данного умения распределилось следующим образом: 1 класс – 31,3% детей, 2 класс – 35,8% детей, 3 класс – 25,0% детей, 4 класс – 23,1%, в группе русских детей показатели низкого уровня ниже, причем следует отметить, что показатель низкого уровня к 4 классу снижается в большей степени у русских детей в сравнении с эвенками (с 41,7% в 1 классе до 12,6% к 4 классу): 1 класс – 41,7% детей, 2 класс – 25,0% детей, 3 класс – 14,3% детей, 4 класс – 12,6%. Следовательно, в начале обучения в школе эвенки и русские младшие школьники, обнаружив ситуацию дефицита знаний, вместе с учителем и одноклассниками не могут указать, каких знаний им недостаточно, чтобы решить учебную задачу, у окончанию начальной школы эвенки также не могут указать, каких знаний им недостаточно, чтобы решить учебную задачу. Следует отметить, что высокий уровень развития умения практически не представлен в обеих исследуемых группах младших школьников, но показатели высокого уровня данного умения является более высоким (показатели в группе эвенков: 1 класс – 6,2% детей, 2 класс – 7,1% детей, 3 класс – 12,5% детей, 4 класс – 15,4% детей; показатели у группе русских детей: 1 класс – 8,3% детей, 2 класс – 16,7% детей, 3 класс – 21,4% детей, 4 класс – 18,7%).

Определение значимости различий в каждом классе с помощью  $\chi^2$  - критерия Пирсона по параметру умения указать в недоопределенной ситуации, каких знаний и умений не хватает для успешного действия значимых различий между обучающимися эвенками и русскими не выявлено, следовательно, различия по данному умению

представлено на уровне тенденции.

Рассмотрим результаты исследования рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», не считая свою точку зрения единственно возможной. Данное умение составляет основу умения учиться. Анализ результатов исследования свидетельствует, что на начальном этапе обучения у младших школьников умение и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» является не развитым, в обеих группах эвенков и русских младших школьников преобладает средний и низкий уровни их развития. Так, в группе детей-эвенков в 1 классе средний уровень имеют 43,7% детей, низкий уровень – 50% детей, в группе русских младших школьников средний уровень представлен у 50% детей, низкий уровень – 41,7% детей.

В группе эвенков младшего школьного возраста на протяжении всего обучения в начальной школе преобладающими уровнями развития умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» являются средний и низкий. Так, в 1 классе средний уровень представлен у 43,7% детей, низкий – у 50% детей; во 2 классе средний уровень имеют – 50,0% детей, низкий – 41,7% детей; в 3 классе средний и низкий уровни имеют по 41,7% детей; в 4 классе средний уровень имеют 38,4% детей, низкий – 46,1%. Таким образом, эвенки не могут дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, рассматривая их основания даже под чьим-то руководством, либо со значительной помощью со стороны учителя.

В группе русских младших школьников во всех классах преобладает средний уровень развития умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» (1 класс – 50,0% детей, 2 класс – 50,0% детей, 3 класс – 42,8% детей, 4 класс – 43,7%). Русские обучающиеся начальной школы могут дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, рассматривая их основания под руководством учителя.

Следует отметить положительную динамику снижения низкого уровня развития умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» к окончанию начальной школы: 1 класс – 41,7% детей, 2 класс – 33,3% детей, 3 класс – 28,6% детей, 4 класс – 25%).

Анализ динамики высокого уровня развития умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» свидетельствует о наличии положительной динамики к 4 курсу в группе русских младших школьников (1 класс – 8,3% детей, 2 класс – 16,7% детей, 3 класс – 28,6% детей, 4 класс – 31,2% детей), в группе эвенков высокий уровень развития данного умения характеризуется незначительными показателями и слабой положительной динамикой развития к окончанию школы (1 класс – 6,2% детей, 2 класс – 7,1% детей, 3 класс – 12,5% детей, 4 класс – 15,4% детей). Таким образом, русские младшие школьники в большей степени могут самостоятельно дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, рассматривая их основания, чем их одноклассники эвенки.

Определение значимости различий в каждом классе с помощью  $\chi^2$  - критерия Пирсона по параметру рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», не считая свою точку зрения единственно возможной выявило значимость различий между обучающимися эвенками и русскими в 3 классе ( $p \leq 0,05$ ) и 4 классе ( $p \leq 0,05$ ).

Полученные результаты недостаточного развития показателей рефлексии мышления, представленных в рефлексивно-аналитических умениях эвенков младшего школьного возраста. Я.П. Салиндер связывает низкое когнитивное развитие с этнотипическим превосходством образно-интуитивного (правополушарного) мышления по сравнению с вербально-логическим (левополушарным) среди коренных малочисленных народов Севера, что является одной из причин невысокой результатив-

ности системы образования в условиях Севера [11].

*Выводы исследования и перспективы дальнейшего изысканий данного направления.* Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать вывод, что особенности рефлексивно-аналитических умений эвенков младшего школьного возраста (осознавать и обнаруживать знание о своем незнании, отличать известное от неизвестного; выделять в недоопределенной ситуации знания и умения, которых не хватает для успешного действия; рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны») характеризуется сниженным уровнем их развития на начальном этапе обучения и слабой положительной динамикой к окончанию начальной школы. К окончанию школы (3-4 класс) эвенки младшего школьного возраста имеют статистически значимые более низкие показатели развития рефлексии мышления в сравнении с русскими одноклассниками. Эвенки младшего школьного возраста затрудняются самостоятельно обнаружить дефицит своих знаний и отличить известное от неизвестного, а обнаружив ситуацию дефицита знаний, могут указать, каких знаний ему недостаточно, чтобы решить учебную задачу в большинстве случаев только с помощью педагога. Эвенки в начальной школе затрудняются дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, рассматривая их основания в большинстве случаев под руководством учителя.

Принимая во внимание сниженные показатели развития рефлексии мышления эвенков целесообразно для развития рефлексивно-аналитических умений эвенков организовывать учебной деятельности младшего школьника в форме учебного сотрудничества. В учебном сотрудничестве происходит развитие личности младшего школьника, направленное на становление рефлексии, а значит, и на самоизменение и саморазвитие. Учебное сотрудничество, согласно Г.А. Цукерман, предполагает, что обучающийся приглашает педагога и сверстника оказать ему помощь в поиске решения, но сам определяет, чего именно, каких знаний ему не хватает (в этом и проявляется рефлексия) [8].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Хачатрян А.А. О некоторых особенностях философской рефлексии. // Ученые записки казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. 2015. Т. 221. № 1. С. 235-238.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2016. 288 с.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. 238 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: «Питер», 2013. 712 с.
5. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2007. 194 с.
6. Репкин В.В. Развивающее обучение: теория и практика. – Томск: «Пеленг», 1997. 280 с.
7. Дусаицкий А. К. Урок в развивающем обучении. М.: Вита-пресс, 2010. 243 с.
8. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: «Пеленг», 1993. 273 с.
9. Бархаев Б. П. Педагогические технологии воспитания и развития // Школьные технологии. 1998. № 1. С. 69-80.
10. Романко В.Г. Особенности рефлексивного контроля как учебного действия // Новые исследования в психологии. 1995. №1. С. 27-31.
11. Салиндер Я.П. Особенности мышления детей представителей коренных малочисленных народов Севера. // Международный образовательный журнал «Педагог». 17.02.2017. Режим доступа URL: <https://zhurnalpedagog.ru/servisy/publik/publ?id=4032>

Статья поступила в редакцию 10.10.2017  
Статья принята к публикации 25.12.2017

**Исакова Юлия Борисовна**, старший преподаватель кафедры «Подготовка педагогов профессионального обучения и предметных методик»

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(454080, Россия, Челябинск, проспект Ленина, 69, e-mail: yisakova73@mail.ru)*

**Аннотация.** Область креативности сложна для исследований и вызывает множество споров, поскольку эмпирическое поле фактов, относящихся к данной проблеме, очень широко. В многочисленных исследованиях, посвященных изучению креативности, условно выделяют три направления исследований. В рамках первого исследования изучают взаимоотношения между интеллектом и креативностью. Второе направление - исследование личностных и мотивационных черт креативов. Сторонники третьего направления считают, что креативность является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта. Накопленные психологические данные исследований, в рамках второго направления позволяют рассматривать креативность как общую способность личности к творчеству. На развитие креативности влияют различные факторы: возрастной период, возрастные особенности, социум. Старший школьный возраст – это первичное самоопределение, дружба, сотрудничество. Именно эти факторы оказывают решающее воздействие на развитие креативности. В данной статье исследуются вербальные и невербальные показатели креативности (как гибкость, беглость, оригинальность). В ходе опытно-экспериментальной работы была подобрана и апробирована программа с элементами проблемно-развивающего обучения в образовательном процессе. На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы нами проведен количественный и качественный анализ фактических данных и выявлена динамика развития креативности у обучающихся в контрольной и экспериментальной группах. Проведенное исследование показало наличие значимых положительных изменений по вербальной и невербальной креативности в экспериментальном классе и значимых, но не резких изменений в контрольном классе. Сравнительный анализ результатов исследования позволил выявить различия в уровне развития креативности обучающихся.

**Ключевые слова:** креативность, вербальная и невербальная креативность, составляющие креативности, развитие, гибкость, беглость, оригинальность, проблемно-развивающее обучение, динамика, экспериментальный и контрольный класс.

#### DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN THE SENIOR SCHOOL AGE

© 2017

**Isakova Yuliya Borisovna**, senior lecturer of the department “Training of teachers of vocational training and object methods”

*South Ural State Humanitarian and Pedagogical University  
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69, e-mail: yisakova73@mail.ru)*

**Abstract.** The field of creativity is complex for research and raises many disputes, since the empirical field of facts pertaining to this problem is very broad. Conventionally there are three areas of research in numerous studies devoted to the study of creativity. In the first framework of the study the relationship between intelligence and creativity is studied. The second direction is the study of personal and motivational features of creatives. Supporters of the third direction believe that creativity is an independent factor, independent of the intellect. Accumulated psychological research data of the second direction allows you to consider creativity as the general ability of the individual to creativity. Various factors influence on the development of creativity: the age period, age characteristics, society. It is primary self-determination, friendship, cooperation for high school students. These factors have a decisive influence on the development of creativity. This article explores verbal and non-verbal indicators of creativity (like flexibility, fluency, originality). In the course of experimental work, a program was selected and tested with elements of problem-developing education in the educational process. At the control stage of experimental work we carried out quantitative and qualitative analysis of actual data and revealed the dynamics of development of creativity of students in the control and experimental groups. The research showed the presence of significant positive changes in verbal and non-verbal creativity in the experimental class and significant, but not dramatic changes in the control class. Comparative analysis of the research results allowed us to reveal differences in the level of development of creativity of students.

**Keywords:** creativity, verbal and non-verbal creativity, components of creativity, development, flexibility, fluency, originality, problem-developing learning, dynamics, experimental and control class.

По изучению креативности и ее коррелятов накоплен большой фактический материал, свидетельствующий о том, что на уровень креативных способностей человека и степень их актуализации существенное влияние оказывает сложный комплекс когнитивных, личностных, мотивационных и ситуационных переменных [1, 2, 3].

Изучение креативности связано с определенными трудностями: у разных людей и в различных сферах креативной активности комплекс переменных может включать в себя разные элементы.

Существует как минимум три основных подхода к проблеме креативности. Они могут быть сформулированы следующим образом:

1. Как таковых творческих способностей (креативности) нет. Интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности. Главную роли в детерминации творческого поведения играет мотивация, ценности, личностные черты (А. Танненбаум, А. Олох, Д.Б. Богоявленская [4], А. Маслоу и др.). К числу основных черт творческой личности эти исследователи относят

когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в сложных ситуациях. Особняком стоит концепция Д.Б. Богоявленской [5], которая вводит понятие креативной активности личности, присущей креативному типу личности.

2. Креативность является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Д. Гилфорд, К. Тейлор, Э. Торренс [5], Г. Трубер, Я.А. Пономарев [6]).

3. Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень креативности и наоборот [7]. Творческого процесса как специфической формы психической активности нет. Эту точку зрения разделяли и разделяют практически все специалисты в области интеллекта (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк [8], Л. Термен, Р. Стернберг [9] и др.).

Приведенный обзор показывает, что проблема креативности еще очень далека от разрешения, однако существует уже достаточно разработанный и обширный методический и теоретический базис для дальнейших исследований. Область креативности представляет исследователям хороший шанс для проявления собствен-

ной способности к творчеству.

Однако, кроме научного интереса, креативность представляется ученым еще и важным фактором гуманистического развития человечества в целом. Понимание этого факта заставляет их интенсифицировать свои исследования в данной области и вести пропаганду идеи креативного образа мышления. И все же остается открытым вопрос входит ли креативность в структуру интеллекта или является самостоятельной величиной.

На наш взгляд, данная категория исследования – самостоятельная величина, независимая ни от интеллекта, ни от способностей и присуща далеко не каждому человеку. Бесспорно, влияние среды является позитивным для развития креативности.

В каждом возрастном периоде выступают специфические противоречия в развитии обучающихся [10]. У школьников старших классов – совмещение в их умственном облике свойств «мыслительного» и «художественного» типов, жизнь настоящим и стремление к будущему, готовность увлекаться людьми и усиление критического отношения к окружающим. «Внешние» и «внутренние» противоречия, свойственные данному возрасту, способы преодоления их играют очень важную роль в ходе развития. Особо следует отметить, что потребность в общении с творческими взрослыми и сверстниками может быть отнесена к движущим силам развития креативности в данном конкретном возрасте.

У школьников старших классов выступают свои возрастные черты творческих проявлений: первые вдохновения; собственные гипотезы при обсуждении научных проблем; иногда уже успешные попытки при внесении чего-то нового в практические дела. Можно ли считать такого рода формы активности, повседневно наблюдаемые в годы этого возрастного развития креативными? Да, если иметь в виду необязательно объективную значимость того, что при этом создается, а сам поиск, тягу к созиданию.

В рассмотренном нами возрасте на основе «общей» креативности формируется «специализированная» креативность: способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности, как ее «обратная» сторона, дополнение и альтернатива. На этом этапе особо значимую роль играет профессиональный образец, поддержка семьи и сверстников. Но главное, старшеклассник определяет для себя образец для подражания. Индивид либо задерживается на фазе подражания навсегда, либо переходит к оригинальному творчеству. Один из главных вопросов, который остается открытым состоит в том, чтобы понять, как в креативной личности школьника старших классов выражается тенденция к самореализации [11]. Решение этого вопроса и определило проблему нашего исследования. Таким образом, целью данного исследования является изучение содержания, структуры и динамики креативности старшеклассника.

Объектом исследования выступает личностное развитие обучающихся старшего школьного возраста.

В основу исследования было положено предположение, что развитие креативности старшеклассника зависит от соотношения уровня вербальной и невербальной креативности, проявления таких параметров как гибкость, беглость, оригинальность мышления.

Исследование проводилось в Муниципальном автономном образовательном учреждении «СОШ №\*» г. Миасса, Челябинской области. Для эксперимента были выбраны два 9 класса, в которых дети ранее обучались по традиционной программе, с одинаковым средним уровнем успеваемости, идентичные по интеллектуальным показателям: 9 «А» класс – 23 человека, 9 «Б» класс – 23 человека. С начала нового учебного года в 9 «А» классе была введена новая программа с элементами проблемно-развивающего обучения (ПРО), предложенная Е.Л. Яковлевой [12]. Данная программа предусматривает соблюдение следующих условий:

1. Реализация принципов гуманистической психологии во взаимодействии между членами группы (учитель–ученик).

1.1. Восхищение каждой идеей ученика:

а) позитивное подкрепление всех идей и ответов ученика;

б) использование ошибки как возможности нового, необходимого взгляда на что-то привычное;

в) максимальную адаптацию ко всем высказываниям и действиям учащихся.

1.2. Создание климата взаимного доверия, безопасности, принятия других, психологической безопасности.

1.3. Обеспечение независимости в выборе и принятии решений.

2. Реализация принципов развивающего обучения (А.М. Матюшкин [2]): проблемность, диалогичность, индивидуализация. Эти принципы прилагались к следующему содержанию программы: понимание своих собственных и чужих мыслей, чувств и действий, а также межличностных отношений и закономерностей развития мира.

2.1. Использование интеллектуальных задач, которые невозможно решить обычными способами.

2.2. Обмен мнениями и вопросами между членами группы.

2.3. Принятие различных аспектов творческой: устных и письменных ответов.

По этой программе дети обучались в течение 3-х лет. Внедрением данной программы занималась группа молодых специалистов, работающих в школе. 9 «Б» класс продолжал обучение по традиционной школьной программе. Для выбора минимально необходимого числа учеников мы учитывали специфику темы исследования. Кроме того, мы стремились к тому, чтобы выборки были типичными по наполняемости, социальному составу, любознательности, инициативности. В выборке экспериментальной – 23 ученика, в выборке контрольной – 23 ученика. Таким образом, численность детей составила 46 человек в один год. Такая выборка считается вполне репрезентативной и согласуется с выводами, полученными в ряде исследований Е.Е. Туник [13], Е.И. Щербановой [14], Е.Л. Яковлевой [15]. Испытуемым была прочитана инструкция, после чего учащиеся воспроизвели все, что от них требовалось (что исключает ошибку из-за непонимания).

В соответствии с целью и задачами исследования были использованы следующие методики: тест Медника - невербальная креативность, тест Торренса - невербальная креативность, тест Гилфорда - вербальная креативность. Выбор именно этих методик был обусловлен тем, что данные субтесты непосредственно затрагивают такие характеристики креативности как беглость, гибкость и оригинальность.

Для доказательства достоверности результатов мы использовали параметрические методы математической статистики. При обработке полученных показателей (сырые баллы), параметрическим методом мы переводили в стандартные баллы – станайны. Для выявления соотношения различий креативности в экспериментальной и контрольной группах применялся корреляционный анализ, различия считались достоверными при  $\alpha \leq 0.05$ .

С помощью тестов креативности Гилфорда нами были получены средние данные учащихся 9 «А» классе (экспериментальная группа) по параметрам креативности: беглость, гибкость, оригинальность. Беглость - от 6.6 до 7.8, гибкость – 2, оригинальность - от 0.9 до 1.8.; показатели креативности по тесту Торренса – оригинальность -14.2, разработанность - 4.2, уникальность. - 1.2; по тесту Медника индекс оригинальности - 0.5, индекс уникальности - 5.43; беглость - 18.8. Те же методики были применены и к 9«Б» (контрольная группа), обучаемому по традиционной программе и получены резуль-

таты: параметры креативности по тестам Гилфорда: беглость – чуть ниже нормы (4–6.6.), гибкость – чуть выше нормы (2.3), оригинальность – ниже нормы (0.2–0.7).

По тесту Торренса показатель оригинальности 9 «А» составляет 14,2, что соответствует 6-му уровню (выше среднего), а 9 «Б» – 10,5, что соответствует 5-му уровню. По тесту Медника показатель уникальности в экспериментальном классе находится на среднем – пятом уровне (5,43), а контрольный – на четвертом (4). Таким образом, на начальном этапе эксперимента, показатели по тесту Медника и Торренса в контрольном и экспериментальном классах были примерно одинаковыми.

Таблица 1 - Результаты стандартизации по выборкам экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента

Тест	9 «А»	9 «Б»
Медник	5	4
Торренс	6	5
Гилфорд	3	2

Из таблицы 1 видно, что по результатам стандартизации выборки экспериментальной и контрольной групп имеют одинаковый результат. Таким образом, на основании результатов математической статистики, полученные показатели тестирования при обследовании 9 «А» и 9 «Б» классов обусловили дальнейшие исследования возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся старшего школьного возраста.

Через два года в том и другом классах вновь было проведено тестирование по тем же методикам. В 11 «А» классе (экспериментальная группа), где дети обучались по программе с элементами ПРО, повысились основные показатели невербальной креативности (беглость, гибкость, оригинальность) по тестам Гилфорда: среднее значение беглости по выборке 11 «А» составляет 12,1, что соответствует по шкале стандартных оценок пятому уровню, а по выборке 11 «Б» (контрольная группа) – 7, что соответствует третьему уровню. Показатели вербальной креативности по тестам Торренса также повысились: в экспериментальном классе (11«А») показатель оригинальности значительно выше – 19,4, что соответствует восьмому уровню, против 11 в контрольном (11 «Б») – пятый уровень, а по остальным показателям выборки практически не отличаются. По тесту Медника показатели вербальной креативности – в контрольном и экспериментальном классе практически не отличаются (оригинальность 0,5; беглость 17:17,04) По показателю уникальности имеем: 5,4(11«А») против 4(11 «Б»). При переводе сырых баллов в стандартные можно заметить, что экспериментальный класс находится на среднем – пятом уровне, а контрольный – на четвертом..

Таблица 2 - Сравнительный анализ показателей по выборкам экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента

Тест	11 «А»	11 «Б»
Медник	5	4
Торренс	8	5
Гилфорд	5	3

Таким образом, мы видим, что в классе, где проводилось ПРО, показатели по всем параметрам выше, чем в классе, обучающемся по традиционной программе.

Анализируя результаты по тестам Гилфорда в экспериментальном классе (11«А»), можно заметить, что по сырым баллам прослеживается значительная динамика по показателю беглости (7,8:12,01) и наблюдается динамика по показателям гибкости (2,0:2,6) и оригинальности (1,8:2,1). При переводе сырых баллов в стандартные оценки также прослеживается динамика: с третьего уровня до пятого. По тесту Торренса видна определенная динамика среднего значения показателя оригинальности (14,2:19,4), по другим показателям

динамика не наблюдается (разработанность-4,2:4, уникальность 1,2:1,2). При переводе сырых баллов в стандартные оценки показатель оригинальности ранее в 9 «А» на констатирующем этапе соответствует шестому уровню, а на контрольном этапе в 11 «А» – восьмому. Результаты сравнения средних показателей на констатирующем и контрольном этапах по тесту Медника выглядят следующим образом: динамика креативности не наблюдается, а даже наоборот – по показателю беглости прослеживается понижение уровня (18,8:17,04). При переводе сырых баллов в стандартные по показателю уникальности видно, что данный показатель на пятом – среднем уровне.

Таблица 3 - Сравнительный анализ показателей по выборкам констатирующего и контрольного этапов экспериментального класса.

Тест	9 «А»	11 «А»
Медник	5	5
Торренс	6	8
Гилфорд	3	5

Таким образом, по тестам Торренса и Гилфорда прослеживается динамика развития креативности старшекласников. По тесту Медника динамика не прослеживается.

Рассмотрим показатели креативности в контрольной группе на констатирующем и контрольном этапах: по тестам Гилфорда по сырым баллам наблюдается незначительную динамику по всем показателям (беглость-6,6:6; гибкость-2,3:3; оригинальность – 0,7:0,8). При переводе сырых баллов в стандартные оценки можно проследить динамику со второго уровня на третий. По тесту Торренса прослеживается динамика по показателям (оригинальность - 10,5:11; разработанность - 2,9:3), по уникальности показатель стабилен (1,2:1,2) и динамика не прослеживается. По тесту Медника прослеживается незначительная динамика по показателям креативности на констатирующем и контрольном этапах (индекс оригинальности 0,4:0,5; индекс уникальности 4:4; беглость-16,4:17). При переводе сырых баллов в стандартные оценки видно, что уровень креативности обучающихся контрольного класса - четвертый.

Таблица 4 - Сравнительный анализ показателей по выборкам констатирующего и контрольного этапов контрольного класса.

Тест	9 «Б»	11 «Б»
Медник	4	4
Торренс	5	5
Гилфорд	2	3

Таким образом, из таблицы 4 видно, что по тестам Гилфорда в контрольном классе наблюдается незначительная динамика креативности.

В контрольном классе, где обучение проходило по традиционной программе скачка роста показателя креативности не наблюдается, хотя некоторые положительные изменения прослеживаются. Вероятно, это связано с повышением интеллектуального уровня, приобретением новых знаний, произошедшими возрастными изменениями.

По результатам проведенного нами исследования мы можем констатировать, что обучаемый по программе с элементами проблемно-развивающего обучения экспериментальный класс показал положительную динамику креативности в старшем школьном возрасте, несмотря на то, что данный возраст не является благоприятным для формирования и развития креативности.

Сопоставив сравнения в двух классах, мы видим, как происходит динамика развития креативности под влиянием проблемно-развивающего обучения, которое опирается на принципы гуманистической психологии, ведущие к развитию скрытого творческого потенциала

ребенка. Анализ также подтверждает, что существенный разрыв по показателю беглости между экспериментальным и контрольным классами происходит за счет слабо сформированных интересов к выполнению заданий при их усложнении в контрольном классе.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Дорфман Л.Я., Ковалева Г.В. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве// Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 101-105.
2. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности//Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 17-27.
3. Антонова Н.В., Исакова Ю.Б. Развитие креативности детей младшего школьного возраста. Педагогическая наука и образовательная практика: современные исследования и достижения. Сборник научных трудов по материалам I международной научно-практической конференции. Нижний Новгород. 2017. С.32-40.
4. Одаренность и проблема ее идентификации / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Психологическая наука и образование. 2000. №4. С.5-13.
5. Torrance E. Guiding creative talent – Englewood Cliffs. NY: Prentice-Hall, 1964.
6. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Педагогика, 1976. 304с.
7. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272с.
8. Айзенк Г. Интеллект: новый взгляд. // Вопросы психологии. 1995. № 1. С.111-131.
9. Sternberg R. General intellectual ability// Human abilities by R. Sternberg. 1985.
10. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды. М.: МПСИ, 2003. 464 с.
11. Ожиганова Г.В. Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности// Психологический журнал. 2001, т. 22. № 2. С. 75-85.
12. Яковлева Е.Л. Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся. М.: Молодая гвардия, 1997. 78с.
13. Туник Е.Е. Диагностика креативности тест Е. Торренса (Методическое руководство). СПб.: ИМАТОН, 1998. 171с.
14. Щербанова Е.И. Особенности когнитивного и мотивационно-личностного развития одаренных старшеклассников//Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 37-47.
15. Яковлева Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста//Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 37-40.

*Статья поступила в редакцию 24.09.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 159.9.072.43

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕБЕ АКТИВНЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

© 2017

Клемес Виктория Сергеевна, старший преподаватель кафедры «Психологии и педагогики»

Амурский государственный университет

(675000, Россия, Благовещенск, улица Игнатьевское шоссе, 21, e-mail: vk09@bk.ru)

**Аннотация.** Цель: выявить особенности представлений о себе активных пользователей сети интернет, в частности – различия в представлениях о себе в виртуальном общении, реальном мире и идеальном «Я». Методы: основной метод исследования – тестирование. Это исследовательский метод, позволяющий установить и измерить индивидуально-психологические различия в представленной выборке. Для выявления представлений о себе реальном, виртуальном и идеальном использовалась методика «Личностный дифференциал» (модификация семантического дифференциала Ч. Осгуда). Также использовались методы математической статистики (непараметрический статистический Т-критерий Вилкоксона). Результаты: на основе результатов проведенного исследования сделан вывод о наличии статистически значимых различий в представлениях о себе активных пользователей сети интернет. В частности, по фактору «Оценка» методики «Личностный дифференциал» прослеживаются статистически значимые различия в представлениях о себе по всем трем показателям – реальное «Я», виртуальное «Я», идеальное «Я». Это свидетельствует о разных стратегиях самопрезентации респондентов в общении реальном и общении посредством сети интернет. Научная новизна: в статье впервые исследованы особенности создания виртуальной личности активных пользователей сети интернет через изучение представлений о себе (реальное «Я», виртуальное «Я», идеальное «Я»). Практическая значимость: полученные выводы и основные аспекты статьи могут быть использованы в практической деятельности психологов, работающих с различными видами информационной и виртуальной зависимости.

**Ключевые слова:** интернет, сеть интернет, виртуальное общение, пользователь интернет, представления о себе, реальное «Я», виртуальное «Я», идеальное «Я», фактор «Сила», фактор «Активность», фактор «Оценка», усредненный личностный профиль, качества личности.

## REPRESENTATIONS ABOUT THEIR ACTIVE USERS OF INTERNET NETWORK

© 2017

Klemes Viktoriya Sergeevna, Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy

Amur State University

(675000, Russia, Blagoveschensk, street Ignatievskoe highway, 21, e-mail: vk09@bk.ru)

**Abstract.** Purpose: to identify the features of the views of active users of the Internet, in particular - the differences in self-representations in virtual communication, the real world and the ideal "I". Methods: the main method of research is testing. This is a research method that allows you to establish and measure individual psychological differences in the sample presented. To identify real, virtual and ideal representations of himself, the "Personal Differential" technique (modification of the semantic differential of C. Osgood) was used. Also, methods of mathematical statistics (nonparametric statistical W-cokson T-test) were used. Results: Based on the results of the study, it was concluded that there are statistically significant differences in the views of active users of the Internet. In particular, according to the "Evaluation" factor of the "Personal Differential" method, statistically significant differences in the self-representations for all three indicators are traced - the real "I", the virtual "I", the ideal "I". This shows the different strategies for self-presentation of respondents in communicating real and communicating through the Internet. Scientific novelty: in the article the features of creating a virtual personality of active Internet users through the study of self-representations (the real "I", the virtual "I", the ideal "I") were first studied. Practical significance: the findings and main aspects of the article can be used in the practical work of psychologists working with various types of information and virtual dependence.

**Keywords:** Internet, virtual communication, Internet user, self-image, real «I», virtual «I», ideal «I», factor «Strength», factor «Activity», factor «Evaluation», average personal profile, quality personality.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Проблема виртуального общения затрагивает практически все важнейшие подсистемы общества (социальная, культурная, профессиональная и т.п.) и, как следствие, интересы различных общественных групп. Так как данный феномен имеет значение для широких слоев общества, это позволяет квалифицировать ее как важнейшую социальную проблему [1-5].

Многочисленные исследования виртуальной аудитории показали, что на данный момент подавляющее большинство пользователей интернета составляют студенты и люди с высшим образованием. Что касается типа образования, то техническое образование преобладает над гуманитарным. Эти данные объяснимы тем фактом, что для полноценной работы в Интернет необходимы немалые знания, как самой сети, так и компьютера [2-3].

Интернет является скорее молодежным сообществом, что подтверждают исследования – в возрасте пика приходятся от 18 до 23 лет [1-4]. Поэтому для исследования была отобрана именно эта категория пользователей, как наиболее интенсивно использующих возможности глобальной сети.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* В 2001 году

А. Холл и Д. Парсонс предложили термин «интернет-зависимое поведение», под которым понималось некое расстройство, рассматривающееся как компенсация недостатков поведения в реальной жизни.

В России проблематика влияния сети интернет на личность изучается с 2000 года. Основное внимание исследователей уделяется таким аспектам, как: общение посредством сети интернет (виртуальное общение); влияние сети интернет на психику, сознание и поведение человека; понятие, виды, признаки интернет-зависимости; социальные последствия увлеченности виртуальным общением [1-5].

Отечественные исследователи (А. Жичкина [5], А.Е. Войскунский [1-2], Н.Г. Аристова и др. [2-4]) в своих исследованиях уделяют внимание особенностям личности активных пользователей сети интернет, а также выделяют симптомы интернет-зависимости, как негативного аспекта излишней увлеченности виртуальным общением.

В.Д. Менделевич, Ф.А. Саглам и Н.О. Завалишина в своих исследованиях предлагают различные классификации типов интернет-зависимых людей.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Цель исследования – изучить представления о себе активных пользователей сети Интернет.

База исследования – Амурский государственный университет. Исследовательская выборка составила 48 студентов 4 курса факультета математики и информати-

ки, средний возраст респондентов 20,5 лет (20 – 22 года).

Для выявления представлений о себе в реальной жизни и виртуальном пространстве была использована методика «Личностный дифференциал» (модификация семантического дифференциала Ч. Осгуда) [7]. Испытуемым предлагалось описать свое виртуальное «Я», идеальное «Я» и реальное «Я» [6]. Также использовались методы математической статистики (Т-критерий Вилкоксона).

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. По результатам методики «Личностный дифференциал» был построен усредненный личностный профиль, отражающий представления студентов о себе.

Усредненный профиль (реальное «Я») является рельефным и содержит большое количество пиковых точек. Большинство черт, приписываемых себе («реальному»), является ярко выраженными.

Ответы респондентов тяготеют к полюсу, обозначающему положительные, социально приемлемые и желательные качества. Студенты выделяли такие качества и особенности личности, которые преимущественно связаны с системой межличностных отношений и сферой общения: отзывчивость, дружелюбность, справедливость, добросовестность и самостоятельность (рисунок 1).

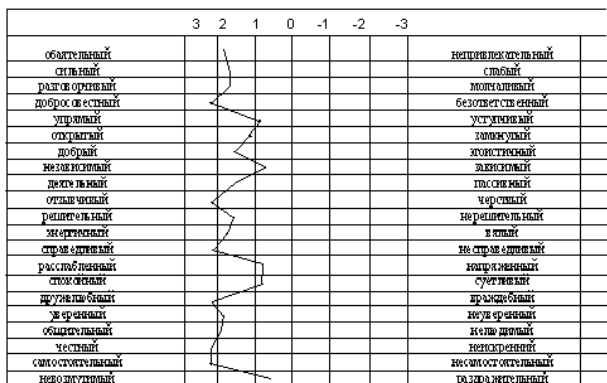


Рисунок 1 – Усредненный личностный профиль реального «Я»

Описывая свое виртуальное «Я» (те характеристики своей личности, которые характеризуют особенности виртуального общения), респонденты отмечали преимущественно социально одобряемые качества: разговорчивый, решительный, добросовестный, общительный, справедливый, отзывчивый, дружелюбный, самостоятельный, честный.

При этом, в равной степени выражены как деловые, т.е. профессиональные, так и коммуникативные черты личности. Данные методики «Личностный дифференциал», отображающие характеристики виртуального «Я» респондентов, представлены на рисунке 2.

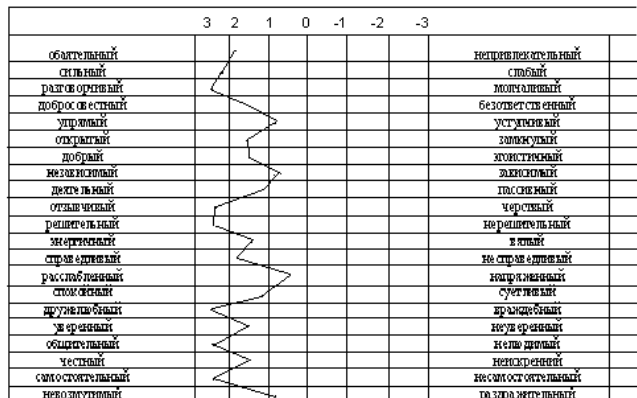


Рисунок 2 – Усредненный личностный профиль виртуального «Я»

При описании испытуемыми идеального «Я» ис-

пользовались такие качества как дружелюбие, самостоятельность, решительность, добросовестность, справедливость. Большинство черт, приписываемых своему идеальному «Я», является ярко выраженными. Большинство ответов респондентов тяготеют к полюсу, обозначающему социально приемлемые и желательные качества (рисунок 3).

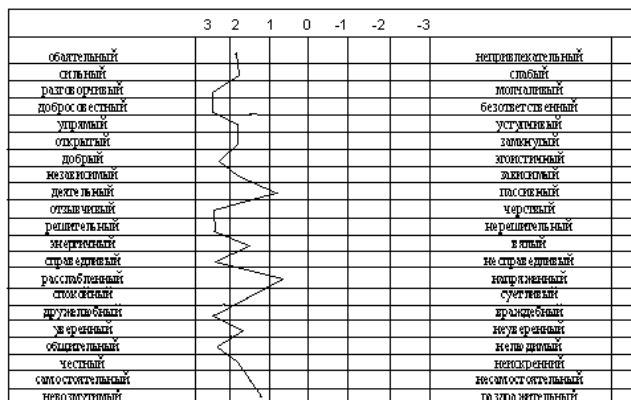


Рисунок 3 – Усредненный личностный профиль идеального «Я»

Использование «Личностного дифференциала» позволило выявить представления студентов о себе. После сравнения образов «Я» (реальное, виртуальное и идеальное) по отдельным чертам испытуемых была осуществлена группировка черт в факторы описания личности: «Оценка», «Сила», «Активность».

Анализ данных, полученных на основании применения методики «Личностный дифференциал», показал, что по фактору «Оценка» у 100 % опрошенных выявлен высокий уровень показателей. Можно сделать вывод о том, что данные респонденты принимают себя как личность, склонны при этом осознавать себя как носителя позитивных, социально-желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворены собой.

При исследовании представлений об идеальном «Я» по фактору «Оценка» 98 % опрошенных показали высокий уровень, то есть они считают, что идеальный человек должен быть носителем социально-желательных характеристик, принимать себя как личность и быть удовлетворенным собой. 2 % опрошенных показали средние значения по фактору «Оценка».

При исследовании представлений о виртуальном «Я» по фактору «Оценка» 87,5 % опрошенных показали высокий уровень, то есть в виртуальном пространстве они принимают себя как личность, склонны осознавать себя как носителя позитивных, социально-желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворены собой. 12,5 % опрошенных показали средние значения по фактору «Оценка».

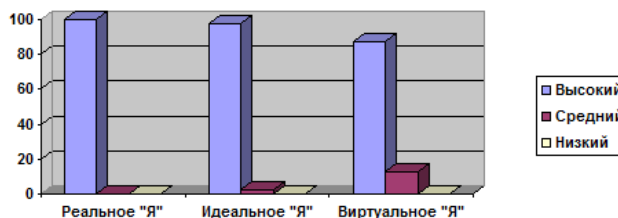


Рисунок 4 – Результаты методики «Личностный дифференциал» по фактору «Оценка»

По фактору «Сила» 77 % респондентов показали высокие значения фактора в представлении себя, что свидетельствует о развитии волевых сторон личности, об уверенности в себе, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. У 23 % опрошенных определен средний уровень показателей.

При исследовании представлений об идеальном «Я» по фактору «Сила» 100 % респондентов показали вы-



сокие значения, то есть, они считают, что у идеального человека должны быть развиты волевые стороны личности, уверенность в себе, независимость, склонность рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях.

При исследовании представлений о виртуальном «Я» по фактору «Сила» 77 % респондентов показали высокие значения, то есть, они считают, что в виртуальном пространстве у них развиты волевые качества личности, уверенность в себе, независимость, склонность рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. У 23 % опрошенных определен средний уровень показателей по фактору «Сила» (рисунок 5).

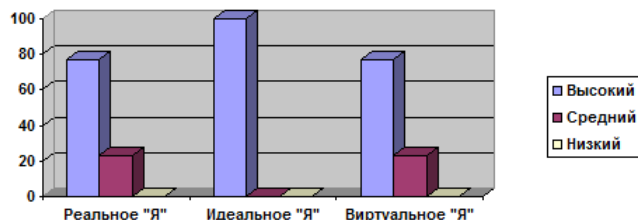


Рисунок 5 – Результаты методики «Личностный дифференциал» по фактору «Сила»

65 % испытуемых показали высокие значения по фактору «Активность», что свидетельствует об экстравертности личности, высокой активности и общительности. 35 % респондентов показали средний уровень фактора «Активность».

При исследовании представлений об идеальном «Я» 92 % испытуемых показали высокие значения по фактору «Активность», то есть испытуемые считают, что идеальный человек должен обладать следующими характеристиками: экстравертность, высокая активность и общительность. 8 % респондентов показали средний уровень фактора «Активность».

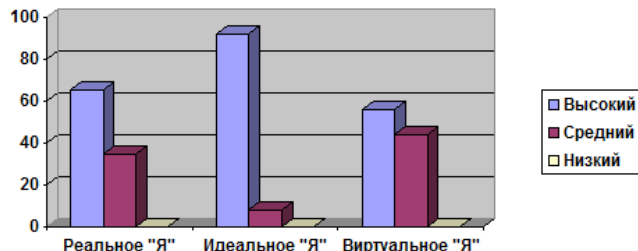


Рисунок 6 – Результаты методики «Личностный дифференциал» по фактору «Активность»

При исследовании представлений о виртуальном «Я» 56 % испытуемых показали высокие значения по фактору «Активность», что свидетельствует об экстравертности личности, высокой активности и общительности в виртуальном пространстве. 44 % респондентов показали средний уровень фактора «Активность» (рисунок 6).

Для выявления различий между реальным, идеальным и виртуальным «Я» по различным факторам методики «Семантический дифференциал» использовался Т-критерий Вилкоксона. Результаты отражены в таблице 1.

С помощью Т-критерия Вилкоксона было выявлено, что существуют статистически значимые различия (уровень значимости  $p < 0,001$ ) между реальным и идеальным «Я» по фактору «Оценка», то есть испытуемые считают, что они ведут себя более социально-желательно, чем хотели бы быть. Также было выявлено, что существуют статистически значимые различия (уровень значимости  $p < 0,001$ ) между реальным и виртуальным «Я» по фактору «Оценка», то есть респонденты позиционируют себя более социально положительно в реальном общении, чем в виртуальном пространстве. Было выявлено, что существуют статистически значимые различия (уровень значимости  $p < 0,001$ ) между идеальным и виртуальным «Я» по фактору «Оценка», то есть испытуемые менее

удовлетворены собой в виртуальном общении и считают, что они ведут себя менее социально-желательно, чем хотели бы быть.

Таблица 1 – Значение Т-критерия Вилкоксона по методике «Личностный дифференциал»

Фактор	Z	P-LEVEL
Фактор «Оценка»		
«Я» РЕАЛЬНОЕ И «Я» ВИРТУАЛЬНОЕ	3,619811	0,000295
«Я» РЕАЛЬНОЕ И «Я» ИДЕАЛЬНОЕ	4,876222	0,000001
«Я» ВИРТУАЛЬНОЕ И «Я» ИДЕАЛЬНОЕ	5,502681	0,000000
Фактор «Сила»		
«Я» РЕАЛЬНОЕ И «Я» ВИРТУАЛЬНОЕ	0,685506	0,493025
«Я» РЕАЛЬНОЕ И «Я» ИДЕАЛЬНОЕ	5,124000	0,000000
«Я» ВИРТУАЛЬНОЕ И «Я» ИДЕАЛЬНОЕ	4,949194	0,000001
Фактор «Активность»		
«Я» РЕАЛЬНОЕ И «Я» ВИРТУАЛЬНОЕ	0,767325	0,442770
«Я» РЕАЛЬНОЕ И «Я» ИДЕАЛЬНОЕ	1,647983	0,099357
«Я» ВИРТУАЛЬНОЕ И «Я» ИДЕАЛЬНОЕ	3,413500	0,000641

С помощью Т-критерия Вилкоксона были выявлены статистически значимые различия (уровень значимости  $p < 0,001$ ) между реальным и идеальным «Я» по фактору «Сила», то есть испытуемые считают себя менее уверенными в себе, независимыми, склонными рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях, чем хотели бы быть. Также были выявлены статистически значимые различия (уровень значимости  $p < 0,001$ ) между виртуальным и идеальным «Я» по фактору «Сила», то есть испытуемые считают себя в виртуальном мире менее уверенными в себе, независимыми, склонными рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях, чем хотели бы быть. Значимых различий между реальным и виртуальным «Я» по фактору «Сила» не выявлено.

С помощью Т-критерия Вилкоксона были выявлены статистически значимые различия (уровень значимости  $p < 0,05$ ) между виртуальным и идеальным «Я» по фактору «Активность», то есть испытуемые считают, что они должны быть более экстравертированными, открытыми и общительными чем преподносят себя в виртуальном общении.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* В целом, студенты позиционируют себя более социально положительно в реальном общении, чем в виртуальном. Полученные данные позволяют заключить, что, не смотря на постоянное взаимодействие с компьютером и пребывание в Интернет, респонденты при этом не склонны к установлению жестких границ между своим реальным и виртуальным «Я».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е. Психологическое исследование мотивации пользователей Интернета // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. М.: Экопсицентр РОСС, 2000. С. 245-246.
2. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия // Вестник МГУ. Сер. 14. Вып. 4. 2002. 167 с.
3. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смыслова О.В. Интернет: воздействие на личность. Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Наука, 2000. 438 с.
4. Васильева И. А., Осипова Е. М., Петрова Н. Н. Психологические аспекты применения информационных технологий // Вопросы психологии. 2002. № 3. С. 80-88.
5. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Самопрезентация в виртуальной коммуникации и особенности идентичности подростков-пользователей Интернета // Труды по социологии образования. Т. 5. Вып. 7. М., 2000. С. 77-93.
6. Кон И.С. Категория Я в психологии // Психологический журнал. 2001. № 3. С. 53-75.
7. Справочник практического психолога. Психодиагностика / Под общ. ред. С. Т. Посоховой. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. 671 с.

Статья поступила в редакцию 24.10.2017  
Статья принята к публикации 25.12.2017

УДК 159.9

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ С КОНТРОЛЕМ ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

© 2017

**Климова Марина Олеговна**, старший преподаватель кафедры психологии  
*Челябинский государственный университет*

(454080, Россия, Челябинск, улица Братьев Кашириных, 129, e-mail: klimova.marina@list.ru)

**Аннотация.** В статье представлено теоретическое обоснование взаимосвязи личностной беспомощности с контролем поведения как регулятивной функцией субъекта, а также результаты ее эмпирического исследования. Личностная беспомощность понимается как системная личностная характеристика, определяющая низкую способность человека противостоять жизненным трудностям, ставить амбициозные цели и достигать их, управлять событиями собственной жизни, обуславливающая, таким образом, низкий уровень развития человека как субъекта. Контроль поведения представляет собой психологический уровень регуляции, включающий три подсистемы (когнитивный контроль, эмоциональный контроль, волевой контроль), основанные на ресурсах индивидуальности и образующие в совокупности индивидуальный паттерн саморегуляции. Уровень развития контроля поведения зависит от уровня субъектности человека. В этой связи было выдвинуто предположение о том, что личностная беспомощность, как внутренняя детерминанта, обуславливает особенности реализации регулятивной функции субъекта и, в частности, взаимосвязана с уровнем развития контроля поведения. В ходе эмпирического исследования была установлена тесная взаимосвязь личностной беспомощности с показателями контроля поведения у подростков. Личностная беспомощность сопряжена с низкими показателями когнитивного, эмоционального и волевого контроля поведения. Наиболее тесные взаимосвязи с особенностями регуляции поведения имеет волевой компонент личностной беспомощности.

**Ключевые слова:** личностная беспомощность, контроль поведения, субъектная регуляция, подростки.

## THE CORRELATION OF THE PERSONAL HELPLESSNESS WITH THE CONTROL OF BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

© 2017

**Klimova Marina Olegovna**, senior lecturer of the Department of Psychology  
*Chelyabinsk State University*

(454080, Russia, Chelyabinsk, Brothers Kashirinykh street, 129, e-mail: klimova.marina@list.ru)

**Abstract.** The article presents a theoretical substantiation of the correlation between personal helplessness and control of behavior as a regulative function of the subject, as well as the results of their empirical research. Personal helplessness is understood as a systemic personality characteristic that determines a person's low ability to withstand life's difficulties, set ambitious goals and achieve them, manage the events of his own life, thus causing a low level of development of a person as a subject. Control of behavior is a psychological level of regulation, which includes three subsystems (cognitive control, emotional control, volitional control), based on individual resources and forming an individual self-regulation pattern. The level of development of control of behavior depends on the level of human subjectivity. In this connection, it was suggested that personal helplessness, as an internal determinant, determines the features of the implementation of the subject's regulatory function and, in particular, is interrelated with the level of development of control of behavior. The study established a close relationship between personal helplessness and control of behavior indicators in adolescents. Personal helplessness is associated with low indicators of cognitive, emotional and volitional control of behavior. The strongest component of personal helplessness has the closest interconnections with the features of behavioral regulation.

**Keywords:** personal helplessness, control of behavior, subject regulation, adolescents.

Проблема саморегуляции является одной из ведущих психологических проблем на современном этапе и изучается многими зарубежными и отечественными психологами (Т. Гошке, Л. Г. Дикая, Ю. Куль, Р. Лазарус, Ж. Нюттен, В. А. Иванников, О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А. О. Прохоров и др.).

Однако, в отличие от многих современных исследователей, которые изучают только отдельные стороны саморегуляции (волевая, эмоциональная, когнитивная, смысловая и др.), Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская, Ю. В. Ковалева объединили индивидуальные человеческие ресурсы и уровни организации, лежащие в основе способности регулировать собственное поведение, в конструкте контроля поведения [1; 2; 3].

Контроль поведения понимается как «психологический уровень регуляции, реализующий индивидуальные ресурсы психической организации человека, обеспечивающий соотношение внутренних возможностей и внешних целей. Контроль поведения является основой самоконтроля» [3, с.18].

Опираясь на выделенные Б. Ф. Ломовым три основные функции психических процессов: когнитивную, регулятивную и коммуникативную [4], Е. А. Сергиенко выделила подобные функции и относительно субъекта [3]. В качестве когнитивной функции субъекта выступает понимание, регулятивная функция субъекта представлена конструктом контроля поведения, коммуникативная – системой субъект-субъектных и субъект-объектных взаимоотношений [5]. Таким образом, посредством контроля поведения реализуется регулятивная функция

субъекта.

Уровень развития контроля поведения определяется уровнем развития человека как субъекта, в котором отражена степень интегрированности всех его психических свойств [6]. При этом отмечается, что субъектность человека развивается постепенно на протяжении всей его жизни и может быть представлена как уровни развития субъекта. Одним из важных в данном контексте представляется вопрос о внутренних, личностных, предпосылках, которые определяют уровень развития человека как субъекта, и, соответственно, уровень развития его способностей к реализации субъектных функций, в частности, регуляции своего поведения.

Одной из таких предпосылок является, по нашему мнению, личностная беспомощность. Личностная беспомощность определяется как системная личностная характеристика, представляющая собой единство определенных личностных особенностей, возникающих в результате взаимодействия внутренних условий с внешними, определяющая низкую способность человека преодолевать различного рода препятствия, ставить и достигать цели, преобразовывать действительность, выступая автором своего жизненного пути. Личностная беспомощность сопряжена, таким образом, с низким уровнем развития человека как субъекта [7]. Внутренними условиями формирования беспомощности являются эмоциональные, мотивационные, когнитивные и волевые особенности личности. Внешними условиями выступают неподконтрольные события, нарушения в системе семейных взаимоотношений, причем послед-

ние являются решающими для возникновения личностной беспомощности. Исследование беспомощности как устойчивого личностного свойства и противоположной ей характеристики самостоятельности отражено в исследованиях Д.А. Циринг [8; 9; 10], Е.В. Забелиной [11], Е.В. Веденевой [12], Ю.В. Яковлевой [13], Е.А. Евстафеевой [14], И.В. Пономаревой [15], М.О. Климовой [16].

Важное место в контексте анализа становления субъекта и в контексте проблемы настоящего исследования занимает вопрос о соотношении понятий «личность» и «субъект», соотношении личностных и субъектных характеристик, взаимосвязи личностных особенностей и реализации субъектных функций.

В рамках системно-субъектного (Е. А. Сергиенко) подхода субъект понимается как качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности, центр согласования всех психических процессов, позволяющий осуществлять жизнедеятельность человека через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека. В субъекте как единой метасистеме психика предстает в своем единстве, в субъекте же раскрывается индивидуальность человека. Субъект в контексте системно-субъектного подхода выступает стержнем психической организации [17].

Соотношение понятий личности и субъекта различными авторами понимается по-разному. Так, некоторые авторы используют понятия «личность», «субъект», «человек» как рядоположенные (С. Л. Рубинштейн, М. Ш. Магомед-Эминов). А. В. Брушлинский отмечает, что субъект – это всегда личность, но он не сводим к личности. К. А. Абульханова же пишет о том, что не всякая личность может выступать субъектом [18]. Личность становится, по ее мнению, субъектом только на высших этапах своего развития.

Соотношение понятий «личность» и «субъект», по мнению Е. А. Сергиенко, предстает следующим образом. Личность является носителем содержания внутреннего мира человека, субъект же выступает в роли исполнительного звена, которое реализует это содержание в конкретных жизненных условиях. Личность – это стержневая структура субъекта, задающая общее направление самоорганизации и саморазвития [19].

Такое понимание позволило выдвинуть предположение о том, что личностная беспомощность, представляя собой, с одной стороны, совокупность определенных личностных особенностей, и характеризуя, таким образом, личность, а с другой стороны, являясь системным феноменом, который не сводится к сумме составляющих его частей, а приобретает новое качество более высокого уровня, представляет собой характеристику такого способа самоорганизации личности, которая обуславливает низкий уровень субъектности (Д. А. Циринг) [7, с.171]. Так как особенности контроля поведения зависят от уровня субъектности человека, возникает вопрос о соотношении и взаимосвязи понятий «личностная беспомощность» и «контроль поведения». Исходя из этого положения мы предполагаем, что личностная беспомощность связана с уровнем развития конструкта контроля поведения и его индивидуальными характеристиками. Личностная беспомощность, представляя собой системное качество, объединяющее особенности когнитивной, мотивационной, эмоциональной и волевой сферы личности, связана с особенностями индивидуальных ресурсов, на основе которых реализуется регуляция поведения субъекта.

В этой связи возникает ряд исследовательских задач, направленных на изучение контроля поведения у субъектов с личностной беспомощностью и самостоятельностью.

Целью настоящего исследования было изучение взаимосвязи личностной беспомощности с контролем поведения у подростков. В основу исследования легли показатели, полученные по методике диагностики лич-

ностной беспомощности М. О. Климовой, Д. А. Циринг: когнитивный компонент (КК), мотивационный компонент (МК), эмоциональный компонент (ЭК), волевой компонент (ВК), суммарный показатель личностной беспомощности (ЛБ). Исследование контроля поведения включало в себя изучение 1) когнитивного контроля («Стиль саморегуляции поведения – 98, ССП – 98» В. И. Моросановой), включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, гибкости, самостоятельности и общего уровня саморегуляции; 2) эмоционального контроля (опросник «Эмоциональный интеллект» (SREIT) Н. Шутте, в переводе А. В. Садовой) по показателям оценки и выражения эмоций, регулирования эмоций, использования эмоций при решении проблем; 3) волевого контроля («Шкала контроля за действием» Ю. Куля), включающего контроль за действием (КД), связанный с принятием решения, контроль за действием, связанный с реализацией, контроль за действием, связанный с ориентацией на задачу. Выборка исследования на данном этапе составила 152 человека. Статистическим инструментом исследования взаимосвязи компонентов личностной беспомощности и контроля поведения выступил коэффициент корреляции г-Спирмена. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Взаимосвязи показателей контроля поведения с компонентами личностной беспомощности и ее суммарным показателем

	КК	МК	ЭК	ВК	ЛБ
Оценка и выражение эмоций	-0,138	-0,077	0,003	-0,171	-0,115
Регулирование эмоций	-0,094	-0,173	-0,243**	-0,318***	-0,280**
Использование эмоций	-0,198*	-0,155-	0,211*	-0,201*	-0,227*
КД при неудаче	-0,233**	-0,201*	-0,289***	-0,267**	-0,308***
КД при планировании	-0,291***	-0,360***	-0,360***	-0,413***	-0,420***
КД при реализации	-0,120	-0,149	-0,137	-0,188*	-0,191*
Планирование	-0,123	-0,271**	-0,218*	-0,316***	-0,260**
Моделирование	-0,335***	-0,454***	-0,483***	-0,532***	-0,541***
Программирование	-0,125	-0,281**	-0,170	-0,316***	-0,272**
Оценка результата	-0,279**	-0,383***	-0,308***	-0,466***	-0,457***
Гибкость	-0,393***	-0,481***	-0,228*	-0,370***	-0,411***
Самостоятельность	-0,229*	-0,228*	0,105	-0,370***	-0,432***
Об. ур. саморегуляции	-0,278**	-0,419***	-0,302***	-0,466***	-0,429***

(\* ) –  $p \leq 0,05$ ; (\*\* ) –  $p \leq 0,01$ ; (\*\*\*) –  $p \leq 0,001$

Корреляционный анализ показал, что личностная беспомощность имеет тесные взаимосвязи с показателями контроля поведения. Совокупный показатель личностной беспомощности имеет связи со всеми компонентами контроля поведения за исключением переменной «оценка и выражение эмоций». Нужно отметить, что данная переменная не имеет связей ни с одним показателем личностной беспомощности. Это говорит о том, что способность оценивать собственные эмоции и эмоции других людей, выражать свои переживания адекватно складывающейся ситуации не зависит от личностных особенностей, характеризующих личностную беспомощность или самостоятельность.

Рассмотрим подробнее связи контроля поведения с отдельными компонентами личностной беспомощности.

К основным характеристикам когнитивного компонента личностной беспомощности относятся пессимизм, ригидность мышления, малая продуктивность дивергентного мышления, то есть сниженная способность находить разные пути решения одной задачи, предлагать оригинальные решения [7]. Когнитивный компонент личностной беспомощности имеет обратную взаимосвязь с такими показателями контроля поведения как использование эмоций, контроль за действием при неудаче, контроль за действием при планировании, моделирование, оценка результата, гибкость, самостоятельность, общий уровень саморегуляции.

Рассмотрим эти взаимосвязи подробнее.

Когнитивный компонент личностной беспомощно-

сти связан с низкими показателями контроля за действием, которые говорят об ориентации субъекта на состояние – то есть склонности рефлексировать, обдумывать, вместо того, чтобы приступать к активным действиям несмотря на имеющиеся трудности [20]. Подобные особенности могут объясняться склонностью к пессимистическому стилю атрибуции, характерному для субъекта с личностной беспомощностью – когда человек изначально склонен видеть в ситуации негативные стороны, ожидать неудачи, приписывать причины своих неудач себе, а не сложившимся обстоятельствам. Это может приводить к чрезмерной рефлексивности и неуверенности при подготовке к выполнению деятельности и неэффективной саморегуляции поведения.

Связь когнитивного компонента личностной беспомощности с когнитивной саморегуляцией проявляется в низких показателях моделирования деятельности и оценки результата, гибкости, самостоятельности и общего уровня саморегуляции. Ригидность и низкая креативность мышления, характерные для личностной беспомощности, затрудняют построение моделей предстоящей деятельности, разрабатываемые программы поведения становятся менее гибкими при изменении условий их реализации, подвержены влиянию мнения и оценок окружающих.

Мотивационный компонент личностной беспомощности представлен такими особенностями мотивационной сферы как экстернальность, низкий уровень притязаний, мотивация избегания неудач, неадекватная самооценка. Результаты корреляционного анализа показали, что мотивационный компонент имеет обратные взаимосвязи с показателями волевой саморегуляции (контроль за действием при неудаче и контроль за действием при планировании) и со всеми показателями когнитивного контроля (планирование, моделирование, программирование, оценка результата, гибкость, самостоятельность, общий уровень саморегуляции). Боязнь неудачи, неверие в собственные силы, низкий уровень целей, свойственные субъектам с личностной беспомощностью, находят свое отражение в недостаточной эффективности саморегуляции поведения, в частности, в «застревании» на размышлениях и переживаниях по поводу предстоящей деятельности, что затрудняет переход к конкретным действиям. Трудности с планированием и моделированием предстоящих действий, составлением конкретных планов по их реализации, неадекватная оценка результата также могут объясняться неуверенностью в себе, невысокими притязаниями, отсутствием ощущения субъективного контроля над происходящими событиями.

Эмоциональный компонент личностной беспомощности представлен такими особенностями личности как повышенная тревожность, склонность к депрессии, эмоциональная неустойчивость, астения. Данный компонент обнаруживает взаимосвязи с такими показателями контроля поведения как регулирование и использование эмоций (эмоциональный контроль), контроль за действием при неудаче и планировании (волевой контроль), планирование, моделирование, оценка результата, гибкость, общий уровень саморегуляции (когнитивный контроль). Высокий уровень возбуждения, связанный с хроническим состоянием тревоги, сниженный фон настроения, эмоциональная нестабильность проявляются у подростков с личностной беспомощностью в том, что им сложнее управлять своими эмоциями и использовать их при решении проблем. Контроль за действием при ожидании возможной неудачи и планировании предстоящей деятельности на фоне повышенной тревожности проявляется в ориентации на состояние, а не на действие. Процессы когнитивной регуляции поведения также оказываются менее эффективными в силу преобладания негативных переживаний и ожиданий, повышенной утомляемости и апатии.

Волевой компонент личностной беспомощности

обнаруживает взаимосвязи со всеми показателями контроля поведения, кроме «оценки и выражения эмоций». Волевой компонент в структуре личностной беспомощности проявляется в таких особенностях как несамостоятельность, низкая настойчивость, низкое самообладание, нерешительность, робость. Отрицательный характер обнаруженных в исследовании взаимосвязей объясняется тем, что максимальные баллы по шкалам личностной беспомощности получили испытуемые, у которых в большей степени выражены перечисленные качества, то есть волевая сфера личности менее сформирована. Как показали результаты, данные показатели не имеют связи со способностью подростка четко осознавать собственные эмоции и распознавать чувства других людей, выражать свои эмоции адекватно ситуации. Это проявление эмоционального интеллекта не связано со сформированностью волевых черт личности. При этом волевой компонент личностной беспомощности имеет взаимосвязи с двумя другими показателями эмоционально интеллекта – регулирование и использование эмоций. Неумение подростков с личностной беспомощностью управлять своими эмоциями адекватно ситуации, преодолевать неприятные переживания, либо, напротив, использовать ресурс положительных эмоций для осуществления деятельности, связано с тем, что они менее настойчивы и обладают меньшей способностью к самообладанию, овладению своими переживаниями.

Все показатели волевого контроля имеют обратные взаимосвязи с волевым компонентом личностной беспомощности. Робость, нерешительность, несамостоятельность, свойственные для волевого дефицита беспомощности, связаны с ориентацией на состояние, а не на действие при подготовке и осуществлении деятельности. Это проявляется в склонности «застрывать» в собственных переживаниях, чрезмерной рефлексивности, придании предстоящей деятельности слишком большого значения, постоянном обдумывании, сомнениях, что тормозит реальную активность и не позволяет перейти к осуществлению намеченных действий.

Обратные взаимосвязи обнаружены также и с показателями когнитивного контроля (планирование, моделирование, программирование, оценка результата, гибкость, самостоятельность, общий уровень саморегуляции). Недостаточная сформированность или слабая выраженность волевых качеств личности взаимосвязана с низкой способностью регулировать свое поведение, используя когнитивные ресурсы. Волевой дефицит личностной беспомощности находит отражение в таких особенностях как низкая способность к планированию своей деятельности, нереалистичность планов и их ситуативность, слабая способность к моделированию ситуации, неумение оценить значимые условия, склонность к фантазированию, неумение продумывать последовательность своих действий, импульсивность, склонность действовать путем проб и ошибок, не критичность к своим действиям, ригидное поведение при смене условий, зависимость от мнения и оценок окружающих, неумение самостоятельно ставить и достигать цели.

Как показал анализ, личностная беспомощность, и отдельные ее компоненты, имеет тесную связь с эмоциональной, волевой и когнитивной регуляцией поведения, при этом наибольшее количество взаимосвязей обнаруживает волевой компонент личностной беспомощности (11 корреляций).

Таким образом, в ходе исследования обнаружена тесная взаимосвязь личностной беспомощности и контроля поведения у подростков. Когнитивные, мотивационные, эмоциональные, волевые особенности личности подростков с личностной беспомощностью связаны с низкими показателями эмоционального контроля, контроля за действием и когнитивной регуляции поведения. В рамках концепции личностной беспомощности ранее уже были получены данные об особенностях поведения субъектов с личностной беспомощностью (Д. А. Циринг,

Е. В. Веденева, М. В. Овчинников и др.), которые проявляются в снижении ее успешности. Мы предполагаем, что это может быть связано с трудностями в контроле поведения, которые, как было обнаружено, характерны для субъектов с личностной беспомощностью. Недостаточно сформированные механизмы контроля поведения, которые в совокупности проявляются в низкой эффективности процесса саморегуляции поведения, влияют на успешность осуществляемой деятельности.

Полученный результат, с одной стороны, подтверждает положение о взаимосвязи личностных особенностей с реализацией субъектных функций, с другой стороны, подчеркивает системный характер психики человека и иллюстрирует, насколько тесно взаимосвязаны различные психические аспекты: волевые, когнитивные, эмоциональные особенности, и насколько они взаимосогласованы в детерминации поведения и деятельности человека. В контексте обозначенной в данной статье проблемы представляются перспективными дальнейшие исследования связи личностной беспомощности с регуляцией поведения, в частности, изучение особенностей проявления контроля поведения у субъектов с личностной беспомощностью и противоположной характеристикой самостоятельности, исследование у них структуры контроля поведения, изучение других систем регуляции поведения (смысловая, ценностная регуляция и т.д.).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Виленская Г.А., Сергиенко Е.А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения в раннем возрасте // Психологический журнал, 2001. Т. 22, №3. С. 68-85.
2. Сергиенко Е. А. Контроль поведения как развитие представлений об индивидуальности с позиций субъектно-системного подхода // XX Мерлинские чтения. В. С. Мерлин и системные исследования индивидуальности человека. Материалы межрегиональной юбилейной научно-практической конференции. 19–21 мая, 2005. Пермь. Ч. 1. С. 34–48.
3. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Институт психологии РАН, 2010. 352 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
5. Сергиенко Е.А. Проблема соотношения понятия субъекта и личности // Психологический журнал, Т.34, №2, 2013. С. 5-16.
6. Алексеев А.А., Рупчев Г.Е. Понятие об исполнительных функциях в психологических исследованиях: перспективы и противоречия [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 4(12). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/348-alekseev-rupchev12.html>
7. Циринг Д. А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. М.: Академия, 2010. 410 с.
8. Циринг Д. А. Семья как фактор формирования личностной беспомощности у детей // Вопросы психологии. — 2009.-№ 1.-С. 22-31.
9. Циринг Д. А. Структурные компоненты личностной беспомощности // В сборнике: Дружининские чтения Сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции. Редактор: И. Б. Шуванов. Сочи, 2007. С. 226-228.
10. Циринг Д. А. Травмирующие события как фактор, детерминирующий формирование личностной беспомощности у детей, 2008, с.85-92.
11. Забелина Е.В. Беспомощность в структуре интегральной индивидуальности и ее связь с коммуникативной активностью :на материале исследования подростков. Дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009. - 207 с.
12. Веденева, Е.В. Мотивационный компонент личностной беспомощности на разных возрастных этапах: дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Веденева. – Томск. – 2009. – 177 с.
13. Яковлева Ю. В. Психологическое содержание, структура и особенности самостоятельности: дисс. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2011. - 194 с.
14. Евстафеева, Е.А. Личностная беспомощность как одна из психологических детерминант деструктивного поведения сотрудников уголовно-исполнительной системы / Е.А. Евстафеева // Прикладная юридическая психология. – 2011. – №2. – С. 106-113
15. Пономарева И.В. Исследование типов личностной беспомощности в зависимости от нарушений семейных взаимоотношений // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. С. 626.
16. Крылова М. О. Особенности волевой сферы личности у подростков с личностной беспомощностью и самостоятельностью / М. О. Крылова // Вестник Челябинского государственного университета, Серия «Психология и педагогика». - 2015, № 1. - С. 14-19.
17. Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 1. – С. 120-132.
18. Абульханова К. А. Мирозозренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. – М., 1997.- с.56-75.
19. Сергиенко Е.А. Субъектная регуляция совладающего поведения // В сборнике: Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы. Сер. “Интеграция академической и университетской психологии” Ответственные редакторы: Журавлев А.Л., Крюкова Т.Л., Сергиенко Е.А.. Москва, 2008. С. 67-83.
20. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — 2-е изд. - СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. - 860 с.

*Статья публикуется при поддержке гранта  
Фонда поддержки молодых ученых ФГБОУ ВО  
«Челябинский государственный университет»*

*Статья поступила в редакцию 02.10.2017  
Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 159.92

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМИОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КОРЕННЫХ (НЕНЦЕВ) И НЕКОРЕННЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ СЕВЕРА

© 2017

Лезина Юлия Юрьевна, аспирант

*Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева*  
(626150, Россия, Тобольск, ул. Знаменского, д. 58, e-mail: yamal\_lezina@bk.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена анализу особенностей самоопределения у подростков коренной национальности (ненцев). Анализируется содержание самоопределения, как в отечественной, так и в зарубежной психологии, выделяются такие важнейшие содержательные характеристики личностного и профессионального самоопределения, как представление о себе, готовность к социальному функционированию, активная деятельная позиция, временная перспектива как направленность в будущее, профессиональная направленность, ведущих жизненных ориентаций и важных сфер жизнедеятельности и самореализации. В статье представлено описание сравнительного анализа особенностей выраженности выделенных содержательных характеристик у подростков-коренной и некоренной национальности. Анализируются как различия, так и сходства, делается вывод о том, что некоторые содержательные характеристики, такие как представление о себе, готовность к социальному функционированию, активная деятельная позиция у подростков коренной национальности сформирована слабо, что в целом оказывает влияние на развитие личностного и профессионального самоопределения. При этом выделяется и ряд содержательных характеристик, которые одинаково слабо выражены, как у подростков коренной национальности, так и у подростков некоренной национальности, что свидетельствует о наличии некоторых общих для современных подростков тенденций: слабая представленность себя в будущем, неопределенность в выборе профессии. В статье отмечается отсутствие различий в системе ценностных ориентаций и важных жизненных сфер у подростков коренной и некоренной национальности.

**Ключевые слова:** личностное и профессиональное самоопределение, временная перспектива, дифференцированность представлений о себе, профессиональная направленность стремление к успеху, социальное Я, деятельное Я, ценностные ориентации, жизненные сферы.

## COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PECULIARITIES OF THE SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS OF CO-RENAL (NENZEV) AND NON-ORIENT NATIONALITIES OF THE NORTH

© 2017

Lezina Yulia Yurevna, graduate student

*Tobolsk pedagogical college the name of D.I. Mendeleev*  
(626150, Russia, Tobolsk, Znamensky Street, 58, e-mail: yamal\_lezina@bk.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the features of self-determination among adolescents of indigenous nationality (Nenets). The content of self-determination is analyzed, both in domestic and foreign psychology, such important content characteristics of personal and professional self-determination as self-image, readiness for social functioning, active active position, temporary perspective as a direction to the future, professional orientation are singled out. and leading life orientations and important spheres of life and self-realization. The article presents a description of the comparative analysis of the specific features of the marked content characteristics in adolescents-indigenous and non-indigenous. Both differences and similarities are analyzed, and conclusions are drawn that some meaningful characteristics, such as self-image, readiness for social functioning, an active active position among adolescents of indigenous nationality are poorly formed, which as a whole has an impact on the development of personal and professional self-determination. At the same time, a number of meaningful characteristics are singled out, which are equally weakly expressed, both in adolescents of indigenous nationality and in adolescents of non-indigenous nationality, which indicates that there are some tendencies common to modern adolescents: weak self-representation in the future, uncertainty in the choice of profession. The article notes the absence of differences in the system of value orientations and important life spheres in adolescents of indigenous and non-indigenous nationality.

**Keywords:** personal and professional self-determination, time perspective, differentiation of ideas about oneself, professional orientation, striving for success, social self, active self, value orientations, life spheres.

Самоопределение достаточно сложное и многообразное понятие, имеющее отличающееся содержание в отечественной и зарубежной психологии.

В отечественной психологии самоопределение понимается как самодетерминация, представляющая собой механизм социальной детерминации, действующая только при условии активного преломления самим субъектом [9]. Сущность самоопределения, по мнению С.Л. Рубинштейна, проявляется в свободном выборе человеком своей судьбы, а в качестве механизма выступает рефлексия.

С точки зрения К.А. Абульхановой-Славской, самоопределение заключается в формировании осознанной личностной позиции, формируемой внутри координат системы отношений. При этом подчеркивается влияние складывающейся системы отношений, на развитие самоопределения и степень общественной активности человека [1].

С позиции А.Н. Леонтьева, самоопределение может реализоваться только в активной позиции человека по отношению к имеющимся нормам и ценностям общества, которая заключается не только в активном усво-

нии, но и переработке, которая в конечном итоге приводит к осознанному выбору своей деятельности, нравственно-этической позиции [6].

Динамически похожее представление о самоопределении рассматривается в работах В. Ф. Сафина и Г.П. Никова. Самоопределение представляет собой характеристику самоопределяющегося человека, знающего свои потребности и желания, определившего жизненные цели и планы, осознавшего собственные личностные способности, индивидуально-типологические и физиологические возможности, а так же ожидания от него коллектива, общества. Самоопределившийся человек – это субъект, который готов осуществлять личное функционирование в системе социальных отношений (В. Ф. Сафин и Г. П. Ников). С точки зрения исследователей, самоопределение представляет собой процесс принятия и интериоризации определенного мировоззрения, поиск гармонии между осознанием своих субъективных личностных качеств и требованиями, которые предъявляет общество и которые нередко идут вразрез с желаниями и способностями личности. Основным механизмом, который оказывает влияние на процесс самоопределения

личности- это его выбор, осуществляемый из разнообразия представленных мировоззренческих установок [10].

В контексте исследований ценностей представлено самоопределение в работах М.Р. Гинзбург. По мнению автора, самоопределение представляет собой ценностно-смысловое единство, которое человек не только обретает в процессе своей жизнедеятельности, но и активно реализует в окружающем мире (социуме). Важным центральным новообразованием личности являются ценностные ориентации. В них выражается осознанное отношение к социальной среде, кроме того ценностные ориентации влияют на все аспекты деятельности человека. Существенной особенностью самоопределения является его ориентация на будущее [5].

В зарубежной психологии понятия самоопределения четко не выделено, но исследования самоопределения велось в рамках изучения и развития идентичности (Э. Эриксон, Дж. Марсия, Д. Ватреман), исследования самоопределения как характеристики самоактуализирующейся личности (А. Маслоу), как способ бытия (Э. Фромм).

А. Маслоу включал самоопределение как одну из характеристик самоактуализирующейся личности, которая сознательно сделала выбор в сторону сохранения гармонии между индивидуацией (отчуждения от общества) и стремлением к обществу (идентификацией), как единственному условию полной личностной самореализации. Таким образом, по мнению А. Маслоу, у человека в течение жизни происходит процесс самоопределения в сторону или развития (самоактуализации), либо невротизации [7].

Идея роста и развития у Э. Фромма выражается через понятие «плодотворная ориентация» в жизни человека, которая понимается как установка на реализацию человеком присущих ему возможностей, достойное использование своих сил. Самоопределение с этой точки зрения является внутренней установкой и потребностью человека в реализации своих возможностей и стремление быть полезным для окружающих [13].

Основатель логотерапии В. Франкл рассматривает самоопределение как постижение «созидательных» ценностей, «ценностей переживания» и «ценностей отношений» [12].

Наиболее полный анализ самоопределения в зарубежной психологии принадлежит Э. Эриксону, им был введен термин идентичности, тождественный процессу самоопределения, основанный на субъективном чувстве непрерывной тождественности самому себе; глубоком функциональном единстве с собственной личностью; осознание себя во времени и временной тождественности своего существования и самого себя; осознание неповторимости собственной личности; чувстве сопричастности с социальными идеалами и ценностями той группы, к которой относит себя личность, чувстве социальной поддержки и признания. Таким образом, в понятие идентичности как и в понятие самоопределения входит временная перспектива с ориентацией на будущее, ценностные ориентации, активность в реализации этих ценностей в социуме [14].

Х. Ремшмидт предлагает разделять понятие идентичности и я-концепции, подчеркивая, что последнее образование носит более устойчивый характер [8]. Особенно важным в развитии Я-концепции представляется соотношения Я-реального и Я-идеального, определяющего развитие в подростковом юношеском возрасте.

Подростковый возраст является началом развития самоопределения и его составляющих через развитие рефлексии. Естественно, что самоопределение только начинает формироваться в данный период и имеет свои возрастные особенности. Важность развития самоопределения в подростковом возрасте отмечали такие исследователи как Л. И. Божович, Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромов, М. Р. Гинзбург, М. И. Мухина, Б. М. Мастеров, Г. А. Цукерман, Д. И. Фельдштейн, Х. Ремшмидт и др.

Формирование личностного самоопределения происходит постепенно, имеет свои этапы. На первом этапе подросток осознает себя внутри той общественной реальности, в которой проходит его жизнь, соотносит личностную систему ценностей с теми, которые преобладают в обществе, происходит критическое оценивание предлагаемых обществом эталонов. На втором этапе подросток сравнивает свои личностные качества, способности с теми требованиями, которые предъявляет ему реальное общество. На третьем этапе формируется самооценка на основе предыдущих двух этапов: если предъявляемые требования общества соотносятся с его способностями, если есть возможность самореализации в социально одобряемых видах деятельности, то самооценка подростка становится адекватно высокой и развитие позитивного личностного самоопределения не затруднено, в противном случае формирование данного феномена искажается. На четвертом этапе подростком выбирается определенная социальная роль, формируется устойчивая жизненная и общественная позиция, другими словами происходит оформление личностного самоопределения. Первые три этапа происходят во внутреннем плане подростка, и только на четвертом этапе личностное самоопределение начинает выражаться во внешней деятельности путем реализации социальной установки и обмена ценностями.

Личностное самоопределение позволяет подростку сориентироваться в своем будущем, простроить планы на жизнь, сформировать жизненную временную перспективу. На формирование личностного самоопределения оказывают влияние множество факторов, которые в целом можно разделить на две группы- личностные факторы (внутренние) и социальные факторы (внешние, объективные).

Личностное самоопределение подростков и юношей, связанное с развитием целостной и устойчивой Я-концепции, протекает не плавно, а с переменной скоростью, диссонанс между реальной и идеальной Я-концепциями часто становится особенно заметным в рамках юношеских кризисов [8].

Поскольку личностное самоопределение связано с системой ценностей подростка, то в качестве внутренних факторов выступают ценности, мотивы, смысловые ориентации, самооценка, отношение к себе и другим и др. В качестве объективных социальных факторов личностного самоопределения выступают особенности социокультурных условий, в которых протекает жизнь подростка, и которые, в свою очередь, можно разделить на макро и микро уровень. На макроуровне к социокультурным особенностям относится общая система политической и экономической жизни в стране, ее состояние, особенности этапа развития, содержание преобладающих общественных проблем, степень сформированности и устойчивости общей системы ценностей, предлагаемой подростку в качестве образца, требования общества к подростку, признание/непризнание его места в системе общественных и социальных отношений.

На микроуровне к социокультурным особенностям относится семейная система, этнические особенности, условия проживания (степен отдаленности, особенности жизненного уклада и др.). Факторы микроуровня оказывают непосредственное влияние на подростка, в то время как факторы макроуровня- опосредованное, поскольку вся система общественного, политического и социального устройства государства преломляется через них, и оказывает влияние только в измененном виде, через микроуровневые факторы, что на наш взгляд оказывается особенно важно для формирования личностного самоопределения подростков коренных малочисленных народов Крайнего Севера.

Личностное самоопределение подростков является результатом социального развития, генетически первичной категорией, определяющей формирование других видов самоопределений, в том числе и профессио-

нального самоопределения. Соответственно в основе развития профессионального самоопределения лежат те же факторы, что и личностного самоопределения. Профессиональное самоопределение с позиции многих исследователей является частью общего социально-личностного самоопределения. Профессиональное самоопределение выражается в готовности к реализации в выбранной профессиональной деятельности на основе имеющихся общих личностных особенностей и способностей, которые в процессе профессионализации помогают сформировать профессионально важные качества личности.

Анализ проблемы самоопределения позволил выделить важные содержательные характеристики личностного и профессионального самоопределения: представление о себе, готовность к социальному функционированию, активная деятельная позиция, временная перспектива как направленность в будущее, профессиональная направленность.

Целью исследования стал сравнительный анализ выделенных показателей самоопределения у подростков коренной и некоренной национальности.

Методы исследования: исследование особенностей личностного самоопределения проводилось при помощи методики «Кто я» (автор М. Кун, Т. Макпартленд) в модификации, инструкции и обработки Румянцевой Т. В. Кроме этого анализ деятельностной составляющей самоопределения (личностной активности) исследовался с использованием методики «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) (А.А. Реан).

Исследование проводилось на базе МКОУ «Мыскаменская школа-интернат», в нем приняло участие всего 61 обучающийся, подростков в возрасте 13-16 лет, из них 26 подростков коренной национальности (ненцев), 35 подростков некоренной национальности.

Представление о себе изучалось через дифференцированность образов Я (рефлексивное Я), которое характеризует степень осознанности себя, своих качеств, способностей и др. Готовность к социальному функционированию изучалось через социальное –Я, характеризующее осознанность своих социальных ролей. Активная деятельная позиция исследовалась через деятельное Я, а так же через стремление к успеху. Временная перспектива как направленность в будущее изучалась через представленность себя в будущем, профессиональная направленность через понимание и осознание своей будущей профессии.

Первоначально было проанализировано общее количество характеристики, говорящей о степени осознанности представлений о себе (знаний о себе), уровне личностной рефлексии.

Следует отметить отсутствие ответов –описаний в группе подростков коренной национальности у 61% испытуемых, в группе остальных подростков, обучающихся школы-интерната у 20% испытуемых (рис 1).



Рисунок 1- Соотношение доли испытуемых в группе подростков-коренной и некоренной национальности у которых не было ответов по методике «Кто Я?»

Отсутствие ответов может иметь несколько причин, во-первых, это может быть обусловлено действием защитных механизмов, включившихся на процедуру про-

ведения методики, на содержание задания. Во-вторых, это может говорить о низкой степени осознания себя своих качеств, особенностей, всего многообразия образов собственного Я, которые являются основой самоопределения, поскольку для формирования устойчивого самоопределения требуется знания себя, своих способностей и возможностей.

Статистический анализ полученных данных с использованием критерия Фишера показал, что выборки достоверно различаются в доли подростков, не имеющих описаний по методике:  $\phi^*_{эмп} = 2.483$ , при  $p < 0,01$ .

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у подростков коренной национальности по сравнению с остальными подростками, обучающимися в школе-интернате затруднено осознание себя, объективация своих качеств и особенностей, что, в свою очередь, затрудняет формирование как личностного, так и профессионального самоопределения подростков коренной национальности.

Далее был проведен сравнительный анализ уровня развития содержательных характеристик самоопределения в группах подростков коренной и некоренной национальности.

Дифференцированность представлений о себе анализировалась через уровень рефлексивности путем подсчета количества всех характеристик, которые подросток смог дать за 12 минут. Дифференцированность представлений о себе так же дает возможность понять насколько подросток осознает свои качества, способности, социальные роли, временную перспективу- все то, что составляет самоопределение.

Исследование «Я-социального» проводилось путем подсчета удельного веса качеств и характеристик, отражающих социальный план, например наличие таких характеристик, как «учащийся», «гражданин», «сестра» и т.д. по каждой группе испытуемых и сравнительный анализ среднегрупповых значений.

Деятельностная активность в виде стремления к успеху как составляющая самоопределения исследовалась так же с использованием методики «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) (А.А. Реан).

Особенность временной перспективы (направленность на будущее) анализировалась путем подсчета характеристик, связанных с устремленностью в будущее и описывающее будущее состояние (в том числе и профессиональное).

Анализ профессиональной направленности проводился при помощи подсчета профессиональных характеристик, данных подростками в самоописаниях.

Анализ среднегрупповых значений по выделенным показателям самоопределения позволил получить следующее распределение данных:

- степень дифференцированности самоопределения: у подростков коренной национальности -2,7, у остальных подростков, обучающихся в школе-интернате - 6,9;
- степень выраженности социального Я: у подростков коренной национальности -1,6, у остальных подростков, обучающихся в школе-интернате - 4;
- степень выраженности деятельного Я: у подростков коренной национальности -0,2, у остальных подростков, обучающихся в школе-интернате - 0,93;
- степень выраженности стремления к успеху: у подростков коренной национальности -13,3, у остальных подростков, обучающихся в школе-интернате - 12,9;
- степень направленности на будущее: у подростков коренной национальности -0,05, у остальных подростков, обучающихся в школе-интернате - 0,4;
- степень выраженности профессиональной направленности: у подростков коренной национальности -0,05, у остальных подростков, обучающихся в школе-интернате - 0,46;

Обобщенный анализ данных содержательных характеристик профессионального и личностного самоопределения представлен в таблице 1.



Таблица 1- Распределение данных по степени выраженности содержательных характеристик профессионального и личностного самоопределения подростков коренной и некоренной национальности (среднеарифметическое по группе)

Группы	Содержательные характеристики самоопределения					
	Дифференцированность	Социальное Я	Деятельное Я	Стремление к успеху	Направленность на будущее	Профессиональная направленность
Подростки коренной национальности	2,7	1,6	0,2	13,3	0,05	0,05
Подростки некоренной национальности	6,9	4	0,93	12,9	0,4	0,46

Сравнительный анализ полученных эмпирических данных (табл.1) с нормативными показателями показывает, что:

- для подростков коренной национальности характерна низкая степень дифференциации представлений о себе, а для остальных подростков, обучающихся в школе-интернате характерна средняя степень дифференциации. Дифференциация характеризует полноту представлений о себе своих способностях;

- степень представлений о своих социальных ролях у подростков коренной национальности находится на низком уровне, у остальных подростков, обучающихся в школе-интернате характеризуется средними значениями;

- степень выраженности деятельного Я одинаково на низком уровне сформировано как у подростков коренной, так и некоренной национальности;

- стремление к успеху в обеих группах характеризуется средним уровнем развития;

- степень выраженности профессиональной направленности, так же как и временная перспектива в обеих группах подростков развита слабо.

Сравнивая данные между группами подростков коренной и некоренной национальности (табл. 1) так же можно выделить различия в степени выраженности содержательных характеристик личностного и профессионального самоопределения у ненецких подростков и остальных подростков, обучающихся в школе-интернате.

Эмпирически можно выделить выраженные различия среднегрупповых значений в степени дифференциации представлений о себе, в степени осознанности своего социального Я, деятельного Я, направленности на будущее и профессиональной представленности.

Статистический анализ достоверности выделенных эмпирических различий в степени выраженности показателей личностного и профессионального самоопределения подростков коренной и некоренной национальности при помощи t-критерия Стьюдента позволило доказать статистическую достоверность различий в степени дифференциации представлений о себе:  $t_{\text{эмп}} = 2,3$ , при  $t_{\text{Крит}} 2,04$  (при  $p < 0,05$ ); в степени осознанности своих социальных ролей (социальное Я):  $t_{\text{эмп}} = 2,4$ , при  $t_{\text{Крит}} 2,04$  (при  $p < 0,05$ ); в степени выраженности деятельного Я:  $t_{\text{эмп}} = 3,1$ , при  $t_{\text{Крит}} 2,74$  (при  $p < 0,01$ ).

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Выделяются как различия, так и сходства в уровне развития содержательных характеристик личностного самоопределения подростков коренной и некоренной национальности. Другими словами, можно говорить о частично этнических особенностях развития самоопределения. Полученные результаты подтверждают предположение о том, что личностное развитие подростков ненцев, с одной стороны, проходит те же закономерные возрастные этапы, что и подростковая популяция в целом, а с другой стороны имеет свои специфические особенности, затрагивающие центральное новообразование-самоопределение.

2. Различия между подростками коренной и некоренной национальности, заключаются в уровне развития представлений о себе, своих качествах, способностях и т.д.; уровне осознанности своих социальных ролей, степени направленности на будущее.

3. Подростки коренной национальности характеризуются низкой степенью развития осознанных представлений о себе, низкой рефлексивностью, которая позволяет понимать и осознавать свои личностные характеристики.

4. Для подростков коренной национальности характерна низкая представленность социальных характеристик в самоописаниях, слабо выраженное представление о своем «социальном Я», своих социальных ролях, как настоящих, так и будущих. Это свидетельствует о сложностях в выполнении правил, которые исходят от тех или иных социальных ролей. Отсутствие социальных ролей так же может быть свидетельством кризиса идентичности или инфантильного развития личности.

5. Низкий уровень представленности деятельностных характеристик у подростков вне зависимости от этнической принадлежности, что в целом отражает общую тенденцию современных подростков в виде низкой социальной активности и даже отказ от ее проявления.

6. В целом, можно говорить о том, что и у подростков коренной и некоренной национальности, мотивационный полюс стремления к успеху или страха неудач не выражен ярко, что подтверждает данные по методике «Кто Я», и сделанные выше выводы. При этом, по данной методике отсутствуют различия в уровне выраженности мотивации «стремление к успеху» между группами подростков. Полученные данные можно объяснить с позиции того, что стремление к успеху является косвенной характеристикой деятельностной активности как составляющей самоопределения.

7. Подростки коренной и некоренной национальности не различаются по степени сформированности профессиональной направленности, в обеих группах она не оформлена и имеет низкие значения, что является отражением общей тенденции у современных подростков.

По результатам исследования, можно сделать вывод о том, что для подростков коренных национальностей Крайнего Севера необходимо разработать и внедрить программу по формированию самоопределения. Данная программа включает в себя три блока: тренинг с использованием методов арт-терапии «Я и Ты», социально-психологический тренинг «Мои способности и достижения», социально –активная деятельность- участие в образовательной практике «Кочевая школа».

Цель тренинга личностного роста «Я и Ты»; развития эмпатии и толерантности, которые строятся на более глубоком понимании и принятии себя и другого человека.

Задачи:

1. Формирование адекватных представлений о себе и своих возможностях;

2. Расширение границ осознания собственного Я.

3. Знакомство с эмоциями и всем спектром эмоциональной палитры.

4. Осознание всего спектра эмоциональных состояний у себя и особенностей их проявления.

5. Развитие навыков распознавания эмоциональных состояний и способности к сопереживанию.

6. Формирование умений адекватного выражения своих эмоциональных состояний.

Основной метод, используемый в данном тренинг-метод арт-терапии.

Вторая часть программы представляет собой социально-психологический тренинг «Мои способности и достижения». Цель- формирование организаторских способностей, общей эмпатии.

Задачи:

1. Осознание своих слабых и сильных сторон.

2. Формирование целеполагания.

3. Формирование временной перспективы.
4. Развитие навыков взаимодействия в группе сверстников.
5. Развитие навыков организации совместной деятельности.

Общая структура занятий второй части программы:

1. Рефлексия предыдущего занятия и (или) анализ выполненной домашней работы.
2. Упражнения, выполняемые индивидуально.
3. Групповые упражнения.
4. Рефлексивный анализ занятий.

В социально-психологическом тренинге использовались различные методы.

Так в начале занятия на этапе разогрева (настрой) и в рефлексивной части занятия использовались дискуссионные методы. Предметами дискуссии являлись результаты каждого занятия и результаты всей программы в целом, формулировка собственных целей и задач каждого участника, обсуждение важности целей, а также возможности их достижения и поиска ресурсов для достижения этих целей, жизненные планы, взгляды на свою будущую жизнь.

Третья часть программы – это участие подростков в образовательной практике «Радость». По сути, такая форма позволяет подросткам в социально полезной деятельности проявить свои общие педагогические способности, а так же понять особенности педагогической профессии, построить временную перспективу собственной педагогической профессиональной деятельности, сформировать мотивацию к педагогической деятельности.

Задачи:

1. Реализация практических навыков старшеклассников по работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.
2. Создание условий для профессионального самоопределения старшеклассников в педагогической деятельности.
3. Приобретение опыта организации досуговой деятельности детей в условиях кочевого образа жизни.
4. Приобщение обучающихся к развитию этнокультурных традиций, социализация традиционного уклада жизни к современным условиям проживания в тундре.
5. Освоение и преломление новых профессий для ведения кочевого образа жизни гордости за свой народ.

Последними тенденция развития этнопедагогике является создание кочевых школ. Востребованным направлением будет являться и создание летней мини-площадки для дошкольников и младших школьников в условиях кочевого образа жизни, а старшеклассникам будет интересно попробовать себя в роли кочевых воспитателей, юношам – в роли тренера по национальным видам спорта. Она будет отличаться от пришкольных лагерей в поселке, но главное назначение – организация досуговой деятельности детей, развитие их творческих способностей, а также возможность открыть в себе и реализовать педагогические наклонности у старших воспитанников.

Проект состоит из двух частей:

- 1 часть – теоретическая.
- 2 часть - практическая.

В первой части готовятся кадры для работы кочевыми воспитателями и инструкторами по национальным видам спорта в тундре.

Вторая часть проекта – летняя практика. Открытие летней мини-площадки для младших детей

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абульханова-Славская К.А.. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 319 с.
2. Вайзер Г. А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека // Психологический журнал. -1998. - № 5. - С. 3-14.
3. Вайзер Г.А. Школьники о взаимосвязи смысла жизни человека и его акме // Психологические пробле-

мы смысла жизни: материалы XI симпозиума-Москва, 2006.- С. 89-91.

4. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации [Электронный ресурс] .-Москва: Международная педагогическая академия, 2001.- Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/3994063/>

5. Гинзбург М.Г. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С.13-21

6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики.- М.: МГУ, 1981.548 с.

7. Маслоу А. Мотивация и личности.- СПб.: Питер, 2012.- 352 с.

8. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности.- М.: Мир, 1994.- 320 с.

9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. -М., 2005.- 423 с.

10. Сафин В. Ф., Ников Г. П. Психологический аспект самоопределения личности // Психологический журнал.- 1984. - Т. 5.-№ 4. -С. 65—73.

11. Фельдштейн Д.И. Трудный подросток.- Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Модэк, 2008. - 208 с.

12. Франкл В. Человек в поисках смысла.- М.: Прогресс, 1990. -368 с

13. Фромм Э. Искусство любить.. — СПб.: Азбука-классика, 2004. – 204 с.

14. Эриксон Э. Идентичность: кризис и юность.- М.: Прогресс, 1996. 344 с.

*Статья поступила в редакцию 03.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

## ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЧЕЧЕНЦЕВ

© 2017

**Лечиева Малка Исраиловна**, заведующий кафедрой психологии, кандидат психологических наук  
**Саидов Асланбек Арбиевич**, старший преподаватель кафедры психологии  
*Чеченский государственный педагогический университет*  
(364031, Россия, Грозный, ул. Киевская, 33, email: aslsaidov@gmail.com)

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования ценностей и ценностных ориентаций чеченцев, проживающих в Чеченской республике и чеченцев, эмигрировавших за границу. Полученные в исследовании результаты позволяют говорить, что в числе приоритетных для чеченцев ценностей наиболее широко представлены ценности социального характера (защита семьи, верность, честность, настоящая дружба). Наименее предпочитаемыми для чеченских респондентов ценностями являются ценности групп иерархии (власть, влияние, авторитетность), гедонизма (потакание себе, удовольствие), радикализма (отвага – поиск приключений с риском для жизни). Чеченцы, отдавая предпочтение ценностям культуры современного общества (равноправие, профессиональная деятельность), также придают значимость ценностям традиционной общности (социальная зависимость). Между представителями чеченцев, проживающих в Чеченской республике, и чеченцев-эмигрантов по среднегрупповым показателям обнаружены статически достоверные различия практически по всем оцениваемым группам ценностей.

**Ключевые слова:** этнос, этнопсихология, культура, ценности, ценностные ориентации, типы культур, группа.

## VALUES AND VALUE ORIENTATIONS OF CHECHEN

© 2017

**Lechieva Malka Israilovna**, head of the Department of psychology, PhD in Psychology  
**Saidov Aslanbek Arbievich**, senior lecturer  
*Chechen State Pedagogical University*  
(364031, Russia, Grozny, Kievskaya street, 33, email: aslsaidov@gmail.com)

**Abstract.** The article presents the results of the empirical study of values and value orientations of the Chechens living in the Chechen Republic and Chechens who emigrated abroad. These study results suggest that among the most widely presented values are the values of social action (protection of the family, faithfulness, honesty, true friendship). The least preferred values are the values of the hierarchy groups (power, influence, authority), hedonism (self indulgence, enjoyment), radicalism (courage – quest of adventure at the risk of life). Those Chechens who give preference to the cultural values of modern society (equality, professional activity), also attach particular importance to the values of traditional community (social dependency). Statistically detected significant differences in almost all the evaluated groups of values between Chechens living in the Chechen Republic and Chechen immigrants has been found.

**Keywords:** ethnosc, culture, values, hidden values, types of cultures, group.

Взгляд на человека с точки зрения его социально-психологических характеристик, личностной сформированности, зрелости, предполагает, прежде всего, изучение его устойчивых мотивационных образований, в число которых входят также ценности. Ценности можно рассматривать как смыслообразующие основания бытия человека, как регуляторы его поведения и жизнедеятельности. «В современной социально-психологической науке под ценностью понимают предельно обобщенный социальный опыт, получаемый личностью в онтогенезе... Ценности образуют сложную иерархическую структуру, верхние этажи которой занимают ценности, объясняющие смысл существования, определяющие перспективу жизни человека» [4, 235]. Динамика и вектор направленности культурных и личностных трансформаций, как результата изменений в культурно-историческом и социально-психологическом контекстах жизни человека, могут быть предсказаны при обращении к анализу ценностей и ценностных ориентаций.

Нами было организовано эмпирическое исследование системы ценностей чеченцев, проживающих на своей исторической родине и чеченцев, эмигрировавших за границу. Всего в исследовании приняли участие 600 человек. Из них 500 человек – это жители Чеченской республики и 100 человек – чеченцы, проживающие за границей. Число женщин в общей выборке составляет 60%, а мужчин – 40%. Возрастные границы респондентов от 18 до 60 лет.

Задачи исследования были следующие:

- изучить структуру ценностей чеченцев;
- выявить различие и сходство ценностных систем чеченцев, проживающих на своей исторической родине (далее: местные чеченцы) и чеченцев, проживающих за границей (чеченцев-эмигрантов).

В исследовании использованы методика ранжирования системы ценностей С. Шварца и У. Билски в модификации Л.Г. Почебут и тест культурно-ценностных ориентаций Л.Г. Почебут.

В таблице 1 представлены наиболее предпочитаемые выборкой в целом ценности (методика С. Шварца и У. Билски).

Таблица 1 – Распределение наиболее предпочитаемых ценностей по выборке в целом

Ранг	Ценности	Группа ценностей	Среднее значение	Стандартное отклонение
1	Защита семьи (безопасность тех, кого мы любим)	Традиции	6,007	1,289
2	Уважение родителей, старших (почтение)	Традиции	5,885	1,343
3	Мир на земле (отсутствие войн и конфликтов)	Традиции	5,768	1,542
4	Здоровье (отсутствие физических и душевных недугов)	Традиции	5,734	1,574
5	Благочестие (хранение веры, следование религиозным убеждениям)	Духовность	5,700	1,532
6	Уважение традиций (сохранение обычаев, обрядов)	Традиции	5,634	1,525
7	Верность (преданность своим близким и друзьям)	Альтруизм	5,156	1,546
8	Чистоплотность (аккуратность, стремление к чистоте)	Мастерство	5,130	1,452
9	Честность (подлинность, искренность)	Альтруизм	5,085	1,477
10	Настоящая дружба (близость, дружеская поддержка)	Альтруизм	4,985	1,715
11	Самоуважение (уверенность в ценности своей личности, достоинство)	Мастерство	4,946	1,651
12	Смысл жизни (наличие жизненных целей)	Самостоятельность	4,931	1,534
13	Ответственность (надежность, верность в деле и слове)	Самостоятельность	4,908	1,581
14	Национальная безопасность (защитенность моей страны от врагов)	Традиции	4,830	1,917
15	Вежливость (хорошие манеры)	Конформизм	4,828	1,656

Как видно из таблицы, в числе первых по значимости ценностей чеченцы называют традиционные ценности защиты семьи и уважения родителей, старших. В этом же ряду ценность здоровье.

Предпочитаемыми чеченцами ценностями являются также ценности защиты общечеловеческой и национальной общностей (мир на Земле, национальная безопасность). В пятой позиции находится благочестие как ценность группы духовной деятельности. В число значимых ценностей включены ценности групп альтруизма (верность, честность, настоящая дружба), мастерства (самоуважение, чистоплотность) и самостоятельности (смысл жизни, ответственность). Важной для чеченцев ценно-

стью является вежливость (хорошие манеры).

Согласно позиции Л.Г. Почебут, в культурах современной цивилизации существует ядро ценностей, являющихся приоритетными для данных культур. Эти ценности представлены двумя группами. К первой из них, по мнению автора, относятся ценности индивидуально-характера (здоровье, свобода, независимость), приверженность которым позволяет человеку приобрести свою индивидуальность. Вторая группа включает ценности социального характера, «регулирующие взаимоотношения с другими людьми (настоящая дружба, верность, честность)» и позволяющие человеку развиваться как личности в контексте социального взаимодействия [4, 238]. С этой точки зрения, в числе приоритетных для чеченской выборки ценностей наиболее широко представлены ценности социального характера (защита семьи, верность, честность, настоящая дружба). Исходя из чего, можно сказать, что чеченцы придают большое значение социальному контексту как фактору личностного развития. Из ценностей индивидуального характера в числе первых представлена ценность здоровье. Значимость последней также обусловлена реальными проблемами со здоровьем, значительно обострившимися у чеченцев за последние десятилетия и как последствия боевых действий в Чеченской Республике в числе прочих причин.

Наименее предпочитаемыми для чеченских респондентов являются ценности групп иерархии (власть, влияние, авторитетность), гедонизма (потакание себе, удовольствие), радикализма (отвага – поиск приключений с риском для жизни) и природной гармонии (табл. 2).

Таблица 2 – Распределение ценностей, наименее предпочитаемых чеченцами

Ранг	Ценность	Группа ценностей	Среднее значение	Стандартное отклонение
1	Власть (контроль над другими, доминирование, господство)	Иерархия	1,476	2,367
2	Потакание себе (делать то, что приятно)	Гедонизм	2,354	2,408
3	Отвага (поиск приключений, стремление к риску)	Радикализм	2,450	2,310
4	Влияние (воздействие на события, на других людей)	Иерархия	2,526	2,125
5	Единство с природой («растворение» в природе, соединение с ней)	Духовная деятельность (природная гармония)	2,699	2,048
6	Авторитетность (право вести за собой, руководить, отдавать распоряжения)	Иерархия	2,939	2,282
7	Удовольствие (удовлетворение желаний)	Гедонизм	3,183	2,057

Отвержение ценностей групп иерархии было вполне прогнозируемо, так как у чеченцев исконно отторгались формы общественного устройства, которые строились на основе нарушения равенства между людьми. «Во время своей независимости чеченцы, в противоположность черкесам, не знали феодального устройства и сословных разделений. В их самостоятельных общинах, управлявшихся народными собраниями, все были абсолютно равны. Мы все «кузди» (т.е. свободные, равные), говорят теперь чеченцы [7, 786]. Принцип «равенства» как равного права, на уважение в том числе, пронизывал всю систему взаимоотношений в чеченском обществе, включая взаимоотношения взрослых и детей, мужчин и женщин, старых и молодых. «Чеченцы в отношении к своим никогда не приказывают, а говорят: «Мне бы нужно это, я хотел бы поесть, сделаю, пойду, узнаю, если Бог даст. Ругательных слов на здешнем языке почти не существует... Родители никогда не бьют и почти не бранят своих детей, считая их даром Божиим и предоставляя развитие характера и способностей их самой природе. Отец всегда в общении с детьми ровен, суров и молчалив» [1].

Распределение групп ценностей по выборке в целом представлено в таблице 3.

Как видим, первый ранг занимают ценности группы традиционализма, т.е. ценности культуры традиционной общности. Последующие четыре ключевые позиции принадлежат группам ценностей культуры современного общества - мастерству, альтруизму, самостоятельности

и достижению. Последние позиции занимают в соответствующей последовательности ценности групп аскетизма (довольство своим местом в жизни, смирение с жизненными обстоятельствами), радикализма (отвага, поиск приключений с риском для жизни), гедонизма (потакание себе, делать то, что приятно) и доминирования (власть- контроль над другими; влияние – воздействие на других людей; авторитетность).

Таблица 3 – Распределение групп ценностей по выборке в целом

Ранг	группы ценностей	Среднее значение	Стандартное отклонение
1	Традиционализм	5,143	0,833
2	Мастерство	4,734	1,134
3	Альтруизм	4,712	0,988
4	Самостоятельность	4,556	1,072
5	Достижения	4,346	1,252
6	Духовная гармония	4,339	1,284
7	Конформизм	4,264	1,164
8	Самодостаточность	4,101	1,010
9	Природная гармония	4,021	1,148
10	Аскетизм	3,669	1,342
11	Радикализм	3,199	1,300
12	Гедонизм	3,102	1,630
13	Доминирование	2,313	1,521

Как известно, ценности социальная автономность, равноправие и профессиональная деятельность относят к прогрессивной системе ценностей, составляющих ядро культуры современного общества. Ядро культуры традиционной общности представляют ценности социальная зависимость, иерархия и духовная деятельность, являющиеся в комплексе ретроградной системой [4, 238]. В исследованной выборке в двух сравниваемых блоках (группах) ценностей доминируют ценности культуры современного общества (равноправие, профессиональная деятельность) и в одной паре блок ценностей традиционной общности (социальная зависимость) (табл. 4).

Таблица 4 – Показатели средних значений укрупненных групп (блоков) ценностей

№ сравниваемых ценностей	Группы (блоки) ценностей	Среднее значение	Стандартное отклонение
1	Социальная зависимость	4,047	0,8
	Социальная автономность	3,969*	1,0
2	Иерархия	2,313*	1,5
	Равноправие	4,672*	1,0
3	Духовная деятельность	4,180*	1,0
	Профессиональная деятельность	4,540*	1,0

\*- значения сопоставляемых групп ценностей, между которыми обнаружены статистически достоверные различия по t-критерию Стьюдента (ts) при  $p < 0,001$

Полученные данные позволяют говорить о сочетании в системе ценностей чеченцев ценностей как современного, так и традиционного общества. Причем, доминируют в данной системе ценности современного общества.

Анализ ценностей респондентов (местные чеченцы и чеченцы-эмигранты) в отдельности по каждой выборке показал следующее (табл.5).

При ранжировании ценностей местными чеченцами первые позиции отводятся ценностям группы традиционализма (защита семьи, уважение родителей, старших, мир на Земле, здоровье, уважение традиций). Далее следуют ценности групп духовной гармонии (благочестие), альтруизма (верность, честность, настоящая дружба), мастерства (чистоплотность, самоуважение), самостоятельности (ответственность, смысл жизни), самодостаточности (интеллект). Завершает данный список ценность вежливость.

Чеченцы-эмигранты, как и местные чеченцы, отдают предпочтение в той или иной последовательности ценностям группы традиционализма (уважение традиций, уважение родителей, старших, защита семьи, здоровье, мир на Земле). В третьей позиции обозначена ценность группы духовной гармонии – благочестие (хранение веры, следование религиозным убеждениям). Также в число значимых включены ценности группы альтруизма – настоящая дружба (близость, дружеская поддержка), честность (подлинность, искренность), верность (преданность своим близким и друзьям), зрелая любовь (глубокая эмоциональная и духовная близость). Кроме

того, чеченцы-эмигранты придают большое значение ценностям групп *самодостаточности* (свобода - свобода мыслей и поступков; независимость - уверенность в своих силах, самодостаточность), *достижения* (достижение успеха – стремление к достижению целей) и *самостоятельности* (смысл жизни – наличие жизненных целей).

Таблица 5 – Распределение ценностей, наиболее предпочитаемых в рассматриваемых выборках.

Чеченцы, проживающие в Чеченской республике				Чеченцы-эмигранты			
Ранг	Ценность	Группа ценностей	Среднее значение	Ранг	Ценность	Группа ценностей	Среднее значение
1	Защита семьи	Традиционализм	6,034	1	Уважение традиций	Традиционализм	6,282
2	Уважение родителей, старших	Традиционализм	5,804	2	Уважение родителей, старших	Традиционализм	6,219
3	Мир на Земле	Традиционализм	5,753	3	Благочестие	Духовная гармония	6,032
4	Здоровье	Традиционализм	5,700	4	Защита семьи	Традиционализм	5,891
5	Благочестие	Духовная гармония	5,619	5	Здоровье	Традиционализм	5,875
6	Уважение традиций	Традиционализм	5,478	6	Мир на Земле	Традиционализм	5,829
7	Верность	Альтруизм	5,235	7	Настоящая дружба	Альтруизм	5,313
8	Чистоплотность	Мастерство	5,123	8	Честность	Альтруизм	5,266
9	Честность	Альтруизм	5,042	9	Чистоплотность	Мастерство	5,157
10	Самоуважение	Мастерство	5,023	10	Свобода	Самодостаточность	5,000
11	Ответственность	Самостоятельность	5,008	11	Верность	Альтруизм	4,829
12	Смысл жизни	Самостоятельность	4,997	12	Зрелая любовь	Альтруизм	4,813
13	Интеллект	Самодостаточность	4,910	13	Достижение успеха	Достижения	4,735
14	Настоящая дружба	Альтруизм	4,903	14	Независимость	Самодостаточность	4,735
15	Вежливость	Конформизм	4,895	15	Смысл жизни	Самостоятельность	4,567

Распределение ценностей, наименее предпочитаемых представителями рассматриваемых выборок, отражено в табл. 6.

Таблица 6 – Распределение ценностей, наименее предпочитаемых представителями рассматриваемых выборок

Чеченцы, проживающие в Чеченской республике				Чеченцы-эмигранты			
Ранг	Ценность	Группа ценностей	Среднее значение	Ранг	Ценность	Группа ценностей	Среднее значение
1	Власть	Доминирование	1,224	1	Потакание себе	Гедонизм	1,204
2	Отвага	Радикализм	2,287	2	Любознательность	Радикализм	1,485
3	Потакание себе	Гедонизм	2,637	3	Влияние	Доминирование	1,844
4	Влияние	Доминирование	2,693	4	Творчество	Самодостаточность	1,875
5	Единство с природой	Природная гармония	2,894	5	Единство с природой	Природная гармония	1,891
6	Авторитетность	Доминирование	3,050	6	Авторитетность	Доминирование	2,485
7	Удовольствие	Гедонизм	3,250	7	Власть	Доминирование	2,516

В числе отвергаемых местными чеченцами ценности находятся ценности групп доминирования (*власть* - контроль над другими, доминирование, господство; *влияние* - воздействия на события, других людей; *авторитетность* - право вести за собой, руководить, отдавать распоряжения). Местные чеченцы, кроме того, отвергают ценности групп радикализма (отвагу), гедонизма (потакание себе, удовольствие). Ценность единства с природой также является наименее предпочитаемой.

Отвергаемыми чеченцами-эмигрантами являются ценности группы гедонизма (потакание себе – делать то, что приятно), радикализма (любознательность – интерес ко всему, исследовательская жилка), доминирования (влияние – воздействие на события, других людей; авторитетность – право вести за собой, руководить, отдавать распоряжения; власть - контроль над другими, доминирование, господство) и самодостаточности (творчество – изобретательность, уникальность, неповторимость).

Применение для сравнения показателей ценностей в обеих группах t-критерия Стьюдента позволило обнаружить значимые различия (при  $p < 0,001$ ) в оценке ценности творчества, уважения традиций, единства с природой, власти, потакания себе, а также (при  $p < 0,01$ ) – зрелой любви, влияния и отваги. Наконец, статистически достоверные различия (при  $p < 0,05$ ) отмечаются в показателях ценности уважение родителей и интеллект.

Местные чеченцы в сравнении с чеченцами-эмигрантами больше отдают предпочтения ценности творчества (изобретательность, уникальность, неповторимость), интеллекта. Чеченцы-эмигранты значимо выше, чем местные чеченцы, ценят уважение традиций (сохранение обычаев, обрядов), уважение родителей, старших (почтение) и зрелую любовь (глубокая эмоциональная и духовная близость). Местные чеченцы больше, чем чеченцы-эмигранты, отвергают ценность власти, отваги, в то время как последние более выражено отвергают ценность влияния, потакания себе.

Кроме ранговых различий оцениваемых групп ценностей, в сравниваемых выборках по среднегрупповым показателям были обнаружены статистически достоверные различия по t-критерию Стьюдента (при  $p < 0,05$ ) между группами ценностей конформизма, природной гармонии, гедонизма, радикализма, самостоятельности и достижения. Это позволяет говорить о том, что местные чеченцы отдают больше предпочтения группам ценностей самостоятельности, достижения, конформизма и природной гармонии в сравнении с чеченцами-эмигрантами. В свою очередь, чеченцы-эмигранты более, чем местные чеченцы, предпочитают группы ценностей радикализма и гедонизма, хотя в целом отодвигают их на последние позиции в ранжируемом списке ценностей.

Как видим в табл. 7, чеченцы обеих групп отдают предпочтение группам ценностей, приписываемым к ценностям современного общества, а именно – равноправия и профессиональной деятельности. Иерархически оставшиеся группы ценностей для местных чеченцев выстраиваются в следующей последовательности: духовная деятельность (3 позиция), социальная автономность (4 позиция), социальная зависимость (5 позиция) и иерархия (6 позиция).

Таблица 7 – Показатели средних значений укрупненных групп (блоков) ценностей респондентов (чеченцы, проживающие в Чеченской Республике и чеченцы-эмигранты)

№ сравниваемых групп ценностей	Группы (блоки) ценностей	Чеченцы, проживающие в ЧР (местные чеченцы)		Чеченцы-эмигранты	
		Среднее значение	ранг	Среднее значение	ранг
1	Равноправие*	4,728*	1	4,437*	1
	Иерархия*	2,320*	6	2,282*	6
2	Профессиональная деятельность*	4,607*	2	4,263*	2
	Духовная деятельность*	4,269*	3	3,813*	4
3	Социальная автономность*	4,177*	4	3,107*	5
	Социальная зависимость	4,006	5	4,219	3

\*- показатели укрупненных групп (блоков) ценностей, в оценке которых в рассматриваемых выборках обнаружены статистически достоверные различия по t-критерию Стьюдента (ts) (при  $p < 0,05$ ).

Если проанализировать полученные результаты по полям осей социальная автономность - социальная зависимость; равноправие – иерархия; профессиональная деятельность – духовная деятельность, то во всех трех парах групп ценностей, характеризующих современное и традиционное общества, у чеченцев, проживающих в Чеченской республике, доминируют группы ценностей современного общества, а именно «равноправие», «профессиональная деятельность» и «социальная автономность». Наиболее предпочитаемыми оказались ценности групп «равноправие» и «профессиональная деятельность». Отвергают местные чеченцы ценности групп «социальная зависимость» и «иерархия».

Чеченцы-эмигранты отдают предпочтение, как было сказано выше, равноправию, профессиональной деятельности и социальной зависимости, и отвергают ценности группы социальной автономности и иерархии. Как видим, у чеченцев-эмигрантов в двух из трех пар групп ценностей преобладают ценности современного общества: «равноправие» и «профессиональная деятельность», и в одной паре – группа ценностей традиционного общества – «социальная зависимость».

Исследование культурно-ценностных ориентаций респондентов с помощью методики Л.Г. Почебута показало, что современных чеченцев в целом характеризуют культурно-ценностные ориентации, присущие всем трем типам культур, т.е. традиционной (2,3), современной (1,8) и динамично-развивающейся культурам (0,9) (табл.8).

Таблица 8 – Средние значения показателей типов культур в выборках.

Тип культуры	Средние значения		Стандартное отклонение	
	Местные чеченцы	Чеченцы-эмигранты	Местные чеченцы	Чеченцы-эмигранты
Традиционная культура (ТК)*	2,199*	2,603*	1,184	1,271
Современная культура (СК)*	1,871*	1,559*	1,094	0,937
Динамично-развивающаяся культура (ДРК)	0,925	0,868	0,882	0,991

\* - средние значения показателей типов культур, между которыми обнаружены статистически достоверные различия по t-критерию Стьюдента (ts) при  $p < 0,05$

Сравнительный анализ средних значений показателей типов культур в рассматриваемых выборках выявил, что наиболее выраженный тип культуры и последовательность представленности всех трех типов у чеченцев, проживающих в Чеченской республике, и чеченцев-эмигрантов совпадает. Однако, в данных выборках между средними значениями показателей традиционной и современной культур выявлены статистически значимые различия. Исходя из этого, можно говорить, что у чеченцев-эмигрантов в сравнении с местными чеченцами направленность на традиционную культуру выражена сильнее, а ориентация местных чеченцев на ценности современной культуры выражена сильнее, чем у чеченцев-эмигрантов. Это обстоятельство можно объяснить тем, что, оказавшись вне собственной этнокультурной среды, эмигрировавшие чеченцы, боясь потерять свою этническую идентичность, пытаются сохранить ее, акцентируя в себе сознательно этнокультурную ориентацию.

Таким образом, анализ результатов проведенного исследования, позволяет отметить определенную динамику в развитии ценностных ориентаций чеченцев, усиление в ней направленности на ценности современного общества. Отдавая в целом предпочтение ценности социальной т.е. ориентируясь на межличностные отношения, чеченцы, тем не менее, высоко ценят свободу и доверительность в этих отношениях, иначе – равноправие, определяемую как ценность современного общества. За последние годы акцент с духовной деятельности у чеченцев сместился в сферу полюса профессиональной деятельности, т.е. ценностей, необходимых для активного взаимодействия с миром, его преобразования. Чеченцы, как и прежде, продолжают отторгать ценности, нарушающие паритет в социальных отношениях, т.е. власть, влияние. Высоко оцениваются альтруистические ценности – настоящая дружба, верность, честность. По-прежнему важно благочестие как хранение веры, следование религиозным убеждениям. Для чеченцев важно самоуважение, они признают значимость ответственности как ценности и, наконец, считают необходимым наличие жизненных целей, придающих жизни определенный смысл.

Отмечаются как сходство, близость, так и различия в ценностных предпочтениях чеченцев, проживающих в Чеченской республике и чеченцев, эмигрировавших за границу. Стремление сохранить свою этнокультурную идентичность, ностальгия способствуют большей устремленности эмигрировавших чеченцев к традиционным ценностям чеченского общества (уважение традиций; уважение родителей, старших) в сравнении с местными чеченцами, несмотря на то, что и у последних перечисленные ценности в числе наиболее предпочитаемых.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. «Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т.38-А – СПб., 1903. - С.786.
2. Клиндер И.А. «Заметки о виденном, слышанном и узнанном во время плена у чеченцев с 24 июля 1847 по 1 января 1850». / Клиндер И.А. // Газета «Кавказ», 1856.
3. Кросс-культурная психология. Исследования и применение / Пер. с англ. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 560 с.
4. Кросс-культурная психология: актуальные проблемы: Сб. статей / Под ред. Л.Г. Почебута, И.А. Шмелевой. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2005. – 377с.
5. Лебедева Н.М. Базовые ценности русских на рубеже XXI века//Психологический журнал. Т.21. – 2000. – № 3. – С.73-87.
6. Мейжис И.А., Почебут Л.Г. Социальная психология общественного развития. Учебное пособие. – К.: Миллениум. – 2007. – Часть II. – 404 с.
7. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности: Учебное пособие. 2-е изд. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2007. – 281 с.
8. Почебут Л.Г. Социальная общности. Психология толпы, социума, этноса. – СПб: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2005. – 284с.
9. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2010. – 672 с.: ил. – (Серия «Мастера Психологии»).
10. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото – СПб.: Питер, 2003 – 718 с.

*Работа выполнена при финансовой поддержке внутривузовского гранта Чеченского государственного педагогического университета на инициативное научное исследование.*

*Статья поступила в редакцию 28.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО  
ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

© 2017

**Лукина Валентина Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
«Психология и социальные науки»  
**Нафанаилова Мария Семеновна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
«Психология и социальные науки»  
**Сидорова Туйаара Никифоровна**, старший преподаватель кафедры  
«Психология и социальные науки»

*Северо-Восточный федеральный университет, Институт психологии,  
(677000, Россия, Якутск, улица Кулаковского, 42, e-mail: tuyas\_ok@mail.ru)*

**Аннотация.** Экономические аспекты занимают важную роль в жизнедеятельности современного человека. Трансформации, происходящие в обществе, приводят к необходимости повышения уровня своего экономического сознания. В условиях насыщения рынка важным преимуществом становится умение проявить инновационность в своем поведении. Проблема заключается в том, что уровень инновационности остается достаточно низким. В статье представлены описание и результаты эксперимента по изучению инновационного экономического поведения, объектом исследования выступили студенты вуза разных направлений. Мы исходили, из положения о том, что инновационность является производной от индивидуальной креативности и внешних факторов, в частности фактора группового взаимодействия. Мы предполагаем, что факторы группового взаимодействия являются доминирующими для развития инновационного экономического поведения. Эксперимент проводился в несколько этапов. Первоначально был выявлен уровень индивидуальной креативности, инновационности. Затем испытуемые получили задание, которое они должны были выполнить в течение недели. Результаты показали, что уровень индивидуальной креативности не является показателем инновационности. Важным условием для работы команды являются внутригрупповые процессы, как когнитивные, так и социальные. Кроме того, результаты эксперимента, позволяют предположить, что инновационность – это навык, умение, который можно развивать.

**Ключевые слова:** эксперимент, инновационное экономическое поведение, готовность к инновациям, креативность, инновационность, групповое взаимодействие, студенты.

## CASE STUDY OF INNOVATIVE ECONOMIC BEHAVIOR OF STUDENTS

© 2017

**Lukina Valentina Sergeevna**, candidate of psychological sciences, associate professor  
of Department of «Psychology and social science»  
**Nafanaila Maria Semenovna**, candidate of psychological sciences, associate professor  
of Department of «Psychology and social science»  
**Sidorova Tuiyara Nikiforovna**, a senior lecturer in «Psychology and social science»  
*North-Eastern Federal University, Institute of psychology,  
(677000, Russia, Yakutsk, Kulakovskogo street, 42, e-mail: tuyas\_ok@mail.ru)*

**Abstract.** Economic have an important role in the life of modern man. Transformations in society need to raise the level of their economic consciousness. The market economy an important advantage is the ability to show innovativeness in one's behavior. The problem is that the level of innovation remains low. The aim of this article is the presentation the results of the case study of innovative behavior. A survey was done on students from different courses. We proceeded from the proposition that innovativeness is a derivative of individual creativity and external factors, in particular, the factor of group interaction. We assume that factors of group interaction are more important for the development of innovative economic behavior. The case study have a several stages. First, the level of individual creativity and innovativeness was studied. Then the subjects received a task during the week. The results of the study showed that the level of individual creativity is not an indicator of innovativeness. More importantly for team work is intra-group cognitive and social processes. In addition, the results of the case study, suggest that innovation is a skill that can be developed.

**Keywords:** case study, innovative economic behavior, readiness for innovation, creativity, innovativeness, group interaction, students.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Преобразование российской экономики, переход к инновационному пути развития невозможно осуществить без человеческих ресурсов, способных осуществить инновационный прорыв, обладающих необходимыми профессиональными, личными качествами, а экономическое поведение должно характеризоваться активностью, готовностью к инновациям. Несмотря на высокий творческий потенциал молодежи, с одной стороны, и прилагаемые государством усилия по формированию инновационной среды, с другой стороны, уровень инновационности остается низким. Преобразование экономики, переход к инновационному пути развития невозможно осуществить без человеческих ресурсов, способных осуществить инновационный прорыв, обладающих необходимыми профессиональными, личными качествами, а экономическое поведение должно характеризоваться активностью, готовностью к инновациям. Изучение механизмов и методов формирования и развития инновационного поведения позволит повысить эффективность прилагаемых мер.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Инновационное поведение является предметом изучения нескольких наук: экономики, социологии, психологии. Специфика предмета психологии заключается в изучении таких аспектов инновационного поведения человека, которые выходят за рамки рационального выбора.

В настоящий момент можно выделить несколько исследовательских направлений, выполняемых отечественными психологами. Успешное управление инновационными процессами может возникнуть лишь на основе понимания механизмов инновационной деятельности, чему посвящены работы В.Е. Клочко и Э.В. Галажинского [1], А.Н. Неверова [2], С.Р. Яголкинского [3] и др. Этнокультурные особенности и инновации являются предметом изучения в работе Карнышева А.Д., Винокурова М.А. [4]. Общетеодологические основы экономического сознания и поведения разрабатываются А.Л. Журавлевым и А.Б. Купрейченко [5, 6], О.С. Дейнека [7], А.Д. Карнышевым [8], В.В. Спасенниковым

[9] и др. Влияние культуры, ее ценностей на экономическое поведение изучается коллективом под руководством Н.М. Лебедевой [10].

Инновационный процесс рассматривается как ряд этапов, протяженных во времени (Дж. Хэйдж и М. Эйкен, С. Майерс и Д. Маргис, Л. Каммингс и М. О'Коннелл), каждый из этапов предполагает свои задачи [3]. В истории изучения инновационных процессов можно наблюдать смену нескольких парадигм понимания их сути. Первоначально разработанная модель инновационных процессов претерпела существенные изменения, стала более сложной, разветвленной. Современные модели напоминают системы взаимодействия, работающие по принципу сетей, для которых характерна интенсификация как внутренних, так и внешних связей. Соответственно задачи и проблемы носят междисциплинарный характер и для их решения необходима слаженная командная работа. Коммуникативные навыки, навыки совместной работы, сотрудничества становятся ключевыми компетенциями.

Рассматривая командную работу, совместное решение проблем ряд авторов выделяют два процесса, необходимые для успешного взаимодействия: социальный и когнитивный. То есть, для понимания и решения проблемы участники должны обладать не только навыками взаимодействия, общения, но и навыками по регулированию действий для ее решения [11, 12]. Когнитивный процесс (умение решать проблемы) подразумевает: изучение и понимание содержания проблемы, представление и формулирование гипотезы, планирование стратегии решения проблемы, контроль результатов и рефлексия. Социальные процессы направлены на установление взаимопонимания, принятие соответствующих мер для решения проблемы (координация), а также формирование и поддержка команды. Метод совместного решения проблем способствует интеграции этих двух процессов.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В данной работе, под инновационным экономическим поведением мы понимаем креативные формы поведения человека под влиянием экономических альтернатив, способствующие повышению экономической эффективности. Другими словами, инновационное поведение предполагает оригинальность способа реализации экономического поведения в ситуации извлечения прибыли. Основными характеристиками такого поведения являются: 1) креативность или оригинальность способа реализации идеи; 2) беглость – количество выдвигаемых идей, и гибкость – разноплановость, разносторонность идей; 3) экономическая эффективность. Основная цель эксперимента заключалась в выявлении факторов, оказывающих влияние на экономическое поведение членов команды.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В эксперименте приняло участие 41 студент, 24% мужчин и 76% женщин. 30 человек были в возрастной группе от 18 до 21 года, 10 человек в возрасте 22 – 25 лет, 1 человек старше 25 лет.

Суть самого эксперимента заключалась в том, что студенты должны были за одну неделю заработать, имея в качестве первоначального капитала 100 рублей. Для успешного решения данной задачи студентам необходимо проявить умение увидеть потребность и сформулировать проблему, умение нестандартно мыслить, предприимчивость и навыки работы в команде.

Эксперимент проводился в три этапа. На первом этапе было проведено групповое тестирование. Цель тестирования – выявление уровня индивидуальной креативности участников. Для изучения креативности мы использовали три методики: вариант изобразительной (фигурной) батареи теста креативности Торранса «Закончи рисунок» [13], «Шкала самооценки инновативных качеств личности» (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко) [14], «Анкета для оценки преобладающего типа готовности к

инновациям» (автор И.О. Загашев) [15].

Тест креативности П. Торранса «Закончи рисунок» представляет собой набор картинок с некоторым набором элементов (линий), используя которые испытуемым необходимо дорисовать картинку до некоторого осмысленного изображения. Рисунки оцениваются по критериям: оригинальность, гибкость, беглость и разработанность.

Опросник Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко состоит из 12 вопросов, на основе которых оценивается общий индекс инновативности. Методика также включает субшкалы: креативность; риск ради успеха; ориентация на будущее.

И.О. Загашев при оценке готовности к инновациям выделяет 7 типов поведения: 1) готовность последовать за лидером; 2) готовность при условии материального вознаграждения; 3) готовность при условии возможности взять на себя ответственность за инновацию; 4) готовность при условии личностной и профессиональной самореализации; 5) готовность при условии отсутствия серьезных изменений; 6) готовность на основании прошлого опыта; 7) готовность на основе позитивного эмоционального восприятия всего нового. Анкета включает 56 высказываний, респондент должен выразить свое отношение к ним.

Тестирование проводилось в группе. На основании результатов тестирования были сформированы группы по 7-8 человек. Состав групп мы стремились сформировать таким образом, чтобы группы не сильно отличались по уровню креативности, т.е. в каждой группе были участники с высоким, средним и низким уровнем.

На втором этапе была организована групповая работа, направленная на активизацию работы группы, групповое обсуждение проблемы, в ходе которого члены группы совместно обсуждали варианты решения задания. В качестве основного задания студентам была предложена известная предпринимательская задача: «Представьте, что у вашей группы есть 100 рублей. Ваша задача за одну неделю приумножить эти 100 рублей». Обсуждение проводилось методом мозгового штурма. После оглашения задания, участники работали индивидуально. Все возможные варианты решения проблемы участник записывал на индивидуальном листе. Индивидуальный этап работы был ограничен 10 минутами. Затем участникам было предложено объединиться в группы и продолжить обсуждение. Группа рассматривала варианты, предложенные каждым участником. В процессе обсуждения варианты дорабатывались, пересматривались. В итоге каждая группа должна была выбрать из рассмотренных во время обсуждения вариантов только три, среди которых: самый удачный по их мнению, самый неудачный и средний. Затем группы проводили презентацию своих решений.

Процесс обсуждения проблемы фиксировался наблюдателями, также велась видеозапись. Для фиксации результатов мы использовали схему наблюдений Р. Бейлза [16], позволяющую отследить взаимодействие людей в группе. Автор выделяет 12 категорий взаимодействия, сгруппированных по четырем сферам: позитивные эмоции, негативные эмоции, постановка проблемы и решение проблемы. В качестве фиксируемого акта наблюдения были приняты только вербальные интеракции участников.

В завершении занятия группы получили ту же задачу, но для реального исполнения. Таким образом каждая группа имела в распоряжении 100 рублей и одну неделю. Через неделю мы провели встречу с участниками, каждая группа презентовала результаты своей работы. Также мы обсудили как прошло выполнение задания, студенты высказали свои мысли и чувства.

Результаты команд за одну неделю оказались следующие (таблица 1). Критериями оценки выполнения задания были выбраны: сумма заработанных за одну неделю денег, количество одновременно прорабатывае-



мых идей, оригинальность идеи. Оригинальность реализуемых идей подразумевала способность посмотреть на проблему с другой стороны, умение решить ее нестандартным способом.

Таблица 1 - Результаты выполнения задания командами

№	Команда	Заработанная сумма, руб.	Количество идеи, ед.	Оригинальность идей, решения проблемы
1.	Группа 1	300	1	На 100 руб. купили пряжу, связали игрушки и продали
2.	Группа 2	1450	5	Реализованные идеи: 1. Выполнение СРС 2. Использование своей рабочей силы (подработка разнорабочими) 3. Игра в карты 4. Игра в шахматы 5. Добровольные пожертвования за «free hugs»
3.	Группа 3	64	1	Ритейл (перепродажа лапши)
4.	Группа 4	300	1	Ритейл (перепродажа шоколадных батончиков)
5.	Группа 5	800	1	Пение на гитаре

Общие результаты показывают, что среди предложенных и реализуемых идей часто встречались стандартные способы заработка. Но участники Группы №2 поступили более рационально, они самостоятельно решили одновременно проработать несколько вариантов, предполагающих решение задачи разными способами.

Результаты выполнения задания мы сопоставили с результатами по методике Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко (таблица 2). Мы предполагали, что наиболее высокие баллы будут у Группы №2. Но мы ошибались, Группа №2 показала средние результаты.

Таблица 2 - Показатели инновативности в группах

Команда	Общий индекс инновативности	Креативность	Риск ради успеха	Ориентация на будущее
Группа 1	3,2	3,41	2,97	3,2
Группа 2	3,4	3,5	3,1	3,6
Группа 3	3,68	3,91	3,38	3,75
Группа 4	3,37	3,16	3,41	3,53
Группа 5	2,92	3,14	2,68	2,93

По показателю общий индекс инновативности самый высокий показатель у Группы №3, заработавшей меньше всех. Высокие показатели в этой группе по креативности, и ориентации на будущее. Но несмотря на это, группе не удалось использовать свой потенциал.

Анализ протоколов наблюдения за обсуждением в группах показал существенные отличия в поведении участников более «успешных» групп.

Таблица 3 - Число наблюдений, ед.

Категории	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4	Группа 5
Сфера позитивных эмоций	8	21	29	12	6
Сфера постановки проблемы	35	25	44	20	14
Сфера решения проблемы	14	14	8	15	9
Сфера негативных эмоций	6	3	26	3	9

Анализируя данные протоколов мы видим, что Группа №2, более успешная в выполнении задания, отличается от других групп тем, что во время обсуждения они демонстрировали больше положительных эмоций (21, здесь и далее будет указано количество зафиксированных взаимодействий) и крайне мало негативных (3). Достаточно много участники группы взаимодействовали в сфере постановки проблемы (25).

Сопоставляя результаты Группы №2 и Группы №4 можно увидеть, что распределение взаимодействий по сферам примерно одинаковое, также доминируют позитивные эмоции, присутствуют как постановка проблемы, так и решение проблемы. Можно предположить, что группе не хватило динамики, это вопрос для дальнейших размышлений.

Интересно, что Группа №3, которая заработала меньше денег, давала достаточно много позитивных эмоций (29), а также участники активно взаимодействовали в сфере постановки проблемы, гораздо больше, чем в Группе №2 (44). Вместе с тем было отмечено больше взаимодействий в сфере негативных эмоций (26), и сравни-

тельно мало в сфере решения проблем (8).

Не все группы выполнили задание сообща, работая в команде. В Группе №1 задание выполнял только один участник. Анализируя процесс взаимодействия можно обнаружить, что группа в основном была сфокусирована на когнитивных процессах, в меньшей степени проявляла эмоции, как позитивные, так и негативные.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.* Обобщая результаты эксперимента можно отметить, что участники проявили скорее предпринимательское поведение, чем инновационное. Принимая во внимание то, что инновационное поведение – это некий процесс, включающий в себя несколько стадий, можно предположить, что при выполнении задания участники могли проявить инновационность на разных этапах. Так к примеру, это могла быть оригинальная идея, либо оригинальный способ реализации стандартной идеи. Анализируя предложенные участниками идеи мы видим, что уже на этапе генерации идей есть некоторые ограничения, которые мешают взглянуть на проблему с другой стороны, другими глазами.

Кроме того, наблюдение показывает, что для успешного решения проблемы в группе должны одновременно развиваться как когнитивные, так и социальные процессы. Социальные процессы должны быть направлены на поддержку, поощрение, понимание, что способствует установлению благоприятного социально-психологического климата, созданию «экологичной», безопасной атмосферы в группе. Для достижения успеха команда должна не только сформулировать проблему и предложить идеи ее решения, но и обратить внимание на то, чтобы перевести понимание проблемы в конкретные действия по достижению результата.

Мы обнаружили, что в нашем случае более важным оказался не сам эксперимент, а его последствие, те процессы, которые он запустил. Результаты полученной от участников обратной связи показывают, что эксперимент вызвал большой интерес у студентов. И самое главное – участники отметили повышение мотивации, активизацию мышления, направленного на поиск. Уже после эксперимента возникли новые идеи для реализации, появилось желание и интерес к тому, чтобы пробовать и осваивать новые формы поведения. То есть сам эксперимент как форма обучения инновационному поведению дал свои результаты. Таким образом, можно отметить, что инновационность – скорее всего навык, который можно развивать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. Томск: Томский государственный университет, 2009. 240 с.
2. Неверов А.Н. Экономическая психология инноваций и концепция ноосферной экономики // Психология и экономика. 2010. Т.3. №1. С. 32-41
3. Ягловский Л.С. Психология инноваций: подходы, модели, процессы: Монография. М., 2010. 263 с.
4. Карнышев А.Д., Винокуров М.А. Этнокультурные традиции и инновации в экономической психологии. М.: Инст-т психол. РАН, 2010. 480 с.
5. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 480 с.
6. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. 436 с.
7. Дейнека О.С. Экономическая психология: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. 160 с.
8. Карнышев А.Д. Социальная и экономическая психология. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2011. 484 с.
9. Спасенников В.В. Экономическая психология. М.: ПЭРСЭ, 2003. 448 с.
10. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Социальный капитал: теория и психологические исследования: Моно-

графия. М.: РУДН, 2009. 233 с.

11. Chang C.J., Chang M.H., Chiu B.H, Liu C.C., Fan Chiang S-H, Wen C.T., Hwang F-K., Wu Y-T., Chao P-Y., Lai C.-H., Wu S-W., Chang C-K., Chen W. An analysis of student collaborative problem solving activities mediated by collaborative simulations //Computers & Education. 2017. 114. P.222-235

12. Hesse F., Care E., Buder J., Sassenberg K., & Griffin P. A framework for teachable collaborative problem solving skills. // Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and Approach. New York: Springer, 2015. P. 37-56.

13. Туник Е.Е., Диагностика креативности Тест: Торренса Е. СПб.: ИМАТОН, 1998. 171 с.

14. Лебедева Н.М., Татарко А.Н., Методика исследования отношения личности к инновациям – Режим доступа: URL:<http://docplayer.ru/41047587-Lebedeva-n-m-tatarko-a-n-metodika-issledovaniya-otnosheniya-lichnosti-k-innovaciyam-1.html> (дата обращения 23.09.2017).

15. Загашев И.О. Психологическая готовность к инновациям как условие эффективности внедрения системы управления качеством // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010 . Т.12. №5(2). С.418 – 420

16. Экспериментальная психология: Практикум: Учебное пособие для вузов / Под ред. С.Д. Смирнова, Т.В. Корниловой / Т. Г. Богданова, Ю. Б. Гиппенрейтер, Е. Л. Григоренко и др. М.: Аспект Пресс, 2002. 383 с.

***Статья публикуется при поддержке гранта  
РФФИ №17-16-14006***

*Статья поступила в редакцию 25.09.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

САМОРАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩЕГОСЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ  
СТАРШИХ КЛАССОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ

© 2017

Малахова Варвара Романовна, младший научный сотрудник  
Самойличенко Александр Константинович, старший преподаватель кафедры  
философии и юридической психологии

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя 41, e-mail: samoilichenkos@gmail.com)*

**Аннотация.** Старшие классы период подросткового возраста, когда личность подростка решается для себя жизненно важные задачи. В эти задачи входят проблемы самоопределения, выявления своих способностей, проблема выбора профессии. Основным видом деятельности этого возраста является учение, помимо социальной активности. Образовательная деятельность становится полем для испытания и нахождения себя, определения своих склонностей и задатков, создание способностей, и наконец, в процессе учения учащийся определяет путь своего развития. В данном случае большую роль играет мотивация к учению, а именно эмоциональное отношение. Кроме этого, существуют дополнительные внутренние факторы влияющие на успешность самоопределения. В данной статье в качестве этих факторов рассмотрены экзистенциальная исполненность, самораскрытие способностей и мотивация. Теоретически обоснована взаимосвязь психологического феномена самораскрытие, нескольких видов мотивации и экзистенциальной исполненности. Описано проведенное исследование выборки, представленной учащимися старших классов. В исследовании использованы методики, изучающие профессиональные типы, самооценку, эмоциональное отношение к учению, экзистенциальную исполненность, мотивацию достижения и интеллект. Полученные результаты анализировались с помощью корреляционного анализа. В заключении описана структура взаимосвязи самораскрытия, мотивации и экзистенциальной исполненности.

**Ключевые слова:** образование, способности, самораскрытие, самоопределение, обучение в школе, средняя школа.

SELF-EXPLORATION OF THE STUDENT'S ABILITIES IN THE SENIOR GRADES  
OF THE SECONDARY SCHOOL: PSYCHOLOGICAL BACKGROUND

© 2017

Malakhova Varvara Romanovna, junior researcher  
Samoylichenko Alexander Konstantinovich, Senior Lecturer of the Department  
of Philosophy and Legal Psychology

*Vladivostok State University of Economics and Service  
(690014, Russia Vladivostok, Gogolya 41, e-mail: samoilichenkos@gmail.com)*

**Abstract.** When students start to attend senior school they come to that kind of age when they have to solve many vital tasks themselves. These tasks include not only the issues of self-determination, assessment of abilities but also the problem of choosing a future job. Apart from community commitment, the main activity that teenagers are engaged in, is, obviously, learning process. Through that process the student is able to test himself and reveal his/her abilities, determine inclinations and potential, empower various skills, and finally, define the way of self-development. In this case, the most important role belongs to the learning motivation, especially emotional attitude of the student. However, there are some other internal factors that also influence the success of self-determination process. In this article, such factors include existential perfection, self-discovery of abilities and motivation. It also theoretically justifies the significant relationship between the psychological phenomenon of self-realization, several types of motivation and existential fulfillment. The analysis of the sample from the students of upper grades is provided as well. The methods that describe professionals' types, self-esteem, emotional attitude toward learning, existential fulfillment, achievements' motivation and intellect are used in the study. The results are achieved through the correlation analysis. The conclusion part covers the relationship between self-discovery, motivation and existential fulfillment.

**Keywords:** education, ability, self-determination, schooling, secondary school.

**Актуальность.**

Проблема самоопределения в современное время особенно актуальна. Развитие и насыщение информацией общества происходит все быстрее. Появляются новые профессии, к которым традиционная система образования не успевает адаптироваться. Одной из конечных задач обучения в средней школе является профессиональное самоопределение, через осознание учащимся своих склонностей, интересов, способностей. Выявление и определение своих склонностей, интересов и способностей учащимся возможно с помощью самораскрытия.

Впервые понятие самораскрытия определил американский психолог С. Джуард как сообщение личной информации о себе другим. Одна из трактовок самораскрытия С. Джуардом как самопрезентация, самоопределяющие, которые служат актом самовыражения, оказывающие благоприятное впечатление на окружающих.

Самораскрытие Е.В. Зинченко представляет одним из факторов, положительно влияющих на психическое здоровье субъекта [1]. Самораскрытие оказывает гармонизирующую функцию как на связи с внутренним миром, так и на связи с внешним миром. Способность к самораскрытию свидетельствует о полночеловечности личности. Самоскрытие в свою очередь увеличивает под-

верженность к неврозам, психическим расстройствам.

В том числе положительный эффект имеет опосредованное самораскрытие субъекта (например, ведение личных записей). В данном случае информация передается самому субъекту (реципиенту). В таком случае можно предположить, что активизируется ретроспективная и личностная рефлексия, причем одновременно и комплексно. В то время как самораскрытие окружающим сопровождается преимущественно личностной и межличностной рефлексией [2]. В процессе опосредованного самораскрытия участвуют несколько уровней рефлексивных процессов. Одним из основополагающих компонентов самораскрытия являются рефлексивные процессы, а в частности личностная рефлексия [3].

Самораскрытию окружающему миру предшествует определенная внутренняя работа субъекта, которая скрыта от внешних зрителей. Субъект прежде чем передать информацию о себе реципиенту, тем или иным образом кристаллизирует ее. Передавая информацию реципиенту о себе, субъект проговаривает ее, а также получает высвобождение и как бы отделяется от информации, и одновременно получает возможность взглянуть со стороны, отстраненно проанализировать описываемые события. Одновременно с протекающими внутренними процессами субъект получает обратную

связь от реципиента в том или ином виде, что позволяет дистанцироваться и взглянуть на ситуацию с другой точки зрения. Полученная информация в процессе самораскрытия возвращается во внутренний мир субъекта и интериоризируется с изначальной информацией, что в свою очередь приводит к ее модификации.

Таким образом, мы считаем, что предшествующим процессом самораскрытия себя окружающим является самораскрытие себя самому себе с активным участием рефлексивных процессов.

Процесс самораскрытия особенно важен для выявления и определения способностей учащимся. Выявление и раскрытие способностей учащегося не только задача учителя, но и задача самого учащегося. Процесс самораскрытия и рефлексии прокладывает путь к самоопределению, к нахождению пути своего развития.

Взаимовлияние, по нашему мнению, происходит между внутренними и внешними процессами самораскрытия и уровнем внутренней удовлетворенности жизнью, ощущением субъектом счастья иными словами экзистенциальной исполненностью [4]. Экзистенциальная исполненность выражается в полном согласии внутреннего и внешнего, наполненной смыслом жизнью, воплощаемой со свободой и ответственностью, без фиксаций, жизни, протекающей в мире, который создал человек [5]. Жизнь – это воплощение и раскрытие возможностей, и человек способный к осуществлению этих возможностей становится экзистенциально исполненным. Также экзистенциальная исполненность отражает представление субъекта о том, как он полагает что живет. Экзистенциальная исполненность это внутреннее и субъективное ощущение.

Обучение и учение являются основными видами деятельности в подростковом возрасте. В обучающей деятельности подросток может находить способы осуществлять свои возможности, раскрывать свои способности, убедиться в саморенности, развить и использовать возможности самораскрытия. Процесс учебной деятельности из задатков создает способности [6].

Одним из факторов профессионального самоопределения являются способности, которые создаются и раскрываются в процессе учебной деятельности. Активно развивающаяся личность подростка нуждается в процессах, способных раскрыть его личность. Самораскрытие способностей подростка в процессе учебной деятельности более эффективно при положительном отношении к учению и положительной мотивации к учебной деятельности [7].

Таким образом, нами сделано предположение, что экзистенциальная исполненность и мотивация оказывают влияние на самораскрытие учащегося старших классов. Самораскрытие в данном случае мы трактуем как самораскрытие самому себе в первую очередь. Экзистенциальная исполненность является связующим звеном, оказывающим положительное влияние как на самораскрытие, так и на мотивацию в процессе обучения. Таким образом, предпосылками самораскрытия являются мотивация и экзистенциальная исполненность.

Для проведения исследования использовался ряд методов [9-23]. Выборка представлена учащимися старших классов.

На основании теоретического изучения предпосылок самораскрытия способностей учащегося старших классов целью исследования являлось установление взаимосвязи и особенности влияния экзистенциальной исполненности и мотивации на самораскрытие способностей.

Гипотеза заключается в том, что экзистенциальная исполненность и мотивация взаимосвязаны со способностью к самораскрытию учащегося в старших классах. Экзистенциальная исполненность и мотивация (эмоциональное отношение к учению) являются факторами самораскрытия.

Исследование проведено на базе общеобразователь-

ных школ г. Владивостока, выборка составила 33 старшеклассника, учащихся 9-11 классов.

**Методики исследования.** Измерение доминирующей мотивационной тенденции у школьников осуществлялось с помощью методики «Мотивация достижения» М.Ш. Магомед-Эминова. Методика изучает мотивацию учащихся в рамках дихотомии мотивации к успеху и мотивации избегания неудач.

Методика О.И. Моткова «Самооценка личности» (модификация Б.А. Сосновского) разрабатывалась и была использована для изучения общей самооценки позитивности развития личности, а также показателей выраженности самооценки отдельных факторов личности (нравственность, воля, самостоятельность и чувство реальности, креативность, гармоничность, экстраверсия).

Шкала экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер является одним из психометрических инструментов, отражающих субъективную оценку своей жизни человеком. Уровень экзистенциальной исполненности показывает степень осмысленного в жизни, внутреннего согласия личности человека с его решениями и поступками.

Опросник Дж. Холланда на определение профессионального типа личности позволяет оценить склонности и интересы подростков к определенным профессиям на основе их представлений о собственных способностях.

Анкета на тип интеллекта Г. Гарднера позволяет получить представление о ведущем типе интеллекта у подростков.

Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (А.Д. Андреева). Методика основана на опроснике Ч.Д. Спилбергера, направленного на изучение уровня познавательной активности, тревожности и гнева как актуальных состояний и как свойств личности (State-Trait Personality Inventory). Модификация опросника для изучения эмоционального отношения к учению для использования в России осуществлено А.Д. Андреевой.

Статистическая обработка результатов проводилась с помощью корреляционного анализа. Взаимосвязи выделялись и группировались по силе корреляционной связи. Среди факторов выделены такие группы: шкалы экзистенциальной исполненности, группа факторов мотивации, группа феномена самораскрытие (таблица 1).

Таблица 1 – содержание групп факторов

Фактор	Экзистенциальная исполненность	Мотивация	Самораскрытие
Описание	Самотрансценденция Свобода Ответственность	Мотивация достижения Познавательная активность Общий уровень учебной мотивации Мотивация достижения (неудачи)	Интеллект Профессиональный тип Самооценка

В результате анализа выявлены корреляции между психологическими феноменами *экзистенциальная исполненность* и *мотивация* (таблица 2). Самотрансценденция коррелирует с мотивацией достижения и уровнем общей учебной мотивации. И взаимосвязь ответственности как аспекта экзистенциальной исполненности выражена в корреляционной связи с мотивацией к успеху (Магомед-Эминова). Корреляционная связь между элементами характеризуется как средняя и прямая. Также взаимосвязь общего уровня учебной мотивации с элементом экзистенциальной исполненности – свобода характеризуется высокой и прямой связью.

Таблица 2 – корреляционные связи: экзистенциальная исполненность и мотивация.

Название	Выражение корреляционной связи	Название
Самотрансценденция	0,5 средняя	Мотивация достижения (Андреева)
Самотрансценденция	0,5 средняя	Общий уровень учебной мотивации
Ответственность	0,5 средняя	Мотивация достижения (успеха) (Магомед-Эминова)
Свобода	0,7 высокая	Общий уровень учебной мотивации

Фактор *мотивация* представлен элементами: познавательная активность, мотивация достижения и общий уровень учебной мотивации (по Андреевой), а также

сюда включена мотивация достижения / неудачи (по Магомед-Эминова) (таблица 3). В результате исследования выявлены прямые связи средней силы между познавательной активностью и интеллектуальным типом (Холланд), мотивацией достижения и элементами самораскрытия: креативностью, общей самооценкой позитивных аспектов личности, самотрансценденцией и тенденцией к мотивации к успеху (достижения). Общий показатель по позитивной мотивации к учению коррелирует с волей (Матков), самотрансценденцией, свободой и мотивацией к успеху. Мотивация учения – тревожность имеет обратно пропорциональную средней силы корреляционную связь с волей (Мотков), самостоятельностью и чувством реальности (Мотков), свободой.

Таблица 3 – корреляционные связи: мотивация и самораскрытие.

Название	Выражение корреляционной связи	Название
Познавательная активность (Андреева)	0,5 средняя	Интеллектуальный профессиональный тип
Мотивация достижения (Андреева)	0,5 средняя	Креативность (Мотков), общая самооценка (Мотков)
Мотивация достижения (Андреева)	0,5 средняя	Самотрансценденция и свобода
Мотивация достижения (Андреева)	0,5 средняя	Мотивация к успеху (Магомед-Эминова)
Мотивация к успеху (Магомед-Эминова)	0,5 средняя	Математико-логический интеллект
Тревожность (Андреева)	-0,5 средняя	Воля (Мотков), самостоятельность и чувство реальности (Мотков), Свобода.

В группе элементов самораскрытия выявлены корреляционные прямые связи средней силы между конвенциональным профессиональным типом и креативностью, экстраверсией и общей самооценкой. Подобная взаимосвязь выявлена между интеллектуальным профессиональным типом и самостоятельностью (Мотков), познавательной активностью и интеллектом (лингвистический и математико-логический). Высокая прямая связь обнаружена во взаимосвязи конвенционального профессионального типа и самостоятельности и чувства реальности (Мотков).

Таблица 4 – корреляционные связи элементов самораскрытия.

Название	Выражение корреляционной связи	Название
Конвенциональный профессиональный тип	0,5 средняя	Креативность, экстраверсия, общая самооценка
Интеллектуальный профессиональный тип	0,5 средняя	Самостоятельность и чувство реальности, познавательная активность, лингвистический и математико-логический интеллект
Конвенциональный профессиональный тип	0,7 высокая	Самостоятельность и чувство реальности

Анализируя выше представленные данные, сделаем следующие выводы:

1. Связь самотрансценденции с мотивацией достижения и общим уровнем мотивации к учению свидетельствует о развитых способностях к самораскрытию. Самотрансценденция характеризуется превращением внутренней активности в изменения во внешнем мире [5]. Перед тем как внутреннюю активность воплотить в жизнь, необходимо прежде ее кристаллизовать и осознать. Развитая самотрансценденция влияет на силу мотивации достижения к учению и тем же самым увеличивает экзистенциальную исполненность субъекта, другими словами его внутренне ощущение удовлетворенностью жизнью.

2. Ответственность и свобода взаимосвязаны с мотивацией достижения и общим уровнем мотивации к учению. Ответственность и свобода - это противоположности одного континуума. Чем больше ответственности, тем больше свободы [8]. Чем больше успехов и удовлетворения от учения у субъекта, тем больше он испытывает удовлетворенность жизнью и ощущает внутренне счастье и наоборот. Это континуум двух элементов, которые развиваясь, взаимоусиливают друг друга.

3. В целом, анализ выявил корреляцию между группой компонентов экзистенциальной исполненности и мотивации. Но значимых взаимосвязей экзистенциальной исполненности и с группой самораскрытия не обнаружено. В то же время группа компонентов мотивации коррелирует как группой компонентов самораскрытия, так и с группой компонентов экзистенциальной исполненности. На основании такого результата можно предположить, что экзистенциальная исполненность является первичной по отношению к мотивации и самораскрытию. А развитая положительная мотивация к учению в свою очередь развивает и благотворно влияет на компоненты самораскрытия (интеллект, самооценка, профессиональное самоопределение).

4. Мотивация достижения прямо пропорционально влияет на самооценку, креативность, на интеллект в части математико-логического компонента. А познавательная активность как вид мотивации к учению коррелирует с интеллектуальным профессиональным типом. Таким образом, мотивация оказывает положительное влияние на самораскрытие своей сути и способностей, а также на осознание своей самооценности.

5. Отрицательная мотивация к учению имеет обратно пропорциональную зависимость с самооценкой в части воли и самостоятельности, чувства реальности, а также со свободой (компонент экзистенциальной исполненности). Отрицательная мотивация оказывает пагубное воздействие и на экзистенциальную исполненность и на компоненты самораскрытия.

Таким образом, нами изучена взаимосвязь самораскрытия с мотивацией и экзистенциальной исполненностью. Показано взаимодействие самораскрытия учащегося с учебной мотивацией. Исследованием доказано, что отрицательная мотивация, отрицательное эмоциональное отношение к учению пагубно влияет и на экзистенциальную исполненность и на процесс самораскрытия. Выявлена дихотомия мотивации и экзистенциальной исполненности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зинченко Е.В. Самораскрытие и психическое здоровье личности // Известия ЮФУ. Технические науки. 2005. №7. С. 98-99.
2. Аминов Н.А., Чернявская В.С. Самораскрытие способностей старшеклассника. Мир науки, культуры, образования 2016. №4(59). С. 184-186.
3. Лэнгле А. Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сборник статей: М.: Генезис, 2009. -159с.
4. Лэнгле А. Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью // Московский психотерапевтический журнал, 2001. № 1. С. 5 – 23.
5. Теплов Б.М. Способности и одаренность. В кн.: Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961, с. 9-38.
6. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: Учебное пособие. – СПб.: Питер. 2009. – 368 с.
7. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике, 2013 г.
8. Франкл В. Бегство от свободы.
9. Пряхникова Е.Ю. Профорентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю. Пряхникова, Н.С. Пряхников. 3-изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 496 с.
10. Зеер Э.Ф. Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека: коллект. монография. Екатеринбург: РГППУ, 2008. 239 с.
11. Чернявская В.С., Устинова О.А. Проблема самораскрытия способностей подростка // Материалы съезда Российского психологического общества / сост. Л.В. Аршицева; под ред. А.О. Прохорова, Л.М. Попова, Л.Ф. Баяновой и др. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – Т. 3. – 104 с.
12. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. 512 с.
13. Holland J L. Making vocational choices: a theory of careers. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973. 150 p.
14. Holland J.L., Johnston, J.A. Hughey K.F. & Asama N.F. Some Explorations of a Theory of Careers: VII. A Replication and Some Possible Extensions // Journal Of

Career Development (Sage Publications Inc.). 1991. 18(2).  
P. 91-100. doi:10.1177/089484539101800201

15. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия. М.: Генезис, 2004. 128 с.

16. Langle A. A., Kriz J. The Renewal of Humanism in European Psychotherapy: Developments and Applications // Psychotherapy. 2012. Vol. 49. No. 4. P. 430-436.

17. Лэнгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности // Вопросы психологии, 2004, №4, с. 3-21.

18. Лэнгле А. Человек в поисках смысла // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2005, Т.2, №2, с. 55-64.

19. Лэнгле А. Феноменологический подход в экзистенциально-аналитической психотерапии // Московский психотерапевтический журнал, 2009, №2, с. 110-129.

20. Лэнгле А. Травма и смысл. Против утраты человеческого достоинства / С собой и без себя. Практика экзистенциально-аналитической психотерапии : сборник статей. М.: Генезис, 2009. с. 163-187.

21. Лэнгле А. Персональный экзистенциальный анализ / Психология индивидуальности: новые модели и концепции // коллективная монография под ред. Е.Б. Старовойенко, В.Д. Шадрикова М.: МПСИ, 2009, с. 356-382.

22. Лэнгле А. Дух и экзистенция. О духовном начале, имманентно присущем экзистенциальному анализу // Экзистенциальный анализ. Бюллетень, 2011, №3, с. 11-24.

23. Лэнгле А. Экзистенциально-аналитическое понимание воли. Позволение как практика реальной свободы // Экзистенциальный анализ. Бюллетень, 2013, №5, с. 27-76.

***Статья публикуется при поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований, проект 17-06-00281 «Психолого-педагогические предикторы результативности образования и механизмы самораскрытия способностей старшеклассников».***

*Статья поступила в редакцию 02.11.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

## ПОКОЛЕНИЕ Z КАК ПОТЕНЦИАЛЬНЫЙ СЕГМЕНТ РЫНКА ТРУДА

© 2017

**Якимова Зоя Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Дальневосточный юридический институт Министерства внутренних дел, филиал г. Владивосток (690087, Россия, Владивосток, ул. Котельникова, д. 21, e-mail: yakimovazoya@yandex.ru)

**Масилова Марина Григорьевна**, кандидат социологических наук, доцент кафедры управления Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: marina.masilova@vvsu.ru)

**Аннотация.** Исследование посвящено сравнительному анализу характерологических особенностей и поведенческих тенденций студентов первокурсников гуманитарных направлений подготовки, которые в силу своего возраста могут быть отнесены к рубежу поколения Y и Z с доминированием характеристик поколения Z. Дана периодизация концепции поколений, описаны основные характеристики поколения героев, молчаливого поколения, поколения «беби-бумеров», поколения X, Y, Z. Приведен обзор современных исследований проблематики поколения Z. Описаны феномены «клипового мышления» и «цифрового резидента». По результатам исследования выявлены доминирующие типы темперамента, стратегии поведения в конфликтной ситуации, доминирующие якоря карьеры и базовые типологии, характеризующие человека как потенциального работника. Целью исследования является обобщение и систематизация характеристик каждого из поколений в контексте концепции поколений, а также проведение пилотажного исследования по выявлению поведенческих и характерологических особенностей представителей поколения Z из среды студенческой молодежи гуманитарных направлений подготовки, как «проблемного» сегмента рынка труда. Основу исследования составляет описательная статистика, выполненная на результатах применения различных методик. Эмпирической базой исследования стала выборка из числа студентов-первокурсников гуманитарных направлений подготовки. Результаты проведенного исследования позволили выявить основные тенденции в доминировании типов поведения и характерологических особенностях представителей поколения Z, которые сформируют полноценный сегмент рынка труда, начиная с 2020 года.

**Ключевые слова:** рынок труда, сегментация рынка труда, «беби-бумер», поколение X, поколение Y, поколение Z, концепция поколений, цифровое поколение, клиповое мышление, поведенческие и характерологические особенности.

## Z GENERATION AS A POTENTIAL SEGMENT OF THE LABOR MARKET

© 2017

**Yakimova Zoya Vladimirovna**, Candidate of Psychological Sciences,  
Senior Lecturer of the Humanitarian Disciplines Department

*Far Eastern Law Institute of the Ministry of Interior of the Russian Federation, Vladivostok branch*  
(690087, Russia, Vladivostok, Kotelnikova st., 21, e-mail: yakimovazoya@yandex.ru)

**Masilova Marina Grigoryevna**, Candidate of Sociological Sciences, Senior Lecturer of Management Department  
*Vladivostok State University of Economics and Service*  
(690014, Russia, Vladivostok, Gogolya st., 41, e-mail: marina.masilova@vvsu.ru)

**Abstract.** The research is devoted to the comparative analysis of characterological features and behavioural tendencies of first-year students of the humanitarian field of education who due to their age can be related to a boundary between Y and Z generations with dominance of Z generation characteristics. The periodization of the generations' concept is given, the main characteristics of generation's heroes, silent generation, "baby boomers" generation, X, Y, Z generation are described. Phenomena of "mosaic thinking" and "digital resident" are described. According to the results of the research the dominating types of temperament, the behaviour strategies in a conflict situation, the dominating career anchors and basic typology characterizing the person as the potential worker are revealed. Research objective is generalization and systematization of each generation characteristics in the context of the generations' concept and also carrying out a pilot study on behavioural and characterologic features identification of Z generation representatives from the circle of college kids of the humanitarian field of education as "problematic" segment of labor market. The study is descriptive statistics performed on the results of applying different methods. Selection of number of first-year students of the humanitarian field of education became the empirical base of a research. The results of the conducted research have allowed to reveal the main tendencies in domination of types of behavior and characterologic features of Z generation representatives who will create a full-fledged segment of labor market since 2020.

**Keywords:** labor market, segmentation of labor market, baby boomers, X generation, Y generation, Z generation, generations' concept, digital generation, mosaic thinking, behavioural and characterological features.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Современный рынок труда отличается не только своей динамичностью, но и сегментированностью. Как известно, сегмент – это часть круга, ограниченная дугой и хордой. HR-специалисты успешно заимствовали данный термин из геометрии и применяют его в современной управленческой практике с целью описания относительно однородной (согласно выбранному признаку) выборки или целевой группы.

В контексте представленной статьи под сегментацией рынка труда понимается разделение его на устойчивые замкнутые сегменты (субрынки), лимитирующие движение рабочей силы определенными критериальными границами. Эти субrynки позволяют выделить из общей массы потенциальных кандидатов на вакантную должность отдельные группы работников, объединённых по определенным критериям, например, по социальному статусу, уровню квалификации, стажу работы,

возрасту и т.д. Однако, необходимо дифференцировать термины «сегментация рынка труда» и «социальная стратификация», под которым понимается деление на общественные слои, страты, которое отражает неравенство между группами людей [1]. Одним из ключевых критериев сегментации, в значительной степени помогающих определить специфику трудового поведения сотрудников и эффективность управленческого воздействия на них, является такой социокультурный феномен как «поколение».

Все современные трудовые коллективы представлены разновозрастными сотрудниками, относящимися к разным поколениям, а значит, имеющие в основе своего трудового поведения разные картины мира, мотивационные профили, ценностные ориентации и личностно-характерологические особенности. Поэтому речь идет не о замене одного поколения другим, а о совместном выполнении ими общих задач и о распределении между ними функций.

Особо стоит отметить, что представители разных поколений получали своё профессиональное образование в различных системах образовательных стандартов. До 2000 года – это был единый государственный стандарт высшего профессионального образования, а по каждой специальности были утверждены государственные требования к минимальному содержанию и уровню подготовки выпускников (результаты обучения). После 2000 года началась эпоха федеральных государственных образовательных стандартов «первого», «второго», «третьего» и «третьего+» поколений, в основу которых был заложен компетентностный подход. Таким образом, разновозрастные сотрудники, работающие вместе в одном трудовом коллективе не могут быть единообразными, так как заложенные в основе их профессионального обучения категории «компетенция» и «результаты обучения» находятся в разных системах координат [2].

Нынешнее поколение Z (годы рождения, начиная с 2000) уже готовится вступить в фазу активных трудовых отношений и полноценно выйдет на рынок труда в ближайшие 3-5 лет. Соответственно, уже сейчас важно прогнозировать специфику трудового поведения нового поколения сотрудников, программы привлечения, развития и удержания с учетом специфики их мышления, психологических характерологических особенностей, мировосприятия, мотивации и отношения к труду.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Теоретической основой исследования стала теория поколений, предложенная У. Штраусом и Н. Хоувом. Согласно теории, существует четыре типа поколений, сменяющих друг друга примерно через 20 лет [3; 4].

Однако российская и зарубежная периодизация имеют незначительные отклонения, связанные, прежде всего, с конкретными социально-экономическими и историческими событиями в той или иной стране. Обобщенный классический и российский подход к периодизации поколений представлен в таблице 1.

Таблица 1 - Российская адаптация периодизации поколений

Поколение	Периодизация. Классический подход	Периодизация. Российская адаптация
Поколение GI	1901-1924	1900-1923
Молчаливое поколение	1925-1942	1923-1943
Беби-бумеры	1943-1960	1943-1963
Поколение X	1961-1981	1963-1984
Поколение Y	1982-2004	1984-2000
Поколение Z	2005-настоящее время	2000-настоящее время

Ключевым элементом теории поколений является выявленные закономерности формирования «ценностей поколения», которые можно охарактеризовать с помощью ряда отличительных признаков. Так, «поколенческие ценности» являются элементом системы ценностей человека, наряду с общечеловеческими и индивидуальными; формируются в возрасте до 12–14 лет под влиянием общественных событий, технического прогресса, семейного воспитания; не носят явно выраженной формы, в том числе для самих представителей поколений, но при этом определяют формирование личности, оказывают влияние на жизнь, деятельность и поведение людей.

Таким образом, знание основных положений теории поколений позволяет не только составить личностно-характерологический портрет сотрудника, но и дает возможность предлагать каждому из них такие условия труда, которые максимально соответствуют ценностям его поколения и обобщенным представлениям о «работе мечты» [5]. Проведенный анализ литературных источников позволил сформировать краткий описательный образ типичного представителя каждого из поколений [6, 7, 8].

Поколение GI (1900-1923 г.р.) – представителей этого поколения в настоящий момент в живых остались уже единицы. Это поколение формировалось на стыке веков,

в тот период, когда происходил слом привычных социальных парадигм (революция 1917 года), когда «невозможное становилось возможным».

Молчаливое поколение (1923-1943 г.р.) получило свое название за склонность к соблюдению всех норм и законов. Это законопослушное, терпеливое, «правильное» поколение, ценности которого сформировались под влиянием Второй мировой войны, голода, разрухи, тотального дефицита и репрессий.

Поколение «беби-бумеров» (1943-1963 г.р.) названо в честь наблюдаемого послевоенного демографического всплеска, бума рождаемости. Детские годы его представителей ознаменованы победой во Второй мировой войне и расцветом СССР, что породило в них ощущение себя гражданами супердержавы, сформировало психологию победителей. Все это привело к формированию коллективизма, командного духа.

Представители поколения X (1963-1984 г.р.) – это дети «беби-бумеров». Их характерными чертами принято считать прагматичность, самостоятельность, обучение через всю жизнь, равноправие, отсутствие склонности к идеализации. На это поколение выпало резкое увеличение потока информации и событийности. На первый план выходит высокая мобильность, немедленное вознаграждение, стремление к комфортным условиям труда.

Поколение Y (1984-2000 г.р.) на сегодняшний день – это наиболее социально активное население. На формирование личности людей поколения Y, прежде всего, повлияло развитие цифровых и биотехнологий, замена живого общения виртуальными способами коммуникации (интернет, социальные сети). В целом «Y» характеризуются как амбициозные, общительные, либеральные люди, трудоспособные, склонные к изменениям, разнообразию, увлечённостью рабочим процессом. Однако они с большим трудом и неохотой вовлекаются в долгосрочные проекты, в выборе работы для них важен интерес и разнообразие самого труда, а также справедливый руководитель, способный признать и высоко оценить результаты труда. Y почти всегда на связи, но при этом считают, что современные технологии размывают границу между работой и личной жизнью [9].

Поколение Z (с 2000 г.р.) относится к поколению цифрового мира, мобильных технологий и глобализации. Рожденные в период информационно-цифрового бума и эпохи Интернета, они уже не застали мир без сотовых телефонов и персональных компьютеров. Бесспорно, представители поколения Z высокоинициативны, самостоятельны и технически грамотны. К активам Z можно отнести их привычку работать в скоростном и многозадачном режиме. Однако это зачастую требует выработки своего собственного гибкого графика работы, несоотнесимого с привычным рабочим режимом с 8:00 до 17:00 с понедельника по пятницу.

Специфической особенностью поколения Z является «клиповое мышление» - особый тип мышления, который отличается высокой скоростью переключения между отдельными фрагментами информации при повышенной скорости и фрагментированности информационного потока. Такой формат заставляет мозг совершать фундаментальную ошибку осмысления: считать события связанными, если они имеют временную близость, а не фактологическую – это ответ на возросшее количество информации [10].

Такие особенности восприятия и обработки информации идеально подходят для работы в условиях многозадачности и быстрой смены элементов трудовой деятельности. Люди поколения интернета (люди «экрана») могут одновременно выполнять работу, слушать музыку, общаться в чате, «сёрфить» по интернету. Кроме того, «клиповое мышление» ускоряет реакцию на любые стимулы и изменения, являясь при этом защитным механизмом (фильтром) от информационной перегрузки.

Вместе с тем, «клиповое мышление» делает практи-



чески невозможным решение сложных задач, требующих постоянного внимания и усидчивости. Обладатель клипового мышления не может анализировать информацию, так как она не задерживается в сознании и моментально заменяется новой порцией. Сниженная способность к анализу отрицательно сказывается на эффективности работы, когда речь идет о долгосрочных проектах, так как «Z» не могут концентрировать внимание в течение долгого времени на каком-либо объекте. При клиповом мышлении понимание контекста затруднено, человек становится не способен понять причины и следствия явлений, потому что не видит между ними связей [11].

Кроме того, «клиповое мышление» закрывает перспективы к управленческой карьере, так как единственная возможность стать успешным менеджером – это способность к концентрации внимания, позволяющая анализировать большие объемы информации, выделять ключевые идеи в конкретном контексте и на основании результатов анализа принимать эффективные управленческие решения.

Следуя логике теории поколений, получается, что поколение Z воспроизводит модель молчаливого поколения, но на другом, более высоком и технологически продвинутом уровне развития. Платой за многозадачность становятся рассеянность, гиперактивность, дефицит внимания и предпочтение визуальных символов логике и углублению в текст [12].

Ещё одним примером специфики «пограничных» поколений можно считать классификацию, предложенную учеными Оксфордского университета. Они разделяют «цифровых резидентов» (digital residents) и «цифровых посетителей» (digital visitors). «Резиденты» – это люди, которые часть своей жизни проводят в «онлайн-режиме», имеют свой профиль в Сети, регулярно его обновляют, размещают в Интернете фотографии, рассказывают о себе и о значимых событиях своей жизни. В отличие от «резидентов», «цифровые посетители» используют Интернет как инструмент для выполнения какой-либо задачи, когда возникает такая необходимость [13]. Таким образом, понимание особенностей представителей поколения Z является важной исследовательской задачей и теоретической моделью нашего исследования.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Эмпирическое исследование было проведено с целью выявления общих психологических и поведенческих тенденций, свойственных представителям поколения Z. В качестве респондентов выступили более 200 студентов I курса обучения гуманитарных направлений подготовки (конфликтология, психология, социология, социальная работа, философия, история, религиоведение, издательское дело, журналистика). Возрастной диапазон респондентов 16-19 лет. По гендерному признаку выборку составили 24% юноши и 76% девушки, что отражает общую гендерную тенденцию в гуманитарном образовании.

Анализ места рождения респондентов показал, что большая часть представляет Приморский край (65%); Хабаровский край (6,5%); Амурская область (3%); другие регионы Российской Федерации (суммарно 25,5%). Знание места рождения позволяет учесть фактор неблагоприятных последствий социализации [14].

Исследование проходило в формате тестирования, полученные результаты обрабатывались с помощью методов описательной статистики и корреляционного анализа. Для проведения исследования респондентам были предложены методика определения типа личности «Конструктивный рисунок человека из геометрических форм» А. Либина; личностный опросник MPI (Maudsley Personality Inventory) Г. Айзенка; тест на поведение в конфликтной ситуации, разработанный К. Томасом и Р. Килманном; методика «Якоря карьеры» (Career Anchors) Э. Шейна.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Анализ результатов тестирования по методике «Конструктивный рисунок человека из геометрических форм» показал, что среди респондентов представлены все 8 базовых типов личности. Пропорциональное соотношение выраженности различных типов представлено на рисунке 1.

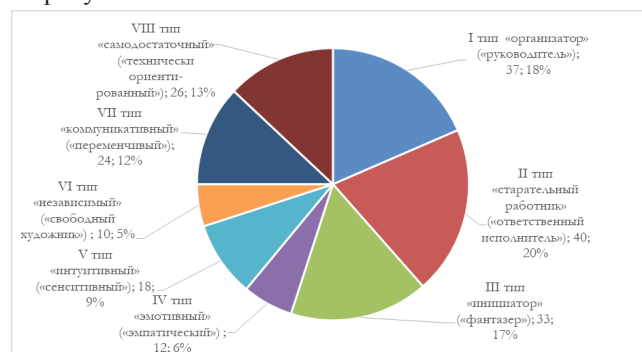


Рисунок 1 - Распределение базовых типов личности по методике А. Либина

Доминирующим оказался тип «старательный работник» (ответственный исполнитель) и «организатор» (руководитель), что может свидетельствовать о склонности 38% респондентов к работе в рамках устоявшейся организационной системы (исполнители – 20% и потенциальные руководители – 18%). Доля творческих (креативных) личностей и технически ориентированных составила 17% и 13% соответственно. Данный факт может свидетельствовать о потенциальной склонности 30% респондентов к самостоятельной напряженной работе, в том числе связанной с творчеством, искусством, «ручными» навыками. Несмотря на выбор гуманитарного профиля образования, лишь 12% респондентов продемонстрировали склонность к коммуникации, а типы, связанные с эмпатией, интуицией и независимостью мнения, в совокупности набрали всего лишь 20%.

Таким образом, респонденты более ориентированы на работу в устоявшихся организационных системах, требующих от сотрудника выполнения определённых обязанностей без включения механизмов соперничества, интуиции и необходимости отстаивать собственную точку зрения.

Результаты тестирования по методике «Личностный опросник MPI» показали, что в выборке респондентов в значительной степени преобладают типы с высоким уровнем нервно-психической неустойчивости.

Доминирующим типом темперамента оказался «холерик» (38%), для которого свойственны раздражительность, беспокойство, агрессивность, возбудимость, переменчивость, импульсивность, вспыльчивость, оптимизм и активность. Вторым по степени выраженности стал меланхолический тип – 32%, характерологические черты которого – тревожность, мнительность, пессимистичность, замкнутость, необщительность, глубокие личностные переживания.

В совокупности 70% выборки (холерики + меланхолики) продемонстрировали высокий уровень нейро-психической неустойчивости (нейротизма), что выражается в чрезвычайной нервности, плохой адаптации, склонности к быстрой смене настроений (лабильности), чувстве виновенности и беспокойства, озабоченности, депрессивных реакциях, рассеянности внимания. Нейротизму соответствует эмоциональность, импульсивность; неровность в контактах с людьми, изменчивость интересов, неуверенность в себе, выраженная чувствительность, впечатлительность, склонность к раздражительности. Нейротическая личность характеризуется неадекватно сильными реакциями по отношению к вызывающим их стимулам.

Только у 20% респондентов выявлен тип темперамента – «сангвиник», характерными чертами которого

являются общительность, дружелюбие, деятельность, энергичность, открытость, лидерство; и лишь 10% выборки отнесены к типу «флегматик», для которого характерны спокойствие, осмотрительность, надежность, склонность к монотонной деятельности, уравновешенность, пассивность.

Таким образом, только 30% выборочной совокупности (сангвиники + флегматики) могут быть охарактеризованы с позиции эмоциональной устойчивости, выражающейся в сохранении организованного поведения, ситуативной целенаправленности в обычных и стрессовых ситуациях. Эмоциональная устойчивость способствует отличной адаптации, формированию зрелости, снижению напряженности, беспокойства.

В результате исследования по методике К. Томаса-Р. Килиманна было установлено, что средние показатели выраженности стратегий поведения в конфликтной ситуации среди студентов мужского и женского пола практически не отличаются и не достигают уровня статистической значимости. Также, было зафиксировано, что тип темперамента фактически не влияет на выбор той или иной стратегии поведения в конфликте. В целом по выборке доминирующим типом реагирования в конфликтной ситуации оказался компромисс.

Данный тип демонстрирует желание оппонентов завершить конфликт частичными уступками. Наивысший показатель компромисса (8.5) выявлен у группы направления «Религиоведение», наименьший (6.64) – группы историков. Сотрудничество предполагает направленность оппонентов на конструктивное обсуждение проблемы. В большей степени склонность к сотрудничеству (6.65) показали студенты направления «Конфликтология», в наименьшей (4.75) – религиоведы. Градация в позиции избегания как уклонения (ухода) от ситуаций и источников неприятного воздействия невелика: 6.3 у студентов-издателей и 5.26 – журналистов. Предрасположенность к позиции приспособления, которая рассматривается как вынужденный или добровольный отказ от борьбы и сдачи своих позиций, высока у психологов (6.18), соответственно они имеют наименьший (3.59) уровень соперничества. В целом у респондентов оказались схожие модели выбора стратегий поведения в конфликтной ситуации, среди которых преобладает компромисс, а реже всего применяется соперничество.

Результаты тестирования по методике «Якоря карьеры» представлены на рисунке 2.

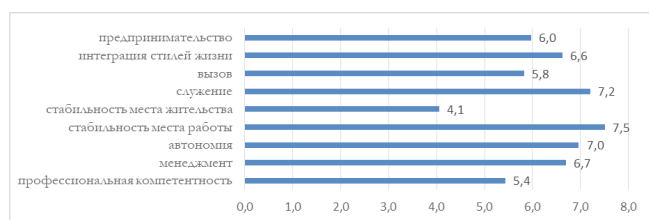


Рисунок 2 - Выраженность якорей карьеры по методике Э. Шейна

Доминирующее значение на формирование карьерной линии студентов-первокурсников гуманитарных направлений подготовки, согласно результатам исследования, оказывает мотив стабильности места работы. Данный показатель может свидетельствовать о стремлении студентов к поиску стабильной, надежной компании, с хорошим социальным пакетом и минимальной гарантией увольнения. При этом, самым минимально выраженным мотивом (в целом по выборке) является стабильность места жительства, что может свидетельствовать о готовности представителей поколения Z к командировкам и смене места жительства в пользу работы. Однако, респонденты в значительной степени хотят работать в такой компании, которая способна обеспечить достаточную степень свободы (автономии) для профес-

сиональной самореализации и служения.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Проведенное исследование показало, что представители поколения Z не только обладают общими характеристиками «цифрового поколения», но и могут быть отнесены к категории «цифровых резидентов», которые часть жизни проживают в on-line режиме; им свойственно «клиповое мышление», позволяющее выполнять одновременно несколько функций, быстро ориентироваться в изменениях и обновлениях информации, однако лишаящее возможности работать над длительными проектами, с большими объемами однородной информации и принимать управленческие решения в контексте целостного, системного видения ситуации.

В большинстве случаев, представители поколения Z склонны к повышенному уровню нейротизма, возбудимости нервной системы, эмоционально не стабильны, испытывают рассеянность внимания, неустойчивость в стрессовых ситуациях.

При выборе места работы приоритеты будут отданы надежным стабильным компаниям, минимизирующим риски увольнения, даже в ущерб стабильности места жительства. Предпочтения в работе связаны с выполнением заранее обозначенного функционала в контексте устоявшейся организационной системы.

В ситуации конфликта, представители поколения Z склонны к компромиссу, не готовы к соперничеству, интуитивности, эмпатии, отстаиванию собственных свобод и точки зрения, что может косвенно свидетельствовать о подтверждении витка эволюции в концепции поколений (проживание модели молчаливого поколения), но уже на новом, цифровом уровне.

Вышеуказанные особенности, специфика мышления и мировосприятия представителей поколения Z, рассматриваемых как потенциальный сегмент рынка труда, необходимо уже сейчас учитывать работодателям для прогнозирования их трудового поведения, применения оптимальных траекторий программ привлечения, развития и удержания ценных сотрудников нового поколения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Царева Н.А. Особенности социальной стратификации населения в Приморском крае // Фундаментальные исследования. 2014. № 12-10. С. 261-264.
2. Kononova O.V., Yakimova Z.V. Competence as an Object for Assessment and Measurement in Training Quality Control System // World Applied Sciences Journal. 2013. Т. 27 С. 536-540.
3. Howe, Neil; Strauss, William (1991). Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069.
4. Howe, Neil; Strauss, William (1997). The Fourth Turning: What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny.
5. Абрамкина М.О. Применение теории Штрауса-Хоуа в менеджменте // Экономика и управление: анализ тенденций и перспектив развития. 2015. №20. С. 34-37.
6. Алпатова К.А. Роль ценностей в формировании смыслового поля социализации «Я» и «Другого» (на примере теории поколений) / К.А. Алпатова, Т.А. Семенихина // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. №6. С. 238-243.
7. Асташова Ю.В. Теория поколений в маркетинге // Вестник Южно-уральского государственного университета. 2014. Т.8. №1. С. 108-114.
8. Грязнова Ю.Г. Теоретико-методологические аспекты культурно-философского анализа понятия «поколения» // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 6. С. 255-262.
9. Хузина Н.Ш., Ямалетдинова Г.Х. Поколение Y и рынок труда в России // Nauka-rastudent.ru. 2014. № 10 (10), 6 с.
10. Семеновских Т.В. Феномен «Клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Интернет – журнал «Науковедение». 2014. № 5(24). 134 с.

11. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс]. // Топос: литературно-философский ж-л. 2010. №9. <http://www.topos.ru/article/7371>

12. Кофейникова Ю.Л. Психолого-педагогические проблемы образования поколение Z в современном социально-культурном контексте. // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2015. №3. С. 67-71.

13. Аникин М.Е., Ермошкина Т.А., Искаков Д.З., Кобзев М.В. и др. Восприятие длинных текстов поколением «цифровых островитян» // Медиаскоп. 2016. Вып. 1. Режим доступа: <http://mediascope.ru/?q=node/2089>

14. Kirsanova L.I., Korotina O.A. (2014). On the Contents of the Protest Conscience in Russia. World Applied Sciences Journal, 31 (5), 930-934.

*Статья поступила в редакцию 30.09.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 159.923.2

## ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ САМОСОЗНАНИЕ КАК ОСНОВА ПРОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

© 2017

**Мдивани Марина Отаровна**, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник  
Лаборатории экопсихологии развития и психодидактики  
*Психологический институт Российской академии образования*  
(125009, Россия, Москва, улица Моховая, 9, строение 4, e-mail: mmdivani@gmail.com)  
**Хисамбеев Шамиль Раисович**, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
клинической психологии и биотехнологий  
*Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина*  
(117997, Россия, Москва, улица Садовническая, 33, строение 1; e-mail: khisam@mail.ru)

**Аннотация.** Экологический кризис, осознанный еще в прошлом столетии, не получил своего разрешения ни биологическими ни технологическими методами. Все занимающиеся проблемами экологии ученые и функционеры согласны в том, что лучшим лечением в данном случае может быть профилактика. В связи с этим возникла необходимость обращения к воспитанию человека и формированию экологически ответственного поведения. В последнее время активную роль в этом процессе играют школьные учителя, осуществляющие экологическое образование педагогическими методами. Однако единой точки зрения на механизм формирования экологических установок и поведения до сих пор не выработано. В статье обосновывается психологический подход к экологически ответственному поведению субъекта. С точки зрения психологической теории описано происхождение проэкологического поведения и соответствующей мотивации. Рассматриваются отечественные и зарубежные подходы к становлению самосознания, и обосновывается его связь с окружающей средой и поведением. Указывается, что необходимым условием проэкологического поведения является становление экологического самосознания.

**Ключевые слова:** окружающая среда, экологическое сознание, экологическое самосознание, экологическая мотивация, проэкологическое поведение

## ECOLOGICAL SELF-CONSCIOUSNESS AS A BASIS OF PROECOLOGICAL BEHAVIOR

© 2017

**Mdivani Marina Otarovna**, candidat of psychological sciences, Leading Researcher,  
Laboratory of ecopsychology of development and psychodidactics  
*Psychological Institute of Russian Academy of Education*  
(125009, Russia, Moscow, street Mokhovaya, 9, building 4, e-mail: mmdivani@gmail.com)  
**Khisameev Shamil Raisovich**, candidate of psychological Sciences, associate Professor  
of clinical psychology and biotechnology  
*Russian state University named after A.N. Kosygin*  
(117997, Russia, Moscow, street Sadovnicheskaya, 33, building 1; e-mail: khisam@mail.ru)

**Abstract.** The ecological crisis, realized in the last century, did not get its solution either by biological or technological methods. All environmental scientists and functionaries agree that the best treatment in this case can be prevention. In this regard, there was a need to address the education of man and the formation of environmentally responsible behavior. Recently active role in this process is played by school teachers who carry out environmental education with pedagogical methods. However, a common point of view on the mechanism for the formation of ecological attitudes and behavior has not yet been worked out. The article substantiates the psychological approach to the environmentally responsible behavior of the subject. From the point of view of the psychological theory, the origin of pro-ecological behavior and the corresponding motivation is described. Domestic and foreign approaches to the formation of self-consciousness are considered, and its relationship with the environment and behavior is justified. It is pointed out that the formation of ecological self-consciousness is a necessary condition for pro-ecological behavior.

**Keywords:** environment, ecological consciousness, ecological self-consciousness, ecological motivation, pro-ecological behavior

Как известно, наличие сознания выделяет человека от природы и лежит в основе познавательных и практических действий, в том числе преобразующих окружающий мир. В результате достигнутого благодаря этому прогресса человечество как совокупный субъект достигло такого уровня развития, что результаты его воздействия на природу уже к началу 20 столетия стали заметными.

Острота экологического кризиса, нараставшая в течение всего прошлого столетия, привела к переосмыслению мировоззрения социально активного населения (ученых, политиков, представителей СМИ и общественных организаций) и тенденции к смещению техноцентрического сознания к экоцентрическому [1]. Отсюда актуальность и практическая значимость проблемы развития экологического сознания как формы общественного и индивидуального сознания.

В отечественной традиции понимания сознания как высшей формы целенаправленного психического отражения действительности отмечается тот факт, что появление сознания означает одновременно признание наличия окружающего мира, выделение самого себя как субъекта и переживание отношения между собой и миром, становясь таким образом экологическим сознанием. Именно это подчеркнул Карл Маркс в «Немецкой идеологии» известной формулой: «Моё отношение к

моей среде есть моё сознание [2, с.29].

Поскольку сознание, как индивидуальное, так и общественное, характеризуется активностью и пристрастностью, то негативные последствия бурного развития цивилизации стали вызывать беспокойство у наиболее дальновидных мыслителей. Так, Д.И. Менделеев экстраполировал тенденцию стремительного роста транспорта (на рубеже 19-20 веков на конной тяге), и пришел к выводу, что через столетие (т.е. к началу 21 века) важнейшей проблемой в городах будет чудовищное количество конского навоза на улицах. Как бы ни относиться к данному примеру, он иллюстрирует озабоченность социума экологическими проблемами уже в то относительно далекое от нас время.

В общественном сознании экологический аспект первоначально был темой футурологов и фантастов, но к середине 20 века все отчетливее становился предметом обсуждения в средствах массовой информации. Достаточно вспомнить резонанс, который был вызван докладами Римскому клубу. Неудивительно, что растущая актуальность экологической проблематики вызвала интерес у психологов. Начиная с пионерских работ Джеймса Гибсона [3] и Курта Павлика [4] стала развиваться психология экологического сознания.

Следует отметить, что общественное экологическое сознание, существующее в форме существенной части

мировоззрения и соответствующих императивов, изучалось этнографией, культурологией и генетически связанными с ними разделами социальной психологии. Для нас представляется принципиально важным восходящее к Л.С. Выготскому положение о социальной природе индивидуального сознания [5]. Имеется в виду, что существующие в той или иной культуре установки относительно различных аспектов среды жизнедеятельности инсталлируются в развивающуюся психику ребенка в процессе социализации.

Вместе с тем аккумулируется индивидуальный опыт, который вместе с культурно-историческим опытом формирует «репрезентационный контекст» (в терминологии Дж. Гибсона), на основании которого интерпретируется как актуальное отражение действительности в наглядно-чувственной форме, так и следы, хранящиеся в памяти и ситуативно извлекаемые, а также осуществляется планирование предстоящей деятельности.

Соответственно выделяются когнитивный (в виде образов и представлений), аффективный (в виде эмоционально окрашенных отношений) и поведенческий компоненты экологического сознания. Поведенческий компонент обеспечивает планирование, исполнение и контроль действий по отношению к окружающей среде в реальной практической деятельности (учебной, трудовой, рекреационной и т.д.). При этом поведение, соответствующее экологическим ценностям, принято называть проэкологическим [6,7].

Проэкологическое поведение интенционально, т.е. предполагает намерение, учитывающее экологические последствия того или иного поведенческого акта и опирающееся на идеалы и ценности, которые выполняют оценочно-регуляторную функцию. Эти идеалы и ценности инсталлируются в сознание социальной средой в процессе онтогенеза, и оказывают влияние на формирование индивидуальной «Я-концепции», часто отождествляемой с самосознанием.

Часть самосознания, которая репрезентирует экологический аспект «Я-концепции» будем называть экологическим самосознанием.

Вычленив в качестве единицы экологического поведения действие, направляемое целью как образом желаемого будущего, подчеркнем, что этот образ включает признаки и символы экологического благополучия. Хотя окружающий мир для человека предстает как совокупность ситуаций, воздействие которых ведет к целому спектру различных психических состояний, вместе с тем в сознании имеется устойчивое мотивационно-смысловое ядро, которое при актуализации способности к рефлексии определяет отношение субъекта к стоящей перед ним цели действия, названное А.Н. Леонтьевым личностным смыслом [8]. Это значит, что проэкологическое поведение не только ситуативно, но и личностно обусловлено.

За рубежом в психологию экологического сознания и самосознания внесли свой вклад представители нескольких направлений.

Примером может служить теория социально научения Альберта Бандуры, которую принято считать граничащей с бихевиоризмом. Одним из постулатов этой теории является то, что поведение человека в значительной мере регулируется предвиденными последствиями. Если в собственно бихевиористских теориях нет места самосознанию, в концепции А. Бандуры аспектам самосознания отведена довольно существенная роль в ходе регулирования человеком своего поведения и выстраивания собственной жизни [9, с. 117]. Функционирование человека с этих позиций представляет собой непрерывное взаимодействие познавательной сферы, поступков и окружения. Взаимозависимыми причинами поведения служат факторы предрасположенности и ситуативные факторы; такой подход А. Бандура обозначил как «взаимный детерминизм».

Виднейший представитель гуманистической психо-

логии Карл Роджерс утверждал, что самосознание формируется во взаимодействии организма со средой и в общении с другими людьми. Основное понятие теории К. Роджерса – «Я-концепция», в которую входят следующие элементы: представления о себе в отношении с другими людьми и окружающей средой; ценности, которые приписываются тем или иным предметам и опыту; цели и идеалы, которые имеют позитивную или негативную валентность. К. Роджерс уделял особое внимание концепции самости. Самосознание, по мнению К.Роджерса, является одновременно и представлением и внутренней ценностью индивида, обладает относительной стабильностью и обуславливает достаточно устойчивые схемы поведения. При расхождении между актуальным поведением человека с его Я-концепцией вступают в действия механизмы психологической защиты, которые способствуют установлению равновесия между опытом и Я-концепцией на возможном для личности уровне психического развития [10, с. 498].

Фредерик Перлз, создатель гештальт-терапии, особо подчеркивал решающее значение способности непрерывно и в настоящем времени осознавать себя, свои чувства и потребности для обеспечения полноценного психического здоровья человека, то есть, – способности естественным образом находиться в процессе самосознания [11, с. 156]. Возникновение и удовлетворение потребностей Ф.Перлз представил как ритмичное формирование и завершение гештальтов, а мотивационная сфера функционирует по принципу саморегуляции. Ф.Перлз утверждал, что человек является частью более широкого поля – среды. При этом у здоровой личности граница со средой является подвижной: возникающая потребность требует «контакта» со средой и формирует гештальт, ее удовлетворение завершает гештальт и требует «отхода» от среды. У невротиков процессы контакта и отхода искажены, отчего потребности не находят адекватного удовлетворения. Личностный рост Ф.Перлз рассматривал как расширение зон самосознания, способствующее саморегуляции и равновесию между внутренним миром и средой.

В работах отечественных психологов, посвященных проблеме самосознания, показана его роль в развитии личности в ее отношении к внешнему миру. Так, С.Л. Рубинштейн рассматривает самосознание как сложное, интегративное, прижизненно формирующееся свойство психической деятельности человека. «Самосознание не дано непосредственно в переживаниях, оно является результатом познания, для которого требуется осознание реальности обусловленности своих переживаний» [12].

И.И. Чеснокова определяет самосознание как динамичное образование психики, которое находится в постоянном движении и не только в онтогенезе, но и в своем повседневном функционировании. Для того чтобы личность развивалась нормально, необходимо постоянное изменение индивида и в то же время сохранение единства, тождественности, иначе говоря, в течение всей жизни человек должен оставаться самим собой [13].

Исходя из исследований Е.Т. Соколовой, можно сказать, что самосознание является сложным динамическим единством знания и отношения, интеллектуального и аффективного. Е.Т. Соколова утверждает, что потребности любого уровня осуществляют постоянную живую связь человека с миром объектов и других людей, потребности «открывают» человеку мир, и мир открывается ему, поскольку человек нуждается в нем. Потребности заставляют человека вступать в активные, деятельностные отношения с социальным окружением, благодаря чему социальное окружение становится безразличным для человека [14, с. 406].

В процессе получения знания о себе субъектом выделяются этапы предпоступкового, поступкового и постпоступкового знания. Одной из особенностей индивидуального самосознания, по мнению В.В. Столина, считается сравнение себя с другими, результатом чего устанавли-

вается самоидентичности [15]. При этом индивидуальное самоотношение не может быть простым следствием когнитивной операции сравнения себя с образцом, эталоном. Констатация в самосознании наличия той или иной черты происходит путем эмоционально-когнитивного обобщения ситуаций, в которых возникают затруднения, и мотивов, относительно которых они возникают

И.С. Кон утверждает, что идентичность психики и поведения индивида невозможна без наличия самосознания. «Общая предпосылка всякого самосознания – раздвоение «Я» на объект и субъект. «Я» – есть отношение субъектно-объектное», – считает И.С. Кон [16, с. 85]. Самосознание неразрывно связано с практической деятельностью субъекта, его взаимодействием с внешним миром.

В раскрытии вопроса соотношения экологического самосознания и проэкологического поведения необходимо также обратить внимание на принципиальные черты синтеза всеобщего, особенного и единичного в отношении «Я-мир», «Я-общество»: в отношении Я к бесконечному миру, познавательной деятельности Я, существовании Я в социальной действительности. Как отмечает О.Ф. Иващук, единство всеобщего, особенного и единичного представлено в сущности человека: материальном, духовном производстве человеческого бытия. В силу своей природы человек способен встать в универсальное отношение к бесконечному миру в практической, производственной и познавательной деятельности. Человек в силу своей универсальной природы становится в отношении «Я и мир». В Я как субъекте сознания, осуществляющем процесс познания, выражено всеобщее, особенное и единичное. Я как основание знания имеет всеобщий характер. Я понимается как всеобщее основание разума, способность адекватно отображать мир. Я также способно познавать, отражать всеобщее, сохраняя его в форме знания и находит применения этих знаний в процессе деятельности в особенном – типах и формах материального и духовного производства, которые определяют индивидуальное самосознание как единичность, неповторимость. [17, с. 32].

Таким образом, экологическое сознание и самосознание следует считать необходимым условием субъектности в осуществлении экологического поведения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. – М.; СПб: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. – 304 с.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения (2-е изд.), т.3. – М.: Политиздат, 1955 – 650 с.
3. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж.Гибсон. – М.: Прогресс, 1988. – 464 с.
4. Pawlik K. Okologische Psychologie: Entwicklung, Perspektive und Aufbau eines Forschungsprogramms / K.Pawlik, K.Stapf // Umwelt und Verhalten. Bern, 1992. – р. 9-21
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
6. Schultz W.P. Empathizing with nature: the effect of perspective taking on concern for environmental issues // Journal of social issues. – 2000. – Vol.3. – №56. – P.391-406
7. Stern P.S. et al. Values, beliefs and proenvironmental attitude formation toward emergent attitude objects // Journal of Applied Social Psychology. – 1995. – Vol. 25. – P.1611-1636
8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
9. Бандура А. Принципы модификации поведения. – М.: Педагогика, 1989. – 217 с.
10. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
11. Перлз Ф. Гештальт-семинары: Гештальт-терапия дословно. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 1998. – 325 с.
12. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука,

1997. – 191с.

13. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.:Наука, 1977. – 144 с.

14. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: МГУ, 1989. – 250 с.

15. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.

16. Кон И. С. Открытие Я. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.

17. Иващук О.Ф. Диалектика всеобщего, особенного, единичного: реконструкция становления «Я» как понятийной формы: Дис. ... д-ра филос. наук. - Ростов н/Д, 2006. – 292 с.

*Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Исследование мотивации экологического поведения молодежи» (17-06-00054)*

*Статья поступила в редакцию 23.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК.159.99

**ЛИЧНОСТНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК СТРАТЕГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ  
ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ  
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

© 2017

**Метелева Лилия Александровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»  
*Тольяттинский государственный университет*  
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail:marsela\_l.m@bk.ru)

**Аннотация.** Успешное формирование коммуникативной компетентности в процессе обучения иностранному языку во многом зависит от личностной активности студентов, поскольку успешность использования вербальных и невербальных средств общения и осуществление эффективной коммуникации выходит за рамки механической тренировки. В основе её развития лежат принципы стимулирования и поощрения манифестации актов познавательной активности. Следовательно, в процессе освоения иностранного языка одним из видов личностной активности студентов становится самостоятельная познавательная деятельность, подразумевающая овладение персональными стратегиями изучения языка, под которыми понимается система индивидуально выработанных способов самостоятельного совершенствования и дальнейшего применения иноязычных речевых навыков и умений. Попадая в специфическую коммуникационную среду иноязычного общения, студент оказывается перед необходимостью создания собственной уникальной системы межязыкового кода, который развивается только на основе приобретаемого и творчески используемого речевого и языкового опыта. Добавляя к традиционно существующим научно-методическим подходам обучения иностранному языку понимание важности стимуляции личностной активности студентов, мы переносим на качественно новый уровень и сам процесс формирования коммуникативной компетентности обучающихся. На смену представлений об обучении иностранному языку как «речевой деятельности» приходит понимание необходимости развивать внутреннюю готовность к иноязычному общению не просто на основе умения верно соотносить лингвистические явления, а на основе полной активизации интеллектуальных и психологических ресурсов личности, позволяющих соотносить языковые средства с определёнными условиями коммуникации и задачами социального взаимодействия в современном мире.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, личностная активность, коммуникативные стратегии, межязыковой код, интерактивная функция коммуникации, осознанность, творческая активность, внутренняя мотивация, методы преподавания, иноязычная коммуникация.

**STUDENTS' PERSONAL ACTIVITY AS A STRATEGIC ISSUE OF COMMUNICATIVE  
COMPETENCE DEVELOPMENT IN TERMS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

© 2017

**Metleva Liliya Alexandrovna**, PhD (Psychology),  
Associate Professor of «Theory and Practice of Foreign Languages Department»  
*Togliatti State University*  
(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail:marsela\_l.m@bk.ru)

**Abstract.** When teaching a foreign language, the degree of success in communicative competence development largely depends on students' personal activity. This factor has an important impact on the effective communicative process as far as using verbal and non-verbal means of communication goes beyond mechanical training. Communicative competence development is based on the principles of stimulating and encouraging cognitive activity. Independent cognitive activity becomes a crucial part of students' personal activity. It implies the acquirement of personal learning strategies as a system of individually elaborated ways to apply foreign-language communicative skills. Students have to create their own unique system of translanguaging code, when they get into specific environment of foreign-language communication. It can be developed on the basis of communicative and linguistic experience which is acquired and used in a highly creative way. The idea of stimulating students' personal activity reinforces traditional scientific and methodological approaches to the process of communicative competence development. "Verbal activity" as a central concept of foreign-language teaching is replaced by internal willingness for foreign language communication. It demands inspiring intellectual and psychological resources which allow students to use foreign languages properly under pressure of social challenges.

**Ключевые слова:** communicative competence, personal activity, communicative strategies, translanguaging code, interactive function of communication, awareness, creative activity, inner motivation, teaching methods, foreign-language communicative.

Современная образовательная концепция высшей школы и практические требования, предъявляемые условиями межкультурной коммуникации, определяют главенствующую роль антропоцентризма в обучении иностранному языку, что подразумевает учёт потребностей личности в коммуникативном процессе, а также предполагает, что обучение должно носить активный характер, стимулирующий внутреннюю личностную активность студента.

В проекте разрабатываемого экспертными группами Совета Европы пакета документов под названием «Европейский Языковой Портфолио» («European Language Portfolio») отмечается, что в условиях изменения геополитической ситуации европейское общество становится более интерактивным и молодое поколение должно подготовить себя к совершенствованию своих коммуникативных знаний, навыков и умений.

В материалах проекта сделан акцент на развитии способности к самостоятельной работе по изучению иностранного языка, а на первом месте в ряду качеств

будущего полноценного члена европейского демократического сообщества называются способность к самоорганизации, независимость, высокое самосознание, уверенность в своих силах, сочетание независимости мышления и действий с социальной ответственностью.

В таком контексте особое значение приобретают идеи обучения, связанного с формированием личностной активности обучающихся, обеспечивающей их персональное ответственное отношение к усвоению знаний, систематичность и настойчивость в учебном труде, положительные результаты и успешное непрерывное образование.

По мнению исследователей, активность в обучении не принадлежит к врожденным качествам личности. Она формируется в процессе познавательной деятельности и характеризуется - помимо значительного интеллектуального напряжения и проявления волевых качеств обучающихся - стремлением к познанию, интроспекции, задействованием интраперсонального интеллекта. (V. Gaillard, M. Vandenberghe, A. Destrebecqz, A. Cleeremans

[1], M. Overgaard [2], A. F. Barron, D. Harrington [3], P. Фрейджер [4]).

В отечественной методике научные положения авторских концепций, выдвинутых Т. Н. Шамоной [5] и Г. И. Щукиной [6], А.М. Матюшкиным [7], являются основополагающим фундаментом для исследования познавательной активности обучаемых. В частности, выделяются три уровня познавательной активности. Первый уровень носит репродуктивно-подражательный характер и представляет собой воспроизводящую активность, связанную с усвоением нового опыта через присвоение опыта другого человека и с необходимостью понять новое явление, дополнить и воспроизвести знания, овладев способом их применения по представленному образцу.

Второй уровень может быть описан как интерпретирующая активность, он характеризуется появлением самостоятельности и наличием устойчивых волевых усилий, направленных на проникновение в сущность явления, познанием его взаимосвязи с другими явлениями, поиском способов решения и средств выполнения задачи.

Третий уровень - творческий - предполагает высший уровень активности, основанный на стремлении применить знания в новой ситуации и перенести присвоенные способы деятельности в новые условия. Важными особенностями третьего уровня являются: наличие широких и стойких познавательных интересов; внутренняя мотивация, проявление высоких волевых качеств, упорства и настойчивости в достижении цели; способность к самостоятельной постановке задачи; поиск и реализация путей её решения новым оригинальным способом.

Таким образом, большинство продуктивных видов активности и релевантные им процессы, протекающие в психике субъекта обучения, представляют собой особый вид деятельности и базируются непосредственно на проявляемой активности самого обучаемого. На настоящий момент, однако, существует недостаточная изученность вопроса о взаимосвязи становления личностной активности студентов с развитием различных составляющих коммуникативной компетентности в процессе обучения иностранному языку, а также объективная потребность в анализе научно-методического обеспечения в реализации подходов к формированию коммуникативной компетентности с точки зрения учёта высшего уровня познавательной активности.

Целью данной статьи является обоснование значимости личностной активности студентов для успешного формирования коммуникативной компетентности в процессе обучения иностранному языку, поскольку само формирование коммуникативной компетентности - рассматриваемой нами как интегральное личностное качество, обеспечивающее социальную адаптивность, успешность использования вербальных и невербальных средств общения и осуществление эффективной коммуникации в целом - также выходит за рамки механической тренировки как таковой, а в основе её развития лежат принципы стимулирования и поощрения манифестации актов познавательной активности.

Важно отметить, что попадая в специфическую коммуникационную среду иноязычного общения, студент неизбежно оказывается перед необходимостью создания собственной уникальной системы межъязыкового кода, который развивается только на основе приобретаемого и творчески используемого речевого и языкового опыта. Следовательно, в процессе освоения иностранного языка одним из видов личностной активности студентов становится самостоятельная познавательная деятельность - в широком смысле подразумевающая овладение персональными стратегиями изучения языка, под которыми понимается система индивидуально выработанных способов самостоятельного совершенствования и дальнейшего применения иноязычных речевых навыков и умений.

В этом смысле психические процессы, связанные с

возникновением личностной активности, направленной на формирование иноязычной коммуникативной компетентности, первоначально сосредоточиваются на осуществлении ориентировочно-исследовательской деятельности, подкреплённой новизной стимула и требующей внимательного исследования не только новых языковых явлений и коммуникативных аспектов, но и самих возможностей самостоятельной работы с ними.

Постепенное усиление акцента на исследовательской позиции происходит благодаря работе с моделируемыми проблемными заданиями, разнообразными ситуациями и условиями общения, что требует активной работы не только с лингвистическим наполнением контента, но во многом и с присвоением и совершенствованием ряда техник и моделей общения на иностранном языке. Их последовательное развитие и применение оказывает влияние на способность к нахождению путей достижения коммуникативно-деятельностных целей взаимодействия.

Маркером наиболее высокого уровня развития личностной активности студентов, в полной мере запускающей процесс формирования эффективной коммуникативной компетентности, служит, однако, надситуативная активность саморегуляции личности, её интеллектуальная инициатива, позволяющая повышать социальную адаптивность, успешность использования вербальных и невербальных средств общения, возможность адекватного отражения психических состояний и личностного склада другого человека, прогнозирование особенностей поведения воспринимаемого лица и способствующая оптимальному разрешению различных проблем общения.

Подобная цепь закономерностей, отражающая воздействие личностной активности студентов на процесс формирования коммуникативной компетентности, связана с тем, что сам по себе межъязыковой код имеет глубоко специфические особенности, оформляющиеся исключительно под влиянием индивидуальных гипотез, которые обучаемый строит сообразно усваиваемым элементам языка, самостоятельно принимая решения по поводу использования тех или иных языковых и коммуникативных средств общения. В этом случае именно внутренняя личностная активность даёт возможность расширить границы прежнего коммуникативного опыта, усвоить языковую информацию и создать наиболее удачные персональные технологии освоения и применения коммуникативной компетентности в условиях иноязычного общения [8].

С точки зрения психических процессов, проявление активности, связанной с формированием коммуникативной компетентности, обеспечивается появлением серьёзного рассогласования между набором языковых и коммуникативных средств, уже доступных обучаемому и новым вызовом, предъявляемым ему в виде усложнённого комплекса новых лексико-грамматических явлений и коммуникативных запросов. С другой стороны, полноценное включение в действие этого механизма происходит под влиянием целенаправленной стимуляции самостоятельной исследовательской деятельности студентов.

Поскольку продуктивные формы активности, имеющие в своей основе поисковую познавательную активность субъекта, составляют особый тип активности, их адекватная стимуляция связана во многом с формированием внутренней мотивировки, пониманием целесообразности учебной деятельности и выбором личностных ориентиров в ней. Наиболее эффективно это достигается в сознании студентов при установлении атмосферы сотрудничества, позволяющей обучаемым осознавать собственный прогресс в образовательной и интеллектуальной сферах и одновременно вникать в динамику изменяющихся по сложности задач [9].

Данный подход субъект-субъектного характера связан с созданием таких отношений между участника-



ми образовательного процесса, когда положительная установка к личности другого человека, признание его ценности без предубеждений, излишней критичности и склонности к оцениванию позволяет снижать ощущение стресса в учебной ситуации, а потому повышает уверенность студентов в своих способностях, делает их более открытыми новому опыту, уменьшает необходимость в оборонительной позиции из-за страха совершить ошибку.

Открытое и подлинно доброжелательное отношение преподавателя, лишённое оценочного ограничения и манипулятивного воздействия, дает каждому студенту право свободно думать, чувствовать и участвовать в решении коммуникативных задач, поставленных в учебной ситуации, что способствует большей реализации его креативного потенциала и развитию третьего – творческого – уровня личностной активности с точки зрения описания познавательной деятельности.

В процессе формирования коммуникативной компетентности создание ситуации равноценного общения со студентами позволяет преподавателю поддерживать статус обучаемых как полноправных субъектов взаимодействия, что в значительной мере помогает им утратить зависимость от формальной оценки как окончательного результата обучения и связать успешность деятельности с результатами самообразования, самосовершенствования, реализацией познавательных интересов и внутренней личностной активностью в целом.

Ощущение достижения коммуникативной цели служит здесь не только стимулом повышения интереса к учебе, но и повышает личную ответственность, необходимую для выхода на качественно новый уровень формирования коммуникативной компетентности в процессе изучения иностранного языка, подкреплённого внутренней активностью студентов вместо директивного воздействия и контроля. Личностная активность в этом случае направляет единство аффективных и интеллектуальных процессов на поставленную коммуникативную задачу, позволяя индивидуализировать отношение к объектам, находящимся в центре учебной деятельности.

Поддерживая психологическую автономию и личностную активность обучаемых, преподаватель отодвигает тем самым стереотипы контролирующего стиля обучения, ориентируя студентов на использование внутренних ресурсов для поисковой и познавательной деятельности, в которой происходит стимуляция мотивационного обеспечения приобретаемой коммуникативной компетентности: повышается самоуважение, чувство уверенности в собственных силах, появляется готовность и желание проявить свою индивидуальность в поиске решений для предлагаемых задач общения на иностранном языке.

Создание благоприятных психолого-педагогических условий для формирования коммуникативной компетентности [10; 11; 12; 13] способствует социальному развитию личности в интеллектуальном, творческом, эмоциональном и волевом направлении. В этом смысле, направленность личностной активности обучаемых на формирование коммуникативной компетентности в процессе обучения иностранному языку позволяет студентам опробовать восприсвоение усвоенного материала в практическом смысле, утвердить себя психологически и социально, усвоить ряд социокультурных норм, ценностей, социально-ролевых ожиданий, способов общения, в результате которых формируются и совершенствуются полезные коммуникативные свойства личности и происходит процесс ее интеграции и самореализации в различных обстоятельствах социалинговокультурной среды.

Как упоминалось ранее, формирование коммуникативной компетентности в процессе обучения иностранному языку связано с выходом на развитие таких категорий как социальная адаптивность, успешность использования вербальных и невербальных средств общения, возможность адекватного отражения психических

состояний и личностного склада другого человека, прогнозирование особенностей поведения воспринимаемого лица и оптимальное разрешение различных проблем общения – а не только с передачей лексико-грамматических знаний о языке. Обобщая данные категории как сложный генерализованный комплекс коммуникативных умений и навыков, необходимо подчеркнуть, что становление его также происходит посредством описанного выше влияния психотерапевтического характера, без которого невозможно достичь позитивных изменений в личностных образованиях.

Вместе с тем, формирование коммуникативной компетентности, протекающее на основе установления конструктивных взаимоотношений со студентами в процессе усвоения системы иностранного языка требует постоянной актуализации творческих способностей обучаемых, равно как и способностей к целенаправленным и результативным действиям.

В этом контексте именно личностная активность субъекта, позволяющая усилить чувство самоидентичности и влиять на формирование Я-концепции, служит катализатором изменений, влияющих на благоприятные отношения с окружающими людьми, ощущение личностной ценности, на эффективную реализацию коммуникативных намерений. Личностная активность, таким образом, проявляет себя как связующее звено между личностным ростом с одной стороны и развитием интеллектуальных и коммуникативных навыков с другой.

Поскольку любое действие индивида прямо или косвенно имеет коммуникативный аспект, то эффективное нахождение способов достижения коммуникации посредством проявления личностной активности в создании системы межъязыкового кода, в выработке и реализации персональных стратегий изучения языка и применения его в условиях изменяющихся коммуникативных запросов облегчает включение студента и в социальные связи современного мира, способствует выстраиванию собственной жизненной позиции, усвоению норм и ценностей, имеющих выход на эмоциональную, поведенческую и, собственно, личностную подструктуры.

Личностная активность, влияя на формирование эффективной коммуникативной компетентности студентов оказывает воздействие на поведенческую подструктуру, субъектное положение, ощущение и взаимодействие участников общения. Активность, подкреплённая осознанностью и целенаправленностью на достижение продуктивности коммуникативного взаимодействия в учебно-познавательном процессе создает условия для успешной реализации интерактивной, перцептивной и информационной функций коммуникации.

В процессе изучения иностранного языка достижение интерактивной цели коммуникации основано на достижении действенного, результативного и психологически безопасного для субъектов общения воздействия друг на друга. Информационная функция здесь реализуется при наличии сходной системы кодификации и декодификации языковой информации её лексико-грамматического наполнения, а перцептивная связывается с адекватным анализом психологических свойств и особенностей поведения другого человека, с пониманием и адекватной оценкой собственного «Я».

Достижение коммуникативно-деятельностных целей взаимодействия играет важную роль и в развитии личности в целом, а личностная активность студентов, направленная на формирование коммуникативной компетентности в процессе обучения иностранному языку, отвечает новым цивилизационным запросам, связанным со способностью к самоорганизации, независимостью, уверенностью в своих силах, сочетанием независимости мышления и действий с социальной ответственностью.

Таким образом, добавляя к традиционному существующим научно-методическим подходам обучения иностранному языку понимание важности стимуляции личностной активности студентов, мы переносим на ка-

чественно новый уровень и сам процесс формирования коммуникативной компетентности обучаемых. На смену представлений об обучении иностранному языку как «речевой деятельности» приходит понимание необходимости развивать внутреннюю готовность к иноязычному общению не просто на основе умения верно соотносить лингвистические явления, а на основе полной активизации интеллектуальных и психологических ресурсов личности, позволяющих соотносить языковые средства с определёнными условиями коммуникации и задачами социального взаимодействия в современном мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Gaillard V., Vandenberghe M., Destrebecqz A., Cleeremans A. First- and third-person approaches in implicit learning research // *Consciousness and Cognition*. 2006. Vol. 15, No4. 722 p.
2. Overgaard M. Introspection in Science // *Consciousness and Cognition*. 2006. Vol. 15, No4. P. 629-633
3. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality // *Annual Review of Psychology*. 1981. V. 32. P. 439-476.
4. Фрейджер Р. Теории личности и личностный рост / Robert Frager, James Fadiman "Personality & Personal Growth". 5<sup>th</sup> ed. 2002. 246 с.
5. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.
6. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 214 с.
7. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Директмедиа Пабблишинг, 2008. 392 с.
8. Смирнова Е.В. Аспекты личностно-ориентированного обучения при использовании средств ИКТ в образовательном процессе по иностранному языку // *Карельский научный журнал*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 33-37.
9. Борозенец Г.К. Концептуальные подходы формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов // *Вестник Воронежского Государственного университета: лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2004. №12. С.94-105.
10. Павловская Н.Г. Исследование коммуникативной компетентности - аспекта конкурентоспособности будущих бакалавров образования // *Карельский научный журнал*. 2015. № 2 (11). С. 45-49.
11. Метелева Л.А. Формирование коммуникативной компетентности как средство развития ситуативной адаптивности студентов в процессе обучения иностранному языку // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2014. № 2. С. 45-47.
12. Толикина Е.А. Коммуникативная компетентность как базовый компонент компетентностной структуры образовательного результата // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 192-195.
13. Ясаревская О.Н. Коммуникативная компетенция - основа иноязычной коммуникативной компетенции // *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 178-183.

*Статья поступила в редакцию 20.09.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 159.9.07

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗРЕЛОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

© 2017

**Панченко Людмила Леонидовна**, кандидат биологических наук, доцент кафедры философии и юридической психологии

*Владивостокский университет экономики и сервиса*

*(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: Lpanchenko64@mail.ru)*

**Богатырь Ульяна Александровна**, магистр психологии, психолог в воинской части В\ч 53170-В

*(690035, Россия, Владивосток, ул. Окатовая 19А, e-mail: coreyenema@gmail.com)*

**Аннотация.** *Цель:* изучение гендерных различий (и сходств) в личностных характеристиках и возрастных особенностях выпускников вузов, их психологической зрелости и готовности к принятию ответственности за свою жизнь и будущее на себя. *Методы:* психодиагностические методики: методика «Незаконченные предложения» в модификации П. Майерс – И. Бриггс; методика измерения психологического возраста «Оценивание пятилетних интервалов» А. Кроника; «Тест межличностных отношений» Т. Лири; Методика «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартленда; методика «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной и А. М. Эткинды. Для поиска значимых различий в показателях психологической зрелости студентов выпускных курсов по методикам «Уровень субъективного контроля», «Тест межличностных отношений» и «Оценивание пятилетних интервалов» нами были выбраны математико-статистические методы (критерий Манна-Уитни), а для качественно-количественного анализа результатов по методикам «Незаконченные предложения» и «Кто я?» применялся метод контент-анализа данных. *Результаты:* студенты выпускных курсов являются взрослыми, самостоятельными личностями, способными к адекватному восприятию окружающей действительности, оценивая себя как активного субъекта общественной жизни, способного к целеполаганию, достижению поставленных целей и несению ответственности за последствия своего выбора. Гипотеза о наличии значимых различий в содержании личностных характеристик у девушек и юношей частично получила свое подтверждение. Различия в «составе» компонентов психологической зрелости (отношение к будущему, психологический возраст, самоотношение и т.д.) могут быть обоснованы не только биологическими факторами (разница в показателях агрессивности), но и социальными: влиянием высоких требований социума, предъявляемых к выпускникам и стимулирующих их занимать активную позицию относительно своего будущего, рефлексировать и самореализовываться. *Научная новизна:* впервые проведено исследование психологической зрелости личности выпускников вузов г. Владивостока, в частности таких ее компонентов, как ответственность, самоотношение и отношение к будущему. *Практическая значимость:* основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов психологической зрелости в юношеском возрасте.

**Ключевые слова:** психологическая зрелость, юношеский возраст, отношение к будущему, самоотношение, психологический возраст, ответственность, локус контроля, выпускники вузов, гендерные исследования, личность.

## PSYCHOLOGICAL MATURITY OF UNIVERSITY GRADUATES: GENDER ASPECT

© 2017

**Panchenko Liudmila Leonidovna**, candidate of biological sciences, associate professor, associate professor of department of Department of Philosophy and Legal Psychology

*Vladivostok State University Economics and Service*

*(690014, Russia, Vladivostok, Gogol street, 41, e-mail: Lpanchenko64@mail.ru)*

**Bogatir Uliana Aleksandrovna**, master of psychology, psychologist in military unit Military unit №53170-В

*(690035, Russia, Vladivostok, Okatovaya street, 19A, e-mail: coreyenema@gmail.com)*

**Abstract.** Objective: to study gender differences (and similarities) in personality characteristics and age characteristics of graduates, their psychological maturity and readiness to accept responsibility for your life and future for themselves. Methods: psychodiagnostic methods: the method of “Incomplete sentences” in the modification P. Myers, I. Briggs; methods of measuring mental age “Assessment of five-year intervals” by A. Kronik; “a Test of interpersonal relations” by T. Leary; the Method of “Who am I?” by M. Kuhn and T. McPartland; method «the Level of subjective control» by E. F. Bazhina, A. Golyнкиn and M. Etkind. To search for significant differences in indicators of psychological maturity of graduate students in the techniques of «Level of subjective control», «Test of interpersonal relations» and «Evaluation of five-year intervals» have been selected mathematical-statistical methods (Mann-Whitney test) and qualitative and quantitative analysis of the results according to the techniques of «Unfinished sentences» and «Who am I?» using the method of data content analysis. Results: graduate students are older, independent individuals, capable of adequate perception of reality, assessing himself as an active subject of social life, capable of goal-setting, achievement of objectives and the responsibility for the consequences of their choice. The hypothesis of the existence of significant differences in the contents of personal characteristics in girls and boys has partially been confirmed. The differences in the «composition» component of psychological maturity (attitude about the future, psychological age, self, etc.) can be justified not only by biological factors (differences in terms of aggressiveness), but also social: the influence of the high demands of the society, presented to the graduates and to encourage them to take a proactive stance about their future, to reflect and self-actualize. Scientific novelty: for the first time a study of the psychological maturity of the individual graduates g. Vladivostok, in particular components such as responsibility, self-attitude and attitude towards the future. Practical relevance: the main provisions and conclusions of the article can be used in scientific and teaching activities in addressing issues of psychological maturity in adolescence.

**Keywords:** psychological maturity, adolescence, attitude toward the future, self-attitude, psychological age, responsibility, locus of control, College students, gender studies, identity.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Период юности и ранней взрослости является предметом пристального внимания многих учёных не случайно. Данный этап онтогенеза можно считать одним из наиболее значимых и ярких на события в жизни юношей и

девушек: это период окончания университета, начала самостоятельной, взрослой жизни, профессиональной деятельности, активной самореализации и поиска себя. На сегодняшний день увеличилась средняя продолжительность жизни, следовательно, произошло и расширение сроков получения образования и профессиональ-

ной подготовки, в связи с чем повысилась их влияние на формирование личности на данном этапе онтогенеза, что может свидетельствовать об огромной значимости периода ранней взрослости в жизни индивида [1].

Ранняя взрослость является одним из наиболее насыщенных и основополагающих периодов жизни для развития и становления таких личностных особенностей человека как психологическая зрелость, ответственность, мудрость, самостоятельность, самоотношение и др. Успешное завершение данного этапа и сформированность всех необходимых личностных новообразований оказывает огромное влияние на продуктивную реализацию индивида в профессиональной деятельности, на его межличностные отношения с окружением, построение отношений для создания семьи и рождение детей, а также на жизнь человека в целом, его самореализацию и самоактуализацию, удовлетворенность настоящим и активное построение планов на будущее [1-6].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* «Психологическая зрелость» представляет собой и понимается нами вслед за другими авторами [5, 7-14] как сложное и непрерывно развивающееся системное образование, существующее в единстве внутриличностных и межличностных аспектов, и формирование которого обеспечивается благодаря развитию личностью таких качеств, как активность в самоопределении, индивидуальность, способность к близости, автономность, ответственность, зрелость целеполагания и мудрость.

Изучение психологической зрелости личности невозможно без рассмотрения самоотношения человека в системе «прошлое-настоящее-будущее» как одного из составляющих зрелости. Самоотношение является психологическим образованием, расположенным или взаимодействующим с самопознанием, саморегуляцией и самоконтролем. Феномен самоотношения в качестве своих отдельных сторон включает самосознание, самопознание, самооценку, эмоциональное к себе отношение, самоконтроль, саморегуляцию.

Временной «модус» «Я» оказывает влияние на мотивационные составляющие социального поведения человека посредством «прошлых» и «будущих» образов «Я». Идея временной составляющей Я-представлений, особенно с точки зрения их согласованности, определенной связанности, традиционно считается важнейшим показателем психического здоровья человека [15, 16, 17, 18]. Личность является целостным образованием, которое предполагает единство настоящего, прошлого и будущего [19, 20, 21]. По мнению В.И. Моросановой, важнейшей характеристикой самоопределения является ориентированность человека в будущее. Временное будущее выступает для человека как идеальное проецирование себя в будущее, как область, ценностно мотивирующая личностное развитие [22].

В исследованиях Н.И. Сарджвеладзе была представлена временная структура самоотношения личности:

- актуальное «Я» («я здесь и теперь»);
- ретроспективное «Я» («Я в прошлом»);
- проспективное «Я» («я в будущем») [23].

Размытость представлений о себе, нежелание брать ответственность за свою жизнь на себя, профессиональная неопределенность, боязнь будущего – всё это связано с современной социокультурной ситуацией в обществе. Стремительно меняющиеся социальные, культурные и экономические условия в обществе требуют и понимания того, как адаптируются к этим переменам молодые люди. Периодическая верификация содержания личностной сферы у развивающейся личности в условиях бурных перемен в обществе представляется нам существенным, так как единство индивидуальных и общественных ценностей создают предпосылки выбора того или иного пути развития общества и государства в

будущем.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

В результате анализа теоретического материала нами были выделены следующие критерии психологической зрелости: готовность принять на себя ответственность, самостоятельность, активность; наличие рефлексивного мышления; позитивное отношение к будущему; самоотношение: адекватное восприятие себя в системе «прошлое-настоящее-будущее»; соответствие психологического возраста хронологическому.

Наряду с этим, для нас представляет интерес изучение гендерных различий (и сходств) в личностных характеристиках и возрастных особенностях выпускников вузов, их психологической зрелости и готовности к принятию ответственности за свою жизнь и будущее на себя. Наш научный интерес подкреплен тем, что в обществе наблюдаются тенденции к стиранию разграничений в определении «мужского\женского», изменению мужских и женских ценностей, обязанностей, моделей поведения.

Предметом эмпирического исследования стала психологическая зрелость юношей и девушек в период ранней взрослости. В исследовании приняли добровольное участие студенты выпускных курсов (4-5 курс) в возрасте от 20 до 24 лет различных специальностей (бизнес-информатика, психологи, курсанты судоводительского факультета, студенты-медики), обучающихся очно в Морском государственном университете (МГУ) им. Г.И. Невельского, Дальневосточном федеральном университете (ДФУ) и Тихоокеанском государственном медицинском университете (ТГМУ) города Владивостока. Всего в исследовании принял участие 141 человек (51 юноша и 90 девушек), обучающихся на выпускных курсах в высших учебных заведениях Владивостока очно.

Гипотеза исследования: в содержании личностных характеристик психологической зрелости у юношей и девушек существуют значимые различия (у девушек показатели по данным характеристикам выше, чем у юношей). Основания для предположения: девушки физиологически и психологически созревают раньше, чем юноши. В качестве дополнительной гипотезы можно выдвинуть предположение, что у выпускников вузов, личностные характеристики могут быть недостаточно развиты для представленного возраста. Основаниями для подобного предположения стали литературные данные о смещении границ подросткового возраста, инфантилизации, гиперопеки [24, 25, 26, 27].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Для исследования психологической зрелости студентов выпускных курсов нами были выбраны следующие психодиагностические методики: методика «Незаконченные предложения» в модификации П. Майерс – И. Бриггс [28]; методика измерения психологического возраста «Оценивание пятилетних интервалов» А. Кроника [29]; Метод диагностики межличностных отношений ДМО Т. Лири в модификации Л.Н. Собчик [30]; методика «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартленда в модификации Т.В. Румянцевой [31]; методика «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной и А. М. Эткинды [32]. Для поиска значимых различий в показателях психологической зрелости студентов выпускных курсов по методикам «Уровень субъективного контроля», «Тест межличностных отношений» и «Оценивание пятилетних интервалов» нами были выбраны математико-статистические методы (критерий Манна-Уитни), а для качественно-количественного анализа результатов по методикам «Незаконченные предложения» и «Кто я?» применялся метод контент-анализа данных.

Результаты обработки методики «Незаконченные предложения» показали, что девушек больше беспокоят возрастные изменения (внешние изменения, старость, создание семьи и т.д.) – 20%, в то время как юноши придают большее значение личностным и карьерным изме-

нениям (стать хорошим специалистом, стать лучше, обрести материальное благополучие) – 16% и 20% соответственно. И у девушек, и у юношей равное значение имеют «Негативное отношение» (21 % и 20 % соответственно) и «Ответственность в отношении будущего» (18% и 23%), однако для них выявлена разная наполняемость данных категорий. Для юношей наполнением категории «Негативное отношение» являются страхи одиночества, нереализованности, болезни, смерти, неизвестности (неопределенности), в то время как для девушек – безработица, нереализованность, одиночество, потеря близких, болезнь, неопределенность, отсутствие планов. В категории «Ответственность», для обеих групп респондентов значимым является достижение цели или постановка новой цели в случае неудачи, однако группа девушек придает большее значение эмоциональному компоненту в случае успеха или неудачи (радость, счастье, грусть, печаль). У юношей представлен такой компонент, как «Обеспечить семью», который отсутствует у девушек, что может свидетельствовать о готовности юношей нести ответственность не только за себя, но и за других (семью будущую и нынешнюю).

По результатам, полученным с помощью методики Т. Лири «Тест межличностных отношений» выявлены различия в структурах самооценки в группах респондентов. Для девушек являются преобладающими следующие октанты: авторитарность, эгоизм, агрессия, подозрительность, дружелюбие и альтруизм, которые характеризуются умеренной выраженностью. Это, вероятно, может означать, что они характеризуются оптимистичностью взглядов, быстротой эмоциональной и поведенческой реакции на изменение внешней среды, высокой поисковой активностью (при повышенной эмоциональной вовлеченности в стрессовых ситуациях, характеризующихся новизной обстановки, возможно проявление спонтанности, импульсивности поведения, игнорирование прошлого опыта), выраженной мотивацией достижения поставленных целей, легкостью и быстротой принятия решений. Если говорить о межличностном взаимодействии респондентов, то оно, вероятнее всего, имеет следующие черты:

- непосредственность и прямолинейность в высказываниях и поступках;
- влияние мнения значимых других на самооценку респондентов, поиск одобрения и признания со стороны наиболее авторитетных членов группы, при сохранении выраженной тенденции к доминированию, избеганию подчиненной позиции;
- неудовлетворенность подчиненной позицией в группе, выраженное чувство соперничества, проявляющееся в стремлении занять собственную позицию, чувствительность к критике в свой адрес при выраженности неприятия мнения окружающих (скептичность, подозрительность, ориентация на собственный опыт, неконформность суждений и поступков);
- эмоциональная вовлеченность в групповые процессы, стремление найти общность с другими членами группы;
- вероятно, легкое вживание в разные социальные роли (и позитивное отношение к ним), гибкость во взаимодействии, умеренная общительность, при сохранении своей индивидуальности, отсутствие тенденции к «слиянию» с группой.

В связи с тем, что девушки обладают высоким уровнем притязаний, требовательностью и критичностью к себе и окружающим, можно предположить, что в процессе целеполагания и достижения целей они способны проявлять высокую поисковую активность, сочетающуюся с рассудочностью, реалистичностью взглядов, повышенным чувством справедливости, проявляя смелость, самостоятельность и упорство в достижении целей, а также способность применить прошлый опыт для реализации задуманного и иронизировать над ситуацией, отнестись к ней с юмором.

Для юношей также характерна умеренная выраженность представленных у девушек октантов, однако, следует отметить, что такие октанты, как авторитарность, агрессия и дружелюбие, оцениваются юношами несколько выше. Это может служить основанием для предположения, что юноши склонны проявлять большую активность, агрессивность, авторитарность, напористость и упорство в достижении целей, затрагивающих их непосредственный интерес, а также воплощение которых позволяет доминировать и повысить их престиж, статус и значимость в группе. Для мужских коллективов является закономерным проявление соперничества и агрессивного восприятия своего оппонента в случае совпадения их личных и профессиональных интересов.

Выраженность же дружелюбия может быть сигналом наличия у юношей большей потребности в общении, нежели у девушек, способствующей проявлению откровенности, доброжелательности и открытости, желаний построить долгосрочные дружеские отношения, приносящие атмосферу доверия и поддержки, увеличивающих значимость и степень включенности респондента в общественную жизнь и взаимодействие с окружающими. Математико-статистический анализ (использован критерий Манна-Уитни) результатов по методике «Тест межличностных отношений» среди групп, различающихся по гендерному признаку, позволил выявить значимые различия у юношей и девушек по показателю «Агрессивность» – юноши агрессивнее, чем девушки (8 и 6 соответственно). Этот факт является закономерным для мужской группы респондентов, а также может быть объяснен влиянием физиологии юношей и тенденции к проявлению соперничества, конкуренции в мужских коллективах.

По результатам исследования психологического возраста студентов выпускных курсов по методике «Оценивание пятилетних интервалов» можно сделать вывод о наличии тенденции к «завышению» возраста у студентов выпускных курсов (64 % выборки), что может быть признаком излишней невротизации, стремления «навешивать» на себя излишние обязанности, гиперответственности. Такое распределение показателей является закономерным для данной возрастной группы (также, как и для 30-летних людей является нормальной тенденция к бессознательному преуменьшению своего возраста), а также может служить сигналом неоправданного пессимистичного отношения к жизни, либо дефицита эмоциональной насыщенности жизненных событий, финансовой нестабильности (необходимость самостоятельно обеспечивать себя всем необходимым, трудность в совмещении трудовой деятельности с обучением в вузе), смутности профессиональных перспектив в связи с отсутствием профессионального опыта после окончания университета.

Юноши имеют большую склонность к «завышению» своего психологического возраста, несмотря на то, что девушки также «завышают» психологический возраст, хоть и в меньшей степени (69% и 60% соответственно). Это может быть связано с ролью мужчины в обществе, необходимостью с его стороны нести ответственность не только за свою жизнь, но и за жизнь близких людей, обеспечивать материальное благополучие семьи, проявлять силу и стойкость в процессе достижения поставленных целей, оставаться эмоционально стабильным и критичным к событиям, происходящим в жизни. Склонность девушек бессознательно преувеличивать свой психологический возраст также может быть обосновано положением женщины в современном обществе, которое предъявляет теперь всё большие требования к ее зрелости, независимости, интеллектуальному потенциалу и способности нести ответственность за последствия принятых решений (эмансипированность, феминизация, активное участие в развитии общества и т.д.).

По результатам исследования локуса контроля студентов выпускных курсов по методике «Уровень субъ-

активного контроля) можно прийти к выводу, что для обеих групп респондентов характерно умеренное развитие общей интернальности. Это может служить свидетельством того, что большинство значимых событий, происходящих в их жизни, они считают результатом собственной включенности в деятельность и, управляя ими, чувствуют личную ответственность за эти события и за последствия своих действий, за события внешнего и внутреннего мира. Это означает, что, вероятно все-го, и юноши, и девушки являются уверенными в себе, спокойными и благожелательными, самостоятельными личностями, отличающимися позитивным отношением и адекватным восприятием мира, а также зрелостью и осознанностью смысла и целей своей жизни.

Проанализировав результаты исследования самоотношения и рефлексивности девушек, полученных по методике «Кто Я?», можно сделать вывод, что для данной группы характерно преобладание следующих компонентов в структуре личности: «Рефлексивное Я» – 48%; «Социальное Я» – 27%; «Деятельное Я» – 9%. Категории анализа, имеющие наименьшую выраженность: «Коммуникативное Я» (7%), «Физическое Я» (7%) и «Перспективное Я» (2%). Для юношей, как и для девушек, наиболее актуальными являются категории «Рефлексивное Я» (51%), «Социальное Я» (27%) и «Деятельное Я» (10%). Соответственно, ниже всего оцениваются «Физическое Я» (6%), «Коммуникативное Я» (5%) и «Перспективное Я» (1%). В связи с этим можно высказать предположение, что такое распределение категорий самоотношения может быть объяснено влиянием возраста и развитием новообразований, формирующихся на данном этапе развития личности.

По наполнению категории «Рефлексивное Я», являющейся приоритетной у обеих групп респондентов, следует сказать, что компоненты самоотношения в ней имеют различную значимость и выраженность у девушек и юношей. Девушки в первую очередь ценят в себе такие качества, как доброта, умение любить и быть любимой, строгость и объективность (способность оценивать ситуацию непредвзято, увидеть её с разных ракурсов), целеустремленность и ответственность. В это же время, видя не только положительные черты своего характера и личности в целом, они воспринимают свою эмоциональность (в том числе и депрессивность, как проявление отрицательных эмоций грусти, печали), проявление которой вполне свойственно для девушек, а также проявляют желание отложить исполнение каких-либо задач, ленятся. Что касается группы респондентов мужского пола, то у них первостепенную роль играют компоненты, отвечающие за социальное взаимодействие и продуктивное построение межличностных отношений (понимающий, добрый, веселый, злой, поддерживающий, скромный). Так же, как и у девушек, для юношей характерна ценность личностных качеств, отвечающих за целеполагание и эффективность исполнения деятельности (ответственный, целеустремленный, ленивый). Отличие между мужской и женской группами респондентов заключается в том, что для девушек наиболее значимыми являются свойства своего «Я», отражающие эмоциональное отношение к себе, а также помогающие успешно справляться с поставленной задачей, в то время как для юношей в приоритете личностные характеристики, отвечающие за построение межличностных отношений, налаживание социальных контактов и доброжелательное взаимодействие.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* По результатам исследования психологической зрелости студентов выпускных курсов и таких ее компонентов, как позитивное отношение к будущему, адекватное восприятие себя в системе «прошлое-настоящее-будущее», готовность принять на себя ответственность, самостоятельность, активность, соответствие хронологического возраста психологическому, развитие рефлексивного мышления

можно сделать вывод, что для респондентов на данном этапе развития личности характерно следующее:

– значимость профессионального становления и совершенствования, личностного становления и изменения себя в лучшую сторону путем самосовершенствования, а также большую роль играет достижение материальной независимости и благополучия, обеспечение помощи и поддержки близким и значимым людям, семье (для достижения поставленных целей респонденты могут проявлять как стойкость, упорство, упрямство, так и находить альтернативные пути решения, предлагая новые способы для преодоления проблемной ситуации);

– несмотря на преобладание позитивного отношения к своему будущему и перспективе самостоятельной и независимой жизни, респонденты испытывают опасения относительно одиночества, профессиональной нереализованности, болезни, смерти, неизвестности (неопределенности), безработицы, материального неблагополучия, ожидающих их в будущем, имеют смутное представление об ожидающих их в будущем перспективах, предпочитают занимать позицию «здесь и сейчас» относительно событий, происходящих в настоящем, мало ориентируясь на будущие изменения;

– наблюдается тенденция к отделению от семьи и неслиянности с ближним окружением среди групп респондентов, что может свидетельствовать о зрелости личности респондентов, их готовности к самостоятельной жизни, построению близких интимных отношений с противоположным полом для создания собственной семьи, отсутствию тенденции к «перекладыванию» ответственности за свои действия и последствия этих действий на других, желании ставить цели и добиваться их, осознавая степень своей включенности в процессы целеполагания и воплощения задуманного в жизнь;

– также следует отметить сформированность у респондентов положительного отношения к своему телу, адекватному восприятию своих физических и интеллектуальных способностей, а также способностей к деятельности, самосовершенствованию и профессиональной реализации;

– сходные результаты по показателям психологической зрелости в различных группах респондентов могут быть объяснены влиянием возрастных изменений, происходящих на данном этапе развития личности и способствующих формированию самосознания, развитию рефлексивности и ответственного отношения к своей жизни;

– различия в показателях самоотношения в группах, разделенных по половому признаку, можно обосновать влиянием физиологических различий в строении и протекании внутренних процессов, а также влиянием внешней среды на развитие самосознания и самоотношения девушек и юношей, в частности изменением социальной роли женщины в обществе;

В связи со всем сказанным можно сделать вывод, что студенты выпускных курсов являются взрослыми, самостоятельными личностями, способными к адекватному восприятию окружающей действительности, оценивая себя как активного субъекта общественной жизни, способного к целеполаганию, достижению поставленных целей и несению ответственности за последствия своего выбора. Выпускники вузов имеют потребность развивать свои интеллектуальные ресурсы, творческий потенциал, профессиональные навыки, изъявляют желание нести ответственность не только за себя, но и за нынешнюю и будущую семью, близких людей, обеспечивая их как материальное благополучие, как и оказывая им моральную поддержку, создавая благоприятный психологический климат для развития долгосрочных, близких, дружественных и доверительных отношений. Гипотеза о наличии значимых различий в содержании личностных характеристик у девушек и юношей частично получила свое подтверждение. Однако, несмотря на это, основание для предположения о наличии различий

между группами девушек и юношей можно считать ложным. Различия в «составе» компонентов психологической зрелости (отношение к будущему, психологических возраст, самоотношение и т.д.) могут быть обоснованы не только биологическими факторами (разница в показателях агрессивности), но и социальными: влиянием высоких требований социума, предъявляемых к выпускникам и «вынуждающих» их занимать активную позицию относительно своего будущего, рефлексировать и самореализовываться. Поэтому дополнительная гипотеза о недостаточном развитии личностных характеристик психологической зрелости для данной возрастной группы была опровергнута (отсутствие тенденции к инфантилизации и избеганию ответственности).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Балык А.С., Цыбуленко О.П. Психологическая зрелость личности: Теоретические концепции и подходы // «Общество: социология, психология, педагогика». 2016. №12. С.124-125.
2. Толстых А.В. Возрасты жизни. М.: Молодая гвардия, 1988. 223 с., ил. (Эврика).
3. Кон И.С. Социологическая психология. М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. 560 с.
4. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 464 с.
5. Сухобская Г.С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики // Новые знания. 2002. №4. С.17-20.
6. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. СПб.: Питер, 2005. 940 с: ил. (Серия «Мастера психологии»).
7. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М, 1989. С.110-134.
8. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психол. журн. 1993. Т.14. №2. С.3-16.
9. Леонтьев Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования. 2015. Т.8. № 40. С. 2. URL: <http://psystudy.ru>
10. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416с.
11. Слободчиков В.И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.:Школа-Пресс,1995. 384 с.
12. Братусь Б. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 301 с.
13. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. 3-е изд. М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 349 с.
14. Нартова-Бочавер С.К. Психологическая суверенность как критерий личностной зрелости // Феномен и категория зрелости в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко М.: Когито-Центр, 2007. С. 149-173.
15. Белинская Е.П. Динамика представлений человека о себе: история изучения и современное состояние проблемы / NB: Психология и психотехника . URL: [http://e-notabene.ru/psp/article\\_767.html](http://e-notabene.ru/psp/article_767.html), № 4, с. 1-51 DOI
16. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: Академический проект, 2009. 208 с.
17. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2014. 352 с.
18. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: «Прогресс», 1994. 252 с.
19. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии М.: Педагогика, 1973. С.362.
20. Первин Л.А. Психология личности: Теория и исследования / Л.А. Первин, О.П. Джон. М.: Аспект Пресс,

2001. 607 с.

21. Акелян Н.С. Характер связи прошлого, настоящего и будущего в жизненном пути личности // Современные научные исследования и инновации. 2011. № 4.

22. Моросанова, В.И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. М.: Институт психологии РАН, 2007. 213 с.

23. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: «Мецниереба», 1989. 206 с.

24. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология». М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 366 с.

25. Олифиревич Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. 360 с.

26. Одинова М.А. Эмоциональный интеллект инфантильных подростков // Познание в деятельности и общении: от теории и практики к эксперименту. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 513-518.

27. Осина А.И. Проблема инфантилизма современных взрослых // Горизонты зрелости. Сборник тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. С. 455-459.

28. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления / 2-е издание, до-полненное: Питер: СПб., 2008. 177 с. С.76-78.

29. Кроник А., Ахмеров Р. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. М.: Смысл, 2008. 294 с.

30. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. М.: ИПП-ИСП, 2000. с. 55-71.

31. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре СПб., 2006. С.82-103.

32. Сахарова В.Г. Ответственность: психология и диагностика. Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2004. 217 с.

*Статья поступила в редакцию 30.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 159.9:343.815

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ОСУЖДЕННЫМИ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ОСВОБОЖДЕНИЮ

© 2017

**Пестриков Денис Викторович**, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
«Юридической психологии и педагогики»  
**Кузнецова Ирина Александровна**, старший преподаватель кафедры  
«Социальной психологии и социальной работы»  
*Академии ФСИН России*

(390037, Россия, Рязань, улица Тимакова, 4, e-mail: kuznecovairina1980@mail.ru)

**Аннотация.** В статье освещены вопросы социальной адаптации несовершеннолетних осужденных в период подготовки к освобождению. Авторы рассматривают социально-психологические аспекты адаптационного процесса подростков в местах лишения свободы, различные подходы к организации индивидуальной психокоррекционной и социальной работы по подготовке несовершеннолетних осужденных к жизни на свободе. Также в статье рассматриваются пути обеспечения условий формирования правоуправляемой личности, предпосылок к социально-психологическому исправлению осужденного-подростка, формированию социально ориентированной личности, не приемлющей возможности совершения преступления. Психологическая и социальная работа по подготовке несовершеннолетнего осужденного к освобождению, как показывает практика, должна начинаться со дня его прибытия в учреждение, а за 6 месяцев до освобождения подходить к своему завершению и подведению итогов, учитывая сложность и многогранность имеющихся у осужденных проблем. Для исследования психодинамических подструктур личности, управляющих как непосредственно поведением, так и формированием детерминирующих отношений к окружению и действительности применяются следующие методики: «самоотношение», сфера психологических защит, межличностное общение, направленность личности в общении, сфера детерминирующих отношений и личностных смыслов, функциональная психодинамика личности (по методике расчета психодинамических коэффициентов Сочивко Д.В.).

**Ключевые слова:** несовершеннолетний осужденный, личность, коррекция, воспитание, психологи, социальная работа, исправление.

## THE MAIN DIRECTIONS OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL WORK WITH JUVENILE PRISONERS IN PREPARATION FOR RELEASE

© 2017

**Pestrikov Denis Viktorovich**, candidate of psychological Sciences, associate Professor  
of “Legal psychology and pedagogy”  
**Kuznetsova Irina Aleksandrovna**, senior lecturer of the Department  
“Social psychology and social work.”  
*Academy of the FPS of Russia*

(390037, Russia, Ryazan, Timakova street, 4, e-mail: kuznecovairina1980@mail.ru)

**Abstract.** The article highlights the issues of social adaptation of convicted minors in the period of their preparation for release. The authors consider socio-psychological aspects of the adaptation process of adolescents in places of deprivation of liberty, various approaches to individual psychological and social work on preparing juvenile offenders to life in freedom. The paper also discusses ways of ensuring the conditions of formation of law-abiding identity, the prerequisite to social-psychological correction of the convict-teen, the formation of socially oriented personality, not precluding the possibility of committing a crime. Psychological and social work to prepare the juvenile offender for the release, as practice shows, should begin from the day of their arrival at the institution and 6 months before his release to come to its end and summing it all up, given the complexity and diversity available to convicted problems. For the study of psychodynamic substructures of the personality, managing both behavior and the formation of a determining relationship to the environment and actually apply the following methods: «self», the sphere of psychological protections, interpersonal communication, personal orientation in the communication sphere of the determining relationships and personal meanings, functional psychodynamics of personality (according to the method of calculation of the dynamic coefficients of Sochivko D. V.).

**Keywords:** convicted minors, the person, correction, education, psychology, social work, correction.

Основой для воспроизводства преступности в современном обществе несомненно является преступность несовершеннолетних. Многочисленные исследования свидетельствуют о прямой взаимосвязи раннего попадания подростка в места лишения свободы и риска рецидива противоправного поведения данного лица в последующем. В подростковом возрасте правонарушители, как правило, приобретают свой первый криминальный опыт, что в значительной мере затрудняет впоследствии их социальную адаптацию, либо делает ее не возможной [1].

Как отмечают психологи, для подросткового возраста характерны такие качества как высокая эмоциональность, стремление к получению независимости от взрослых, к объединению в группы сверстников по интересам, юношеский максимализм, которые присущи как подросткам вообще, так и осужденным, отбывающим уголовные наказания. Возникающие противоречия этого возраста обусловлены различием между самооценкой окружающих, уровнем притязаний, индивидуальными особенностями и возможностями, их поведением и требованиями общества, между фантазиями

и действительностью. Вышеуказанные признаки в сочетании с отсутствием воспитания в благополучной среде способствуют формированию у подростков, совершивших преступление, отрицательных качеств личности, негативных мотивов поведения, обуславливают попадание подростка на асоциальный путь. Это проявляется в искажении нравственных, эмоциональных и волевых качеств, асоциальных установках, чрезмерных потребностях, негативных привычках, отрицательных чертах характера, узкогрупповой направленности личности осужденных подросткового возраста. Пенитенциарные психологи отмечают, что большинство несовершеннолетних правонарушителей совершают преступные деяния в состоянии алкогольного опьянения, как правило, в группе. Часто подростки не могут объективно объяснить мотивов собственного поведения. Отмечается, хоть и не такой значительный, но все же рост количества несовершеннолетних, находившихся в момент совершения преступления под воздействием психотропных или наркотических препаратов. Велика доля преступлений, совершаемых подростками в группе, увеличилась доля лиц, не посещающих школу, и как следствие, имеющих зна-



чительное отставание от сверстников в усвоении учебного материала и интеллектуальном развитии, не желающих получать профессию, не имеющих определенного источника доходов, обладающих низким уровнем и нежеланием социальной адаптации в обществе [3].

Снижение доли подростков, отбывающих наказание в воспитательных колониях, за счет перераспределения нагрузки на уголовно-исполнительные инспекции, создала условия для увеличения доли подростков в колониях, осужденных за тяжкие и особо тяжкие преступления (порядка 80 %). Отмечен рост числа осужденных, состоящих на профилактическом учете. Растет доля несовершеннолетних осужденных больных социально значимыми заболеваниями, алкогольной и наркотической зависимостью, имеющих психические отклонения, но при этом признанные вменяемыми и отбывающих наказание в общей массе осужденных. Анализ уголовно-правовых и уголовно-исполнительных признаков несовершеннолетних осужденных говорит о наличии среди них социальными педагогами запущенных и обладающих признаками криминальной зараженности лиц [8].

Учитывая вышеизложенное, сотрудники воспитательных колоний считают социально-психологическую работу одним из приоритетных направлений в работе с несовершеннолетними осужденными. С целью организации данной работы, в учреждениях созданы группы социальной защиты осужденных и психологические лаборатории, сотрудники которых ведут планомерную и интенсивную работу с подростками, с целью выявления и решения психологических, социальных и правовых проблем осужденных, содействия им в адаптации к условиям учреждения, обеспечения социальной защиты и социальных гарантий [6]. Важным этапом в жизни каждого осужденного, является подготовка к освобождению, которая включает в себя психологическую подготовку каждого подростка к выходу на свободу, а также социальную подготовку, а именно оказание содействия в трудовом и бытовом устройстве, налаживании социально-полезных связей с близкими, помощи в адаптации к жизни на свободе [6]. Эффективная социальная адаптация предполагает: заблаговременное решение социальных проблем, индивидуальный подход к каждому осужденному и его проблеме, выработку алгоритма действий в решении проблем [3].

В Минимальных стандартных правилах обращения с заключенными (ст. 80) сказано, что «с самого начала отбывания срока заключения следует думать о будущем, которое ждет заключенного после его освобождения» - это является основополагающим постулатом, необходимым для дальнейшей ресоциализации осужденного. В части 1 статьи 180 Уголовно-исполнительного кодекса РФ разъяснено, что подготовка осужденного к освобождению должна начинаться не позднее, чем за шесть месяцев до окончания срока отбывания наказания [7]. Однако необходимо отметить, что в указанные сроки законом предусматривается лишь направление уведомлений в органы местного самоуправления, внутренних дел и федеральную службу занятости по избранному осужденным месту жительства о его предстоящем освобождении, наличии у осужденного жилья, его трудоспособности и имеющихся специальностях. Детальное планирование и алгоритм решения социальных проблем, к сожалению, не имеет жесткой регламентации и зависит от квалификации и уровня профессионализма сотрудников учреждения.

Психологическая и социальная работа по подготовке несовершеннолетнего осужденного к освобождению, как показывает практика, должна начинаться со дня его прибытия в учреждение, а за 6 месяцев до освобождения подходить к своему завершению и подведению итогов, учитывая сложность и многогранность имеющихся у осужденных проблем. Очевидно, что вышеуказанного срока недостаточно для полноценного решения социально-психологических проблем нередко имеющихся у

осужденных. Заблаговременная диагностика и решение проблем подростков, в частности, связанных с их возвращением в общество, может дать позитивный результат в вопросах их адаптации к жизни на свободе и помочь социальному оздоровлению общества [4].

С первого дня нахождения несовершеннолетнего осужденного в воспитательной колонии (карантинное отделение), сотрудники всех отделов и служб проводят с ним как индивидуальные, так и групповые воспитательные, психологические, социальные и образовательные мероприятия. Особое внимание специалисты по социальной работе уделяют мероприятиям по восстановлению, укреплению и поддержанию социально полезных связей с родственниками, оформлению документов и восстановлению утраченных, проверке наличия и закреплению имеющегося у осужденного жилья, постановке на льготную очередь при имеющемся праве. Необходимыми элементами подготовки осужденного к освобождению являются психологические и социальные индивидуальные и групповые занятия, которые в том числе включают проведение занятий в Школе подготовки к освобождению. Особое внимание уделяется решению вопросов трудового и бытового устройства, возможностям продолжения освобождаемым осужденным своего образования.

Эффективность предупреждения повторных преступлений со стороны несовершеннолетних осужденных зависит от создания соответствующих условий по подготовке их к освобождению. Для более эффективного решения этих задач уголовно-исполнительным законодательством устанавливаются облегченные и льготные условия отбывания наказания, которые предусматривают предоставление дополнительных возможностей по организации подготовки осужденных к освобождению. Примером передового опыта организации льготных условий отбывания наказания, является создание в Рязанской (ФКУ Рязанская ВК УФСИН России по Рязанской области в феврале 2017 года перепрофилирована в ФКУ ИК-7), а затем и в Архангельской воспитательных колониях реабилитационных центров. Целью работы таких центров является подготовка несовершеннолетних осужденных к освобождению, их мотивация к правопослушному поведению, предупреждение рецидивных преступлений, создание условий максимально приближенных к жизни на свободе с целью повышения эффективности их ресоциализации, социальной адаптации и подготовки к освобождению, получению навыков самостоятельного деятельного существования [2].

Социальная работа с несовершеннолетними осужденными, в период подготовки к освобождению, несомненно связана с психологической. Главной задачей сотрудников воспитательных колоний является обеспечение целенаправленного воздействия на личность несовершеннолетнего осужденного при непосредственном участии психологов, которые и являются проводниками целей ресоциализации и исправления в интрапсихическую структуру личности осужденного. В данном случае речь идет не о юридическом исправлении, которое основывается на страхе повторного отбывания наказания, а на завершающем его психологическом исправлении, т.е. таком изменении личности и всего внутреннего восприятия подростка, при котором совершение преступления становится для него внутренне неприемлемым деянием.

Как считает Сочивко Д.В., организация индивидуальной психокоррекционной работы с несовершеннолетними осужденными в период подготовки к освобождению должна строиться по следующей схеме:

- психодиагностика всех осужденных (тестирование, обработка результатов);
- общая психокоррекция и психологическая помощь осужденным;
- промежуточный психодиагностический мониторинг изменений личности осужденных;
- специальная психокоррекция и психологическая

помощь осужденным.

Для исследования психодинамических подструктур личности, управляющих как непосредственно поведением, так и формированием детерминирующих отношений к окружению и действительности применяются следующие методики: «самоотношение», сфера психологических защит, межличностное общение, направленность личности в общении, сфера детерминирующих отношений и личностных смыслов, функциональная психодинамика личности (по методике расчета психодинамических коэффициентов Сочивко Д.В.) [3].

Такое построение психодиагностических мероприятий позволит, по нашему мнению, наиболее эффективно диагностировать психологические проблемы осужденного и в последующем смоделировать психокоррекционные мероприятия.

Психологи и социальные работники в воспитательной колонии ставят перед собой и успешно решают следующие задачи: не допустить развития личности несовершеннолетнего по криминальному пути, обеспечить условия формирования правоупослушной личности, обеспечить социально-психологическое исправление осужденного-подростка, сформировать социально ориентированную личность, внутренне на основе духовно-нравственных установок не приемлющую возможности совершения преступления. Эти задачи могут быть решены на основе комплексного духовно-нравственного воздействия на личность, не только с психологически душевных, но и с религиозно-духовных сторон ее развития.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кузнецова И.А. Характеристика личности несовершеннолетних осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы // NovaInfo.Ru (Электронный журнал.) – 2016 г. – № 41; URL: <http://novainfo.ru/article/4635>

2. Кузнецова И.А. Социальная работа с семьей как фактор успешной ресоциализации несовершеннолетних осужденных // NovaInfo.Ru (Электронный журнал.) – 2015 г. – № 38

3. Кузнецова И.А. Перспективы развития института ресоциализации несовершеннолетних осужденных на современном этапе // NovaInfo.Ru (Электронный журнал.) – 2016 г. – № 41; URL: <http://novainfo.ru/article/4634>

4. Кузнецова И.А., Хмельницкая В.А. Проблемы изучения психодинамики личности несовершеннолетних осужденных // Научно-методический журнал «Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. №3 2016, с. 107-110

5. Деев В.Г., Казакова Е.Н., Михалева И.В., Наприс А.В. Основы психологии исполнения уголовных наказаний: учебное пособие. Вологда, 2001. с. 111-146.

6. Психологическое обеспечение деятельности воспитательных колоний // Организационно-правовые, учебно-воспитательные, социально-психологические основы деятельности воспитательных колоний. Учебно-методическое пособие. Часть 2 / Под редакцией Ю.И. Калинина. – Рязань: АПУ ФСИН России, 2008 – гл. 7, с. 75-107.

7. Александров Б.В., Кузнецова И.А. Социально-психологическая характеристика осужденных, проявляющих положительное отношение к труду в исправительных колониях // Вестник Костромского государственного университета, серия Педагогика. Психология. Социокинетика. №1, 2017, стр. 88-90

*Статья поступила в редакцию 26.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

## ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

© 2017

**Попова Юлия Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент  
*Кубанский государственный технологический университет*  
(350072, Россия, Краснодар, ул. Московская, д. 2, e-mail: birj@bk.ru)

**Карабин Ким Владиславович**, курсант 4 курса  
*Краснодарское высшее военное училище имени генерала армии С.М. Штеменко*  
(350040, Россия, Краснодар, ул. Красина, д.4, e-mail: pranik96@mail.ru)

**Кузёмина Елена Фёдоровна**, кандидат философских наук, доцент  
**Кабанова Светлана Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент  
*Кубанский государственный технологический университет*  
(350072, Россия, Краснодар, ул. Московская, д. 2, e-mail: kabanova\_45@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена роли темперамента, как психофизиологической особенности военнослужащего. Анализируется сложившаяся реальность, где не удается в полной мере установить, что в плане поведения есть проявление генотипа, т.е. является свойствами темперамента, а что – фенотипа, как результат прижизненных сформировавшихся черт характера. В моторной сфере проявление темперамента можно рассматривать как частные выражения общей активности, через темп, быстроту, ритм и общее количество движений. Говоря об эмоциональности, как проявлении темперамента, то имеют в виду впечатлительность, чувствительность, импульсивность. Различные области профессиональной деятельности требуют определенных сочетаний профессионально важных качеств. Профессия военного будет сочетать в себе качества некоторых других профессий. Рассматривая роль темперамента в деятельности, авторы напоминают о возможностях приспособления темперамента к требованиям деятельности. И профессиональный отбор, и индивидуальный подход, и формирование положительного отношения к деятельности, а так же основной и наиболее универсальный путь – формирование индивидуального стиля позволяют или не допустить к определенной деятельности лиц, не обладающих необходимыми свойствами темперамента или приспособить их к условиям деятельности. Каждому человеку необходимо заранее определяться с выбором профессии, причем не стоит забывать о характере, способностях и других личностных характеристиках, не рассмотренных в данной статье, и направлять их в то русло, где они могут наиболее ярко проявиться. А прикладные психологические исследования могут помочь обследуемым в реализации их потенциальных возможностей в преодолении трудностей, мешающих в достижении поставленных целей.

**Ключевые слова:** темперамент, характер, генотип, фенотип, поведение, адаптивность, интроверсия, экстраверсия, профессиональная деятельность, индивидуальный стиль.

## PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SOLDIERS

© 2017

**Popova Yuliya Nikolaevna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor  
*State University the Cubans technology*  
(350072, Russia, Krasnodar, Moskovskaya str., 2, e-mail: birj@bk.ru)

**Karabin Kim Vladislavovich**, course 4 course  
*Krasnodar higher military school named after General of the army S. M. Stamina*  
(350040, Russia, Krasnodar, St. Fail, d. 4, e-mail: pranik96@mail.ru)

**Kuzemina Elena Fedorovna**, candidate of philosophy sciences, associate professor  
**Kabanova Svetlana Vladimirovna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor  
*State University the Cubans technology*  
(350072, Russia, Krasnodar, Moskovskaya str., 2, e-mail: kabanova\_45@mail.ru)

**Abstract.** Article is devoted to a temperament role as psychophysiological feature of the serviceman. The developed reality where it is fully not possible to set that in respect of behavior there is a manifestation of a genotype is analyzed, i.e. is properties of temperament and that – a phenotype as result of the lifetime created traits of character. In the motor sphere manifestation of temperament can be considered as private expressions of the general activity, through the speed, speed, a rhythm and a total quantity of movements. Telling about emotionality as manifestation of temperament, mean impressionability, sensitivity, impulsiveness. Different fields of professional activity require certain combinations of professionally important qualities. The profession of the military will combine qualities of some other professions. Considering a temperament role in activities, authors remind of temperament adaptation opportunities to requirements of activities. Both professional selection, and individual approach, and formation of the positive relation to activities, and also main and most universal way – formation of personal style allow or not to allow to certain activities of the persons which do not have necessary properties of temperament or to adjust them for activities conditions. It is necessary for each person in advance will decide on choice of profession, and you should not forget about the character, abilities and other personal characteristics which are not considered in this article and to send them to that course where they can be shown most brightly. And applied psychological researches can the help inspected in implementation of their potential opportunities in overcoming the difficulties hindering in achievement of goals.

**Keywords:** Temperament, character, genotype, phenotype, behavior, adaptability, introversion, extraversion, professional activity, individual style.

Нам представляется, что исследования личности военнослужащих особенно ценно с точки зрения психофизиологических особенностей. Данные исследования позволяют более глубоко и подробно отследить их проявление в профессиональной сфере, сделать выводы и скорректировать в рамках определенного стиля деятельности.

В данной статье мы не будем раскрывать всю давнюю и сложную историю учения о темпераменте. Напомним лишь, что темперамент как динамическая характеристика психической деятельности проявляется в общей ак-

тивности, в особенности моторной сферы и в свойствах эмоциональности. Так общая активность определяется интенсивностью и объемом взаимодействия человека с окружающей средой – физической и социальной. Инертность, пассивность, инициативность, активность, стремительность, вот параметры, которые используют при описании человека. В моторной сфере проявление темперамента можно рассматривать как частные выражения общей активности, через темп, быстроту, ритм и общее количество движений. Говоря об эмоциональности, как проявлении темперамента, то имеют в виду

впечатлительность, чувствительность, импульсивность.

Определение типа темперамента у взрослого человека, представляет собой достаточно сложную задачу. Уже И.П. Павлов, основываясь на определенных фактах, отказался ориентироваться в определении типа НС на картину поведения и сделал вывод о том, что типы НС должны определяться только по лабораторным процедурам, выявляющим особенности условно-рефлекторной деятельности [1, с. 358-359; 2, с. 123].

И.П. Павлову принадлежит и идея изменить значение слова «темперамент», введя понятия «генотип» и «фенотип». Генотип Павлов определил как приращенный тип нервной системы, а фенотип – как склад высшей нервной деятельности, который образуется в результате комбинации врожденных особенностей и условий воспитания. Так понятие «генотип» было Павловым связано с темпераментом, а фенотип с понятием «характер» [3, с. 158-160].

Важными являются и выводы Б.М. Теплова, указывающие на отсутствие прямого параллелизма между основными свойствами нервной системы и особенностями поведения, о неравномерности суждения о физиологических свойствах нервной системы по психологическим характеристикам поведения. Так свойства нервной системы, не предопределяют никаких форм поведения, но образуют фундамент, на котором одни формы формируются легче, а другие труднее [4, с. 126].

Сегодня, говоря о темпераменте как о характеристике человека, мы подразумеваем динамические особенности его психической деятельности, а именно темпа, быстроты, ритма, интенсивности деятельности психических процессов и состояний, степень эмоциональности.

Все эти свойства имеют соответствующие проявления не только в общении, но и в профессиональной деятельности. Современная реальность предъявляет все новые и новые требования к человеку. В век цифровой экономики, когда линейный подход сменился экспоненциальным, когда появились новые измерения времени – наносекунды, к человеку предъявлены новые вызовы. Такие качества как гибкость, поиск нестандартного подхода в любой сфере деятельности, владение методами больших данных, высокая степень адаптивности, инициативность, стрессоустойчивость будут основой многих профессий [5, с. 87].

Поскольку каждая деятельность предъявляет к психике человека и ее динамическим особенностям определенные требования, нет темпераментов, идеально пригодных для всех видов деятельности.

Поведенческие проявления свойств темперамента, как и проявления типологических свойств нервной системы, характеризуется многомерностью. Следовательно, необходимо принимать во внимание проявление сочетаний свойств темперамента, присущих конкретному человеку, и в ориентировочных, и в исполнительных, и в контрольно-оценочных компонентах деятельности [6, с. 24].

Существенным обстоятельством, которое следует принимать в расчет при изучении свойств темперамента, является то, что они не проявляются в поведении человека изолированно. В зависимости от их конкретного сочетания поведенческие проявления свойств темперамента могут быть различны. Сочетание интроверсии и эмоциональной неустойчивости приводит к поведенческой картине, которая описывается как проявление меланхолика, Сочетание экстраверсии и эмоциональной неустойчивости выражается в поведенческой картине, соответствующей темпераменту холерика [7, с. 65].

Несмотря на то, что типологические свойства нервной системы рассматриваются как физиологическая основа темперамента, жестких соответствий между определенными свойствами темперамента и типологическими свойствами нервной системы нет. По влиянию на поведение между ними возможны два типа отношений: 1) синергизм – одновременное влияние на поведение (например, и сила нервной системы, и экстраверсия

снижают устойчивость к монотонности работы; 2) отношение взаимной компенсации (маскировка проявлений одних свойств проявления других). Это необходимо использовать при анализе психодиагностических данных [8, с. 148].

Проанализировав результаты, проводимые по опроснику Г. Айзенка, обнаруживающие зависимости между темпераментами и социальным положением, мы можем наблюдать процентное соотношение разных типов темпераментов присущих людям и количественно определить, какой тип темперамента наиболее часто встречаемый, а какой, соответственно, меньше.

Полученные результаты выявили следующую картину:

- 1) руководители различного уровня (сангвиники – 34%, холерики – 32%, флегматики – 14%, меланхолики – 20%);
- 2) предприниматели (сангвиники – 30%, холерики – 42%, флегматики – 11%, меланхолики – 17%);
- 3) рабочие (сангвиники – 23%, холерики – 31%, флегматики – 12%, меланхолики – 34%);
- 4) студенты (сангвиники – 23%, холерики – 38%, флегматики – 10%, меланхолики – 29%);
- 5) пенсионеры (сангвиники – 7%, холерики – 11%, флегматики – 19%, меланхолики – 63%);
- 6) военнослужащие (сангвиники – 29%, холерики – 34%, флегматики – 21%, меланхолики – 16%) [9 с. 40-43].

Все выше представленные результаты мы сравнили с данными полученными нами в ходе опроса курсантов Краснодарского высшего военного училища имени генерала армии С.М. Штеменко.

Нами была определена учебная группа курсантов ВВУЗ-а, состоящая из 30 военнослужащих. Обследуемым был предложен ряд вопросов, отражающих поведенческие проявления темперамента (экстраверсия-интроверсия, нейротизм, эмоциональная стабильность) [10, с. 122] в результаты обработки данных были получены следующие результаты:

- холерическим типом обладали 14 человек (46%);
- сангвиническим типом – 4 человека (15%);
- флегматическим типом – 5 человек (16%);
- меланхолическим типом – 7 человек (23%).

Оценив сильные и слабые стороны установленного сочетания свойств темперамента с точки зрения результативности деятельности и успешности его адаптации к социальному окружению, мы позволим себе следующие выводы.

Представленные данные свидетельствуют о том, что общая закономерность распределения темпераментов между личным составом все-таки присутствует, лишь с некоторыми отличиями, обусловленными, во-первых, недолгим сроком пребывания в армии, во-вторых, особенностями обучения в соответствующем учебном заведении и, в-третьих компенсацией других индивидуальных особенностях обучающихся [11, с. 122].

Различные области профессиональной деятельности требуют определенных сочетаний профессионально важных качеств. Профессия военного будет сочетать в себе качества некоторых других профессий, таких, например, как «человек-человек», «человек-техника», «человек-знак». Следовательно, будут выделяться такие профессиональные качества как общительность, эмоциональная устойчивость, самообладание, выдержка, самостоятельность, организаторские способности, красноречивость, экспрессия лица и поведения, настойчивость, техническое и образное мышление, концентрация, образная память, физическая выносливость, вербальная память, аккуратность, концентрация, усидчивость [12, с. 100].

Подводя итог, о типе темпераментов и их роли в выборе профессии военнослужащего, можно заключить, что сангвиник характеризуется энергией и большой работоспособностью, ему свойственна работа, подразумевающая сменяемость деятельности, постоянно ставящая

новые задачи. Сангвиник всегда готов действовать и что-то организовывать, поэтому ему подходят руководящие должности [13, с. 146]. Итак, таким людям стоит посвящать себя командованию подразделениями различных видов и родов войск, ведь они смогут приспособиться к любым условиям в различной обстановке. Работая, ему не составит труда сосредоточиться и так же легко переключится с одной работы на другую, однако же, он не способен вникать в детали и не может терпеть однообразие, поэтому такому человеку понадобятся заместители, имеющие несколько другие личностные характеристики.

*Холерик* отличается вспыльчивостью и порывистостью, работая крайне энергично, прикладывает достаточные усилия, оттого и испытывает внутреннее напряжение, полностью отдаваясь своей деятельности, зачастую неравномерно распределяя свою энергию. Поэтому ему подходит повторяющаяся деятельность, иногда требующая большой, но временной затраты энергии, чередующаяся с более спокойной работой [13 с. 146, 18 с. 77]. Как раз такой человек может оказать значительную помощь сангвинику в его руководящей деятельности.

*Флегматик* представляет собой спокойного и уравновешенного человека, упорно и старательно работающего, но только в той области, к которой он привык. Ему не свойственна работа, отличающаяся разнообразием, зато с монотонной деятельностью справляется весьма успешно. Он работает размеренно, но может достичь неплохих результатов благодаря своей твердости, настойчивости и продуманной организации труда [13 с. 147, 18 с. 78]. Такие люди отлично подойдут на посты руководителей определенных отделов и служб. Они с легкостью организуют свое подразделение, будут точно знать свои задачи и непременно добьются результата в отведенной им области.

*Меланхолик* характеризует низкий порог ощущения и повышенная чувствительность к внешним раздражителям. Отличается низкой производительностью труда, нежеланием брать на себя обязательства, боясь, что не сможет их выполнить. Предпочитает работать один. С помощью своей высокой чувствительности, легко улавливает и понимает тонкости в поведении людей. Меланхолику подходит работа, требующая внимания [13, с. 147; 14, с. 381-383]. Возможно, именно такой человек сможет составить психологический портрет бойца, сможет стать неплохим руководителем по воспитательной работе подразделения, что играет немаловажную роль в повседневной деятельности личного состава в мирное время [15, с. 24].

Из приведенных характеристик темперамента хорошо видно, что многие свойства темперамента и черты характера пересекаются. Именно поэтому, несмотря на то, что темперамент и характер в психологии различаются, четкой границы между ними не проводится. «В определенном смысле классификация людей по типам темперамента представляет собой частный случай классификации по типам характера» [16, с. 22].

Именно поэтому, несмотря на тип нервной системы, в армии (и в некоторых других областях деятельности) могут спокойно работать люди, на первый взгляд совершенно неподходящие соответствующей специальности.

Говоря о роли темперамента в деятельности, необходимо помнить о возможностях приспособления темперамента к требованиям деятельности. И профессиональный отбор, и индивидуальный подход, и формирование положительного отношения к деятельности, а так же основной и наиболее универсальный путь – формирование индивидуального стиля позволяют или не допустить к определенной деятельности лиц, не обладающих необходимыми свойствами темперамента или приспособить их к условиям деятельности [17, с. 400].

Именно поэтому, каждому человеку необходимо заранее определяться с выбором профессии, причем не стоит забывать о характере, способностях и других личностных характеристиках, не рассматривая в данной

статье, и направлять их в то русло, где они могут наиболее ярко проявиться. А прикладные психологические исследования могут помочь обследуемым в реализации их потенциальных возможностей в преодолении трудностей, мешающих в достижении поставленных целей [20, с. 186-187].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. «Павловские среды» Протоколы и стенограммы физиологических бесед. Л. 1949 – С. 358-359.
2. Попова Ю.Н., Даркулов Ж.Н. Многонациональный воинский коллектив: многообразие национальных структур. Сборник научных статей XVII военно-научной конференции курсантов и операторов научной роты филиала Военной академии связи 2014. С. 122-126.
3. Гуревич П.С. Психология. [Электронный ресурс]: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2015. – С 158-160.
4. Немов Р.С. Психология. – КНОРУС, 2014. – 720 с.
5. Кабанова С.В., Корнилова Л.А., Красноок З.П. Психология и педагогика высшей школы. Учебное пособие / Краснодар: «Издательский дом Юг». Краснодар, 2014. – 125 с.
6. Кузёмина Е.Ф., Попова Ю.Н. Человек на пределе человеческого / Общество: философия, история, культура. 2016. № 5. С. 23-25.
7. Панферов В.Н. Психология. – СПб.: Питер, 2013. – 480 с.
8. Красноок З.П., Кабанова С.В. Студенческая группа как коллектив: взаимозависимость и взаимовлияние / Научные труды Кубанского государственного технологического университета. 2014. № S4. С. 146-149.
9. Козловский О.В., источник: «Как правильно выбрать профессию: методики, тесты, рекомендации»- Донецк: ООО ПКФ «БАО», 2006. - С. 38-46.
10. Кроль В.М. Психология и педагогика – М.: Высш. шк., 2001 – С. 122.
11. Попова Ю.Н., Мадатов О.Я., Михайленко А.Г., Редун Р.Г. О некоторых аспектах формирования морально-боевых качеств курсантов военных ВУЗов России/ Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2016. № 123. С. 204-213.
12. Попова Ю.Н., Богатырева Ж.В., Опошнянский А.В. Современные пути развития творческих способностей у учащихся колледжа / Мир науки, культуры, образования. 2015. № 3 (52). С. 99-101.
13. Островский Э.В., Чернышова Л.И. Психология и педагогика. [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – М.: Вузовский учебник [и др.], 2013. – 381 с.
14. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика: учеб. пособие / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – 4-ое изд. перераб. и доп. М.: Юрайт, 2011. – 671 с.
15. Кузёмина Е.Ф., Попова Ю.Н. Человек на пределе человеческого / Общество: философия, история, культура. 2016. № 5. С. 23-25.
16. Ильин Е.П. – Дифференциальная психология деятельности. – СПб.: Питер, 2008. – 43 с.
17. Красноок З.П., Попова Ю.Н., Кабанова С.В., Корнилова Л.А. Гражданско-патриотическое воспитание и тенденция дегеронизации общества / Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2017. № 129. С. 391-402.
18. Пасюк О.В. Психология и педагогика. [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 160 с.
19. Крысько В.Г. Психология. Курс лекций [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – М.: Вузовский учебник [и др.], 2013. – 251 с.
20. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М.: «Юрайт», 2002. – 336 с.

Статья поступила в редакцию 24.09.2017  
Статья принята к публикации 25.12.2017

УДК 159.9

## ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ИСПОЛНЕННОСТЬ И МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВПО (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ)

© 2017

**Самойличенко Александр Константинович**, старший преподаватель кафедры философии и юридической психологии  
**Рожкова Юлия Алексеевна**, бакалавр 4 курса, кафедра философии и юридической психологии  
*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: juljulrozhkova@gmail.com)*

**Аннотация.** В данной статье авторами рассматривается взаимосвязь компонентов, оказывающих влияние на протекание учебной деятельности – экзистенциальная исполненность, метакогнитивные способности и рефлексивность (на примере студентов экономического профиля). Авторами были рассмотрены и проанализированы теоретические аспекты экзистенциальной исполненности, метакогнитивных процессов и способностей и рефлексивности. Обоснована актуальность изучения данных компонентов как факторов, оказывающих влияние на учебно-профессиональную деятельность. В данном исследовании была проверена гипотеза о том, что существует статистически значимая взаимосвязь между показателями экзистенциальной исполненности, метакогнитивных способностей и рефлексивности. Гипотеза была проверена на экспериментальной выборке, состоящей из студентов первого курса высшего профессионального образования (N=44). В результате исследования были сделаны выводы о том, что существует статистически значимая связь между показателями рефлексивности и метакогнитивных процессов, а также между показателями рефлексивности и субшкалами экзистенциальной исполненности. Авторы отмечают, что данные феномены оказывают влияние на учебный процесс.

**Ключевые слова:** экзистенциальная исполненность, метакогнитивные способности, рефлексия, включенность, образование, студенты.

## EXISTENTIAL IMPLEMENTATION AND METACOGNITIVE ABILITIES AS A PSYCHOLOGICAL RESOURCE OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS OF HPE (ON THE EXAMPLE OF STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS)

© 2017

**Samoylichenko Alexander Konstantinovich**, Senior lecturer of Philosophy and Legal Psychology  
**Rozhkova Julia Alekseevna**, bachelor 4rd year, Department of Philosophy and Legal Psychology  
*Vladivostok State University of Economics and Service  
(690014, Russia, Vladivostok, Gogolya str., Bld. 41, e-mail: juljulrozhkova@gmail.com)*

**Abstract.** In the following article, the interrelationships of the components that affect the process of learning activity are being considered. Those components include existential fulfillment, metacognitive abilities and reflexivity. The authors examined the theoretical aspects of the existential fulfillment, metacognitive processes and abilities as well as reflexivity. The authors stated the relevance of the research as it analyzes the factors that influence the educational and professional activity. To support the theory, the following hypothesis was developed: there is a statistically significant relationship between the indicators of existential fulfillment, metacognitive abilities and reflexivity. To test the hypothesis, the experimental sample that consisted of the first-year students of higher professional education majoring in economics was collected (N=44). The result of the study has shown that there is a statistically significant relationship between the indicators of reflexivity and metacognitive processes, as well as between reflexivity and subscales of existential fulfillment. The authors, thus, state that these phenomena influence the educational process.

**Keywords:** existential fulfillment, metacognitive abilities, reflection, inclusion, education, students.

*Постановка проблемы.* Период студенчества является одним из наиболее важных периодов в процессе становления личности с присущим ей разнообразием интересов, в частности – профессиональных. В качестве важнейших критериев становления личности выделяются показатели отношения студента к учебе, ее успешности, а также мотивов учебной деятельности. Данные компоненты выделяются в связи с тем, что учебно-профессиональная деятельность является ведущим типом деятельности юношества. Становление личности студента проходит через ряд кризисов, среди которых выделяются возрастные, личностные, профессиональные, экзистенциальные. Вышеперечисленные кризисы связаны с особенностями сегодняшнего времени: нестабильность настоящего и неопределенность будущего [1,2].

Цель современного образования – содействие становлению и развитию нравственной, ответственной и творческой личности, в результате чего формируются способности к самопознанию, саморазвитию, саморегуляции. Успешная адаптация личности в учебной и профессиональной деятельности требует развитого компонента – самосознания, которое помогает при возникновении внутриличностных конфликтов и кризисов, актуализируя ценностные ориентации, идеалы профессиональной и учебной деятельности. Феномен самосознания рассматривается в русле понятия субъективного благополучия, под которым понимается субъективное самоощущение целостности и осмысленности индиви-

дом своего бытия. Субъективное благополучие, в свою очередь – это интегральный показатель экзистенциальной исполненности [3].

Понятие экзистенциальной исполненности впервые появилось в психологии В. Франкла и употреблялось для описания качества жизни человека. Данный феномен раскрывает степень осмысленности жизни человека, соответствия его сущности его решениям и поступкам, а также отсутствием разрыва между тем, как живет человек и тем, как он полагает, как следует жить. С точки зрения ценностей и смыслов экзистенциальная исполненность является своеобразной мерой субъективного качества жизни человека, при этом высокий уровень исполненности характеризует его как способного решительно и ответственно включаться в жизнь. Необходимо понимать, что экзистенциальная исполненность, отличается от понятия «счастье» как хорошего самочувствия, отсутствия страдания и боли в сочетании с полной желаний и жадной жизни [4,5]. Высокий уровень экзистенциальной исполненности личности, которая получает профессиональное образование, способствует успешной адаптации в стрессовых ситуациях, которые, так или иначе, присутствуют в образовательном процессе, а также успешной самоактуализации [6].

Затрагивая тему осмысленности, необходимо также раскрыть понятие рефлексии. В настоящее время проблема рефлексии остается такой же актуальной. Причина, по которой рефлексия остается интересной для иссле-

дователей в том, что данный феномен довольно сложен и, в связи с этим, место рефлексии в системе психологической терминологии остается неопределенным [7]. Отечественная психология рассматривала рефлексию в рамках деятельностного подхода. Рефлексия здесь является одним из компонентов деятельности, который контролирует и корректирует протекание деятельности человека. В рефлексивно-деятельном подходе данный феномен рассматривается как механизм развития и реализации деятельности, а также как система взаимодействующих целостных процессов рефлексии и деятельности во всём многообразии их связей [8]. Рефлексивность как одна из компетенций личности осуществляет смысловое наполнение профессиональной учебной деятельности, создает ощущение внутренней уверенности в своей будущей профессии. Рефлексивность создает условия для развития чувствительности к проблемам профессиональной деятельности, принятия ответственности за свои действия и отчетливом понимании их последствий. Рефлексивность помогает осознать глубинные смыслы образования, а также фундаментальные образовательные ценности. Переживание осмысленности и осознание глубинной ценностной значимости своего образования и всей своей жизни может преобразоваться впоследствии в перспективную профессиональную практику [9].

*Анализ современных исследований.* Одним из современных подходов к пониманию рефлексии является метакогнитивный. Данный подход интересен тем, что в нем понимание рефлексии отличается от традиционного представления о ней. Метакогнитивный подход рассматривает рефлексию не только как феномен, позволяющий обратить внимание психики на собственное содержание, но и обращенность психики во вне. Таким образом, рефлексия регулирует внешнюю активность субъекта: его деятельность, поведение, общение. Рефлексия осуществляет регуляцию внешней деятельности субъекта посредством ее контроля и реализации. В рамках метакогнитивного подхода данный процесс называют «метакогнитивной включенностью».

Современный образовательный процесс в высшем учебном заведении предполагает усвоение большого объема теоретического материала, понятийного аппарата своей будущей специальности, понимание различных абстрактных категорий. Успешное осуществление этих операций зависит от возможности студента актуализировать свои метакогнитивные способности и способность к рефлексии. В этом контексте рефлексия является своеобразным метакогнитивным механизмом, регулирующим действия в процессе получения профессионального образования, оказывающим влияние на качественное функционирование когнитивно-мотивационной сферы [10].

Рефлексивность как психологический феномен также оказывает влияние на еще один аспект учебной деятельности - успеваемость. Сознательное регулирование своей деятельности посредством развитой рефлексии и метакогнитивных процессов, которые позволяют обращаться к своему опыту и проводить его анализ, способствует улучшению и повышению эффективности учебного процесса, что оказывает влияние, в том числе и на успеваемость. Студенты с низким уровнем рефлексии характеризуются повышенной склонностью к импульсивным действиям, необдуманным решениям, постоянной смене целей, своих интересов, ожиданием получения быстрых результатов, повышенной потребностью во внешнем контроле и слабостью самоконтроля. Все перечисленные характеристики студентов с низким уровнем рефлексии снижают академическую успеваемость. Студенты, обладающие высоким уровнем рефлексии, в отличие от студентов с ее низким уровнем, постоянно в своих интересах, тщательно готовятся к заданиям. Но необходимо отметить, что такие студенты, в свою очередь, обладают повышенной тревожностью. Качества студентов с высоким уровнем рефлексии способствуют

повышению академической успеваемости [11].

Таким образом, рефлексия является одним из наиболее важных факторов, способствующих успешному обучению в высших учебных заведениях. Рефлексия осуществляет несколько важных функций, обеспечивающих успешное обучение, в частности: регуляция учебной деятельности, контроль за протеканием мыслительных операций, способность обращаться к собственному прошлому опыту, использовать приобретенную информацию при возникновении необходимости. Рефлексия позволяет выбирать нужную стратегию, которая обеспечивает возможность выполнить задание максимально качественно, направить усилия личности в ту сферу, которая на данный момент является наиболее актуальной.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что рефлексия выполняет большой спектр различных функций, оказывающих значительное влияние на учебную деятельность.

Наряду с рефлексивностью, являющейся важным атрибутом, влияющим на учебную деятельность, метакогнитивный подход рассматривает метакогнитивные процессы и способности, которые, согласно проведенным эмпирическим исследованиям [12,13,14], так же оказывают влияние на успешность процесса учебной и профессиональной деятельности в связи с выполняемыми ими функциями – организация и контроль собственной интеллектуальной деятельности.

В учебной деятельности выделяются метакогнитивные компоненты, и со стороны обучающегося оптимизация педагогического процесса может быть обеспечена через использование личного ресурса, а именно – актуализацией метакогнитивных [15]. Метапознание можно рассматривать в качестве одного из важных условий успешной учебной деятельности: метакогнитивные способности обеспечивают правильное понимание смысла изучаемого, что является необходимостью в учебном процессе, нацеленном на качественные результаты. Развитые метакогнитивные способности, таким образом, выступают как средство управления своим поведением и находят свое проявление через метакогнитивные стратегии в процессе решения задач. Метакогнитивные стратегии представляют собой последовательность действий, направленных на планирование и контролирование когнитивных процессов, а также соотнесение результатов их применения с целями данной деятельности [16,17,18].

Метакогнитивные процессы объясняются как индивидуальное знание о собственных когнитивных процессах и результатах познавательной деятельности, и что немаловажно – умение ими управлять. Образовательный процесс на сегодняшний день выстраивает перечень требований к будущему специалисту в какой-либо деятельности, соответствие и выполнение которых требует мобилизацию комплекса ресурсов личности: способность проявлять активность посредством внутренней мотивации, создавать и реализовывать свои жизненные стратегии, а также гибко адаптироваться в разнообразных жизненных ситуациях.

Как отмечает А.А. Карпов, в последние десятилетия активно проводятся экспериментальные исследования, направленные на изучение взаимосвязей между личностными и метапознавательными особенностями субъекта. Так, метакогнитивная одаренность положительно влияет на общие адаптационные характеристики личности, чем субъекты с уровнем развития метакогнитивных способностей средним или ниже среднего [19]. Проведенное нами ранее исследование позволило сделать вывод о влиянии метакогнитивных процессов на успеваемость студентов: средний уровень развития метакогнитивных способностей взаимосвязан с высоким уровнем успеваемости. Данный факт может объясняться тем, что средний уровень развития метакогнитивных процессов оптимален: с помощью метакогнитивных стратегий возможно одновременное выполнение дея-

тельности и контролирование протекания своих когнитивных процессов [20].

Таким образом, обобщая вышеизложенный материал, необходимо отметить следующее. Процесс формирования личности предполагает прохождение множество этапов, одним из которых является студенчество. Данный период играет значительную роль в процессе становления личности, который характеризуется ведущей учебно-профессиональной деятельностью и преодолением различных кризисов: возрастных, личностных, профессиональных и экзистенциальных. Адаптация к учебной и профессиональной деятельности требует развитие самосознание личности, и данный феномен рассматривается в русле понятия субъективного благополучия, которое, в свою очередь выступает интегральным показателем экзистенциальной исполненности. Высокий уровень экзистенциальной исполненности так же способствует адаптации в стрессовых ситуациях образовательного процесса и способствует успешной самоактуализации. Также стоит отметить существование психологических механизмов, регулирующих деятельность и обеспечивающих адекватность и рациональность её протекания [21].

На учебный процесс оказывает влияние и способность к рефлексии, помогая осознать глубинные смыслы образования, глубинную ценностную значимость своего образования, осуществляя тем самым смысловое наполнение профессиональной учебной деятельности, и создает уверенность в своей будущей профессии. Рефлексия также рассматривается в русле метакогнитивизма, основные компоненты которого также влияют на образовательный процесс – в частности метакогнитивные процессы и способности, выполняющие функцию контроля и организации собственной когнитивной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учебная профессиональная деятельность базируется на следующих компонентах: экзистенциальная исполненность, развитая рефлексивность, а также метакогнитивные процессы и способности. Следует отметить, что данные компоненты выполняют схожие функции, и общей их целью выступает организация успешного образовательного процесса.

*Постановка целей исследования и его ход.* В связи с этим, гипотеза нашего исследования состоит в том, что существует статистически значимая взаимосвязь между показателями экзистенциальной исполненности, метакогнитивных способностей и рефлексивности.

Исследование проходило на базе Владивостокского Государственного Университета Экономики и Сервиса.

Экспериментальная выборка состояла из студентов первого курса высшего профессионального образования экономических специальностей (направления «экономическая безопасность» и «финансы и кредит») в количестве 44 человек (15 юношей и 29 девушек) в возрастном диапазоне от 17 до 20 лет.

В данном исследовании в рамках изучения экзистенциальной исполненности и метакогнитивных способностей как психологического ресурса учебно-профессиональной деятельности студентов ВПО были поставлены следующие задачи:

- Определить уровень экзистенциальной исполненности, метакогнитивных способностей и рефлексивности;

- Выявить взаимосвязь между экзистенциальной исполненностью, метакогнитивными способностями и рефлексивностью.

Для решения поставленных задач был использован метод ранговой корреляции Ч.Спирмена. В исследовании были применены следующие методики: шкала экзистенции (А. Лэнгле и К. Орглер), шкала оценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности) (М.М. Кашапов, Ю.В. Пошехонова), методика диагностики рефлексивности (А. В. Карпов и В.В. Пономарева), опросник метакогнитивной включенности в деятельность

Г. Шроу, Р. Деннисон (в адаптации А.В. Карпова).

*Результаты и их обсуждение.* По результатам исследования выяснилось, что существует статистически значимая связь между показателями шкал «Приобретение информации» методики «Самооценка метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности» (Скворцова Ю.В., Кашапов М.М.) и «Ответственность» шкала экзистенции (А. Лэнгле и К. Орглер). Полученное значение составляет 0,323 при уровне значимости 0,05.

Шкала «Приобретение информации» измеряет способность к приобретению и сохранению знаний, использованию опорных материалов, составлению собственных графиков и схем. Субшкала «Ответственность» измеряет способность доводить до конца свои решения, принятые на основании личных ценностей, а также способность планомерно выполнять деятельность на протяжении определенного промежутка времени. Статистически значимую связь между этими шкалами можно интерпретировать следующим образом: успешное завершение деятельности основывается на обладании субъектом деятельности соответствующих знаний и умении применять эти знания на практике, с использованием вспомогательных материалов и построением плана операций, которые необходимо выполнить для достижения результата.

Также выяснилось, что существует статистически значимая связь между показателями методики диагностики рефлексивности (А. В. Карпов и В.В. Пономарева) и субшкалами «Общий показатель экзистенциальной исполненности», «Самотрансценденция», «Свобода», «Ответственность». Полученные значения составляют: -0,426 при уровне значимости 0,01; -0,348 при уровне значимости 0,05; -0,335 при уровне значимости 0,05; -0,442 при уровне значимости 0,01. Необходимо отметить, что между шкалами «Экзистенциальной исполненности» и рефлексивностью существует обратная зависимость: данный факт может говорить о том, что, с повышением показателей экзистенциальной исполненности снижается уровень рефлексивности.

Субшкала «Общий показатель экзистенциальной исполненности» измеряет наполненность смыслом экзистенции данной личности. Данный показатель говорит о способности справляться с самим собой и с миром и умении пойти на внутренние и внешние требования и предложения, соотнося их с собственными ценностями. Статистически значимая связь данной субшкалы с показателем рефлексивности можно интерпретировать следующим образом: осознание экзистенциальной исполненности своей жизни и соотношение внешних требований с собственными ценностями возможно только при развитой способности к рефлексии, т.к. данный феномен играет важную роль в процессе обращения к своему опыту и его анализировании.

Субшкала «Самотрансценденция» измеряет способность ощущать ценности. Данный показатель находит свое проявление в чувствовании близости к чему или кому-либо, переживать захваченность ценностью и эмоционально откликаться и рефлексивность в этом случае является основополагающим процессом.

Субшкала «Свобода» измеряет способность решаться. Свобода охватывает способность находить реальные возможности действия, создавать из них иерархию в соответствии с их ценностью и таким образом приходить к персонально обоснованному решению. Рефлексия как главный механизм регуляции и корректировки человеческой деятельности осуществляет контроль над процессом принятия решения.

Связь субшкалы «Ответственность» с показателем рефлексивности может говорить о том, при помощи этого механизма человек способен осознать обязательность выполнения каких-либо действий.

*Выводы.* Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- во-первых: при помощи теоретического анализа по-



казало факт влияния на протекание учебной деятельности таких компонентов как экзистенциальная исполненность, метакогнитивные способности и рефлексивность. Экзистенциальная исполненность, согласно рассмотренным теоретическим источникам, в частности ее высокий уровень, помогает адаптироваться в стрессовых ситуациях, возникающих в учебной деятельности, а также способствует самоактуализации, и все это осуществляется через компонент самосознания, являющимся интегральным показателем экзистенциальной исполненности. Метакогнитивные способности выполняют важную функцию – организация и контроль собственной интеллектуальной деятельности, и их использование в процессе обучения необходимо, так как материал в высшем учебном заведении предоставляется на более высоком уровне и метакогнитивные способности позволяют справляться со сложностями, возникающими в процессе обучения. Рефлексивность, в свою очередь, рассматривается в метакогнитивном подходе и находит свое проявление в русле экзистенциальной исполненности через компонент самосознания, и выполняет функцию контроля за протеканием мыслительных операций, обеспечивает возможность возвращения в прошлый опыт и использовать нужную информацию при возникновении необходимости.

- во-вторых: выявлена статистически значимая связь между показателями рефлексивности, метакогнитивными способностями и субшкалами экзистенциальной исполненности. Данный факт объясняется тем, что данные феномены тесно взаимосвязаны друг с другом и выполняют похожие функции, которые оказывают влияние на успешность учебно-профессиональной деятельности. Экзистенциальная исполненность способствует успешной адаптации в учебном процессе и самоактуализации. Рефлексивность, в свою очередь, помогает смыслам и ценностям образования, а также играет значимую роль в процессе регуляции, контроля и корректировки деятельности. Метакогнитивные способности организуют и контролируют интеллектуальную деятельность.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Юдина Е. В. Исследование жизнестойкости у студентов-психологов // Педагогика и психология образования. 2011. №3.
2. Кобзева Н. И. Возрастной и социально-психологический портрет современного студента образовательного процесса ВУЗа // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал) 2011. Т.8. №4.
3. Правдина Л.Р., Шипитько О.Ю., Алиев Ш.Г. Экзистенциальная исполненность и направленность деятельности у специалистов гражданской авиации // Российский психологический журнал. 2016. №1. С.61-75
4. Самойлова И.Г., Матвеева В.С. Представления о совести молодых людей с разным уровнем осмысленности жизни // Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 1 45
5. Правдина Л.Р., Васильева О.С., Гаус Э.В. Экзистенциальная исполненность как фактор профессионального здоровья // Инженерный вестник Дона. 2015. №3
6. Юдина Е.В. К проблеме синдрома выгорания у психологов-консультантов: экзистенциальный подход // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». 2011. № 1. С. 109–115.
7. Шигабетдинова Г. М. Феномен рефлексии: границы понятия // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2014. № 2-1
8. Кузьмина Е. И. Психология свободы: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 336с.
9. Долгова В. И., Ниязбаева Н.Н. Особенности формирования рефлексивно-феноменологической компетентности выпускников магистратуры психолого-педагогического направления // ЧиО. 2014. №1 (38). С.111-116

10. Прохоров А. О., Чернов А. В. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 2. С. 82–93.

11. Рослякова Надежда Ивановна. Рефлексия как компонент профессиональной индивидуальности будущего специалиста // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2008. № 5

12. Пошехонова Ю.В., Карпов А.В. Мотивационные и волевые особенности метапознания студентов вуза // Известия ДГПУ, №4, 2014.

13. О.В. Лазарева. К вопросу о влиянии метакогнитивных процессов на понимание научного текста // Вестник ЮУрГУ, № 31, 2012

14. Сергиенко Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 5(7)

15. Т.В. Терешонок, С.С. Бакшеева. Метакогнитивные компоненты в структуре учебной деятельности // Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ №1/2015.

16. Hartman H.J. Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research, and Practice, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, The Netherlands, 2001. 2.

17. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.3.

18. Schraw, G., Moshman, D. Metacognitive theories / G. Schraw, D. Mo // Educational Psychology Review. – 995. – № 7. – P. 351–371. <http://gcq.sagepub.com>

19. Основные тенденции развития современного метакогнитивизма : методические указания / А. А. Карпов ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2015. – 72 с.

20. Самойличенко А.К., Рожкова Ю.А., Токмакова А.А. Влияние метакогнитивных процессов на успеваемость студентов (на примере студентов экономического профиля) // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)

21. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.

*Статья поступила в редакцию 03.10.2017  
Статья принята к публикации 25.12.2017*

159.928.23

## РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ФАКТОР САМОРАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКАМИ

© 2017

**Самойличенко Александр Константинович**, старший преподаватель кафедры философии и юридической психологии  
**Черемискина Ирина Игоревна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры философии и юридической психологии

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: irina-cheremiski@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматривается отношение со стороны матери к подростку как фактор самораскрытия способностей школьниками. Авторы опираются на теоретические представления о том, что способности, формируясь на основе задатков проявляются в успешности реализации какой-либо деятельности, и развиваются на основе подкрепляющей оценки этой деятельности со стороны значимых взрослых, в частности материнского положительного отношения. Особое значение вклад материнского отношения в процесс формирования адекватного представления о своих способностях приобретает в период выбора профессии – в старших классах. Данное предположение проверено эмпирическим путем, выборка исследования составила 197 учеников 9-11 классов общеобразовательной школы г. Владивостока. Доказано, что позитивное отношение матери к подросткам связано с их самостоятельностью, активностью, способностью реально оценивать объективные обстоятельства и ощущение полноты собственной жизни. А так же выявлена взаимосвязь между позитивным отношением со стороны матери и соответствием профессиональных предпочтений подростков их способностям.

**Ключевые слова:** отношение родителей, способности, самораскрытие способностей, старшеклассники, соотношение представлений о своих способностях и профессиональных предпочтений, мотивация достижения и учения, экзистенциальная исполненность.

## PARENT ATTITUDE AS A FACTOR OF TEENAGERS' ABILITIES SELF-REVELATION

© 2017

**Samoylichenko Alexander Konstantinovich**, Senior Lecturer of the Department of Philosophy and Legal Psychology  
**Cheremiskina Irina Igorevna**, PhD in Psychology, associate professor at the Department of Philosophy and Legal Psychology

*Vladivostok State University of Economics and Service  
(690014, Russia, Vladivostok, Gogolya str., Bld. 41, e-mail: irina-cheremiski@mail.ru)*

**Abstract.** The article covers the issue of the relationship between mother's attitude towards her teen-aged child and child's capability to self-reveal his/her abilities. The authors' idea is based on the theoretical background which states, that abilities, being formed from the makings, manifest themselves in the success of an activity, and develop with the help of the supportive evaluation from the adults, whose evaluation is significant for the kid, particularly with mother's positive attitude. The mother's attitude is especially important when the kid faces the necessity to choose his/her future job- in the high school. It is stated, that during this period of time, mother is able to help the child to understand his/her abilities better. This assumption was empirically tested with the sample of 197 students from the one of Vladivostok's high schools (grade 9 to 11). The results revealed the significant level of relationship between mothers' attitude and children's independence, activity, ability to adequately assess various circumstances and feel the abundance of their lives. The relationship between mothers' positive attitude and kids' ability to choose their future job in accordance with their abilities was also supported in the article.

**Keywords:** parents' attitude, abilities, self-discovery of abilities, high school students, the ratio of ideas about their abilities and professional preferences, motivation for achievement and teaching, existential fulfillment.

**Постановка проблемы.** Проблема способностей в психологии является достаточно изученной в плане представлений об их происхождении, классификации, попыток диагностики и развития общих и специальных способностей. Однако вопрос о механизмах самораскрытия личностью своих способностей является малоизученным. Особую актуальность этот вопрос приобретает во время высокой востребованности адекватных представлений о том, какими способностями обладает человек – это период выбора будущего направления профессионального обучения, то есть период обучения в старших классах. Ориентация на собственные способности является одним из определяющих факторов выбора будущей профессии старшеклассниками [1, 2]. Так как же формируется это представление? Логично предположить, что это длительный процесс, обусловленный множеством причин. Например, представители педагогической психологии ведущую роль в этом процессе отдают учителям, занимающим профессиональную позицию в образовательной и учебной деятельности, и на этой основе создающим среду и пространство для самораскрытия способностей их учениками [3]. Однако немаловажным является и отношение родителей к подростку в контексте самораскрытия им своих способностей. Во-первых, семья является самым первым институтом социализации ребенка, с уже сложившимися в ней представлениями о задатках, передающихся из поколения в поколение, а также ожиданиями, по отношению к

ребенку. Во-вторых, принимая идею о том, что процесс самораскрытия способностей возможен в деятельности, где подросток получает подтверждение о её успешности со стороны, можно предположить, что родительская поддержка является максимально значимой для ребенка. Таким образом, ориентируясь на высокую значимость вклада отношения родителей к ребенку в указанном процессе, можно отметить крайнюю индивидуализированность этих условий, а, следовательно, и малую степень изученности. Указанный факт обуславливает актуальность получения статистически достоверных доказательств того, что отношение родителей к подростку является одним из предикторов успешности самораскрытия способностей школьником.

**Анализ современных исследований.** Традиционно проблема способностей рассматривается с использованием следующего тезауруса: а) задатки; б) собственно способности; в) успешность деятельности. Задатки представляются как фундамент развития способностей и представляют собой анатомо-физиологические особенности нервной системы. Согласно теории множественного интеллекта Г. Гарднера (MI Theory) Задатки представляют собой нейронные структуры, обуславливающие успешность в деятельности [4]. Результаты исследований способности одного из самых известных ученых в этой области - Б.М. Теплова позволяют говорить о том, что способность «не может возникнуть» вне соответствующей деятельности, специальные же способности

определяется им как «система свойств личности, которая помогает достигнуть высоких результатов в какой-либо специальной области деятельности» [5]. Помимо Б.М. Теплова, успешность деятельности в качестве основного критерия или показателя способностей рассматривают многие авторы, в частности М. Бакингом и Дж. Холланд [6, 7]. Например, М. Бакингом и К. Кофман высказывают идею о том, что принципиально важно учитывать индивидуальные способности в практике, особенно в практике профессиональной деятельности, что позволяет работодателям существенно экономить. С их точки зрения, наилучшего результата деятельности работник может добиться при использовании его в соответствие с его способностями, при совпадении его индивидуальных способностей и отведенной ему роли в организации [6].

Принимая во внимание успешность деятельности в качестве основного показателя выраженности способностей, нельзя игнорировать факт оценки этой «успешности». При развитии уровня рефлексии и адекватной самооценке, можно предположить, что человек сам способен отдавать себе отчет в том, что у него получается хорошо. Однако, следуя принципу интериоризации, такая оценка возможна лишь как результат усвоенной внешней оценки. Высоко оценивая внутренний потенциал самораскрытия способностей необходимо помнить и о внешних условиях, той среде, в которой человек проявляет свои способности. Кто-то конкретный дает человеку понять, что есть успешность в деятельности, есть способности. В старшем школьном возрасте это могут быть сверстники, педагоги или родители и близкие значимые родственники. Успешность ученика старших классов должна быть кем-то отмечена, обозначена, можно предположить, что обратная связь, которую получает старшеклассник, является потенциалом самораскрытия им собственных способностей. Таким образом, можно сказать, что внутренний потенциал, а именно – задатки, и внешняя среда, оценка со стороны в итоге определяют способности и успешность деятельности субъекта.

Оценка успешности ребенка в какой-либо деятельности со стороны родителей напрямую определяется системой сложившихся между ними отношений. Эмоциональные и поведенческие расстройства у детей, вызванные определенным типом отношений родителей к ним давно стали предметом изучения психологов [8]. Сотрудники лаборатории клинической психологии института им. В.М. Бехтерева Л.И. Вассерман, И.А. Горьковская и Е.Е. Ромицына указывают на то, что дисгармония семейного воспитания может быть одной из причин детских неврозов, последствиями которых являются «отсутствие успехов в учебе, при нормальном умственном развитии, устойчивые признаки угнетенности и подавленности настроения, усталости и переутомления» [9, с. 34]. Эти авторы указывают на то, что если в родительских отношениях преобладает эмоциональное отвержение, дефицит родительской отзывчивости, то это приводит к формированию безынициативности ребенка, снижению его адаптивных возможностей в новых, непредсказуемых условиях. Когда в родительском отношении доминируют сопереживание и понимание, это приводит к формированию у ребенка уверенности в своих силах, стремления к достижению цели. По их мнению, подростковый возраст обладает особой чувствительностью к различного рода нарушениям отношений, что связано с завершением этапа формирования характера и самосознания. Блокировка базовых потребностей в этом периоде развития, а именно, потребности в уважении, автономии и самоопределении может приводить к наиболее патогенным последствиям [10].

С позиций возрастной психологии, подростковый возраст является наиболее сложным жизненным периодом, характеризующимся поиском идентичности, интенсивным развитием рефлексии, осознанием себя в качестве обладателя способностей. Определенный круг

интересов в подростковом возрасте начинает приобретать устойчивость. Одной из актуальных задач подросткового возраста является выбор подростком будущего направления профессиональной подготовки и профессиональной деятельности. Основу этого выбора составляют представления о своих способностях. Согласно теории профессиональных сред Дж. Холланда выбор профессии обусловлен увлечениями и желаниями личности, он считал, что люди лучше могут функционировать в профессиональной среде, которая совместима с их личностью, отмечал, что человек склонен выбирать карьеру, согласующуюся с его способностями [11]. Таким образом, можно предположить, что с точки зрения теории сред, структура интересов подростка соотносится со структурой его личности, определенными психологическими особенностями, ведущими ценностями, достижениями, его представлениями о собственных способностях. Объективное представление о собственных способностях, соответствующее реальному положению дел, способствует наиболее адекватному выбору будущей профессиональной среды.

В русле экзистенциального анализа А. Лэнгле представил основания самораскрытия человека, по его мнению, человеку нужны три вида опыта: уважительное понимание, справедливое отношение к нему и признание его ценности. Эти три вида опыта являются внешними условиями самораскрытия «себя для себя», следствием которого может являться высокая степень «экзистенциальной исполненности человека», то есть осмысленность его жизни, внутреннее согласие, соответствие сущности решений поступкам [12 - 20].

Таким образом, теоретическая модель проведенного исследования может быть описана следующими положениями: способности формируются на основе задатков, как внутренних факторов, и при поддержке внешнего окружения. Семья является наиболее ранней системой, выполняющей функцию оценки деятельности ребенка, в которой проявляются его способности. Родительское отношение приобретает максимальное значение в сложный период становления интересов ребенка, на основе его представлений о собственных способностях – в старших классах, в период выбора профессионального пути. Позитивное отношение родителей способствует формированию высокого уровня «экзистенциальной исполненности подростка», проявляющейся в его внутреннем согласии с самим собой и инициативности.

*Постановка целей исследования и его ход.* На основании представленной теоретической модели целью исследования являлось установление взаимосвязи между позитивным отношением со стороны матери и показателями успешности самораскрытия способностей подростком.

Гипотеза заключается в том, что существует положительная взаимосвязь между положительным отношением со стороны матери к подросткам и такими показателями успешности самораскрытия ими своих способностей, как высокая самооценка, экзистенциальная исполненность и соответствие типа интеллекта профессиональным предпочтениям.

Исследование проведено на базе одной из общеобразовательных школ г. Владивостока, выборка составила 197 старшеклассников, учащихся 9-11 классов.

*Методики исследования.*

Опросник «Подростки о родителях» (ПОР) представляет модификацию методики Э. Шафера, авторами русскоязычной адаптации являются Вассерман Л.И., Горьковская И.А., Ромицына Е.Е. Результаты раскрывают содержательный характер и специфику воспитательной практики родителей с позиции подростков от 13 до 18 лет. Методика позволяет оценить выраженность разных вариантов отношений с родителем (в данной статье представлены результаты диагностики отношения матери к подростку) по шкалам доброжелательности, враждебности, автономии, директивности и непоследо-

вательности.

Измерение доминирующей мотивационной тенденции у школьников осуществлялось с помощью методики «Мотивация достижения» М.Ш. Магомет-Эминова.

Методика О.И. Моткова «Самооценка личности» (модификация Б.А. Сосновского) разрабатывалась и была использована для изучения общей самооценки позитивности развития личности, а также показателей выраженности самооценки отдельных факторов личности (нравственность, воля, самостоятельность и чувство реальности, креативность, гармоничность, экстраверсия).

Шкала экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер является одним из психометрических инструментов, отражающих субъективную оценку своей жизни человеком. Уровень экзистенциальной исполненности показывает степень осмысленного в жизни, внутреннего согласия сущности человека с его решениями и поступками.

Опросник Дж. Холланда на определение профессионального типа личности позволяет оценить склонности и интересы подростков к определенным профессиям на основе их представлений о собственных способностях.

Анкета на тип интеллекта Г. Гарднера позволяет получить представление о ведущем типе интеллекта у подростков.

Статистическая обработка результатов проводилась с помощью прикладного пакета статистических программ SPSS 20.0 и коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена.

*Результаты и их обсуждение.* Проведенный корреляционный анализ результатов исследования показал наличие значимых прямых корреляционных связей между «позитивным интересом» со стороны матери к подросткам и их «самостоятельностью и чувством реальности», «самодистанцированием» и общей «экзистенциальной исполненностью» ( $p=0,01$ ,  $n=197$ ). Таким образом, можно сказать, что при высокой степени принятия матерью своего ребенка, безусловном положительном отношении к нему подростки склонны высоко оценивать свою самостоятельность и готовность к действиям в реальных условиях, они склонны к рациональному восприятию ситуации, прогнозированию на основе её целостного анализа, им присуща способность дистанцироваться от своих сиюминутных аффектов и желаний, так же им характерно субъективное переживание полноты жизни.

Выявлена значимая положительная взаимосвязь между таким типом отношения матери к подросткам, как «директивность» и их «нравственностью» ( $p=0,05$ ,  $n=197$ ), и значимая отрицательная взаимосвязь между этим же типом отношения матери и «экстраверсией», «волей» и «общей самооценкой позитивных аспектов личности» ( $p=0,05$ ,  $n=197$ ) подростков. То есть, высокий контроль и давление со стороны матери связаны с высокой нравственностью подростков, однако их направленность на окружающий мир, общительность, волевые проявления, самостоятельность, а также в целом позитивная самооценка при таком отношении слабо выражены.

Взаимосвязи между враждебным, автономным или непоследовательным отношением матери к подростку и его самооценкой, а также полнотой переживания жизни («экзистенциальной исполненностью») обнаружено не было.

Далее вся эмпирическая выборка была разделена нами на пять групп согласно «типу отношения матери к подросткам» с целью проверки соотношения типа интеллекта подростков (задатков) их профессиональным предпочтениям, соотносимых с их представлениями о своих способностях. Наибольшее соответствие типа интеллекта подростков с их профессиональными предпочтениями было выявлено в группе с позитивным отношением матери к подростку ( $n=76$ ). В этой группе были выявлены значимые положительные взаимосвязи между «математико-логическим» типом интеллекта и «исследовательской» профессиональной направленностью

( $p=0,05$ ), а также между «межличностным» типом интеллекта и «социальной» направленностью ( $p=0,01$ ). В группах с другими типами отношения матери к подросткам значимых взаимосвязей между типом интеллекта и профессиональной направленностью выявлено не было.

*Выводы.* Таким образом, проведенное исследование позволяет сказать о том, что позитивное отношение матери к подростку является значимым фактором наличия у него высокой самооценки, активности, развитого чувства реальности и высоко развитой ориентации в ней, что способствует успешному самораскрытию способностей и формированию адекватного представления о возможности их реализации в профессиях определенного типа. Такое отношение матери к подростку связано с экзистенциальным переживанием им полноты своей жизни.

Представленный материал является частью комплексного изучения родительского отношения как фактора самораскрытия способностей в контексте масштабного исследования психолого-педагогических предикторов результативности образования и механизмов самораскрытия способностей старшеклассников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пряжникова, Е.Ю. Профорентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. 3-изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 496 с.

2. Зеер Э.Ф. Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека: коллект. монография. Екатеринбург: РГППУ, 2008. 239 с.

3. Чернявская В.С., Устинова О.А. Проблема самораскрытия способностей подростка // Материалы съезда Российского психологического общества / сост. Л.В. Артищева; под ред. А.О. Прохорова, Л.М. Попова, Л.Ф. Баяновой и др. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – Т. 3. – 104 с.

4. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. 512 с.

5. Теплов Б.М. Способности и одаренность. В кн.: Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961, с. 9-38.

6. Бакингом М., Коффман К. Сначала нарушайте все правила: Что лучшие в мире менеджеры делают по-другому. М.: Альпина Паблишер, 2012. 256 с.

7. Holland J L. Making vocational choices: a theory of careers. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973. 150 p.

8. Волкова Е.Е., Капустина Т.В., Черемискина И.И. Развитие модели привязанности в контексте различных теоретических подходов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Том 6. № 1А. С. 45-53.

9. Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е. Психологическая методика «Подростки родителей» и ее практическое применение. СПб.: «ФАРМиндекс», 2001. 68 с.

10. Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике. СПб.: «Речь», 2004. 256 с.

11. Holland J.L., Johnston, J.A. Hughey K.F. & Asama N.F. Some Explorations of a Theory of Careers: VII. A Replication and Some Possible Extensions // Journal Of Career Development (Sage Publications Inc.). 1991. 18(2). P. 91-100. doi:10.1177/089484539101800201

12. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия. М.: Генезис, 2004. 128 с.

13. Langle A. A., Kriz J. The Renewal of Humanism in European Psychotherapy: Developments and Applications // Psychotherapy. 2012. Vol. 49. No. 4. P. 430-436.

14. Лэнгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности // Вопросы психологии, 2004, №4, с. 3-21.

15. Лэнгле А. Человек в поисках смысла // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2005, Т.2,

№2, с. 55-64.

16. Лэнгле А. Феноменологический подход в экзистенциально-аналитической психотерапии // Московский психотерапевтический журнал, 2009, №2, с. 110-129.

17. Лэнгле А. Травма и смысл. Против утраты человеческого достоинства / С собой и без себя. Практика экзистенциально-аналитической психотерапии : сборник статей. М.: Генезис, 2009. с. 163-187.

18. Лэнгле А. Персональный экзистенциальный анализ / Психология индивидуальности: новые модели и концепции // коллективная монография под ред. Е.Б. Старовойенко, В.Д.Шадрикова М.: МПСИ, 2009, с. 356-382.

19. Лэнгле А. Дух и экзистенция. О духовном начале, имманентно присущем экзистенциальному анализу // Экзистенциальный анализ. Бюллетень, 2011, №3, с. 11-24.

20. Лэнгле А. Экзистенциально-аналитическое понимание воли. Позволение как практика реальной свободы // Экзистенциальный анализ. Бюллетень, 2013, №5, с. 27-76.

*Статья публикуется при поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований, проект 17-06-00281 «Психолого-педагогические предикторы результативности образования и механизмы самораскрытия способностей старшеклассников».*

*Статья поступила в редакцию 05.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 159.9

## РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВПО (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ)

© 2017

**Самойличенко Александр Константинович**, старший преподаватель кафедры философии и юридической психологии  
**Токмакова Анастасия Александровна**, бакалавр 4 курса, кафедра философии и юридической психологии  
*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: tokmakova.nastasya@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению рефлексии как ресурса, обеспечивающего успешность учебной деятельности. Были рассмотрены и проанализированы теоретические аспекты рефлексии, а также метакогнитивных способностей, которые также оказывают влияние на успешность учебной деятельности. В работе обоснована актуальность изучения рефлексивности как психологического феномена для успешного осуществления учебной деятельности в высших учебных заведениях. Авторы рассматривают рефлексивность как регулятор учебно-познавательной и когнитивно-мотивационной сферы деятельности. В данном исследовании была проверена гипотеза о том, что рефлексивность является важным психологическим ресурсом при успешном обучении на высшем образовании, так как при обучении требуется высокий уровень обобщенности теоретических категорий, которые усваивают студенты. Гипотеза была проверена на экспериментальной выборке, состоящей из студентов высшего профессионального образования (N=74) и контрольной, состоящей из студентов среднего профессионального образования (N=27). В результате исследования были сделаны вывод о том, что для студентов высшего профессионального образования рефлексия является более важной способностью для успешности учебной деятельности, чем для студентов обучающихся по программам среднего профессионального образования. Установлена взаимосвязь между академической успеваемостью и уровнем рефлексивных способностей у студентов высшего профессионального образования.

**Ключевые слова:** рефлексия, образование, рефлексивность, успешность обучения, метакогнитивные процессы, метакогнитивные способности.

## REFLEXIVITY AS PSYCHOLOGICAL RESOURCE OF HPO STUDENTS' SUCCESSFUL EDUCATIONAL ACTIVITY (AN EXAMPLE OF THE STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS)

© 2017

**Samoylichenko Alexander Konstantinovich**, Senior lecturer of the Department of Philosophy and Legal Psychology  
**Tokmakova Anastasia Alexandrovna**, bachelor 4rd year, Department of Philosophy and Legal Psychology  
*Vladivostok State University of Economics and Service*  
(690014, Russia, Vladivostok, Gogolya str., Bld. 41, e-mail: tokmakova.nastasya@mail.ru)

**Abstract.** The article analyzes the reflection as a source for ensuring the success of educational activity. The theoretical aspects of reflection as well as metacognitive abilities that also affect the success of the learning process were reviewed. In the following research, the importance of assessing the reflection as psychological phenomenon that is essential for the successful fulfillment of study in the institutions of higher education is emphasized. The authors view the reflexivity as a regulator of learning and cognitive and cognitive-motivational scopes of activity. The hypothesis that reflexivity is a significant psychological source that ensures the success of learning because it allows students to generalize those theoretical categories that they learn is stated in the article. The hypothesis was tested on a pilot sample of students of higher professional education (N = 74) and control group, consisting of students of secondary vocational education (N = 27). The results revealed the significant positive relationship between reflection level and the academic results in the case of the student of higher professional education. However the reflection does not play an important role in the learning process of the secondary vocational education students. The connection between the academic achievements and the level of reflection is supported for the students of higher professional education.

**Keywords:** reflection, education, reflexivity, the success of learning, metacognition, metacognitive abilities

**Постановка проблемы.** Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», образованием является единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, а также комплекс знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции, необходимых для всестороннего развития личности и удовлетворения её образовательных потребностей и интересов [1]. Применительно к обучению в высшем учебном заведении образование имеет целью подготовку высококвалифицированных кадров для разных областей деятельности, исходя из потребностей общества и государства.

Учебно-профессиональная деятельность является ведущим типом деятельности в юношестве, поэтому важнейшими критериями становления личности студента являются показатели отношения к учебе, её успешности, а также мотивы учебной деятельности [2]. Процесс становления студента профессионалом в значительной мере обусловлен успешностью его учебной деятельности в ходе получения образования. Получение образования в высшем учебном заведении предполагает динамичное усвоение знаний, навыков, а также получение опыта в какой-либо конкретной сфере деятельности.

Современный образовательный процесс подразумевает предъявление высоких требований к будущим спе-

циалистам, и для того, чтобы быть успешным, необходимо обладать способностями к проявлению активности, адаптации в различных часто меняющихся условиях, а также к созданию и реализации своих жизненных планов и стратегий [3]. Некоторыми из таких требований являются владение теоретическими знаниями в рамках своей специальности и умение применять эти знания на практике, личностно-психологические характеристики, а именно интеллект, аналитические способности. В реальности студенты высших учебных заведений сталкиваются со сложностями при понимании и усвоении учебной информации [4].

Основными задачами современного образовательного процесса являются повышение качества высшего образования, обучение студентов для работы в определенной области, реализация компетентного подхода, а также разработка теоретических подходов и научно-методическое обеспечение образовательных стандартов следующего поколения [5]. Наряду с вышеизложенными задачами, одной из первоочередных задач современного образовательного процесса является формирование способности к самостоятельной работе, самостоятельному приобретению знаний, и особую важность в связи с этим имеют метакогнитивные способности, которые представляют собой знание субъектом своей когнитивной

системы и умение ей управлять.

*Анализ современных исследований.* Согласно результатам проведенных исследований, метапознание, или метакогнитивные способности, обеспечивают правильное понимание смысла изучаемого, и таким образом метапознание можно рассматривать как основу успешной учебной деятельности [6]. Обладание метакогнитивными способностями дает возможность процессу обучения быть более успешным и эффективным.

Для достижения наивысшего уровня профессионализма и успеваемости необходимо применение метакогнитивного контроля при решении определенного круга задач для того, чтобы справиться с трудностями на своем образовательном пути. Как отмечает М.А. Холодная, в процессе обучения в вузе необходимо овладеть способностями к метакогнитивному контролю и регуляции выполняемой деятельности, что будет являться одним из первоочередных условий успешного становления профессионала [7].

Развитые метакогнитивные способности являются средством для управления своим поведением и использования метакогнитивных стратегий при решении задач. Метакогнитивными стратегиями является специфическая последовательность действий, целью которых является планирование и контроль когнитивных процессов, и сопоставления результатов их применения с целями деятельности [8].

Метакогнитивные процессы представляют собой знание субъекта о своих когнитивных способностях и умение управлять ими, и обеспечивают осознание процесса решения задачи. Важно отметить то, что актуализация метакогнитивных процессов происходит в ситуациях, когда субъекту необходимо сосредоточиться на мыслительной деятельности. К основным функциям метакогнитивных процессов можно отнести: обнаружение проблемы, выбор различных когнитивных стратегий и оценку познавательных процессов [9].

В ходе процесса получения образования происходит овладение знаниями, умениями и навыками, которые являются отправной точкой для развития познавательных способностей личности. Предоставляемые знания в высшем учебном заведении отличаются более высоким уровнем, и для успешного овладения ими необходимо обращаться к своим метакогнитивным процессам. Для того, чтобы справиться со сложностями, встречающимися на пути получения знаний, необходимо обладать навыками регуляции метакогнитивных процессов [10]. Посредством активности, осуществляемой субъектом сознательно, и самостоятельной деятельности, которая важна для структурирования полученных знаний, личность обеспечивает успешность образовательного процесса.

Как отмечают исследователи М. В. Осорина, О. В. Щербакова, М. О. Аванесян, у большей части населения независимо от уровня их образования и интеллекта, а также базовых когнитивных умений, эффективное и адекватное использование метакогнитивных процессов остается «недостроенным», так как метакогнитивные способности являются психическими умениями высшего порядка [11].

По результатам ранее проведенного нами исследования были сделаны выводы о том, средний уровень развития метакогнитивных способностей связан с высоким уровнем успеваемости. Это объясняется оптимальностью среднего уровня развития метакогнитивных способностей, так как это дает возможность совмещать выполнение какой-либо деятельности и контролировать течение своих метакогнитивных процессов при помощи определенных стратегий [3].

В качестве регулятора учебно-познавательной и когнитивно-мотивационной сферы может выступать рефлексивность, которая является метакогнитивным механизмом [12]. Способность к рефлексии дает возможность осознанно контролировать и регулировать свои

психические процессы, к которым также относятся и метакогнитивные процессы.

Проблема рефлексии в психологии не потеряла своей актуальности. Это объясняется тем, что данный феномен достаточно сложен, и в связи с этим в психологии существует некоторая неопределенность места данного понятия в системе психологической терминологии [13]. Рефлексия как предмет исследования занимает одно из центральных мест в психологии. Итогом проведенных исследований явилась психологическая теория рефлексивной регуляции деятельности [14] и рассмотрение рефлексии в рамках метакогнитивного подхода [15,16]. А.В. Карпов отмечает, что исследование рефлексии раскрыто не в полной мере, и большинство теоретиков не рассматривают данный феномен как систему закономерностей психической реальности. Данный факт препятствует развитию науки о рефлексии. Причиной рассмотрения рефлексии в таком ключе автор считает то, что долгое время данный феномен рассматривали с философской точки зрения [17].

В отечественной психологии феномен рефлексии рассматривали в рамках деятельностного подхода и в связи с этим принято считать, что рефлексия представляет собой компонент структуры деятельности. Рефлексия позволяет контролировать и корректировать протекание своей деятельности. Интерес ученых к проблеме рефлексии можно объяснить стремлением к использованию теоретических наработок для решения практических задач в области педагогической, возрастной и социальной психологии.

На современном этапе развития психологии отсутствует единое представление о феномене рефлексии. Существует достаточно большое количество направлений изучения рефлексии, одним из них является метакогнитивный подход.

Понимание рефлексии в рамках метакогнитивного подхода отличается от традиционного представления данного феномена. В отличие от традиционного подхода, где рефлексия подразумевает под собой обращенность психики на собственное содержание, в метакогнитивном подходе рефлексия также подразумевает обращенность психики во вне: к деятельности, поведению, общению. При таком рассмотрении рефлексии становится очевидна ее главная функция – регуляция внешней активности субъекта.

Регуляция внешней активности субъекта осуществляется посредством контроля и реализации деятельности. В психологии существует множество обозначений данного процесса: «рефлексивный контроль», «осознаваемая регуляция», «метакогнитивная включенность». Здесь рефлексия не представляет собой процесс обращения к собственному сознанию и выполнения целей когнитивного характера, в этом плане рефлексия выступает как механизм регуляции активности человека [18]. Таким образом, можно заключить, что рефлексия обеспечивает осознаваемый, эффективный контроль внешней активности человека.

На сегодняшний день образовательный процесс в высших учебных заведениях основан на усвоении студентами большого объема теоретических знаний, знания пониманием аппарата своей специальности и оперированием сложными абстрактными категориями. Для осуществления этих операций необходимо актуализировать свои метакогнитивные способности и способность к рефлексии, которая обеспечивает регуляцию своих действий в процессе получения образования.

Рефлексия является своеобразным метакогнитивным механизмом, оказывающим влияние на регуляцию учебно-познавательной деятельности и функционирования когнитивно-мотивационной сферы обучающегося [19]. В учебной деятельности рефлексия оказывает непосредственное влияние на функционирование когнитивно – мотивационной сферы субъекта учебной деятельности. Рефлексия выступает своеобразным метакогнитивным

механизмом, который выполняет регулятивную функцию учебно-познавательной деятельности.

Рефлексивность как психологический феномен оказывает влияние на успеваемость в учебной деятельности и играет важную роль в процессе обучения. Она обеспечивает регуляцию и реализацию деятельности, что обеспечивает сознательное регулирование своей активности посредством развитых метакогнитивных процессов, которые дают возможность обращаться к своему прежнему опыту и анализировать его. По результатам проведенных исследований, были получены результаты о том, что низкорефлексивные студенты склонны к импульсивности действий, принятию необдуманных решений, частой смене целей, интересов, ожиданий быстрого результата, имеют потребность во внешнем контроле и обладают слабостью самоконтроля, что может снижать уровень академической успеваемости. Высокорефлексивные студенты отличаются постоянностью интересов, тщательностью при подготовке какого-либо задания. Тем не менее, такие студенты более тревожны в отношении качества выполнения своей деятельности [20].

На основе вышеизложенного можно говорить о том, что рефлексия является одним из факторов успешного обучения в высшем учебном заведении. Обеспечение успешной учебной деятельности при помощи рефлексии осуществляется посредством ряда важных функций, а именно: регулирование учебной деятельности, контроль за ходом мыслительных операций, обращение к своему опыту и использование приобретенных данных при необходимости. Рефлексия позволяет выбирать такую стратегию, которая позволит выполнить задание наиболее качественно, а также позволяет личности направить максимальные усилия в ту область, которая этого требует.

Таким образом, становится очевидным, что рефлексия выполняет множество важных функций, имеющих отношение к учебной деятельности, и поэтому исследование данного феномена и взаимосвязи его с успеваемостью студентов представляется нам необходимым.

*Постановка целей исследований и его ход.* В связи с этим, гипотеза нашего исследования состоит в том, что рефлексивность является психологическим ресурсом при успешном обучении на высшем образовании.

Исследование проходило на базе Владивостокского Государственного Университета Экономики и Сервиса.

Для исследования влияния метакогнитивных процессов на успеваемость студентов были сформированы экспериментальная и контрольная выборки студентов. Экспериментальная выборка: студенты первого курса высшего профессионального образования экономических специальностей (направления «экономическая безопасность» и «финансы и кредит») в количестве 74 человек (52 девушки и 22 юноши) в возрастном диапазоне от 17 до 20 лет. Контрольная выборка: студенты второго, третьего и четвертого курса среднего профессионального образования в количестве 27 человек (17 девушек и 10 юношей) в возрастном диапазоне 16-20 лет.

В данном исследовании в рамках изучения рефлексивности как психологического ресурса при успешном обучении решались три задачи:

- Определить средний балл успеваемости студентов экспериментальной и контрольной выборки,
- Определить уровень рефлексивности у студентов, принимавших участие в исследовании,
- Выявить взаимосвязь между успешным обучением и уровнем развития рефлексивности.

Для решения поставленных задач был использован метод ранговой корреляции Ч.Спирмена и U-критерий Манна-Уитни. В целях проверки гипотезы в исследовании использовалась методика диагностики рефлексивности А. В. Карпова и В.В. Пономаревой.

*Результаты и их обсуждение.* Разделение выборки на экспериментальную (студенты высшего образования)

и контрольную (студенты среднего профессионального образования) преследовало цель подтвердить факт того, что рефлексивность выступает психологическим ресурсом при успешном обучении на высшем образовании, так как при обучении требуется высокий уровень обобщенности теоретических категорий, которые усваивают студенты.

Результаты использования критерия Манна-Уитни позволяют сделать выводы о том, что уровень рефлексивных способностей в группе студентов ВПО превышает уровень рефлексивных способностей в группе студентов СПО ( $U_{эмп} = 700,5$  при  $p < 0,05$ ). По результатам применения метода ранговой корреляции Ч.Спирмена можно прийти к заключению о существовании взаимосвязи между средним баллом успеваемости и уровнем рефлексивности студентов ВПО ( $r_s = 0,269$  при  $p = 0,05$ ), тогда как в группе СПО данная взаимосвязь не достигает статистической значимости ( $r_s = 0,102$  при  $p = 0,05$ ), что подтверждает заявленную гипотезу.

*Выводы.* Таким образом, проведенное исследование: - во-первых: посредством теоретического анализа выявило факт влияния на успешность учебной деятельности таких психологических ресурсов, как рефлексивность и метакогнитивные процессы. Использование метакогнитивных способностей при обучении в высшем учебном заведении необходимо, так как они позволяют справиться со сложностями, возникающими в процессе обучения по причине предъявления учебного материала на более высоком уровне с использованием метакогнитивных стратегий в своей деятельности. Рефлексивность, в свою очередь, выполняет регулятивную функцию учебно-познавательной деятельности и оказывает влияние на успеваемость в процессе получения образования.

- во-вторых: продемонстрировало различия в уровне рефлексивных способностей у студентов высшего и среднего профессионального образования, а именно то, что уровень рефлексивных способностей у студентов высшего профессионального образования выше, чем у студентов среднего профессионального образования. Данный факт объясняется тем, высшее профессиональное образование направлено на подготовку специалистов для какой-либо научной области и предполагает овладение студентами сложным учебным материалом, а также отличается глубиной и фундаментальностью. Рефлексивность в данном случае является психологическим ресурсом, который дает возможность овладеть сложными знаниями на высоком уровне. Среднее профессиональное образование, в свою очередь, сугубо прикладное и ориентировано на получение студентами в процессе обучения базовых практических навыков по выбранной специальности, поэтому способность к рефлексии при освоении данной программы не является фактором успешной учебной деятельности

- в-третьих: показало существование взаимосвязи между успеваемостью и уровнем рефлексивных способностей у студентов высшего профессионального образования, что объясняется тем, что рефлексивность является важным психологическим ресурсом для успешного обучения студентов по программам высшего профессионального образования, так как при обучении требуется высокий уровень обобщенности теоретических категорий, которые усваивают студенты.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017-2016 года
2. Кобзева Наталья Ивановна. Возрастной и социально-психологический портрет современного студента образовательного процесса ВУЗа.
3. Самойличенко А.К., Рожкова Ю.А., Токмакова А.А. Влияние метакогнитивных процессов на успеваемость студентов (на примере экономического профиля).
4. Пошехонова Ю.В., Карпов А.В. Мотивационные



и волевые особенности метапознания студентов вуза. Известия ДГПУ, №4, 2014.

5. Пугачёва Н. Б. Приоритетные задачи высшего профессионального образования в современной теории и практике - Социосфера - 2011. № 1

6. Hartman H.J. Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research, and Practice, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, The Netherlands, 2001.

7. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

8. Schraw, G., Moshman, D. Metacognitive theories / G. Schraw, D. Mo // Educational Psychology Review. – 995. – № 7. – P. 351–371. <http://gcq.sagepub.com>

9. О.В. Лазарева. К вопросу о влиянии метакогнитивных процессов на понимание научного текста. Вестник ЮУрГУ, № 31, 2012

10. Сергиенко Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 5(7).

11. М. В. Осорина, О. В. Щербакова, М. О. Аванесян. Проблемы метакогнитивной регуляции: нормативные требования и непродуктивные паттерны интеллектуальной деятельности // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2011. Вып. 2.

12. Прохоров А.О., Чернов А.В. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 2. С. 82–93.

13. Шигабетдинова Г. М. Феномен рефлексии: границы понятия. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Выпуск № 2-1 / 2014

14. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: ИП РАН, 2004. 450 с.

15. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума: учебное пособие. М.: ПЭР СЭ, 2002. 304 с.

16. Flavell J. M. Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence. N. J., 1976. P. 231–135.

17. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. №5. С. 45-57

18. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 352 с.

19. Прохоров А. О., Чернов А. В. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 2. С. 82–93.

20. Рослякова Надежда Ивановна. Рефлексия как компонент профессиональной индивидуальности будущего специалиста. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. Выпуск № 5 / 2008.

*Статья поступила в редакцию 23.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 159.9:616.891

## ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОФИЛАКТИКИ И ЛЕЧЕНИЯ ДИСТРЕССА С ПОМОЩЬЮ МЕЗОДИЭНЦЕФАЛЬНОЙ МОДУЛЯЦИИ

© 2017

**Юмашев Алексей Валерьевич**, кандидат медицинских наук, профессор кафедры ортопедической стоматологии

*Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова (119991, Россия, Москва, ул. Трубецкая, д.8, стр. 2, e-mail: umalex99@gmail.com)*

**Аннотация.** В работе рассмотрены патофизиологические аспекты стресса и влияние дистресса на различные аспекты здоровья и функционирования человека. Рассмотрен физиотерапевтический метод мезодиэнцефальной модуляции (МДМ-терапии) в качестве основного и вспомогательного компонента терапии при различной соматической, стоматологической и психической патологии. Описана история создания технологии МДМ-терапии как клинической конвергенции преимуществ ряда методов традиционной физиотерапии. Рассмотрены физиологические предпосылки и особенности МДМ-терапии. Проанализированы фактические и потенциальные возможности нового метода, уровни его эффективности по отношению к ряду заболеваний, сопровождаемых возникновением выраженной стрессовой реакции. Отмечены возможные перспективы и недостатки в использовании МДМ-терапии. Проанализирована профилактическая и терапевтическая способность МДМ-терапии. Рассмотрен широкий ряд патологий, при котором отмечено положительное влияние МДМ-терапии: дистресс, спровоцированный острой и хронической соматической патологией; стрессовая гипергликемия у больных сахарном диабете 2-го типа; психические расстройства невротического уровня и их донозологические формы; глоссалгия; широкий ряд стоматологической и сопряженной патологии. Дополнительное внимание уделено доказанной терапевтической эффективности МДМ-терапии в улучшении остеоинтеграции стоматологических имплантатов и уменьшении осложнений вследствие дентальной имплантации. Рассмотрены перспективы применения МДМ-терапии в будущем.

**Ключевые слова:** мезодиэнцефальная модуляция, МДМ-терапия, стресс, дистресс, антистрессовая реакция, клиническая эффективность, дентальная имплантация, остеоинтеграция, ортопедическая стоматология, глоссалгия, сахарный диабет.

## FUNDAMENTAL BASES AND PRACTICAL RESULTS OF PREVENTION AND TREATMENT OF THE DISTRESS BY MEASODIENEPHALIC MODULATION

© 2017

**Yumashev Alexey Valerievich**, candidate of medical Sciences, Professor, Department of prosthetic dentistry

*First Moscow State Medical University. I. M. Sechenov (119991, Russia, Moscow, St. Trubetskaya, 8, building 2, e-mail: umalex99@gmail.com)*

**Abstract.** The paper considers the pathophysiological aspects of stress and the impact of distress on various aspects of human health and functioning. The physiotherapeutic method of mesodiencingephalic modulation (MDM-therapy) is considered as the main and auxiliary component of therapy for various somatic, dental and mental pathologies. The history of creation of technology of MDM-therapy as clinical convergence of some methods of traditional physiotherapy is described. Physiological prerequisites and peculiarities of MDM-therapy are considered. The actual and potential possibilities of the new method, the levels of its effectiveness in relation to a number of diseases, accompanied by the appearance of a pronounced stress reaction, are analyzed. Possible prospects and shortcomings in the use of MDM-therapy were noted. The prophylactic and therapeutic ability of MDM-therapy is analyzed. A wide range of pathologies is considered, in which a positive effect of MDM therapy is noted: distress provoked by acute and chronic somatic pathology; stress hyperglycemia in patients with type 2 diabetes mellitus; mental disorders of the neurotic level and their donosological forms; glossalgia; a wide range of dental and associated pathologies. Additional attention is paid to the proven therapeutic effectiveness of MDM therapy in improving the osteointegration of dental implants and reducing complications due to dental implantation. The prospects of using MDM therapy in the future are discussed.

**Keywords:** mesodiencingephalic modulation, MDM-therapy, stress, distress, antistress reaction, synchronization recovery, clinical efficacy, dental implantation, osteointegration, prosthodontics, glossalgia, diabetes mellitus.

**Актуальность исследования.** В основе ряда психических и психосоматических расстройств, а также донозологических форм психоэмоциональных нарушений лежит острый либо хронический дистресс. В контексте медицинской практики, стрессогенными факторами нередко выступают факт заболевания, провоцирующий развитие нозогении, а так же действия медицинского персонала, способные спровоцировать развитие ятрогении. Часто в качестве стрессогенных факторов выступают необходимость прохождения определенных видов лечения или обследования. К наиболее частым психоэмоциональным нарушениям фобического спектра, ассоциированным с обращением к врачу, относятся синдром «белого халата», трипанофобия, стоматофобия и ряд других. Данные состояния существенно влияют на предрасположенность больных к терапии, качество их жизни в период лечения и обследования, снижают толерантность к иным патогенным воздействиям [1 – 4].

Таким образом, существует ситуация, когда осуществление медицинской помощи, направленное на достижение здоровья человека, само способно выступать в качестве причины его нарушения.

Это создает предпосылки для рассмотрения определенных составляющих медицинского процесса в качестве этиологического фактора стресса, и искать пути его

нивелирования.

Следует отметить, что в современной дефиниции понятия «здоровье», сформулированной Всемирной организацией здравоохранения, особое значение придается концепту «качество жизни», в структуре которого существенную роль играют компоненты, относимые к одной из важнейших сторон его обеспечения – «сопротивление патогенным воздействиям» [5]. Это предопределяет тенденцию к использованию всех достижений медицинской и немедицинской науки, а также разработку на их основе специального оборудования, средств и инструментов, направленных на сохранение здоровья человека, в том числе, путем нивелирования патологического воздействия внешних дестабилизирующих факторов, в том числе, стресса.

Частным примером реализации этих стремлений ВОЗ, в контексте лечения и профилактики дистресса, является создание технологии мезодиэнцефальной модуляции (МДМ-терапии) [6, 7].

**Цель исследования** – рассмотреть физиологические предпосылки и особенности МДМ-терапии и проанализировать профилактическую и терапевтическую ее способности.

**Методы исследования:** контент-анализ.

Согласно существующим статистическим данным,

почти в 80% населения современных городов на фоне острого или хронического дистресса, спровоцированного плановыми и специальными медицинскими обследованиями, фиксируется дисбаланс нейрогуморальных и иммунных факторов различной степени выраженности. Среди людей пожилого и старческого возраста этот показатель достигает 95%, а спровоцированное нарушение гормонального и/или иммунного статуса составляет 50% и более [8]. Вышеуказанные нарушения, согласно современным наблюдениям, выступают в качестве одной из основных причин ускоренной соматической инволюции организма, ухудшения качества и продолжительности жизни человека.

Это подтверждает необходимость разработки методов и способов профилактического и терапевтического воздействия, ориентированных на борьбу с дистрессом.

Предпосылками создания МДМ-терапии, как средства направленного на профилактику и лечение дистресса, выступила теория Г. Селье об общем адаптационном синдроме и его стадиях. Последующие исследования доказали состоятельность гипотез Г. Селье, продемонстрировав существование единого нейроэндокринного иммунного комплекса (Neuro-endocrine immune complex; NEIC), выступающего в качестве основной системы человеческого организма, запускающей тотальную антистрессовую реакцию.

Несмотря на разнообразие стрессорных факторов и феноменологических проявлений дистресса, сегодня доказан единый эндогенный механизм нивелирования стресса – комплекс антистрессовых агентов в составе ЦНС, объединяемых понятиями стресс-реализующей (Stress-realizing system; SRS) и стресс-лимитирующей (Stress-limiting system; SLS) систем, анатомически взаимосвязанных, главным образом, с гипоталамо-гипофизарной (Hypothalamic-pituitary system; HPS) и опиоидной (Brain opiooid system; BOS) системами головного мозга человека. Многочисленные исследования доказали высвобождение и выброс, в ответ на стрессогенную ситуацию, рилизинг-факторов, напрямую влияющих на функционирование основных компонентов эндокринной и иммунной систем, объемы их эндогенной секреции, что ведет к изменению гуморальных концентраций агентов противодействия стрессу, между которыми создается гибкий и изменяющийся во времени от начала реакции баланс.

Определение анатомических и функциональных составляющих, участвующих в ответе организма на стрессогенные ситуации, позволило выдвинуть гипотезу о возможности целенаправленно воздействия извне на эти структуры для инициирования их активации, с целью профилактики развития дистресса.

МДМ-терапия была разработана в НИИ скорой помощи им. Н. В. Склифосовского и позиционировалась как технология экзогенной вспомогательной стимуляции центров ЦНС, ответственных за активацию наиболее важных витальных функций, сохраняющих и поддерживающих общее состояние гомеостаза человеческого организма. Технология МДМ-терапии явилась результатом комплексной научно-технологической модификации целого ряда частных методов внешнего воздействия на головной мозг человека, направленных на улучшение функционирования ЦНС в целом, либо ее узкоспециализированных составляющих. Разработка технологии МДМ-терапии осуществлялась путем комбинирования стандартных физиотерапевтических методов, включающих лазеротерапию, магнитотерапию, электрофорез и т. п. с выделением их положительных эффектов и работой над преодолением присутствующих им недостатков, связанных с неспецифичностью воздействия физиотерапии и разной ее терапевтической эффективностью при различных патологиях [9]. В дальнейшем МДМ-терапия, изначально возникшая как комбинированный способ лечения, совершенствовалась как интегративная технология мезодиэнцефальной модуляции, представляющая собой

модификацию традиционного метода транскраниальной физиотерапии [10].

Факт нарушения синхронизации деятельности нейроэндокринной и иммунной систем организма на фоне стресса и необходимость восстановления утраченного баланса путем возвращения их функционирования к дострессовому состоянию, посредством активации NEIC при помощи внешнего модулированного воздействия, позволило определить частные аспекты применения и количественные величины параметров МДМ-терапии [11, 12].

Аппарат для МДМ-терапии позволяет путем внешнего модулированного воздействия на ЦНС стимулировать NEIC и устранить дисбаланс между SRS и SLS, что приводит к повышению эффективности антистрессового ответа и адаптации организма к влиянию внешних стрессовых факторов. Это подтверждается фиксированием динамики изменения величин биохимических маркеров протекания антистрессовой реакции (катехоламинов и их активных метаболитов, а также опиоидных пептидов в артериальном и периферическом кровотоке) при применении МДМ-терапии в сравнении с аналогичными величинами у лиц, к которым МДМ-терапия не применялась.

Следовательно, можно говорить о том, что МДМ-терапия основана на этиотропном подходе, в рамках которого решается проблема профилактики и преодоления последствий дистресса путем активации эндогенных защитных ресурсов и последовательного улучшения общей адаптации [13].

В настоящее время МДМ-терапия применяется для лечения целого ряда патологий посредством дифференциальной модуляции импульсных токов на несущей частоте 10 КГц, под которой сигнал модулируется в ИНЧ-частотах от 20 до 100 Гц, при силе тока от 0 до 0,4 мА. Именно такая характеристика тока позволила добиться наиболее эффективного терапевтического эффекта по преодолению стресса.

Так, исследователями отмечен положительный эффект МДМ-терапии при дистрессе, спровоцированном внезапным манифестированием острой соматической патологии: инфарктом миокарда (в сочетании с эмоциональной стенокардией), инсультом, стрессами посткомбустионного, посткриогенного, посттравматического генеза и т.п. Доказано, что применение МДМ-терапии для этих категорий пациентов позволяет снизить остроту последствий стресса и повысить процент последующей трудовой адаптации и общей ресоциализации до 60% против 25% в группе пациентов с аналогичными нозологиями, которым МДМ-терапия не проводилась. Также подтвержден позитивный эффект МДМ-терапии при стрессе, спровоцированном не ургентными соматическими состояниями, такими как язвенный гастродуоденит, неспецифический язвенный колит, остеомиелит и др. В целом ряде публикаций отмечена особая эффективность МДМ-терапии в качестве как основного, так и вспомогательного метода лечения хронических, осложненных и труднокурабельных патологий органов желудочно-кишечного тракта и сердечно-сосудистой системы [7, 14].

С 2013 года исследования по применению МДМ-терапии проводятся на клинических базах Первого МГМУ им. И.М. Сеченова. Наиболее обширную группу участников исследования, насчитывающую 348 человек, составили больные сахарным диабетом 2-го типа. На их примере продемонстрирован положительный клинический эффект МДМ-терапии в лечении синдрома стрессовой гипергликемии – наиболее патогномичного для сахарного диабета 2-го типа заболевания; отмечено снижение уровня глюкозы крови, в среднем, на 30% (но не ниже 4,5 ммоль/л) и гликированного гемоглобина на 10% от исходных показателей, а также повышение качества жизни данной категории больных, особенно по шкалам физического и эмоционального функциониро-

вания, а также психологического здоровья, согласно опроснику 12-Item Short Form Health Survey, SF-12 [15].

Существенная эффективность МДМ-терапии отмечена в лечении первичных психических расстройств невротического уровня и их донозологических форм (в том числе, соматогенных и нозогенных), а также у пациентов, с ранее установленным психиатрическим диагнозом. Данные результаты тем более значимы в контексте закономерного утяжеления состояния и резистентности к классическим методам терапии у лиц, с базисной психиатрической патологией, подвергшихся повторному стрессу.

В последние годы исследования по внедрению и адаптации использования МДМ-терапии проводятся на кафедре ортопедической стоматологии Первого МГМУ им. И. М. Сеченова по отношению к широкому ряду стоматологической и сопряженной патологии. Так, проведенные на кафедре исследования демонстрируют положительный эффект МДМ-терапии в сфере терапевтического и ортопедического лечения стоматологической патологии. Достигнуты положительные результаты в лечении такой тяжелой патологии как глоссалгия [16]. Особое внимание уделяется не только вопросам лечения, но и диагностики и профилактики стресса среди как студентов, так и пациентов стоматологического центра. Ряд специализированных исследований, проведенных на кафедре, целью которых было выявление, фиксация и отслеживание в патодинамике состояния контрольных показателей вегетативных коррелянтов стресса, а также их изменений, свидетельствующих о наличии стрессовой реакции и особенностях ее протекания в организме человека на фоне использования МДМ-терапии, так и в контрольных группах [17].

В настоящее время на базе стоматологического центра Первого МГМУ им. И.М. Сеченова проводятся клинические исследования по изучению влияния МДМ-терапии на улучшение остеоинтеграции стоматологических имплантатов и снижение количества осложнений после операции дентальной имплантации [18 – 20].

#### Выводы

Результаты работы продемонстрировали необходимость профилактики и лечения дистресса, как состояния, приводящего к ускоренной соматической инволюции организма, ухудшению качества и продолжительности жизни, амплификации и экзакцербации коморбидной патологии и дисконплаентности к терапии.

Существующие исследования демонстрируют, что МДМ-терапия является доказано эффективным методом профилактики и терапии дистресса у различных категорий лиц.

Рассмотрена история разработки технологии МДМ-терапии и современные направления ее применения.

В современном варианте МДМ-терапия представляет из себя интегративную технологию, принцип действия которой реализуется путем внешнего модулированного воздействия на ЦНС, что влечет за собой синхронизацию деятельности нейроэндокринной и иммунной систем организма на фоне стресса и приведение их до-стрессовому состоянию.

Положительный терапевтический эффект МДМ-терапии в настоящее время отмечен при широком ряде патологий: дистрессе, спровоцированном острой и хронической соматической патологией; стрессовой гипергликемии у больных сахарном диабете 2-го типа; первичных психических расстройств невротического уровня и их донозологических форм; глоссалгии; широком ряде стоматологической и сопряженной патологии, в том числе, хирургической – путем улучшения остеоинтеграции стоматологических имплантатов и снижение количества осложнений вследствие дентальной имплантации.

Применение МДМ-терапии позволяет снизить остроту последствий стресса, а также повысить трудовую адаптацию, общую ресоциализацию и качество жизни

больных.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Khan T.V, Khan S.S, Akhondi A., Khan T.W. White coat hypertension: relevance to clinical and emergency medical services personnel // *MedGenMed.* – 2007. – №9 (1). – P. 52.
2. Ellinwood Everett H., Hamilton James G. Case report of a needle phobia // *Journal of Family Practice.* – 1991. – №32 (4). – P. 420 – 422.
3. Смулевич А. Б. Психосоматические расстройства: руководство по психиатрии / Под. Ред. А. С. Тиганова. – М.: Медицина, 1999. – Т.2. – С. 466 – 489.
4. Bumke O. Der Arzt als Ursache seelischer Störungen // *Deutsche Medizinische Wochenschrift.* – 1925. – №51(1). – С.3.
5. WHO The concept of Health // *The Ottawa Charter for Health Promotion – First International Conference on Health Promotion, Ottawa, 21 November 1986.* – code access URL: [http://www.who.int/topics/health\\_policy/en/](http://www.who.int/topics/health_policy/en/)
6. Karev V.A., Dotsenko V.I., Voloshin V.M., Tavtin I.K. Mesodiencephalic modulation (transcranial electrostimulation of the brain) in neurology and psychiatry // *Questions of health resorts and physiotherapy.* – 2012. – №6. – P. 16 – 20.
7. Lacigova S., Tomešová J., Gruberová J., Rušavý Z., Rokyta R. “Mesodiencephalic” modulation in the treatment of diabetic neuropathy // *Neuroendocrinology Letters.* – 2013. – Vol.34, №2. – P.135 – 142
8. Goel N. Androgenic influence on serotonergic activation of the HPA stress axis // *Endocrinology.* – 2011. – №152(5). – P. 2001 – 2010.
9. Гойденко В.С., Серая Э.В., Чжао А.В., Журавель С.В., Чугунов А.О., Рюмин А.В., Лапшин В.П. Лазеротерапия и мезодиэнцефальная модуляция после трансплантации печени в реанимации. // *Паллиативная медицина и реабилитация.* – 2009. – № 4. – С. 17 – 19.
10. Эфендиева М.Т., Гусакова Е.В. Клинико-физиологическое обоснование применения метода мезодиэнцефальной модуляции в комплексе с синбиотиками при синдроме раздраженного кишечника // *Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры.* – 2008, – № 2, – С. 25 – 28
11. Stratakis C.A., Chrousos G.P. Neuroendocrinology and pathophysiology of the stress system // *Ann. N.Y. Acad. Sci.* – 1995. – Vol. 771. – P. 1 – 18.
12. Chrousos G.P., Gold P. W. The concepts of stress system disorders: overview of behavioral and physical homeostasis // *J.A.M.A.* – 1992. – Vol. 267. – P. 1244 – 1252.
13. Yumashev A.V., Utyuzh A.S., Admakin O.I., Zakharov A.N., Nefedova I.V. MESODIENEPHALIC MODULATIONSVERFAHREN BEI DER KORREKTUR VON BELASTUNGSSTÖRUNGEN // *International Journal of Applied and Fundamental Research.* – 2017. – № 1. – С. 1 – 14.
14. Rassulova M.A., Safonova O.V., Ksenofontova I.V., Firsova L.D. Complex treatment of tobacco dependence by means of psychotherapeutic correction in combination with mesodiencephalic modulation in patients with chronic diseases of digestive organs // *Questions of health resorts and physiotherapy.* – 2010. – №6. – P.18-21.
15. Maurischat C, Herschbach P, Peters A. Bullinger M. Factorial validity of the Short-Form 12 (SF-12) in patients with diabetes mellitus // *Psychology Science Quarterly.* – 2008. – №50. – P.7 – 20.
16. Патент на изобретение РФ №2614209 «Способ физиотерапевтического лечения глоссалгии» от 23.03.2017 г.
17. Yumashev A.V., Gorobets T.N., Admakin O.I., Kuzminov G.G., Nefedova I.V. Key aspects of adaptation syndrome development and anti - stress effect of mesodiencephalic modulation // *Indian Journal of Science and Technology.* – 2016. – Т. 9. – № 19. – С. 93911, DOI: 10.17485/ijst/2016/v9i19/93911
18. Утюж А.С., Юмашев А.В., Лушков Р.М. Клинический пример ортопедического лечения пациента после резекции нижней челюсти по поводу саркомы с использованием дентальных имплантатов // *Клиническая*

стоматология. – 2016. – № 4 (80). – С. 56 – 58.

19. Юмашев А.В., Утюж А.С., Нефедова И.В. Влияние мезодиэнцефальной модуляции на течение раннего послеоперационного периода и качество остеоинтеграции при внутрикостной стоматологической имплантации // Российский вестник дентальной имплантологии. – 2017, – № 1 (35), – С. 18-22.

20. Yumashev A.V., Utyuzh A.S., Volchkova I.R., Mikhailova M.V., Kristal E.A. The influence of mesodien-cephalic modulation on the course of postoperative period and osseointegration quality in case of intraosseus dental implantation // Indian Journal of Science and Technology. –2016. –Т. 9. –№ 42. –С. 104307, DOI: 10.17485/ijst/2016/v9i42/104307

*Статья поступила в редакцию 22.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 316.74:502/504

**СПЕЦИФИКА СУЩЕСТВОВАНИЯ КОЭВОЛЮЦИОННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
В МАССОВОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ  
(СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

© 2017

**Белозерова Ирина Александровна**, кандидат философских наук, доцент кафедры профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин  
*Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я. Горина  
(308503, Россия, Белгородская область, Белгородский район, поселок Майский,  
улица Вавилова, 1, e-mail: irina\_belozerova1965@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье дается характеристика массового экологического сознания в сопряжении с рассмотрением обыденного экологического сознания, поскольку массовое сознание в настоящее время можно считать повседневным, так как степень его «онаученности» и распространенности в современных условиях совпадают. Определяется ряд выразительных черт массового экологического сознания, которые следует учитывать при выявлении специфики существования коэволюционных представлений в нем. К ним относятся: эмоциональная настроенность, психологическая направленность, коллективная захваченность, локальность, консервативность, нерациональность, нелогичность, ограниченность, примитивность, парадоксальность. Выявлены три типа социально-экологического идеала: первый тип – *гармонический*, признающий согласованность человека и природы; второй – *технократический*, указывающий на безграничное развитие техники; третий – *натуралистический*, связывающий дальнейшее развитие общества с отказом от экономического роста и научно-технического прогресса. Отмечена ярко выраженная предметно – экономическая, технократическая направленность социально-экологического идеала, что затрудняет формирование коэволюционных воззрений. Показано, что в сознании масс коэволюционные представления существуют на уровне подсознания. Это зафиксировано в традициях и обычаях, поговорках и пословицах, являющихся его постоянными спутниками. Следовательно, идея коэволюции общества и природы изначально заложена в менталитете современного человека. В обыденной жизни она выражается через идеи сотрудничества, диалога, компромисса, сопереживания, соучастия человека и природы. Дальнейшим шагом исследовательских изысканий будет выявление современных социокультурных условий и факторов формирования коэволюционных представлений в массовом экологическом сознании.

**Ключевые слова:** массовое экологическое сознание, обыденное экологическое сознание, коэволюционные представления, новая экологическая парадигма, социоприродные отношения, экологический идеал, гармонический тип социально-экологического идеала, технократический тип социально-экологического идеала, натуралистический тип социально-экологического идеала.

**THE SPECIFICITY OF THE EXISTENCE OF THE CO-EVOLUTION OF IDEAS  
IN THE MASS ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS  
(SOCIOLOGICAL ASPECT)**

© 2017

**Belozerova Irina Aleksandrovna**, candidate of philosophical Sciences, associate Professor of the Department of professional learning and socio-pedagogical disciplines  
*Belgorod state agricultural University named after V. Gorin  
(308503, Russia, Belgorod region, Belgorod district, village Mayskiy,  
Vavilov street, 1, e-mail: irina\_belozerova1965@mail.ru)*

**Abstract.** The article describes the characteristics of ecological consciousness in conjunction with the examination of everyday ecological consciousness as the collective consciousness of the present can be considered casual, since its degree of “araucanos” and prevalence in modern conditions coincide. Identifies a number of expressive traits of ecological consciousness that should be considered when identifying the specific existence of the co-evolution of ideas in it. These include: emotional mood, psychological focus, collective saveconnect, locality, conservatism, irrationality, illogic, limited, primitive, paradoxical. Identified three types of social-ecological ideal: the first type is harmonic, recognizing the coherence of man and nature; the second is technocratic, indicating the infinite development of technology; the third nature, linking the further development of the company with a waiver of economic growth and scientific progress. Marked by a pronounced domain – economic, technocratic orientation of social-ecological ideal that hampers the formation of co-evolution views. It is shown that in the minds of the masses co-evolutionary view it is on a subconscious level. This is recorded in the traditions and customs, Proverbs and sayings that are his constant companions. Therefore, the idea of co-evolution of society and nature originally inherent in the mentality of modern man. In everyday life it is expressed through the ideas of cooperation, dialogue, compromise, empathy and complicity between man and nature. The next step of the research surveys will be to identify contemporary socio-cultural conditions and factors of formation of representations in the co-evolution of ecological consciousness.

**Keywords:** ecological consciousness, everyday environmental consciousness, co-evolution performance, new environmental paradigm, society-nature relations, the ecological ideal, harmonic type of socio-ecological ideal, technocratic type of socio-ecological ideal, naturalistic type of socio-ecological ideal.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В мировоззрении современного общества развивается представление о значимости согласованного развития общества и природы. Это представление оформилось в коэволюционные представления, отражающие тип эволюции целостной системы, заключающийся в сопряженном развитии ее элементов на основе согласованного взаимодействия. Коэволюционные представления существовали на всем протяжении развития общества под разными ракурсами рассмотрения. Однако в интеллектуальное поле современного знания они включаются как предмет неутраченных дискуссий, что актуализирует обращение

к данной проблематике [13].

Другая сторона постановки проблемы исследования заключается в противоречивом развитии, с одной стороны, научно-философского знания как фундаментальной основы развития общества и природы, с другой стороны – массового сознания, являющегося конструктивным и «реально работающим» фактором развития социоприродных отношений. В науке и философии антропоцентризм соседствует с биоцентризмом; эволюционистский подход – с концепциями глобального управления; идея сохранения природы – с ее реконструкцией; осмысление науки как совокупности знаний – с пониманием науки как видовой разнообразия культуры, влияющего на

формирование мировоззрения общества. В сознании масс данную проблематику актуализируют противоречия между новыми и старыми установками в отношении общества к природе, рациональными и иррациональными положениями, научными и обыденными представлениями.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* К настоящему времени накоплен целый пласт социологического материала, в котором исследуется состояние массового сознания по экологическим вопросам [1; 2; 13], что связано с развитием энвайронментальной социологии [3-7]. Разработанная в ее рамках «новая экологическая парадигма» обозначила необходимость радикального преобразования системы ценностей современного общества и соответствующие ей новые образцы социально-экологического поведения, коррелирующие с коэволюционными представлениями [8].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Названные исследования демонстрируют интересные стороны существования коэволюционных воззрений, однако не раскрывают подробно процесс их формирования как мировоззренческого ориентира и критерия оптимизации социоприродных отношений. Уделяется мало внимания вопросам трансформации коэволюционных представлений в истории общества, существования их в массовом экологическом сознании. Данные обстоятельства актуализируют рассмотрение специфики существования коэволюционных представлений в русле философия-социологического дискурса.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Решение экологических задач во многом зависит от степени зрелости массового экологического сознания: чем совершеннее экологическое сознание, тем больше людей готово активно участвовать в оптимизации отношений между обществом и природой [13]. Массовое экологическое сознание можно считать повседневным сознанием, так как степень его «онаученности» и пространственности в современных условиях совпадают. Иными словами, массовое экологическое сознание является способом и типом экологического сознания большинства людей, которые не являются специалистами в области «высокой» культуры. В сущности, им в той или иной степени обладает любой человек, будь он великий деятель, ученый и др. В итоге, под массовым экологическим сознанием мы понимаем совокупность представлений и эмоций, отражающих проблемы социоприродных отношений в повседневной жизни и нацеливающих на реализацию непосредственных забот о решении этих проблем [13].

В истории культуры экологическое сознание масс наполнялось разными смыслами, но его структура одинакова во все времена. Массовое экологическое сознание включает в себя рациональные и иррациональные положения, эмоциональные факторы, морально-волевые установки, ценностные ориентации. Оно обладает рядом существенных черт, которые следует учитывать при определении специфики существования коэволюционных представлений в нем. Его носителем является конкретный субъект, который опирается на логику здравого смысла. Оно имеет коммуникативную направленность и ярко выраженную эмоциональную окрашенность, подчиняется нормам и правилам, сложившимся в обществе. Экологическое сознание на уровне обыденности носит поверхностный, несистематизированный, локальный характер и лишь изредка проникает в суть явлений, происходящих в мире. Массовое экологическое сознание опирается на традиции, советы и наставления, которые переходят из поколения в поколение вместе с пословицами и поговорками [13].

Особая роль в развитии массового экологического

сознания принадлежит крестьянской культуре. Связь крестьянина с землей будила интуицию, требовала творческого напряжения, воспитывала духовно и эстетически. Сельская культура осуществлялась предметами крестьянского быта и выражалась в системе ритуалов и обрядов. Основная идея, пронизывающая все области крестьянского творчества – понимание комплекса «человек – природа» как единого целого, в котором заложены мифологический и религиозный смысл. Так, календарная обрядовая культура – это не просто красочное развлечение, это особая форма взаимоотношения общества с природой, которая призвана была обеспечить гармоничную согласованность жизни человека с жизнью природы. Ведь человек всегда хотел жить в мире и взаимопонимании [13]. При этом, любой религиозный праздник знаменует собой равное партнерство человека с природой в своем труде и отдыхе.

Идеи согласованности, гармонии общества и природы представлены в сказках, балладах, песнях, где природа переживает вместе с человеком, является помощником и соучастником в его делах. Она может отплатить добром за доброту человеческую, злом за зло его. Особенно ярко коэволюционные представления отражены в народных пословицах и поговорках: «кто землю лелеет – того она жалеет», «обмани поле раз – оно тебя обманет девять раз», «корми – как земля кормит; учи – как земля учит; люби – как земля любит, «на лошадь не плеть покупают, а овес» [9; 13].

О коэволюционной связи общества с природой может рассказать русский народный костюм. В своих символических деталях (круг – световой соляренный знак, ромбы и квадраты – символ плодородия и пр.) он представлен как модель мира, отражающая гармонию человека и природного Космоса. Не случайно на репродукциях картин и фотографий персонажи, одетые в народные костюмы, всегда находятся в интерьере крестьянской избы или среди величественной русской природы [10; 13].

В связи с тем, что в массовом сознании переплетены обыденные представления и научные взгляды, религиозные и мифологические суждения, примитивные ориентации и политизированные установки, его постоянной частью является парадоксальность. Как особая форма противоречий, отражающих взаимоисключающие ориентации и установки, парадоксы значительно снижают степень зрелости массового экологического сознания.

Специфика экологического сознания масс на уровне сформированности – наличие нравственной составляющей, прежде всего, экологической ответственности, которая показывает, что каждый член общества несет ответственность за свои действия перед природой, самим собой и другими людьми, а также формирование социально-экологического идеала, который становится основой мотивации его ответственного поведения.

Оценивая ряд воззрений на перспективы социоприродного взаимодействия, мы выявили три типа социально-экологического идеала: «гармонический», признающий паритет общества и природы; «технократический», утверждающий безграничное развитие техники; «натуралистический», связывающий дальнейшее развитие общества с отказом от экономического роста и научно-технического прогресса. В ходе социологического анализа мы обнаружили, что «гармонический» тип в большей степени преобладает у респондентов в возрасте от 18 до 45 лет, преимущественно с высшим и средним специальным образованием; по социальному статусу – у большинства рабочих и служащих; по половым принадлежностям – в основном у женщин. Респонденты этой группы весьма обеспокоены состоянием окружающей среды. Выход из экологического кризиса они видят в осознании нравственного долга перед природой.

Респонденты «технократического» типа имеют установки на эксплуатацию природы. Социальный портрет «технократов» – в основном лица мужского пола, преимущественно рабочие и учащиеся, в возрасте до 35 лет.

Преобладают люди со средним образованием. Для них характерно потребительское и безразличное отношение к природе. Люди «натуралистического» типа – преимущественно со средним и высшим образованием, женщины в возрасте от 23 до 47 лет. Они обладают повышенной обеспокоенностью из-за современной экологической ситуации, воспринимают природу как самостоятельную ценность, человека – как равноправную часть природы. В первую очередь, природа для них – «живой организм», нежели – «польза», как у сторонников «гармонического» типа, и «сырье», как у сторонников «технократического» типа.

Однако отмечено, что даже респонденты с «натуралистическим» и «гармоническим» типами принимают некоторые ориентации «технократов»: соответственно 32% и 45% считают, что в современных экономических условиях необходимо, прежде всего, поднять жизненный уровень людей, нежели заботиться о состоянии природы. В результате, при всей своей озабоченности современной экологической ситуацией и убежденности в необходимости оптимизации социоприродных отношений ценности населения имеют ярко выраженную экономическую, технократическую, предметно-индустриальную направленность [13, 15].

Парадоксальность современного экологического сознания подкрепляется еще и тем, что под общие разговоры о духовности, гармонии в отношении к природе происходит мощная ориентация на иные идеалы, отражающие узкоэгоистические устремления. В особенности это проявляется у современной молодежи, большая часть которой не связывает себя с экологическими ценностями. В их ориентации прослеживается индивидуализм, практицизм, эгоизм и, как следствие, социально-экологическая пассивность. Так, 58% респондентов ориентируются сегодня в направлении обретения материального благополучия, 39% – деловой карьеры, 29% – личной свободы, независимости и безопасности, нежели – душевного покоя, образования, заботы о состоянии природы. При этом около 49% студентов скептически относятся к возможностям выхода из экологического кризиса, хотя большая часть из респондентов выделяет главным в решении экологических проблем важность гармонизации социоприродных отношений. Это вопрос более подробно освещен в наших других работах [11- 16].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Итак, мы проследили специфику существования коэволюционных представлений в массовом экологическом сознании, что позволяет нам сделать следующие выводы. Существование коэволюционных взглядов на данном уровне сознания сопряжено с рядом трудностей, связанных с парадоксальностью, догматичностью, стереотипностью, иррациональностью, несистематизированностью, ограниченностью массового экологического сознания.

Стимулирует выработку коэволюционных представлений психологическая настроенность, эмоциональная захваченность, локальная характеристика и коллективная направленность массового экологического сознания. В сознании масс коэволюционные взгляды существуют на подсознательном уровне, что зафиксировано в традициях, обычаях, пословицах и поговорках, которые являются постоянными спутниками массового экологического сознания. Следовательно, в менталитете человека изначально заложены коэволюционные идеи. В обыденной жизни они проявляются через идеи сотрудничества, компромисса, диалога, соучастия, сопереживания.

Перспективами дальнейших изысканий данного направления будет выявление современных социокультурных условий и факторов формирования коэволюционных представлений в массовом экологическом сознании.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аксенова О.В., Зубков В.И., Ермаков Д.С. Социально-экологические проблемы научно-теоретический

поиск и направления исследований (заочный круглый стол) // Социологические исследования. 2005. № 3. С. 88-95.

2. Яницкий О.Н. Экологическая культура: очерки взаимодействия науки и практики. М.: Наука, 2007. 271 с.

3. Бондарев В.П. Истоки и сущность современного инвайронментализма // География и смежные науки. LXI: Герценовские чтения. СПб. 2008. С. 226-235.

4. Дэнлап Р.Э., Гэллуп Дж.Г., Гэллуп А.М. Здоровье планеты (1992) [Электронный ресурс]. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/678/082/1217/002.DANLUP.pdf>.

5. Лисаускене М.В., Лихачева Т.И. Инвайронментальная социология // Вестник ВГУ. Серия «Гуманитарные науки». 2005. № 1. С. 313-321.

6. Халий И.А. Экологическое сознание населения современной России // История и современность 2015. №1(21). [https://www.socionauki.ru/journal/iis/archive/2015\\_1/](https://www.socionauki.ru/journal/iis/archive/2015_1/).

7. Яницкий О. Н. Энвайронментальная социология вчера и сегодня // Общественные науки и современность. 1993. № 2. С. 76-91.

8. Catton W.R. and Dunlap R.E. Environmental Sociology: A New Paradigm // American Sociologist - 1978. Vol. 13. P. 41-49.

9. Пословицы русского народа. Сборник В.И. Даля / авт.-сост. Даль В.И. М.: Рус. яз. Медиа, 2004. 814 с.

10. Анисимова О.И. Особенности народной одежды Белгородчины // Тезисы докладов к конференции «Особенности народной одежды Белгородчины и ее развитие в современных условиях». Белгород, 1995. С.82-83.

11. Белозерова И.А. Идея коэволюции человека и природы как духовная ценность современной культуры // Россия и Европа: связь культуры и экономики: материалы XV международной научно-практической конференции (17 июня 2016 года). Прага: Изд-во WORLD PRESS s.r.o.. 2016. С. 181-182.

12. Белозерова И.А. Идея коэволюции человека и природы в современной культуре. Автореферат диссерт. ...к.ф.н. Белгород, 2001. 22 с.

13. Белозерова И.А. Идея коэволюции человека и природы в современной культуре. Диссерт. ...к.ф.н.: 09.00.13. Белгород, 2001. 185 с.

14. Белозерова И.А. Массовое экологическое сознание: традиционные ценности и современность // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 5 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://apriori-journal.ru/serial/5-2016/Belozerova.pdf>.

15. Белозерова И.А., Крикун Е.В. Образ русской природы и характер сельской молодежи (на примере жителей Белгородской области) // Инновации в АПК: проблемы и перспективы. 2016. №3(11). С. 35-40.

16. Крикун Е.В., Белозерова И.А. Экологическая составляющая в формировании характера россиянина (на примере жителей Белгородской области) // Риски в изменяющейся социальной реальности: проблема прогнозирования и управления: Материалы международной научно-практической конференции (19–20 ноября 2015 г.). Воронеж: ООО «ПТ». 2015. Ч. 1. С. 232-236.

17. Марков Ю.Е. Социально-философские проблемы адаптации и реадaptации человека к глобальным проблемам человечества. Диссертация ... к.ф.н.: 09.00.11. Чебоксары, 2007. 165 с.

*Статья поступила в редакцию 20.09.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*



УДК 316.334.4

СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОЛИЦИИ  
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

© 2017

**Бойко Александр Валерьевич**, кандидат социологических наук, заместитель  
начальника кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин*Краснодарский университет МВД России, Крымский филиал*

(295053, Россия, Симферополь, ул. академика Х.Х. Стевена, дом 14, e-mail: alex\_boyko@hotmail.com)

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам социологического обеспечения деятельности полиции в современных условиях. Социологическое обеспечение деятельности органов внутренних дел входит в систему оценки эффективности оперативно-служебной и организационно-управленческой деятельности органов внутренних дел. Автор рассматриваются актуальные направления социологических исследований некоторых сторон деятельности органов внутренних дел с акцентом на возможности регулярного социологического мониторинга как средства оценки деятельности органов внутренних дел. Проведен анализ показателей, которые целесообразно учитывать при проведении социологического мониторинга результатов деятельности органов внутренних дел. К таким показателям относятся уровень доверия к правоохранительным органам как к социальному институту, так и на региональном и локальном уровне; оценка деятельности органов внутренних дел по основным направлениям; характер контактов населения с сотрудниками полиции, влияние опыта контактов с полицией на доверие к ней; готовность населения к сотрудничеству с полицией; ощущение безопасности исходя из оценки текущего уровня преступности. Автор также обращает внимание на значимость деятельности подразделений по связям с общественностью, а также необходимости оптимизации их работы. Результаты социологических исследований предлагается учитывать при опощении личного состава органов внутренних дел, на территории которых выявлены позитивные тенденции в изменении общественного мнения.

**Ключевые слова:** социологический мониторинг, виктимологический опрос, уровень криминогенности, параметры социологического мониторинга.

## SOCIOLOGICAL MAINTENANCE OF POLICE ACTIVITY IN MODERN CONDITIONS

© 2017

**Boyko Alexandr Valerievich**, Ph.D in sociology, deputy chief of humanitarian  
and socio-economical sciences chair*Krasnodar University of Internal Affairs of Russia, Crimean branch*

(295053, Russia, Simferopol, street Academica H.H. Stevena, 14, e-mail: alex\_boyko@hotmail.com)

**Abstract.** The article concerns to issues of a modern police system sociological support. The author displays some actual approaches in sociological research of law enforcements activities emphasizing on necessity of regular sociological monitoring conduct as evaluating tool of police efficiency. The analysis of police activity sociological monitoring indexes is taken which are: trust in police (institutional, regional, local levels) rate, police major activities evaluation, interaction between police and community, influence of interaction with police on trust level in law enforcements, readiness for cooperation with police, personal safety level subjective perception regarding on current crime rate evaluation. The author pays attention to the role of community policing units and a necessity of its optimization. It is proposed that results of sociological researches should be counted during encouraging police staff wherever the positive tendencies in changing public opinion are discovered.

**Keywords:** sociological monitoring, victimological survey, crime rate, sociological monitoring indexes.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Процесс реформирования органов внутренних дел не может сводиться лишь к структурно-организационным изменениям. Важно поднять систему Министерства внутренних дел (далее МВД) Российской Федерации на качественно новый уровень в соответствии с ожиданиями общества, общественности, населения регионов России. В этом процессе важная роль отводится ведомственной социологии, которая за последние несколько лет раскрыла свои возможности и на пути исследования общественного мнения о деятельности полиции, и в анализе криминогенной ситуации, и в изучении внутренних отношений и проблем, которые присущи коллективам органов внутренних дел (далее ОВД) [1,2].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.*

Институционализация социологического обеспечения деятельности полиции неразрывно связана с этапами ее развития и реформирования. Эта история относительно молода, так как первые серьезные попытки использования социологической теории и методологии были предприняты только в 70-е – 80-е годы XX века и имели в основном закрытый характер. Исследования носили несистемный, разрозненный характер и выполнялись на инициативной основе коллективами государственных учреждений и организаций, имевших разную ведомственную подчиненность.

В последние годы интерес к роли социологии в обе-

спечении основных направлений деятельности органов внутренних дел и функций возрос. Наряду с реализацией системного подхода к изучению общественного мнения о деятельности правоохранительных органов, осуществляемого двумя ведущими организациями в области проведения социологических исследований и мониторингов: Всероссийским центром исследования общественного мнения и исследовательской организацией «Левада-центр» проблемы методологии изучения количественных и качественных показателей отношения населения к работе правоохранительной системы, институализации социологического обеспечения оперативно-служебной и организационной деятельности ОВД актуализируются в работах А. Ситковского, О. Яковлева, А. Рахматуллина, С. Егорышева и других [2-4]. Вопросы изучения доверия населения, субъективного уровня защищенности от противоправных посятельств рассматривают А. Глухова, А. Иудин, Д. Шпилев [5]. О. Зуева, Н. Демидов рассуждают о влиянии качества и источников информации о деятельности ОВД на формирование социальных стереотипов и установок граждан [6]. Сравнительный анализ механизмов социального аудита деятельности правоохранительных органов, используемых в России и за рубежом приводит В. Ильченко [7]. На возможности использования социологического инструментария в проведении криминологических исследований указывают С. Лебедев, А. Кашкаров, А. Игнатов [8,9].

Социологическое обеспечение деятельности органов внутренних дел входит в систему оценки эффективности оперативно-служебной и организацион-

но-управленческой деятельности органов внутренних дел. Ведомственной социологии в контексте реформы МВД, по нашему мнению, следует сосредоточиться на четырех основных направлениях: 1) изучении общественного мнения о деятельности органов внутренних дел и выработке решений по улучшению имиджа правоохранительных органов; 2) исследовании реальной ситуации в сфере соблюдения законности и обеспечения прав человека в деятельности патрульно-постовой службы, оперативных и следственных подразделений, службы участковых уполномоченных полиции, подразделений Главного управления по вопросам миграции; 3) изучении состояния правопорядка, проведении виктимологических исследований с целью оценки степени безопасности граждан и разработки мероприятий по ее усилению; 4) разработке социальных технологий как в сфере взаимодействия правоохранителей с различными категориями населения, так и в контексте работы с личным составом органов внутренних дел. Последнее, социально-технологическое направление, является весьма актуальным и принципиально новым ответвлением деятельности социологов. Оно требует отдельного и детального обсуждения. Ниже остановимся на некоторых направлениях, которые предусматривают систему постоянных измерений в режиме мониторинга общественного мнения или реального состояния взаимодействия полиции и населения.

*Права человека и задачи социологов.* Возможно, именно эта тема станет основной при разработке социально-правовых программ в сфере модели «community policing», предусматривающей активное привлечение территориальной общины при проведении мероприятий по пресечению и профилактике правонарушений, с учетом положительного международного опыта внедрения стандартов в полицейскую деятельность. С этой целью можно использовать возможности социологических мониторингов общественного мнения, осуществляемых подразделениями МВД по связям с общественностью в соответствии с Порядком организации и проведения изучения мнения населения о деятельности полиции в территориальных органах МВД России на районном уровне, утвержденном приказом МВД России от 01.12.2016 № 777. Впрочем, примененный МВД в 2017 году инструмент требует существенной доработки, так как разработанная анкета представляет весьма ограниченные возможности решения задач мониторинга общественного мнения о деятельности полиции. Представляется, что включение в анкету блока вопросов, касающихся соблюдения органами внутренних дел прав и свобод граждан, позволит существенно повысить качество получаемой в ходе мониторинга информации. Официальная статистика правонарушений и субъективные оценки населения по-разному отражают уровень обеспечения общественной и личной безопасности граждан. Официальная статистика, ее методология и методы сбора данных содержат в себе систематические ошибки, которые накапливаясь и совершаемые масштабно, искажают представление о состоянии соблюдения прав человека и роли правоохранительных органов в их обеспечении. Соответственно, это влияет и на возможность государства использовать институциональные средства измерения социального «пульса» общества. Однако комплексные исследования в рамках регулярных мониторингов общественного мнения позволяют сформировать более полную картину о проблемах, которые беспокоят население в сфере обеспечения правопорядка, получить более объективную оценку деятельности органов внутренних дел и точнее определять дисфункциональные проявления в их деятельности.

*Новая ситуация с общественным порядком и адекватный ответ полиции на ожидания населения.* Последнее десятилетие отмечено динамикой в изменении уровня преступности и общей стабилизацией криминогенной ситуации, особенно в сравнении с пиковы-

ми показателями преступности в середине 90-х гг. [10]. Наблюдается падение показателей виктимизации населения. Параллельно, значительно повышается актуальность обеспечения общественного порядка в результате воздействия нескольких обстоятельств: во-первых, растет требовательность граждан к качеству жизни, и, по нашему мнению, эта психологическая установка будет сопровождать процесс социально-экономической стабилизации в стране и в дальнейшем; во-вторых, социальная дифференциация, хаотичная предпринимательская деятельность, дальнейшее распространение социально-негативных явлений (бродяжничество, алкоголизм, наркомания), неотъемлемые спутники переходного периода, негативно отражаются на состоянии общественного порядка; в-третьих, в результате действия первых двух факторов накапливается конфликтный потенциал, и значительная часть населения ищет защиты своих законных интересов, стремится получить поддержку государства в конфликтах с теми, кто нарушает общественный порядок [11]. Поэтому, законопослушные граждане обречены апеллировать к органам власти и ожидают вмешательства со стороны полиции.

Какие факторы наибольшим образом затрагивают интересы граждан по месту жительства? Весной 2017 года сотрудниками Крымского филиала Краснодарского университета МВД России было проведено пилотажное исследование в г. Симферополь в рамках отработки инструментария для использования в комплексном исследовании уровня криминализации процесса социальной адаптации мигрантов в Республике Крым. Анкетный опрос был определен как один из основных методов получения разнообразной информации, отражающей как характер социального восприятия мигрантов, форм социального взаимодействия (личного опыта), так и особенности субъективной оценки общей криминогенной ситуации в районе проживания, в том числе, и информации о факторах, влияющих на ее ухудшение. Полученные в рамках пилотажного исследования данные позволили говорить о таких фактах как: 1) нарушение тишины и покоя подростками, молодежью, связанное со злоупотреблением музыкальными устройствами, то же самое со стороны кафе, баров, пивных, которые расположены в жилых домах или в непосредственной близости; 2) пункты продажи самогона, наркотиков, которые размещаются и в частном секторе, и в многоэтажных домах, а также продажа алкоголя круглосуточно в киосках, факты продажи алкоголя и табачных изделий подросткам; 3) криминогенные места в микрорайонах (особенно в вечернее и ночное время), где собираются молодежные компании, маргинальные элементы; 4) цеховая, предпринимательская деятельность в квартирах или в непосредственной близости с жилыми строениями; 5) бродяжничество, ситуация на чердаках, в подвалах, в подъездах, которые не охраняются, в коллекторах и тому подобное, что связано с существованием реальной угрозы поджогов, мелких краж, антисанитарией; 6) самовольная застройка, гаражи.

Указанные факты впрочем, являются отражением сложившейся многолетней ситуации. Органы внутренних дел в определенной мере самоустранились от активной профилактической работы и решения этих вопросов, сосредоточившись на раскрытии преступлений. Игнорирование интересов граждан по месту жительства в значительной мере вредит имиджу полиции. Люди не хотят понимать, почему полиция активно не занимается общественным порядком в широком смысле этого термина и не защищает интересы законопослушных граждан. Необходимо развивать новую философию правоохранительной деятельности и применять императив обеспечения защиты прав гражданина как потребителя определенного вида услуг от государства, означающего, что законопослушный гражданин всегда прав. Решительный разворот полиции к сфере общественного порядка и наведение его, прежде всего, на

улицам, во дворах, в домах возродит доверие населения и коренным изменит отношение к правоохранителям. Одновременно именно эта отрасль нуждается в увеличении численности правоохранителей: во-первых, необходимо пересмотреть количественные показатели численности участковых уполномоченных инспекторов полиции к численности населения на обслуживаемой территории, во-вторых, поднять значение должностей инспекторов по связям с населением, которые должны взять на себя практическую работу с населением, изучение запросов жителей районов, организацию советов микрорайонов по поддержанию общественного порядка и тому подобное. Конкретные технологии в сфере улучшения взаимодействия с населением, их практическая апробация должны разрабатываться и осуществляться при непосредственном участии специалистов в сфере социологии. Актуальным является вопрос внедрения в России систематического изучения преступности социологическими методами с использованием лучших международных практик. Виктимологические опросы населения имеют существенное значение для определения политики в сфере борьбы с преступностью и выступают вполне объективным барометром уровня криминогенности [12]. Они позволяют: во-первых, фиксировать абсолютные значения преступных посягательств по ряду общеуголовных преступлений; во-вторых, сравнивать соответствующие показатели с данными официальной уголовной статистики; в-третьих, следить за динамикой криминогенной ситуации и ее развития в регионах; в-четвертых, устанавливать уровень латентной преступности по разным составам преступлений; в-пятых, накапливать разнообразную информацию для вторичного криминологического анализа и разработки практических выводов и рекомендаций.

*Социологический мониторинг общественного мнения как средство оценки деятельности ОВД.* Общероссийский социологический мониторинг общественного мнения относительно деятельности ОВД предусматривает выборочные опросы населения, которые должны проводиться регулярно (не реже одного раза в год) по стандартизированным опросникам и с использованием схем, применяемым Всероссийским центром исследования общественного мнения и исследовательской организации «Левада-центр» [13,14]. Мониторинг целесообразно проводить по следующим группам показателей: 1) доверие к полиции; 2) оценка эффективности работы, положительных сторон и недостатков в деятельности отдельных сотрудников полиции, служб, территориальных подразделений, российской полиции как социального института; 3) состояние контактов населения с сотрудниками полиции, влияние опыта контактов на доверие к полиции; 4) готовность населения к сотрудничеству с полицией; 5) ощущение гражданами безопасности при текущем уровне преступности. Рассмотрим эти показатели более подробно.

*Уровень доверия к органам полиции.* Доверие к полиции - специфическое ощущение, которое основывается на рациональных представлениях о полиции как социальном институте и иррациональных стереотипах в сознании обычного человека. Важными источниками формирования имиджа полиции и чувства доверия (недоверия) являются мысленные образы отдельных ее сотрудников в плоскости таких интенций как человечность, порядочность, профессионализм. Для рядового гражданина важно прийти к собственному выводу о том, соблюдается ли закон самими представителями полиции, ставят ли они общественные интересы выше личных, одинаково ли защищают интересы всех граждан независимо от их социального статуса, делают ли они все возможное для обеспечения безопасности, прав и свобод простых граждан. Представления о полиции, которые формируют ощущение доверия (или недоверия), включают в себя не только «сухую» информационную составляющую и рациональное отношение к полиции

как социально полезному институту. Они подкрепляются полноценной гаммой экзистенциальных эмоций от ощущения безопасности и защищенности до страха и растерянности перед возможным произволом людей в погонах. Таким образом, методика измерения уровня доверия может включать систему различных показателей. Но они не могут затмить основного показателя, который традиционно фигурирует в массовых опросах населения. Следовательно, уровень доверия в эмпирическом выражении определяется: 1) процентом населения, в целом доверяющего полиции; 2) процентом населения, которое в целом не доверяет полиции; 3) процентом населения с полным доверием к полиции; 4) процентом населения с полным неверием в полицию.

*Оценка работы полиции, положительных моментов и недостатков сотрудников полиции.* Эти показатели могут быть как чисто количественные (в баллах), так и вербальные с числовыми дополнениями. Бесспорно, отдельные показатели тесно связаны с различными аспектами прямого и опосредованного взаимодействия респондентов с правоохранительными органами, а именно: 1) информированностью лица о направлениях и результатах деятельности полиции; 2) опытом личных контактов; 3) слухами о полиции, распространяемыми на конкретной территории. Оценки работы полиции важны как сами по себе, так и в соотношении с доверием (недоверием) полиции. Если полученные показатели доверия или недоверия к полиции верифицированы, реалистичны, то в таком случае они корреляционно связаны с оценками современной работы полиции. И наоборот, если уровень доверия к полиции слабо связан с оценками ее деятельности, это свидетельствует о наличии устойчивых стереотипов доверия или недоверия.

*Состояние контактов населения с сотрудниками полиции, влияние опыта контактов на уровень доверия к полиции.* Фактически речь идет о группе показателей, включающих как частоту контактов, дифференцированных по направлениям работы служб и подразделений, так и касающихся эффективности этих контактов, последствий для респондентов, и готовность или нежелание иметь контакты в будущем. Опыт контактов с сотрудниками полиции имеет наибольшее влияние на формирование доверия населения к полиции. Поэтому важно иметь информацию о характере таких контактов за последний год (или два года) и их влияние на доверие / недоверие к институту полиции. Это позволит также оценить реальные масштабы сотрудничества и взаимопомощи между населением и органами внутренних дел. Полезно исследовать представления о полиции и уровне доверия отдельно среди тех респондентов, кто недавно контактировал с сотрудниками полиции, сравнив с соответствующими показателями среди тех, кто ранее не сталкивался с работой полиции, но имеет представление о полиции благодаря СМИ и рассказам других людей. Такое сравнение позволит отделить стереотипы от реальных, соприкасающихся представлений и прогнозировать дальнейшие изменения уровня доверия к полиции в российском обществе.

*Готовность населения к сотрудничеству с полицией.* Важно определить не только общую склонность к сотрудничеству, но и готовность сотрудничать в конкретных формах и на определенных условиях, например, за вознаграждение или бескорыстно. Готовность населения помогать полиции зависит от уровня доверия, от осознания необходимости таких действий, от представлений о намерениях других людей о сотрудничестве с полицией. Готовность лиц, которые стали жертвами преступления, обращаться в правоохранительные органы и мотивы таких обращений также касаются этой группы показателей.

*Ощущение безопасности исходя из оценки текущего уровня преступности.* Эти показатели образуют совокупность субъективных индикаторов криминогенной ситуации. Оценка людьми уровня преступности, ощу-

шение безопасности или страха в связи с потенциальной угрозой стать жертвой преступления тесно связаны с доверием или недоверием к полиции, общей оценкой ее деятельности. Критериями ощущения населением безопасности являются: 1) субъективные оценки населением уровня преступности по месту проживания как высокого, среднего или низкого; 2) степень беспокойства, связанного с текущим уровнем преступности; 3) личные опасения человека стать жертвой преступления.

*Организация и методика проведения социологического мониторинга.* Мониторинг можно проводить как на региональном, так и на общегосударственном уровнях. В последнем случае выборка респондентов для опроса должна быть репрезентативной для России в целом. Наиболее эффективный метод с точки зрения достоверности результатов - конфиденциальные интервью по месту проживания респондентов. При наличии средств можно проводить параллельно с общероссийским также региональные или другие локальные опросы общественного мнения о работе правоохранительной системы, используя стандартизированные опросники. Это позволит осуществить сравнительный анализ работы региональных, территориальных органов внутренних дел и сформулировать отдельные рекомендации для подразделений по связям с общественностью с целью повышение уровня доверия к полиции в том или ином регионе. Сравнение региональных и общероссийских результатов опроса может учитываться при поощрении личного состава ОВД тех регионов, которые достигли успеха в формировании партнерских отношений с населением. Также реальным средством выяснения качества работы ОВД по защите законных интересов сел граждан и восстановления справедливости является вторичный анализ служебной документации, отражающей фиксирующей характер заявлений и жалоб на работу полиции. Объектами мониторинга могут быть: 1) журналы учета приема граждан, их обращений и заявлений; 2) книги учета заявлений и сообщений о преступлениях, об административных правонарушениях, о происшествиях 3) книга приема граждан; 4) книга жалоб и заявлений населения; 5) результаты служебных расследований; 6) жалобы населения на работников полиции в прокуратуру, органы местного самоуправления.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Имея широкий спектр методологических инструментов зондирования общественного мнения по вопросам правоохранительной и криминологической тематики ведомственная социология напрямую зависит от характера «заказа», формируемого руководством МВД России. Системные и масштабные социологические и междисциплинарные исследования общественного мнения сегодня регламентируются отдельными нормативно-правовыми документами, которые несмотря на свой эволюционный и в целом позитивный характер, еще далеки от совершенства, так как, прежде всего, нацелены на получение количественных данных по чрезвычайно ограниченному кругу вопросов. Возможно, в условиях оптимизации материальных затрат на научно-исследовательскую деятельность, проведение массовых, но содержательно ограниченных мониторингов частично оправдано. Таким образом, институализация социологического обеспечения деятельности ОВД пока что касается только проведения массовых мониторингов общественного мнения по весьма общим вопросам, в то время как специфические проблемы населения, отражающие взаимодействие граждан с правоохранительными органами, состояние соблюдения прав и свобод граждан, особенности субъективной оценки криминогенной ситуации на региональном и локальном уровнях остаются предметом инициативных исследований, в организации и проведении которых одним из основных препятствий является ограниченность материально-ресурсной базы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Демидов, Н. Н. Общественное мнение о деятельности полиции / Н. Н. Демидов, О. В. Зуева. - Волгоград : Изд-во ВА МВД России, 2011. - 112 с.
2. Ситковский А., Яковлев О. Развитие системы исследования общественного мнения о деятельности полиции // Популярно-правовой альманах МВД России [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ormvd.ru/pubs/102/the-development-of-public-opinion-research-on-police-activities/> (дата обращения: 15.10.2017).
3. Рахматуллин А. Ф. Модернизация подходов к оценке деятельности современных органов внутренних дел // Вестник Пермского университета. Юридические науки. 2015. № 1 (27). С. 31–40.
4. Егорышев С. В. Социальный аудит органов внутренних дел: понятие и возможности / С. В. Егорышев // Евразийский научно-исследовательский институт проблем права [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eurasniipr.ru> (дата обращения: 06.10.2017).
5. Глухова А. А., Иудин А. А., Шпилев Д. А. Оценка гражданами уровня доверия полиции и защищенности от преступных посягательств // Актуальные проблемы экономики и права. 2017. Т. 11, № 3. С. 56–80.
6. Зуева О. В., Демидов Н. Н. Влияние СМИ на оценку эффективности деятельности полиции (по результатам социологических исследований) // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2016. № 3 (33).
7. Ильченко В.А. Взаимоотношения общества и полиции за рубежом и в России // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2015, № 1, с. 138–141.
8. Лебедев С.Я. Перспективы криминологического обеспечения общественной безопасности и предупреждения преступности в Крымском федеральном округе // Актуальные вопросы обеспечения общественной безопасности и противодействия преступности в Крымском федеральном округе: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Краснодар, 2016. С. 21–27.
9. Криминологическая характеристика и предупреждение незаконного насилия в органах внутренних дел : научно-практическое пособие / А. Н. Игнатов, А. А. Кашкаров. – Краснодар : Краснодарский университет МВД России, 2017. – 152 с.
10. Результаты социологических исследований исполнения государством правоохранительной функции: оценки граждан и необходимые реформы. [Электронный ресурс]. URL: <https://komitetgi.ru/upload/iblock/296/-2969d-832e9da6543f4826a25938e3954.pdf> (дата обращения: 23.09.2017).
11. Взаимоотношения полиции и граждан: исследование ФОМ по заказу МВД: криминальные угрозы, опасения россиян и их контакты с органами внутренних дел. [Электронный ресурс]. – URL: <http://fom.ru/Bezopasnosti-pravo/11180> (дата обращения: 23.09.2017).
12. Бойко А.В. Формы общественного контроля за деятельностью ОВД: историческая ретроспектива и зарубежный опыт. Российский криминологический взгляд, №4(44).– М., 2015. - 1000с. С. 618–621.
13. Работа полиции: общественная оценка // Официальный сайт ВЦИОМ. [Электронный ресурс]. – URL: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=113269> (дата обращения: 23.09.2017).
14. Институциональное доверие // Официальный сайт Левада-центра [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.levada.ru/2016/10/13/institutsionalnoe-doverie-2/> (дата обращения: 09.08.2017).

*Статья поступила в редакцию 24.10.2017  
Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 316.3:316.6

**ВЛИЯНИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ  
СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОЦИО-ЭКОЛОГО-  
ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ САМАРСКОГО РЕГИОНА**

© 2017

**Горбачева Наталья Борисовна**, специалист по методической работе,  
старший преподаватель кафедры «Социология»  
*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская 14, e-mail: gnb0906@mail.ru)

**Аннотация.** Всемирная глобализация задает новый темп для ускорения социальных изменений современного общества. В первую очередь это отражается на семье в рамках социально-культурной преемственности поколений. Накопленный в советское время социальный опыт, сегодня просто отсутствует. В виду того, что связь между поколениями в какой-то мере сегодня оборвалась, молодому поколению приходится самостоятельно его создавать и осваивать или принимать в качестве своеобразного социального образца. Процесс социализации человека представляет собой усвоение культурных норм ценностей и освоение социальных ролей на протяжении всей своей жизни, а также это единство деятельности и самостоятельности, практики и сознания, решающих задачи целенаправленного становления и развития молодежи. Формирование современного человека связано с некоторыми факторами сегодняшних социальных условий, а именно с ростом благосостояния и социальных инноваций нашего общества. Однако повышение уровня и качества жизни не только облегчает процесс воспитания, но и делает его более сложным и трудоемким. Особенности положения молодежи в период трансформации российского общества ученые исследуют через взаимоотношения с трудом, с политикой, с образованием, с государством. Для выявления целей, планов, интересов и характерных качеств современной молодежи кафедрой «Социология» Тольяттинского государственного университета был проведен анализ эссе первокурсников-социологов на тему «Мои будущие достижения по окончании ВУЗа».

**Ключевые слова:** социализация, образование, социальный институт, молодежь, семья, воспитание, поколение, современный, Россия, ценность, студент, планы, трансформация, экономика, политика, карьера, общество, профессиональный навык, эссе, спорт, научная деятельность, личность.

**EFFECT OF THE TRANSFORMATION OF THE EDUCATION SYSTEM IN THE SOCIALIZATION  
OF TODAY'S YOUTH IN CONDITIONS OF SOCIO-ECOLOGICAL-ECONOMIC  
SYSTEM IN THE SAMARA REGION**

© 2017

**Gorbacheva Natalya Borisovna**, a specialist in methodical work of the department, teacher «Sociology»  
*Togliatti State University*

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: gnb0906@mail.ru)

**Abstract.** The worldwide globalization sets a new pace for the acceleration of social change in modern society. First and foremost, this is reflected in the family in the socio-cultural continuity of generations. Accumulated in the Soviet time social experience, there is simply missing. In view of the fact that the relationship between generations in some way today ended, the younger generation have to create it and to learn or to accept as a kind of social pattern. The process of socialization of man is the absorption of cultural norms, values and the development of social roles throughout their life and that unity of activities and performances, practices and consciousness to solve the problems of purposeful formation and development of youth. The formation of modern man is connected with some factors to today's social conditions, namely the growth of welfare and social innovation in our society. However, increasing the level and quality of life not only facilitates the process of education, but also makes it more difficult and time consuming. Especially the situation of young people in the period of transformation of the Russian society, scientists are exploring through relationships with labor, with politics, with education, with the state. To identify goals, plans, interests, and characteristic qualities of modern youth, Department "Sociology" of Togliatti state University was the analysis of the essays of first year students of sociology on the theme of "My future success after graduation".

**Keywords:** socialization, education, social institution, youth, family, education, generation, modern, Russia, value, student, plans, transformation, Economics, politics, career, society, professional skill, essays, sports, research activities, personality.

Современный мир полон непостоянств в таких сферах как политика, экономика, которые так или иначе отражаются на социальной жизни. Перманентные нестабильность и кризисы в нашей стране влекут глобальный процесс трансформации российского сознания и интеллекта. Особенно это отразилось на таких сферах как образование, воспитание, культура, что привело к упадку морального облика не только отдельных категорий граждан, но и всей страны.

Всемирная глобализация затрагивает не только экономические стороны жизни. Современный человек не может проигнорировать новые правила и установки, находясь в непрерывной гонке за новыми технологиями, автоматизацией и компьютеризацией, технологиями, новыми формами коммуникации, геной инженерии, освоения космоса и многим другим. Темп социальных изменений современного общества ускоряется. В первую очередь это отражается на семье в рамках социально-культурной преемственности поколений. Накопленный в советское время социальный опыт, сегодня просто отсутствует. В виду того, что связь между поколениями в какой-то мере сегодня оборвалась, молодому поколению

приходится самостоятельно его создавать и осваивать или принимать в качестве своеобразного социального образца.

Процесс социализации человека представляет собой усвоение культурных норм ценностей и освоение социальных ролей на протяжении всей своей жизни, а также это единство деятельности и самостоятельности, практики и сознания, решающих задачи целенаправленного становления и развития молодежи.

Теорию социализации первым создал известный французский социолог и социальный психолог XIX века Г. Тард. Он отмечал: «Общество – это подражание, а подражание – своего рода гипнотизм» [1], т.е. индивид, подражая существующим общественным и групповым нормам и ценностям, социализируется, приспосабливается к условиям жизни.

Различные аспекты социализации изучаются психологией, социологией, социальной психологией, историей, педагогикой, этнографией и философией. Среди известных ученых хочется назвать такие имена, как И. Толмэн, Э. Маккоби, М. Хайдеггер, К. Маркс, И. Кон, П. Бергер, Ф.Р. Филлипов, М.Н. Руткевич, Л.Н. Коган,

Л.Я. Рубина, В.А. Сухомлинский, И.В. Бестужев-Лада и многие другие.

Как известно, существует четыре цикла социализации: первичная, вторичная, социализация зрелости, социализация старости. Каждый из циклов важен на своем этапе развития человека. Конечно же, огромную роль в первичной социализации играют родители и ближайшее окружение маленького ребенка. Уровень интеллекта и развития воспитания ребенка зависит от того, занималась ли с ним семья или нет.

Содержание, характер и качество вторичной социализации зависит как от уровня подготовки педагогов, качества методических методик и условий протекания образовательного процесса, так и от социального происхождения, культурного и материального уровня семьи. Формирование социальных ценностей, навыков, интеллекта, освоение социальных ролей начинается именно в школе. Другая, не менее важная функция школы – подготовка индивида к последующей жизнедеятельности в социальных институтах (формальных организациях). Вуз – следующий вид института социализации молодежи, где она более осознанно воспринимает определенные учебные программы и регламентирующие администрацией указания, как деятельность воспитателей, преподавателей. Бесспорно, основная задача вторичной социализации – интеллектуализация личности, т.е. максимальное пополнение информации и выработка логического мышления.

Раскрывая сущность системы образования, необходимо отметить, что эта система является важнейшим для жизнедеятельности людей институтом, в котором проходит обучение и воспитание молодые люди. Эта система призвана решать такие задачи, как формирование современной личности, а также ее профессиональная подготовка.

За последние десятилетия в российском обществе наблюдается социально-экономическая трансформация ценностей и отношений, вызванная процессами глобального характера, более всего информатизации, которые влекут за собой важные социокультурные последствия. Влияние данных тенденций на воспитание и образование подрастающего поколения несомненно, и зачастую оно имеет негативный характер. Возросла значимость накопления материального капитала, поиска развлечений и получения высокого положения в обществе вплоть до асоциальных вариантов.

Как отмечают исследователи, российское общество создало глобальный механизм самоликвидации, социализируя поколение со слабой волей и силой духа, подчиняющееся разного рода соблазнам [2]. Вспоминая советское прошлое, с уверенностью можно сказать, что государство обеспечивало социализирующее пространство организованной подростковой деятельностью в общественных организациях. Современный подросток практически предоставлен самому себе, и его неорганизованность, незнание и неумение жить и развиваться в обществе часто приводят к асоциальным проявлениям.

На сегодняшний день выявилась низкая эффективность системы образования в связи с переходом российского общества на новую модель социального развития. Нет основания говорить о первопричинах кризиса образовательной системы, которые не так очевидны и просты, как кажется на первый взгляд. В качестве одной из причин выступает низкая востребованность в широко образованных и культурных людях. По существу, школа перестала быть привлекательной социальной структурой для многих подростков. Социальная дифференциация в образовании складывается по причине социальной стратификации, разделяющей общество на богатых, материально состоятельных и неспособных овладеть новыми критериями «успешности» граждан своей страны.

Принято выделять несколько типов такого семейного капитала:

1 – экономический капитал, измеряемый по уровню

доходов семьи;

2 – человеческий капитал – образование родителей;

3 – социальный капитал – наличие у семьи социальных связей;

4 – культурный капитал [3, С. 277].

Также необходимо выделить следующие причины, влияющие на доступность высшего образования разных типов: место жительства, тип поселения, образовательная инфраструктура региона и, помимо этого, человеческий капитал самого абитуриента – его способности, навыки и знания.

Усиливающиеся различия в доступности элитного и массового высшего образования для молодого поколения должны выступать предметом более активной государственной политики. Иначе последствия недолженствующего отношения государства и общества к молодежи как таковой и к ее образованию будут самые непредсказуемые.

Хочется отметить сильные позиции таких социальных институтов, как институты СМИ, рекламы, интернета, которые выступают агентами социализации. В последнее десятилетие изменились характер и качество их влияния на подростков и молодежь, что не может не отразиться на их психике, моральных устоях, ценностях и ориентациях. О формировании системы ценностей и социализации молодежи писала профессор В.И. Добрынина. По ее словам, на первый план социализации молодежи выходят СМИ, претендующие на формирование новой системы ценностей подрастающего поколения. По сути СМИ превратились в рупор насилия, искажения исторической правды, антипатриотизма, потребительства и гедонизма, формируют несамостоятельное и мифологическое сознание [4].

Современная система образования, заимствованная с Запада, характеризуется постоянными инновациями. Ее реформирование коренным образом меняет и ужесточает требования к образовательной и иной деятельности школ и вузов.

Формирование современного человека связано с некоторыми факторами сегодняшних социальных условий, а именно с ростом благосостояния и социальных инноваций нашего общества. Однако повышение уровня и качества жизни не только облегчает процесс воспитания, но и делает его более сложным и трудоемким. Например, в этих условиях все больше требуется усилий для сохранения родительского авторитета. К сожалению, наблюдается недостаточная мобильность старшего поколения и отсутствие адекватных к новым условиям образцов деятельности.

Воспитание, т.е. формирование личности, во все времена считалось одной из самых сложных проблем. Более существенно другое – каждое время ставит задачи воспитания по-новому, выдвигает свои особые сложности, требует новых, нестандартных решений. Сегодняшняя семья претерпела значительные преобразования, примерами может служить массовая установка на одиозность, разрыв поколений отцов и детей, утрата фундаментальных ценностей семейной жизни.

Постоянно общественное развитие и динамичность социальных процессов порождали проблему различия в ценностях и оценках представителей разных поколений. Это два естественных процесса: смена условий жизни людей и смена ценностных систем. Однако в определенные исторические моменты межпоколенческие отношения приобретают особую остроту. Если в прежние времена конфликты между поколениями были скорее исключением, чем правилом, и носили локальный характер, то на протяжении XX-XXI веков они приобретают перманентность, глобальность. Ранее в традиционном обществе конфликтов поколений не существовало, все знали, что старики и отцы воплощение ума, знания, опыта и закона. В современных условиях опыт откорректирован наукой и письменно зафиксирован в информационных источниках. За последние десятилетия

Россия пережила несколько революций, глубоко преобразовавших различные сферы общества: политическую, социальную, информационную, историческую, ценностную и много других, таким образом, разрыв между поколениями стал неизбежностью.

Всегда молодежь являлась потенциальным ресурсом любого общества. Это сила и защита государства. Это звено огромной цепочки поколений, через которую каждое новое поколение, входя в общественную жизнь, наследует уже достигнутый уровень развития общества и сложившийся определенный образ жизни. Общество, заботясь о самосохранении и стремясь обеспечить бесконфликтность жизнедеятельности, старается наделять новое поколение навыками группового выживания, выработанными устоявшимися именно в данном сообществе. То есть, сформировать такой механизм социальной адаптации молодежи, который идентифицировал бы новое поколение с уже существующим социумом [5].

Передача в процессе социализации опыта и знания, которые общественная группа накопила и сберегла в течение веков, не только уподобляет индивида группе, в интересах последней, но и позволяет ему использовать этот капитал в собственных интересах. Поэтому в прагматической рамке социализация является благом и для общества и для индивида, поскольку, осваивая коллективный опыт выживания и результативной деятельности, индивид самостоятельно способен решать некоторые проблемы и может достигать поставленных целей, в том числе и собственных.

В то же время молодое поколение – категория людей, которая очень легко поддается внушениям, манипуляциям. Явным примером является часть молодежи под названием «Поколение «ПЕПСИ», т.е. молодые люди, не имеющие постоянного места работы, собственной семьи, жилья, с таким характерными качествами, как инфантильность, потребительство, аполитичность, неустойчивые ценностные ориентации и другое. В данное название закрепилось понимание молодого поколения как объекта рекламных манипуляций [6, с. 356].

Особенности положения молодежи в период трансформации российского общества ученые исследуют через взаимоотношения с трудом, с политикой, с образованием, с государством. Для выявления целей, планов, интересов и характерных качеств современной молодежи кафедрой «Социология» Тольяттинского госуниверситета был проведен анализ эссе первокурсников-социологов на тему «Мои будущие достижения по окончании ВУЗа», в количестве 21 человека.

Для большинства студентов существенной целью является получение профессиональных навыков и в теории, и на практике. 8 студентов отметили, что в их планах учебной деятельности входит окончание ВУЗа с красным дипломом, а также стать профессиональными социологами и «востребованными специалистами» на рынке труда. Некоторые из них (5 человек) предполагают устроиться на работу по специальности во время обучения в ТГУ, одна из студентов видит себя «успешным PR директором» уже на 2 курсе. Большинство будущих специалистов (15 человек, 2 из которых мечтают сделать карьеру) полагают найти «хорошую и прибыльную работу». Их не пугают трудности, т.к. приобретенные знания, поддержка друзей-однокурсников, умение общаться и находить компромиссы помогут им в будущем проявить себя в должности руководителя.

Хочется также отметить, что лишь единицы (4 человека) из группы студентов предполагают заниматься научной деятельностью во время учебы, участвовать в «различных научно-практических конференциях, дискуссиях, семинарах, конкурсах и проектах». Изучение английского или немецкого языков являются немаловажной частью жизни современного человека, по мнению троих из группы, которые поставили себе задачу достичь данной цели. Вовлечение студентов университета в социально значимую научно-исследовательскую

деятельность – значимая работа всей учебно-воспитательной системы образования. Именно на молодом поколении лежит особая ответственность за сохранение и воспитание интеллектуального потенциала государства и гармонического развития нашего общества. Конечно же, нужно учитывать, что первокурсники только входят в новую учебную, трудовую, практическую и научную стадию жизни, и, описывая свое будущее, никто на тот момент не пробовал себя в качестве докладчика своей научной статьи на конференции. Полученные данные показали, что почти половина группы предполагает в будущем использовать профессиональные навыки конкретных мероприятий: проектной деятельности (2 человека), открытия своей фирмы (3 человека), создании сайта в Интернете (1 человек), имеют «идеи по благоустройству города» (1 человек), открытия своего спортивного комплекса (2 человека). Жить в ногу со временем или на шаг впереди, задаваясь целью и идеями – кредо сегодняшних студентов-социологов.

Большое значение студенты придают занятиям спортом: велоспорту, спортивному бегу, футболу и мини-футболу, плаванию, волейболу. Двое студентов учатся играть в шахматы. Они планируют принять участие в городских, областных и международных соревнованиях – 4 человека. Спортивная работа с молодежью является необычайно важным компонентом повседневной жизни общества. Многие из молодых людей, особенно те, кому спорт необходим для их духовного, психического и физического развития, ориентированы на целеустремленность, подавление своих страхов и реализацию собственных возможностей. В спорте выявляют тенденции, которые могут и должны привести к развитию культурных ценностей [7].

Овладение культурой движения проявляет не только культурные ценности общества, но и служит развитию эмоционального равновесия, доброжелательности, бережного отношения к эмоциональному состоянию другого человека. В данном исследовании 6 студентов отметили, что им нравится заниматься танцами (спортивными, латиноамериканскими, восточными). В будущем они мечтают о создании танцевальных групп, одна из них под названием «Колибри» будет давать концерты не только в городе, но и по области». 4 человека предполагают «учиться театральной искусству», участвуя в спектаклях, а далее по приглашению – в кино. Хочется отметить желание двух студентов группы проявить свои актерские способности в игре КВН лиги ТГУ. Игра открывает возможность самопознания, прочувствовать себя в разных ролях, что отображает социальный аспект игры в театр жизни. Музыкальные способности собираются развивать 5 студентов, играя на гитаре с исполнением собственных песен в музыкальной группе (1 студентка), с возможностью в дальнейшем выпустить личный альбом (1 студент).

Создание семьи, для студентов 1 курса не имеет особой цели в ближайшие пять лет. Лишь две студентки мечтают о любящем муже и создании благополучной семьи. Малочисленность студентов объясняется тем, что современный молодой человек сначала нацелен на достижение профессионального навыка и карьерного роста, стабильного материального благополучия, реализации личностных интересов и увлечений.

Конечно же, вышеперечисленные поставленные цели ставят перед студентами такую задачу, как адаптация к жизни и ее осмысления. Реализация своих стремлений в деятельности, потребность и способность к рефлексии, самосознание и самооценка связаны с неопределенностью в период взросления становления собственной социальной субъективности. Некоторая попытка построения моделирования собственного небольшого жизненного пути студентами-социологами 1 курса характеризуется как трансгрессивность. Стремления молодежи заглянуть в будущее, чтобы определиться в настоящем, обусловить актуальные ценности, цели и задачи, вы-

брать средства их достижения и модели поведения, сориентированные требованиям скорее всего завтрашнего дня [8, с. 64-67].

Студенты отмечают такие личностные качества, присущие им или достигнутые уже в период обучения в институте, как уверенность, терпение, последовательность в решении проблем, взаимовыручка, дружелюбие, эрудированность, умение находить компромисс, быть независимыми, благодарными. Почти половина студентов (9 человек) в своем эссе описывают гордость за достигнутые результаты. «Молодежь выдвигает перед собой амбициозные цели, направленные на саморазвитие, устранение собственной некомпетентности, благодаря чему пытается осмыслить пределы своих возможностей в реализации собственных планов» [8, с. 66].

Не все ценности осознаются и познаются молодежью в данный период их жизни. С юных лет человек приобщается к различным ценностям, уясняет для себя их сущность и смысл, ставит перед собой цели достижения показательных результатов. В процессе обучения, всестороннего развития, накопления жизненного опыта индивид формирует способность самостоятельно выбирать базовую ценность, которая в данный момент представляется ему наиболее значимой и в то же время задает определенную иерархию ценностей (Свобода, Труд, Творчество, Гуманизм, Солидарность, Человеколюбие, Семья, Нация, Народ, Дети) [8, с. 46].

Выстраивая жизненные планы на будущее, юноши и девушки достигают определенной цели, ориентируясь на социальные ценности социума. Планы на будущее связаны, прежде всего, со стремлением занять определенное социальное положение в обществе, статус, с возможностью самореализоваться. Понять сущность молодежи, ее реальное поведение и актуальные планы можно, учитывая конкретно-исторические условия и влияние прошлого опыта.

Таким образом, опираясь на слова М. Вебера, «ценности вообще служат фундаментом мотивации поведения людей, основанием целостности всей социальной системы» [9, с. 52].

В настоящее время перед российским обществом стоит задача не только приостановления интеллектуальной деградации народа, но и формирования такой системы образования, которая бы воспроизводила культурный и интеллектуальный потенциал, способный вывести общество из кризиса и придать ему необходимый динамизм в перспективе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Павловский В.В. Ювентология: проект интегративной науки о молодежи. М.: Академический Проект, 2001. С.149.

2. Дыхание любви (О семье и воспитании). М.: Издательство Душепопечительского Православного Центра св. прав. Иоанна Кронштадтского, 2007. С. 378.

3. Ахметшина Е.К., Юсупова А.В. Социальное неравенство в доступе к высшему образованию. / Тезисы докладов III Всероссийской научной конференции «Сорокинские чтения: Социальные процессы в современной России: традиции и инновации». М.: КДУ, 2007. Т.3. С. 276-279.

4. Васенина И.В., Мекиладзе Е.Е. О работе секции «Социология молодежи» // Социология. 2006. № 3/4. С. 317-318.

5. Горбачева Н.Б. Социологический анализ профессионального выбора тольяттинской молодежи // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 226.

6. Социология молодежи. Энциклопедический словарь / Отв. ред. Ю.А. Зубок и В.И. Чупров. М.: Academia, 2008. 608 с.

7. Электронный ресурс: <http://lib.spor.tedu.ru/GetText.idc?TxtID=938>

8. Зубок, Ю.А. Социальная регуляция в условиях неопределенности. Теоретические и прикладные проблемы в исследовании молодежи / Ю.А. Зубок, В.И.

Чупров. М.: Academia, 2008. 272 с.

9. Головатый, Н.Ф. Социология молодежи: Курс лекций / Н.Ф. Головатый. К.: МАУП, 1999. 224 с.

**Статья публикуется при поддержке гранта РФФИ проект № 17-46-630560 «Концептуальная инновационная модель социо-эколого-экономической системы Самарского региона».**

Статья поступила в редакцию 30.10.2017

Статья принята к публикации 25.12.2017



СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЖЕНЩИН  
В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

© 2017

**Дзагурова Наталья Хаджумаровна**, кандидат исторических наук, доцент, старший научный сотрудник отдела социально-политических исследований*Владикавказский научный центр РАН**(362040, 59 Россия, Владикавказ, пр. Мира, 10, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

**Аннотация.** Общество представляет собой динамичную систему, охватывающую процессы постоянного развития таких жизненно важных структур, как социальная, экономическая, политическая, образовательная и др., каждая из которых, в свою очередь является сложной подсистемой государства. Люди входят в общество через различные коллективы: школьный, студенческий, рабочий, научный, производственный, и др. Общество, в котором женщина находится в активной, плодотворной деятельности, представляет собой изолированную от природы часть материального мира, содержащую механизмы и способы объединения, взаимодействия человека с социумом, с которым он находится в многосторонней взаимозависимости. Такая взаимозависимость складывается ради предопределенных целей. Общественные организации и социальные институты гарантируют стабильную систему многообразных форм коллективной жизнедеятельности. Они направлены на регулирование конфликтов, сохранение культуры и традиций, гарантируют естественную эволюцию и самосовершенствование. В ходе реорганизации рынка труда повышаются дискриминационные процессы по отношению к женской части населения, падает уровень их конкурентоспособности, усиливается риск лишиться работы, квалификации, значительно снижается вероятность перевода на новую должность. Безработица быстрее растет среди женщин, резко увеличивается разрыв в оплате труда между мужчинами и женщинами. Приспособление женщин к новым условиям рынка труда происходит с существенными трудностями. Соответственно, идет процесс понижения профессионального статуса. Достаточно часто женщин обвиняют в слишком конвенциональном отношении к общественной деятельности, излишне разумной твердости в своих действиях против негативных проявлений в обществе. Женщины, разумеется, отличаются терпимостью, снисходительностью, наименьшей безапелляционностью и строгостью оценок. Женщины всегда выступают за эволюционное устойчивое развитие общества, и против революционного развития, которое исторически себя не оправдало.

**Ключевые слова:** социальный статус женщины, социальное положение женщины, социальные группы, дискриминация женщин, женщины на рынке труда.

## SOCIAL STATUS AND SOCIAL PROBLEMS OF WOMEN IN CONTEMPORARY RUSSIA

© 2017

**Dzagurova Natalia Khadzhumarovna**, candidate of historical sciences, associate professor senior researcher, department of social and political studies*Vladikavkaz scientific center of the RAS**(362027, Russia, Vladikavkaz, Marcus Street, 22, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

**Abstract.** The society is a dynamic system encompassing the processes of the permanent development of such vital structures as social, economic, political, educational, etc., each of which, in turn, is a complex subsystem of the state. People enter society through various collectives: school, student, worker, scientific, industrial, etc. The society in which the woman is in active, productive activity is a natural part of the material world, including forms and ways of uniting, interaction of people, which are in multilateral dependence on each other. In other words, society is a system of social institutions and organizations, interaction of people under certain economic, social and spiritual conditions. It is formed for certain purposes. Social institutions and organizations guarantee the stable structure of all possible forms of collective life. They regulate conflicts, the development of culture, they guarantee evolution and self-development. During the formation of the labor market, discriminatory tendencies towards women are growing, their competitiveness is falling, the risk of losing their jobs, qualification increases, and the possibility of obtaining a new job is reduced. Among women, unemployment is increasing and the wage gap between women and men is widening. Adaptation of women to market conditions occurs with significant costs. There is a process of reducing the professional status. Quite often, women are accused of conservatism, of excessively reasonable confidence in their actions against extremism. The woman is distinguished by tolerance, condescension, less stubbornness and stiffness of assessments. Women are in favor of the evolutionary development of society, and not for the revolutionary, which historically showed itself not on the best side.

**Keywords:** the social status of women, the social status of women, social groups, discrimination against women, women in the labor market.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Социальный статус женщины во все времена определялась системой воспитания, общественным бытием, характером деятельности, нравственными ценностями и идеалами, характером пропагандируемой государством политики и существующей государственной идеологической направленностью. Динамизм социального статуса, а также социальных проблем женщин обусловлен рядом причин. Это, преимущественно, новые социально-экономические и общественно-политические отношения, зарождающиеся в процессе реформирования общества, когда кризис, охвативший почти все социальные структуры, в первую очередь отразился на семье, на женщине, на детях. Женщины в процессе своей жизнедеятельности отражают напрямую или опосредовано все сферы жизни, факторы общественного бытия, жизненные приоритеты и т.д. Характер и содержание отображаемых процессов и явлений определяются социальными качествами, присутствующими конкретным социальным группам. Общественное

бытие по-разному влияет на сознание женщин в зависимости от их темперамента, направленности личности, характера и т.д., а также оказывает воздействие на уровень их образования, степень миропонимания, профессиональную деятельность и т.д.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Научно-теоретической основой выдвижения проблемы социального статуса и социальных проблем современных женщин стали исследования зарубежных и российских ученых по вопросам феминизации и гендерных дифференциаций. Среди фундаментальных работ по истории и методологии феминизации, опубликованных зарубежными учеными, особое место отводится исследователям данного направления: Р. Анаи, С. Бовуар, В. Брайсон, К. Миллет, Г. Рубин, Б. Фридан, С. Файерстоун [1]. Проблема социокультурного измерения пола, гендерного подхода в социальных науках, понятия гендерного

неравенства и справедливости рассматривались в трудах таких ярких представителей данного направления, как Р. Грейвс, Т. Лауретис, Дж. Лорбер, С. Микитик, Л. Николсон, А. Рич, Д. Скотт и др. [2].

В педагогической теории и практике к изучению проблемы социального статуса женщин существует два концептуальных подхода:

*Первый подход* носит упрощенный характер (Л.В. Бабаева [3], Р.И. Ерусланова [4], Е.М. Зуйкова [4], О.Г. Исупова [5], В.В. Уткина [5]), когда проблема социального статуса женщины анализируется на уровне обыденного сознания, и основан на научно-социологическом концепте (Г.Е. Зборовский [6], А.А. Калинин [7], Е.И. Холостова [8], Г.Я. Тригуб [9]), исследующий большие социальные общности, выделяющиеся установленными характеристиками: спецификой психологии, разнообразными функциями, единством, стабильностью в структуре общественных отношений.

*Второй подход* требует анализа деятельности женщин в социальной, культурной, экономической, политической, духовной сфере жизнедеятельности.

Социальный статус женщины должен отличаться от личного статуса (О.Г. Исупова, В.В. Уткина), т.е. социального положения, которым человек владеет в семье, в определенной группе, в коллективе, как он характеризуется с общечеловеческих позиций [5]. С одной стороны, женщины занимают предначиненное место в иерархии общественной жизни, а с другой – является супругой, мамой, сотрудником или руководителем организации, профессионалом в конкретной области и т.д.

Анализ вышеперечисленных исследований позволяют заключить, что женщины в государственных структурах еще недостаточно активизировались, обширное социальное пространство ими пока еще не постигнуто. Поэтому понятие «социальный статус» больше соответствует понятию «социальная роль», характеризующую динамическую сторону социального статуса. Женщина, наделенная различными индивидуальными качествами, выступает не как некоторый объект социальной системы, а ее полноценный субъект [10; 11].

Таким образом, в России сегодня еще сохраняются гендерные диспропорции как в сфере принятия социально-политических решений, так и в сфере их эффективной реализации. Приспособление женщин к новым условиям общественно-экономических отношений связана с большими социальными издержками, их неравными с мужчинами стартовыми возможностями и потенциалом. Укрепление в массовом сознании патриархальных взглядов негативно сказывается на активизацию общественной деятельности женщины.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Существующие в настоящее время национальные механизмы регулирования гендерных диспозиций еще не способны предоставить равные шансы для женщин и мужчин во всех сферах жизнедеятельности. Гендерная асимметрия, как правило, обусловлена неодобрительным восприятием большинством мужчин инициативной деятельности женщин в различных областях жизни общества. Именно мужчины пользуются сегодня в обществе существенными привилегиями. Для достижения гендерного равенства в социальной, политической и экономической жизни общества, а также реализации женщинами равных с мужчинами прав и возможностей в управленческой деятельности, необходимо наличие представительства женщин во всех государственных органах и общественных организациях, принимающих важные решения. Это бы обеспечило выдвигание нормативно-правовых инициатив, близких интересам женского населения страны. По справедливому замечанию Н.Л. Быковой и В.А. Минияровой, проблема состоит в том, чтобы современное общество обеспечило условия для равноправного участия мужчин и женщин во всех государственных структурах [12]. Равноправие в данном случае не есть одинаковость прав, но представляет их

социальную паритетность.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В зависимости от общественного прогресса, проводимой государственной политики или существующей идеологии, общество может трансформироваться стремительно или неторопливо. Все это сказывается на социальном статусе и социальном положении женщин. Участие женщин в политике большей частью мужского населения воспринимается неодобрительно. Однако в период глобальных исторических перемен, политических, социально-экономических кризисов, как отмечают некоторые исследователи (А.М. Добрынина, Т.Б. Котлова, Н.А. Троицкий) [13; 14], нередко женщины брали на себя полную ответственность за активизацию общественного движения. В своих действиях женщины не дублируют мужчин, но, бесспорно, оказывают воздействие на их поведение, убеждения, оценки, побуждая к предприимчивым действиям.

Женщина должна быть не объектом политических реформ и идей, а их активным субъектом (К.С. Ландрева) [15], способным разрабатывать свои методы и приемы самореализации, организовывать и утверждать нежесткие структуры. Женщина может утверждать себя как личность в разнообразных формах социального функционирования, в том числе через развивающиеся женские организации, обладающие относительной независимостью. К сожалению, большинство из этих женских организаций не имеют достаточной законодательной базы, задачи и цели изложены в них поверхностно и не располагают аргументированными рекомендациями для его развития.

Установление равенства возможностей, партнерства в политических решениях – государственная проблема. В целях осуществления общегосударственной политики в отношении женщин, укрепления семьи, обеспечения выживания, защиты и развития детей образована общественная Комиссия по вопросам женщин, семьи и детей при Президенте Российской Федерации, на деятельность которой возложены большие надежды на формирование и реализацию программ улучшения положения семьи, женщин и детей. Однако, наблюдающиеся взгляды на социальную роль женщин в обществе (А.Ю. Мамычев, Д.И. Мамычева, С.В. Качурова) [16], отсутствие содействия наиболее подготовленных к политической деятельности женщин (В.А. Зимин) [17], недостаточное отражение в программах партий и общественных объединений вопроса о роли женщины в государственных структурах (К.Р. Квазем) [18] препятствуют использованию ее потенциальных возможностей, что ведет к снижению деятельности женщин в социальной сфере.

Социальные проблемы характерны разным категориям населения и определены их семейным положением, возрастными особенностями, социальным статусом, состоянием здоровья, материальным достатком, конфессиональной принадлежностью и т.д. Население, с которым проводится регулярная социальная работа (З.М. Сабанов) [19], распределяется на категории по различным показателям. Все большее внимание в последнее время привлекает к себе гендерный аспект социальных проблем, т.е. анализ социальной ситуации клиента, изыскание ресурсов и технологий оказания помощи человеку в зависимости от его принадлежности к женскому или мужскому полу. Осмысление гендерной специфики социального положения, саморегуляции и самочувствия личности в обществе в некоторой степени можно объяснить видоизменением положения женщины в обществе, формированием демократического, эгалитарного мировоззрения. Исходя из данных позиций, исследование и разрешение социальных проблем человека, независимо от его половой принадлежности, не оправдывают себя [3]. Социальная работа с мужской частью населения достойна того, чтобы выделить ее в отдельную отрасль, но в силу ряда серьезных причин в

этом русле и в стране, и во всем мире, делаются только первые попытки. В то же время социальная работа с женщинами является одной из наиболее важных и масштабных сфер социального обслуживания населения в целом.

Основная причина выделения женщин в специальный социально-демографический пласт и специфическую категорию граждан социального обслуживания – выполнение ими функции воспроизводства населения, то есть способность к деторождению, что выступает физиологической предпосылкой гендерного подхода в отношении женских проблем. Эта способность к деторождению, с одной стороны, с первых этапов зарождения человечества, способствовала продолжению рода. Но, с другой стороны, представляла серьезную опасность для неустойчивой и малоразвитой системы жизнеобеспечения существующих обществ, в которых добыча средств к существованию была всегда связана со значительными трудностями, а присутствие каждого «лишнего рта» было чревато последствиями недоедания и голодания. Поэтому в патриархальных структурах сложилась некоторая феминификация – страх перед женским полом и, соответственно, недоброе отношение к ним.

Несмотря на ширококомасштабные демократические перемены, произошедшие в последние десятилетия и заметно изменившие социальное положение женщин, а также отношение к ним со стороны общественности, основная социальная проблема женщины – сочетание домашних и внедомашних дел, материнских и профессиональных обязанностей, обусловленных реализацией ею генеративной функции, – продолжает оставаться актуальной.

Трудовая, внедомашняя загруженность женщины – не оплошность исторического развития нашей политики, как, к сожалению, зачастую доводится слышать, и не причуда самой женщины, не желающая заниматься домашними делами. Этот непредрвзятый процесс неразрывно связан с технологизацией и индустриализацией производства, информатизацией общества, развитием всех государственных структур жизнеобеспечения. В конечном счете данный процесс признан одним из условий перехода от традиционного к модернизированному обществу. «Индустриальная и постиндустриальная эпохи, появление новых сфер занятости, требующих от работников не наличия физической силы, а ловкости, внимательности, образованности, с одной стороны (Е.Н. Ярмонова), создали потребность в женской, сравнительно дешевой, рабочей силе и, с другой стороны, впервые предоставили женщинам возможность самостоятельно обеспечивать себя и своих детей средствами к существованию, используя социально одобряемые способы» [20, с. 323-329]. «Женская внедомашняя занятость получает все большее распространение и становится массовым явлением по мере перехода той или иной страны от традиционных способов ведения хозяйства к промышленному производству и институциональным услугам. В развивающихся странах доля женщин, работающих вне дома, также быстро растет – как правило, после нескольких лет перерыва, вызванного рождением ребенка, женщина вновь возвращается на работу» [12].

Часто государство, ранее запрещавшее работу женщин вне дома, в связи с крупными социальными потрясениями, меняет свои взгляды к данному вопросу. Так, например, в западных странах во время второй мировой войны широкое участие женщин в производстве стало не только возможным и привычным, но и необходимым, и продолжилось до сегодняшних дней. К сожалению, оборотной стороной данного беспристрастного и, бесспорно, прогрессивного действия стала «двойная занятость» женщин (Н.Х. Дзагурова, Н.В. Тедеева), – в производстве и дома, так как в соответствии с безусловным разделением домашнего труда женщина несет основную нагрузку по домашней работе, по воспитанию детей, приготвлению пищи, уборке и т.д. Только в демокра-

тически развитых странах отмечаются трансформации подобной традиции в пользу женщины [21].

Интеллектуализация рынка труда, зарождение новых высокотехнологичных отраслей промышленности, социально-бытового и информационного обслуживания, других сфер деятельности привели к возникновению высокооплачиваемых трудовых мест, рассчитанных именно на женщин, ратификации стереотипа деловых женщин, которые добиваются высокого положения собственной деятельностью и инициативой. Постепенно появляется феномен «бикарьерной семьи» (западная модель семьи), в которой оба супруга добиваются высоких профессиональных и общественных достижений и ни один из них ради другого не жертвует своим успехом. Как показывает многолетний опыт, подобная модель отношений свойственна только для интеллигентных, высокообразованных и материально обеспеченных супружеских пар. Широко практикуется также случаи, когда мужчина, жертвуя своей карьерой, увольняется с работы и семья переезжает близко к новому месту работы жены. Конечно, ломка старых стереотипов мужского преваляирования в карьере и семье происходит с немалым трудом.

Наибольший уровень занятости среди женщин (около 86%) отмечается в возрасте от 30 до 49 лет; женщины от 20 до 30 лет чаще всего заняты семейными обязанностями; рождение ребенка и уход за ним часто заставляет женщину бросить работу; женщины в более зрелом возрасте, во-первых, начинают зарабатывать право на льготную пенсию, а во-вторых, иногда вынуждены бросить работу из-за проблем со здоровьем или необходимости в оказании помощи в воспитании внуков. Помимо этого, конкурентоспособность женщины в зрелом возрасте на рынке труда наименьшая, приспособиться к новым требованиям рынка труда им довольно трудно, поэтому шансов заняться новой трудовой деятельностью практически не остается.

Отдельную, особо уязвимую категорию женщин на рынке труда образуют те, которые слабо защищены в социальном плане: одинокие матери; женщины, имеющие малолетних детей или детей-инвалидов; женщины, недавно окончившие вуз и не имеющие ни опыта, ни стажа работы; женщины, находящиеся в предпенсионном возрасте, супруги военнослужащих, вынужденные менять место жительства и, соответственно, работу часто. Так, по мнению некоторых ученых (О.Г. Исупова, Н.А. Троицкий, В.В. Уткина), среди безработных женщин, воспитывающих несовершеннолетних детей, а также детей-инвалидов, около 78%, а одиноких женщин среди безработных около 87% [5, с. 68-87].

Беспокоит тот факт, что безработица характеризуется ярко выраженными «интеллектуальными» признаками, так как больше половины зарегистрированных безработных женщин имеют высшее профессиональное образование. В целом, на рынке труда идет процесс массовой деинтеллектуализации женского труда, так как сфера занятости населения женщинам предлагает вакантные места в основном в области обслуживания населения, предусматривающие выполнение дополнительных операций, а сфера принятия ответственных решений на высоком уровне все более считается мужской прерогативой.

Понижение социального статуса и социального положения женщин способствуют ухудшению их здоровья, соматического и психического состояния, в том числе беременных и кормящих женщин, и, соответственно, к нежелательным последствиям для здоровья детей. Общая неустойчивость и неуверенность в завтрашнем дне негативно сказываются на моральном и физическом состоянии женщин. Ослабление почти всех систем социального жизнеобеспечения человека – сферы отдыха, здравоохранения, культурного развития, образования, спортивных комплексов, детско-юношеского отдыха и др. – ограничивает возможности многих женщин обе-

спечить благополучный социальный старт своим детям, превратив их с детства в людей «низкого сорта».

«В связи с ростом официальной и незарегистрированной безработицы, застоём и упадком в народном хозяйстве (Н.В. Тедеева), первыми жертвами увольнений становятся женщины, так как право на декретный отпуск и на льготы, гарантированные женщине законодательством, потенциально делает их менее выгодными работниками. Кроме того, основная сфера женской занятости сворачивается в силу экономических причин. Провозглашение равенства мужчин и женщин в международных документах, подписанных Российской Федерацией, в Конституции Российской Федерации все более расходится с действительностью, так как в условиях возрастающей социальной напряженности делается попытка решить болезненные социальные проблемы за счет более слабых в социальном отношении слоев – детей и женщин» [22].

В нашем обществе, не полностью избавившемся от симптомов традиционности, даже феминистическое миропонимание и женские организации не лишены подвластности и зависимости, патриархального стереотипа. Активно борясь за сохранение своего социального статуса в обществе, многие женщины стремятся использовать самый важный социальный ресурс, которым, как они полагают, располагает исключительно женщина, – свою детородную способность, поддерживающую демографическое состояние в стране. Отсюда требования, выставляемые нередко общественными объединениями неполных и многодетных семей – признание социальной ценности материнского труда и его оплата наряду с трудом в государственных организациях, продление оплачиваемого отпуска женщин по уходу за ребенком до достижения им шестилетнего возраста.

Подобная идеология способствует росту негативно-го отношения к женщинам-работницам, имеющим несовершеннолетних детей, по причине наличия у них привилегий, признанию второстепенности женского труда. Поскольку перерывы в работе, используемые для ухода за малолетними детьми, негативно влияют на профессиональный рост и карьеру женщин, то, соответственно, они и зарплате проигрывают у мужчин, которые отрываются от работы только на время отпуска. Это говорит о том, что право на более длительный отпуск, как правило, оказывается непреодолимым препятствием для многих работающих женщин. В условиях нарастания безработицы большинство руководителей предпочитают сокращать сотрудников своего предприятия за счет именно данной категории женщин, так как это не будет считаться официальным увольнением. Вынужденная продолжительная бездеятельность и снижение компетентности негативно влияют на конкурентоспособность женщины, делая ее еще более чувствительной на современном рынке труда [6]. Личная ответственность, надежда лишь на свои собственные силы, способность к самообеспечению, к сожалению, не всегда практикующиеся в нашем обществе, должны стать исходными принципами нового самосознания женщины в меняющихся обстоятельствах. Надеяться на то, что кто-то постоянно будет решать социальные проблемы женщины, призрачны. Общество, охваченное «патриархальным возрождением», то есть представлением о превалировании мужчин над женщинами, о «природном биологическом назначении» женщины, к сожалению, пока не осмысливает всей опасности нового стремительного социального спада.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* На основании выше-сказанного можно утверждать, что растянувшийся морально-этический и социально-экономический кризис привел к росту физических и психосоматических реакций и состояний людей, беспощадности и недружелюбности по отношению к более слабому. Это находит выражение в увеличении числа внутрисемейного насилия и принуждения, жестоких преступлений против детей и

женщин. Все обозначенные выше причины выступают предпосылками реализации государственной политики по отношению к женскому полу. Поэтому для женщин оптимальным вариантом полноценного развития является освобождение от иллюзии о возможности чьего-то благородного вмешательства в их обстоятельство, положение и благосостояние их семей и организовать свою жизнедеятельность с максимальной ориентацией на личностную независимость и свободу выбора.

Применительно к профессиональной деятельности это должно означать активные действия за достижение таких условий, когда рождение детей не будет дискриминационным фактором на рынке труда. Женщинам должны быть предоставлены права как совмещать материнские и профессиональные обязанности, они могут посвятить себя всецело семье и детям, если такой выбор она считает оптимальным. Прозрачность границ между этими двумя основными статусами, плавный переход от одного статуса к другому должны осуществляться как на основе нормативно-правовых решений, так и системной социально-ориентированных мероприятий, способствующих безболезненной адаптации женщины к трансформировавшимся условиям рынка труда.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Основы социальной работы: Учебник /Отв. ред. П.Д. Павленок.- 3-е изд., испр. и доп. М.: ИНФРА-М, 2007. 395 с.
2. Социальная работа /Под общей редакцией проф. В.И. Курбатова. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов н /Д: «Феникс». 2008. 576 с.
3. Бабаева Л.В. Женщины в условиях социального перелома: работа, политика, повседневная жизнь. 2-е издание. - М.: Московский общественный научный фонд, 2004.
4. Зуйкова Е.М., Ерусланова Р.И. Феминология и гендерная политика: Учебник – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. - 300 с.
5. Исупова О.Г., Уткина В.В. Женщины на государственной службе в России: карьера, семья, репродуктивные намерения //Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2016. №6 (136). С. 68-87.
6. Зборовский Г.Е. Общая социология: Учебник. 3-е изд., испр. и доп. М.: Гардарики, 2005. 592 с.
7. Калинин А.А. Женщины в культурной истории России //Труды кафедры истории Нового и новейшего времени. 2015. №15. С. 294-298.
8. Технология социальной работы: Учебник / Под. общ. ред. проф. Е.И. Холостовой. - М.: ИНФРА - М., 2004. - 400 с.
9. Тригуб Г.Я. Реализация женщинами избирательного права в ходе городских выборов на Дальнем Востоке и в Забайкалье в последней четверти XIX - начале XX в //Балтийский гуманитарный журнал. Т. 6 №3 (20). 2017. С. 361-364.
10. Трудовой кодекс России (ТК РФ) 2017. Источник: <http://www.trudkod.ru/>
11. Права женщин в России. Законодательство и практика. М., 2008, 273с.
12. Быкова Н.Л., Миниярова В.А. Роль ожидания студентов педагогического направления подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 107-109.
13. Котлова Т.Б., Добрынина А.М. Женщины в политических партиях России в начале XX века: ценностный подход //Интеллигенция и мир. 2005. № 1-2. С. 110-120.
14. Троицкий Н.А. Женщины на политических процессах в России XIX века //Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2007. Т. 7. №1. С. 29-38.
15. Ландрева К.С. Представления о тенденциях изменения социальной роли мужчины и женщины в условиях инновационного развития России //Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. №20. С. 75-86.

16. Мамычев А.Ю., Мамычева Д.И., Качурова С.В. Политическая модернизация публично-властной организации на евразийском пространстве: социокультурный аспект //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №3 (16). С. 257-261.

17. Зимин В.А. Женщины России в политике и структурах власти //Теория и практика общественного развития. 2013. №10. С. 297-299.

18. Квазем К.Р. Самоактуализация женщин в условиях клубной деятельности: социально-культурный аспект //Культура и образование. 2014. № 2 (13). С. 20-23

19. Сабанов З.М. Деятельность специалиста по социальной работе в отделении социальной реабилитации комплексных центров социального обслуживания населения //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №2 (15). С. 290-292.

20. Ярмонова Е.Н. Правовое положение женщины на основе норм канонического права в России //Система ценностей современного общества. 2011. №19. С. 323-329.

21. Дзагурова Н.Х., Тедеева Н.В. Повышение роли и расширение участия женщин в политических процессах //Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2016. № 4. С. 33-38.

22. Тедеева Н.В. Изменения в сфере семьи и брака женщин Северной Осетии в контексте советских модернизационных процессов 1920-1930-х годов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 4-2 (42). С. 183-186.

*Статья поступила в редакцию 25.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 316.75

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ГРАЖДАН О ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
И СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ГОСУДАРСТВЕ**

© 2017

**Желнина Евгения Валерьевна**, доктор социологических наук, профессор кафедры Социология»  
*Тольяттинский государственный университет*

(445044, Россия, Тольятти, улица Ворошилова, 19, e-mail: ezheltnina@yandex.ru)

**Аннотация.** Цель: выявить факторы, способствующие поддержанию социальной безопасности в современном государстве и определить уровень осведомленности граждан о террористической деятельности. Методы: бихевиористский подход к изучению поведения человека в обществе, позволяющий проанализировать мотивы и стимулы поведения в разрезе социально-демографических показателей, а также структурно-функциональная парадигма, дающая возможность исследовать социальную безопасность и террористическую деятельность с точки зрения структуры (составляющих элементарных частей и их соотношений), функций и дисфункций. Бихевиористский подход и структурно-функциональная парадигма определили выбор конкретных методов эмпирического социологического исследования: анкетирование. Результаты: на основе анализа данных, полученных в результате анкетирования, выявлено, что две трети опрошенных респондентов отметили идеологическое основание террористической деятельности; на идеологическом и протекционистском основаниях терроризма настаивают большей частью женщины; мужчины в два раза чаще определяют инструментальную сущность терроризма. Научная новизна: в статье впервые на основе использования эмпирических социологических данных выявлены основания террористической деятельности: идеологическое, протекционистское и инструментальное. Практическая значимость: основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов о сущности и тенденциях общественной безопасности; а также федеральными, региональными и муниципальными органами государственной власти при разработке и реализации мероприятий формирования в обществе элементов безопасной жизнедеятельности.

**Ключевые слова:** социальная безопасность, террористическая деятельность, осведомленность, информационная политика, социологическое исследование, анкетирование, респонденты, граждане.

**IDEAS OF CITIZENS OF TERRORIST ACTIVITY AND SOCIAL SAFETY IN THE STATE**

© 2017

**Zheltnina Evgenia Valeryevna**, doctor of sociological sciences, professor of the Sociology department”  
*Tolyatti State University*

(445044, Russia, Togliatti, Voroshilov Street, 19, e-mail: ezheltnina@yandex.ru)

**Abstract.** Purpose: to reveal the factors promoting maintenance of social state safety and to determine the level of awareness of citizens on terrorist activities. Methods: the behaviouristic approach to a study of behavior of the person in society allowing to analyze motives and incentives of behavior in a section of social and demographic indices and also the structurally functional paradigm giving the chance to research social safety and terrorist activities from the point of view of structure (component elementary parts and their ratios), functions and dysfunctions. Behaviouristic approach and a structurally functional paradigm defined a choice of specific methods of an empirical sociological research: questioning. Results: on the basis of data analysis, received as a result of questioning, it is revealed that two thirds of the polled respondents marked the ideological base of terrorist activities; insist on the ideological and protectionist bases of terrorism the most part of the woman; men twice more often define an instrumental entity of terrorism. Scientific novelty: in article for the first time on the basis of use of empirical sociological data the bases of terrorist activities are revealed: ideological, protectional and instrumental. Practical significance: basic provisions and outputs of article can be used in scientific and pedagogical activities when reviewing questions of an entity and tendencies of public safety; and also federal, regional and municipal public authorities by development and implementation of actions of formation in the society of elements of safe activity.

**Keywords:** social safety, terrorist activity, awareness, information policy, sociological research, questioning, respondents, citizens.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* С наступлением эпохи глобализации [1, с. 14] многие современные государства, в том числе и Россия, столкнулись с необходимостью обеспечения социальной (в том числе информационной) безопасности, которая сегодня становится ключевым элементом национальной безопасности [2; 3, 4]. В связи с этим, актуализируются потребности изучения основных факторов, влияющих на поддержание социальной безопасности в государстве. Выявленные и проанализированные факторы можно использовать как научно обоснованную основу национальных доктрин социальной безопасности, которые, получив научное осмысление и эмпирическое обоснование, станут действенным механизмом гармоничного функционирования и развития государства и роста благосостояния всего общества.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Сегодня в научной литературе существует несколько групп взглядов на фундамент социальной безопасности государства. Первая группа исследователей сконцентрировалась на расширении механизмов социальной политики и социальной защиты. Так, преподаватель Стерлинского

университета в Шотландии Кэнд Мэни полагает, что существует прямая зависимость между социальной безопасностью общества и материальной обеспеченностью каждого члена данного общества [5, р. 308]. Ученый с другого конца света – из корейского университета Кунмин (г. Сеул) – Эн Янг Ми [6, р. 189] также основным фактором социальной безопасности общества рассматривает действенные инструменты социальной защиты. Но основной акцент он делает на семью и гендерные отношения – именно гармоничное развитие этих аспектов благоприятствует росту благосостояния общества. Есть и отечественные ученые, которые разделяют идею упрочения социальной безопасности посредством формирования и реализации программ социальной защиты и страхования [7], а также государственных проектов улучшения благосостояния граждан [8].

Вторая группа взглядов на процесс формирования и поддержания социальной безопасности в государстве основывается на том, что необходимо проводить активную консолидацию общества посредством организации массовых мероприятий (культурных, спортивных, образовательных, религиозных и т. п.) [9, р 20; 10, р 135; 11].

Третья группа мнений относительно формирования в государстве механизмов обеспечения социальной безопасности касается ужесточения санкций за любое посягательство на социальное благополучие страны и ее

граждан: формирование определенных юридических рамок-границ деятельности [12], выстраивание и утверждение определенных стандартов благосостояния [13; 14], актуальной и гибкой законодательной базы [15], организационно-правовое измерение благосостояния населения в эпоху глобализации [16; 17].

Существует еще одна группа мнений относительно формирования в государстве социальной безопасности – повышение уровня осведомленности граждан о различного рода угрозах и способах противостояния им. Именно в этом подходе на первый план выходит политика информирования [18].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В качестве основной проблемы статьи и исследования мы взяли тезис, что основой информационной безопасности выступает осведомленность о возможных угрозах и способах их избегания или предотвращения, а также средствах минимизации ущерба. Понятие «осведомленный» в толковом словаре трактуется как «обладающий обширными сведениями в какой-либо области» [19]. Именно поэтому для того, чтобы начинать выработать национальную стратегию информационной безопасности, следует выяснить, какой информацией в данной области обладает население, в частности – молодежь. Для выяснения этого было проведено авторское социологическое исследование «Безопасность современного общества».

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Всего было опрошено 812 респондентов. Соотношение по полу (мужчины – 43 %, женщины – 57 %) и возрасту (см. рис. 1) повторяет статистические показатели по Российской Федерации [20], что позволяет, учитывая  $\pm 4$  % ошибку выборки и 97 % доверительный интервал, распространить полученные выводы на всю генеральную совокупность.

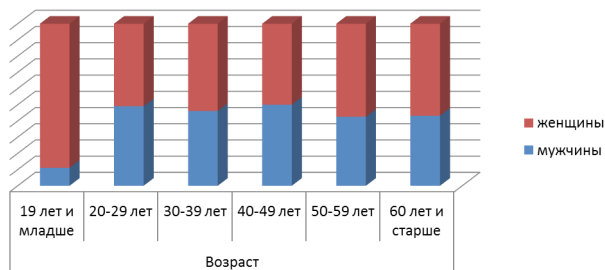


Рисунок 1 – Половозрастное соотношение участников анкетирования

\* Источник: составлено автором

Перед представлением полученных результатов считаем важным проанализировать социально-демографические характеристики респондентов. Итак, в процессе анкетирования были опрошены граждане Российской Федерации в возрасте от 14 до 67 лет.

40 % опрошенных имеют диплом о высшем образовании, 22 % в данный момент учатся в вузе. 35 % участников опроса получили среднее и средне-специальное образование (9 % и 26 % соответственно). 3 % респондентов учились в школе на момент проведения анкетирования.

Если взглянуть на образовательный статус опрошенных сквозь призму возраста, то выяснится несколько интересных фактов.

Во-первых, неполным средним образованием обладают либо совсем молодые респонденты (что, собственно, является достаточно обычным делом – они продолжают учебу в школе), либо опрошенные почтительного возраста. Возможно, будучи в юном возрасте, 40-50 лет назад, эти граждане, окончив восьмилетку, решили сразу устроиться на предприятие. Тем более, в СССР середины XX века очень сильно работала идеология трудовых

рекордов, которая способствовала достаточно быстрому восстановлению государства после разрушительной войны. Несмотря на раннюю трудовую активность, порядка 35 % респондентов старшей возрастной группы получили высшее образование, скорее всего, посредством заочного обучения.

Во-вторых, очень малая часть (около 12 %) респондентов возрастной группы 20-29 лет остановила своё образование на уровне среднего и средне-специального. Данный факт также можно объяснить своего рода идеологией, утверждающей необходимость наличия диплома о высшем образовании для успешного трудоустройства.

В-третьих, обнаружилась тенденция «до-обучения», то есть достаточно большое количество респондентов старшей возрастной группы отметили, что получают высшее образование, обучаются в высшем учебном заведении.

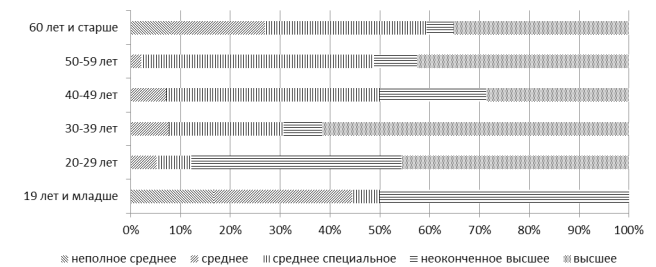


Рисунок 2 – Соотношение уровня образования и пола респондентов

\* Источник: составлено автором

Что касается материального положения, то порядка 75 % респондентов оценили его как среднее и выше среднего (45 % и 30 % соответственно). На очень трудное материальное положение (вариант «едва с концами») указал лишь 1 % участников опроса, причем, мужчины в два раза чаще настаивали на данном ответе. Также респонденты младше 30 лет не оценивали собственное материальное положение настолько трудным. Вариант ниже среднего («приходится во многом себе отказывать») выбрали 13 % граждан. Данный вариант ответа был более популярен у женщин (в 3,5 раза). Оценили собственное материальное положение как «отличное» 11 % респондентов. Различий по полу не было выявлено, но чаще данный вариант выбирали респонденты в возрасте 20-39 и 50-60 лет. Интересен факт, что около половины опрошенных с высшим образованием оценивают своё материальное положение как среднее и выше. Показательно, что уровень образования прямо пропорционален оценке собственного материального положения респондентами.

Анализ социально-демографических данных показывает, что собранная выборка является репрезентативной, а полученные выводы возможно распространить на всю генеральную совокупность – население Российской Федерации.

Отвечая на вопрос о сущности терроризма, более половины (51,8 %) респондентов отметили, что это приверженность к крайним взглядам и мерам в стремлении переустройства мира в соответствии с определенной идеологией. Еще 17,6 % полагают, что терроризм – это деятельность организаций идеологического характера.

Мы предоставили респондентам возможность при желании самостоятельно высказаться по этому поводу. Необходимо отметить, что данной возможностью воспользовались 5 % граждан, причем, более активны в этом были женщины в возрастной группе 20-29 лет. Ответы порядка трети участников опроса, высказавших собственное мнение, так или иначе созвучны с ответом, набравшим большинство голосов – крайние взгляды в определенной идеологии. Остальные ответы можно отнести к инструментальному определению сути феноме-

на терроризма – достижение власти и влияния, денег и материальных благ, «лоббирование экономических интересов».

Таблица 1 – Распределение ответов респондентов на вопрос о сущности терроризма\*

№ п/п	Варианты ответов	% от общего числа ответов
1	Вынужденная мера для тех, кто защищает свою религию, страну от вторжения	5,5
2	Деятельность, основанная на продвижении своей идеологии	8,5
3	Защита национальных интересов и независимости	7,0
4	Организации идеологического характера, в которых проводятся различные обряды	17,6
5	Приверженность к крайним взглядам и мерам в стремлении переустройства мира в соответствии с определенной идеологией	51,8
6	Затрудность ответить	4,5
7	Свой вариант	5,0
	Всего	100,0

\* Источник: составлено автором

Таким образом, используя полученные эмпирические данные, можно выявить следующие основания терроризма:

1. Идеологическое (ideology): приверженность крайним взглядам и мерам в стремлении переустройства мира в соответствии с определенной идеологией; деятельность, основанная на продвижении своей идеологии; организации идеологического характера, в которых проводятся различные обряды; 74 %.

2. Протекционистское (protection): вынужденная мера для тех, кто защищает свою религию, страну от вторжения; защита национальных интересов и независимости; 13 %.

3. Инструментальное: достижение власти и влияния, денег и материальных благ, «лоббирование экономических интересов»; 13 %.

Интересно гендерное соотношение респондентов в выявленных группах. В первых двух группах (идеологическое и протекционистское основание терроризма) преобладают мнения женщин. Мужчины же почти в два раза чаще, чем женщины определяют инструментальную сущность терроризма.

Почти треть респондентов в возрасте 20-29 лет настаивают на идеологической основе терроризма. На протекционистском настаивают 36 % ответивших в возрасте 50-59 лет. А инструментальное основание в террористической деятельности усматривают 32 % информантов в возрасте старше 50 лет.

Интересен тот факт, что почти треть респондентов со средне-специальным образованием указывают именно инструментальное основание терроризма.

Что касается распределения по материальному обеспечению, то почти половина опрошенных, указавших на хорошее материальное положение, полагают, что в основе изучаемого феномена лежит необходимость защиты своих интересов. Респонденты со средним достатком указали на идеологическое (50 %) и инструментальное (40 %) основания терроризма.

Выяснив представления граждан о сущности феномена терроризма, мы спросили наших респондентов о том, как данный феномен проявляется в социальной реальности. Итак, более 43 % респондентов утверждают, что это различного рода пропагандистская и проповедническая деятельность (представителей как традиционных религий, так и различного рода сект), 26 % опрошенных утверждают, что это публичные наказания и казни, совершенные на территории исламских государств, а 28 % – организации беспорядков и актов гражданского неповиновения.

Рассматривая более подробно полученные данные, следует указать, что наибольшую обеспокоенность в пропагандистской и проповеднической деятельности различного рода сект высказали женщины (100 % выбравших данный вариант ответа), возможно, в силу большей степени суггестии, внушаемости.

Представители самой молодой возрастной группы респондентов указали на организацию беспорядков (68 %) и деятельность сект (81 %) как на самые частые проявления терроризма. Опрошенные средней возраст-

ной группы (36 %) склонны видеть проявления изучаемого нами феномена в деятельности традиционных религиозных конфессий.

Респонденты, имеющие высшее образование настаивают, что существенным и частым проявлением терроризма является пропагандистская и проповедническая деятельность (42 %).

Таблица 2 – Проявления терроризма, террористическая деятельность\*

№ п/п	Основания терроризма	Проявления терроризма	Публичные казни и наказания	Проповеднические, пропагандистские действия	Организации беспорядков	Пропаганда сект
1	Идеологическое	28	25	27	20	
2	Протекционистское	24	31	36	10	
3	Инструментальное	30	0	50	20	

\* Источник: составлено автором

Интересно, что даже респонденты, утверждающие что терроризм, в первую очередь, имеет идеологическое основание (см. табл. 2), считают, что техники мягкого давления (убеждение, пропаганда, проповедничество) не характерны для этого вида деятельности

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

1. Две трети опрошенных респондентов отметили идеологическое основание террористической деятельности; на идеологическом и протекционистском основаниях терроризма настаивают большей частью женщины; мужчины в два раза чаще определяют инструментальную сущность терроризма.

2. Для разных возрастных групп необходимо разрабатывать различные мероприятия по противодействию террористическим угрозам, так как мнения респондентов относительно оснований террористической деятельности разделились на основе возрастных характеристик: треть респондентов в возрасте 20-29 лет настаивают на идеологической основе терроризма; протекционистское основание упоминают 36 % ответивших в возрасте 50-59 лет; инструментальное основание в террористической деятельности усматривают 32 % информантов в возрасте старше 50 лет.

3. Необходимо обратить внимание на качество и направленность пропагандистской и проповеднической деятельности в государстве, так как более 43 % респондентов утверждают, что именно в подобной активности (представителей как традиционных религий, так и различного рода сект) проявляется террористическая деятельность, ставящая под колоссальную угрозу социальную и национальную безопасность.

В дальнейшем поднятая в данной статье проблематика может найти более подробное изучение в части каналов распространения информации о террористической деятельности, способах рекрутирования и возможностях снижения суггестии (внушаемости) населения и повышения социальной безопасности в обществе и государстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дергачева Е. А. Концепция социотехноприродной глобализации: Междисциплинарный анализ: монография. – М.: Ленанд / URSS, 2016. – 256 с.
2. Березинская, М. Д., Азаров, А. Ю. Информационная безопасность современного общества // Сборник трудов конференции «Информационное общество: состояние, проблемы, перспективы». – М.: Издательство: Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, 2017. – с. 45 – 52.
3. Мусуралиева М. М. Информационная безопасность и ее место в системе обеспечения национальной безопасности кыргызской республики // Наука, новые технологии и инновации. – 2016. – № 6. – С. 200 – 203
4. Чеботарева, А. А. Обеспечение информационной безопасности личности: роль международной информационной безопасности и стратегического партнерства // Вестник академии права и управления. – 2016. – № 42. – с. 48 – 51.



5. Manji K. Social Security Reform and the Surveillance State: Exploring the Operation of «Hidden Conditionality» in the Reform of Disability Benefits Since 2010 // Social Policy & Society. – 2017. – № 16:2. – P. 305–314.

6. Young A. M. Welfare States and Care Arrangements: Care Time Mix Approach and Its Application to Japan and Korea // Social Policy & Society. – 2017. – № 16:2. – P. 183–198.

7. Страхование и управление рисками: проблемы и перспективы. Монография. Под редакцией С. А. Белозерского, Н. П. Кузнецовой. – М., ООО «Прспект», 2017. – 528 с.

8. Баклунова О. Б. Система социальной безопасности в России и в Бельгии: сравнительный анализ // АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 320 – 324.

9. Diani M. The Cement of Civil Society. Studying Networks in Localities. – Cambridge: Cambridge University Press, 2015. – 244 p. ISBN 978-1-107-10000-8.

10. The State of Civil Society in Japan. – Edited by Frank J. Schwartz and Susan J. Pharr. – Cambridge: Cambridge University Press, 2015. – 393 p. – ISBN 978-0-521-53462-8.

11. Консолидация общества: аналитика обеспечения развития России и ее национальной безопасности. Сборник материалов III всероссийской научно-практической конференции. – М.: Когито-Центр, 2016. – 194 с. – ISBN 978-5-89353-493-1.

12. Kim S. H. Max Weber's Politics of Civil Society. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 215 p. – ISBN 052182057X.

13. Edmiston D. Welfare, Austerity and Social Citizenship in the UK // Social Policy & Society. – 2017. – № 16:2. – P. 261–270.

14. Бычкова С. Г. Международные стандарты и отечественный опыт измерения доходов населения: Россия и регионы // Управление. – 2017. – № 2. – С. 22 – 27.

15. Tumen J. van der Ploeg, Wino J. M. van Veen, Cornelia R. M. Versteegh Civil Society in Europe. – Cambridge: Cambridge University Press, 2017. – 590 p. – ISBN 978-1-107-14608-2.

16. Литовкина М. И. Классификация детерминант, влияющих на здоровье, и угрозы здоровью в период глобализации: организационно-правовое измерение // Национальная безопасность / Nota Bene. – 2017. – № 2. – С. 17 – 35.

17. Бобков В. Н., Бобков Н. В. Развитие потенциала человека и качества жизни как условие процветания российского Дальнего Востока // Уровень жизни населения регионов России. – 2017. – № 2 (204). – С. 141 – 148.

18. Колотков М. Б. Применение модели конфликта для изучения механизмов противодействия государства и терроризма (на примере событий второй половины XIX века в Российской империи) // Известия Юго-западного государственного университета. – 2017. – № 2 (71). – С. 198 – 207.

19. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – М.: ООО ИНФОРТЕХ, 2010. – С. 428.

20. Возрастно-половой состав населения, принявшего участие в микропереписи, и состояние в браке // Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/demo/micro-perepis/finish/micro-perepis.html](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/demo/micro-perepis/finish/micro-perepis.html) (Дата обращения: 26.09.2017 г.).

**Статья публикуется при поддержке гранта РФФИ «Концептуальная инновационная модель социо-эколого-экономической системы Самарского региона» (РФФИ 17-46-630560 p\_a)**

Статья поступила в редакцию 29.09.2017

Статья принята к публикации 25.12.2017

УДК 316:364.013

## СОЦИАЛЬНЫЙ ТУРИЗМ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ В РЕГИОНЕ

© 2017

**Колодезникова Сардаана Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивно-оздоровительного туризма и массовых видов спорта института физической культуры и спорта  
**Глухарева Мария Руслановна**, старший преподаватель кафедры спортивно-оздоровительного туризма и массовых видов спорта института физической культуры и спорта  
**Дмитриева Лия Петровна**, старший преподаватель кафедры спортивно-оздоровительного туризма и массовых видов спорта института физической культуры и спорта  
*Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова  
(677000, Россия, Якутск, улица Кулаковского, 48, e-mail: liya-fitness@mail.ru)*

**Аннотация.** Сегодня можно с уверенностью говорить, что социальный туризм является отраслью, развитие которого стало вопросом государственного значения. По мнению ректора Российской международной академии туризма Трофимова Е.Н., этому способствовали, в том числе, послания Президента Федеральному Собранию России, в которых сформулированы основные приоритеты социально-экономической политики страны на ближайшее 10-15 лет, определены задачи по обеспечению национальной безопасности и повышению качества жизни людей [1]. Вместе с тем приходится констатировать, что нормативно-правовая база, касающаяся развития социального туризма в России, до сих пор содержит лишь отдельные нормы, регулирующие отношения в этой области. В статье на основе обзора трудов ведущих специалистов обоснована значимость развития социального туризма как основополагающего фактора повышения качества жизни населения и как перспективной отрасли экономики страны; отражены основные нормативно-правовые документы, регулирующие данную отрасль; выявлены ключевые характеристики социального туризма. С целью определения потенциала развития социального туризма в Республике Саха (Якутия) авторами проведен анализ современного состояния индустрии туризма в республике; выявлена целевая группа, нуждающаяся в поддержке государства; представлены результаты изучения отношения населения г. Якутска к развитию социального туризма.

**Ключевые слова:** социальный туризм, индустрия туризма, туроператорская деятельность, нормативно-правовая база, социально незащищенные слои населения, целевая группа, Республика Саха (Якутия), опрос, респонденты, перспективы развития социального туризма.

## SOCIAL TOURISM AS A FACTOR OF INCREASING THE QUALITY OF LIVING IN THE REGION

© 2017

**Kolodeznikova Sardaana Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences Institute of physical culture and sport  
**Glukhareva Mariya Ruslanovna**, senior lecturer Institute of physical culture and sport  
**Dmitrieva Liya Petrovna**, senior lecturer Institute of physical culture and sport  
*North-Eastern federal university of a name of M.K. Ammosov  
(677000, Russia, Yakutsk, st. Kulakovskogo, 48, e-mail: liya-fitness@mail.ru)*

**Abstract.** Today we can say with certainty that social tourism is an industry whose development has become a matter of national importance. According to the rector of the Russian International Academy of Tourism Trofimova E.N. this was facilitated, among other things, by the messages of the President to the Federal Assembly of Russia, which set out the main priorities of the country's social and economic policy for the next 10-15 years [1]. The tasks to ensure national security and improve the quality of people's lives are defined. At the same time, we have to state that the legal framework concerning social tourism in Russia still contains only separate norms regulating relations in this area. It is this sector of tourism that requires close attention of the state, since the costs are fully or partially paid to the tourist from financial sources intended for social needs. The development of social tourism has a multiplicative character, when the development of one sector - tourism - will entail a surge in economic activity in other sectors and, as a result, the overall growth of the national economy combined with a humanistic beginning. In the article, based on a review of the works of leading specialists, the importance of the development of social tourism as a fundamental factor in improving the quality of life of the population and as a promising branch of the country's economy is substantiated; reflects the basic legal and regulatory documents governing this industry. Identified the key characteristics of social tourism. In order to determine the potential for the development of social tourism in the Republic of Sakha (Yakutia), the authors analyzed the current state of the tourism industry in the republic. Identified a task force that needs government support. Presents the results of studying the attitude of the population of Yakutsk to the development of social tourism.

**Keywords:** social tourism, tourism industry, tour operator activity, regulatory and legal framework, socially unprotected strata of the population, target group, the Republic of Sakha (Yakutia), survey, respondents, prospects for the development of social tourism.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В Федеральном законе №132 «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» дается следующее определение: «Туризм социальный – туризм, полностью или частично осуществляемый за счет бюджетных средств, средств государственных внебюджетных фондов (в том числе средств, выделяемых в рамках государственной социальной помощи), а так же средств работодателей» [2]. Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2020 года уделяет особое внимание усилению социальной роли туризма, относит развитие системы социального туризма с привлечением различных источников финансирования к одному из основных направлений реализации потребностей социально незащищенных групп населения Российской

Федерации. Указано, что каждый регион должен уделить пристальное внимание задаче развития социального туризма [3]. Таким образом, данную отрасль стоит рассматривать как приоритетную для развития в регионах. Важно добиться не только качества туристских услуг, но и повышения их доступности для наименее социально защищенных групп населения [4].

*Анализ исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор. Обзор литературы по проблемам исследования позволил выделить ключевые моменты:*

- социальный туризм характеризуется многоаспектным проявлением. То есть, туризм, поддержанный государством, позволяет расширить границы для ознакомления с историческим наследием различных народов, обогащения всемирными духовными ценностями и т.п.;

- социальный туризм способен комплексно влиять на развитие трудового потенциала (имеется в виду его воздействие на три основные качественные составляющие трудового потенциала: психофизическую, квалификационную и социально-личностную) и вывести его из кризисного состояния;

- «социальный туризм социальный туризм в силу своей массовой доступности реализует социальные функции воздействием мультипликативным на смежные отрасли национальной экономики, генерированием инвестиций и регионального развития, содействием занятости населения и созданию новых рабочих мест, увеличением доходов населения и налоговых поступлений в государственный и муниципальный бюджеты» [5].

Хочется обратить внимание на определение Е.Н. Трофимова, дающее исчерпывающую характеристику данному понятию: «Социальный туризм - это разновидность любого вида туризма, субсидируемая из средств, выделяемых на социальные нужды в целях создания условий для путешествий школьникам, студентам, всей молодежи, пенсионерам, инвалидам войны и труда, многодетным семьям, которым государство, фонды, различные благотворительные организации оказывают социальную поддержку, как наименее обеспеченной части населения, при использовании их права на отдых, и которые посредством социального туризма вовлекаются в полноценную человеческую деятельность, продлевающую их активное долголетие» [4].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Определение ключевых характеристик социального туризма поставило перед нами задачи – выявить целевую группу, для которой развитие данной отрасли позволило бы повысить качество жизни; изучить отношение населения г. Якутска к социальному туризму и представить конкретные рекомендации по развитию социального туризма в регионе.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Согласно статистике, объем платных услуг, оказанных населению в сфере внутреннего и въездного туризма (включая услуги турфирм, гостиниц и аналогичных средств размещения), а также выездного туризма (в части услуг, оказанных резидентами российской экономики выезжающим в зарубежные туры туристам), в 2015 г. составил 1467,2 млн.руб., в 2016 г. - 1543,1млн.руб., в 2017 г. (по данным с января по май) - 497,8 млн.руб. [6]. Если в предыдущие два года объем продаж показывает стабильные показатели, то в 2017 году наблюдается резкое снижение, хотя в пиковые периоды (июнь-август) возможна компенсация за счет увеличения количества туристов.

По данным территориального органа Федеральной службы государственной статистики по РС (Я) (далее – ФСГС РС (Я)), число обслуженных туристов в 2014 г. составило 33519 человек, в 2015 г. – 24526 человек, это на 26 % меньше, чем в предыдущем году. При этом нужно отметить, что начиная с 2004 года, в течение десяти лет количество обслуженных туристов планомерно возросло (см. рисунок 1) [7].

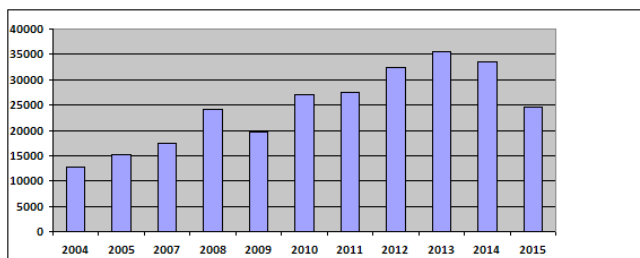


Рисунок 1 – Численность обслуженных туристов по годам

Предполагаемыми причинами спада числа обслуженных туристов в 2015 году считаем: самостоятельное посещение туристами республики, так называемый «от-Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4(21)

дых дикарем»; политическая ситуация в стране, которая сказалась и на экономическом благополучии самих туристов

Приведенные данные позволяют утверждать, что в целях приумножения финансовых вложений и повышения имиджевой привлекательности необходимо особое внимание уделить въездному туризму именно – показали по данному виду туризма очень низкие.

Данная статистика также показывает, что в течение 10 лет количество турфирм в республике увеличилось с 23 в 2004 году до 90 в 2015 году. Если проанализировать данные за 2015 год, из 90 зарегистрированных фирм, туроператорской деятельностью занимаются 4 организации, туроператорской и турагентской деятельностью – 6 организаций, только турагентской деятельностью – 49 и экскурсионной деятельностью – 31 организация [7]. Можно констатировать, что предпринимательская деятельность в сфере туризма в республике развивается, перспективы имеются. Единственное, что настораживает, туроператорская деятельность находится в статичном состоянии. Если в 2004 году было зафиксировано 4 туроператора, в 2015 году цифра не изменилась [7].

География туристических фирм, действующих в Республике Саха (Якутия), достаточно разнообразная. В проекте раздела «Развитие туристической индустрии» в рамках «Стратегии СЭР РС (Я) до 2030 г.» от 05.10.2016 г. указано: «...сформирован реестр из 36 основных (базовых) республиканских туристских маршрутов и 38 туристских объектов. На условиях софинансирования с 15 муниципальными районами создаются более 20 туристских комплексов (ГО Якутск, Ленский, Хангаласский, Амгинский, Горный, Верхоянский, Оймяконский, Сунтарский, Усть-Алданский, Томпонский, Таттинский, Мегино-Кангаласский, Намский, Вилюйский, Жиганский)» [8, С.3].

Обращает на себя внимание тот факт, что согласно вышеуказанному Проекту раздела «Развитие туристской индустрии», приоритетными видами туризма обозначены: событийный, научно-экспедиционный, исторический, экологический, экстремальный [8]. Среди целевых направлений деятельности в рамках развития туризма социальный туризм не озвучивается, что вызывает справедливые вопросы, учитывая количество социально незащищенных слоев населения в республике. Так, по данным ФСГС РС (Я) показатели следующие [7]:

Таблица 1 – Количественный состав пенсионеров и инвалидов в РС (Я)

Годы	Пенсионеры	Инвалиды старше 18 лет, впервые признанных инвалидами	Инвалиды младше 18 лет
2015	268250 члк	4066 члк	6247 детей
2016	270606 члк	3967 члк	5993 детей

Ниже приводим данные о детях и подростках, оставшихся без попечения родителей, с 2006 по 2016 гг. [7]:

Таблица 2 – Устройство детей и подростков, оставшихся без попечения родителей (человек)

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Численность детей и подростков, оставшихся неустroенными к началу года	116	80	59	61	88	81	61	46	47	28	38
Выявлено за отчетный год детей и подростков, оставшихся без попечения родителей	1512	171	1702	181	1686	1428	1450	1053	980	819	771
из них устроены:											
в дома ребенка, детские дома и школы-интернаты для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, учреждения соц. защиты населения и иные учреждения на полное государственное обеспечение	262	206	166	252	234	227	257	122	119	102	100
под опекой (попечительством), на усыновление, возвращены родителям	1211	1468	1511	1493	1406	1157	1183	883	810	669	642
в учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования на полное государственное обеспечение	8	10	10	18	21	23	65	26	28	7	3
выблo по иным причинам (смерть и др.)	70	54	13	23	32	17	20	10	3	2	1
Численность детей и подростков, оставшихся неустroенными на конец года	77	59	61	88	81	61	46	47	28	38	17

Видно, что все группы лиц, нуждающихся в повышении качества жизни, остаются фактически стабильными как в количественном, так и в качественном эквиваленте. Получается, что финансовое обеспечение индустрии социального туризма, закрепленное нормативными до-

кументами, будет оправданным и никак не потеряет актуальности в среднесрочной перспективе. Конечно, все категории потенциальных потребителей услуги в социальном туризме – инвалиды, пенсионеры, многодетные и малообеспеченные семьи, сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, – требуют пристального внимания со стороны государства, необходим глубокий всесторонний анализ отношения населения к данной проблеме. До настоящего времени такого характера исследований не проводилось. Методом случайной выборки в поле нашего внимания оказались 50 лиц мужского пола, 50 лиц женского пола абсолютно разных профессий от 21 до 65 лет.

В рамках адресной рекомендации о разработке Программы развития социального туризма Министерству инвестиционного развития и предпринимательства РС (Я) и выявления предпосылок формирования социального туризма сочли целесообразным организацию опроса, выявляющего отношение населения к данной проблеме. До настоящего времени такого характера исследований не проводилось. Методом случайной выборки в поле нашего внимания оказались 50 лиц мужского пола, 50 лиц женского пола абсолютно разных профессий от 21 до 65 лет.

Анкетирование выявило следующее:

1. Половина опрошенных (48%) оценивают по шкале 3 из 5 финансовую ситуацию в своей семье, 37% по шкале 2 из 5, лишь 8% дают оценку 4 из 5, оставшиеся 7% абсолютно недовольны своим финансовым положением. Налицо наличие чувства неуверенности в будущем, что, безусловно, не позволяет им строить перспективные планы относительно отдыха в том числе.

2. Из 100 опрошенных 7 человек (пенсионеры) пользовались государственной помощью в качестве средства на отдых, 39% опрошенных тратят свои отпускные на отдых, остальные не получают никакой помощи. Причин может быть достаточно, существует и вариант, при котором данный контингент может позволить себе тратить свои средства на отдых. Тот факт, что лишь 7% опрошенных получает помощь государства, является негативным признаком и подтверждает необходимость прозрачной системы развития социального туризма.

3. Вызывают тревогу показатели нецелевого использования выделяемых средств на отдых. Так, 54 человека из 100 тратят средства, выделяемые государством на отдых, в том числе проездные, не по назначению. Грубо говоря, население использует их в качестве займа (беспроцентного кредита) на другие нужды. Наличие таких данных заставляет задуматься, и еще раз подтверждает наличия ярко выраженного чувства нестабильности у населения.

4. Большинство опрошенных (69 из 100) тратят во время отдыха больше своих возможностей. 36,2%, т.е. 25 человек из 69 брали кредиты для выезда на отдых.

5. К развитию социального туризма в республике население относится более чем благосклонно, считая, что государство обязано заботиться о социально незащищенных категориях граждан, качественно обогащая и духовно-культурную сферу. Равнодушных граждан среди опрошенных не оказалось.

6. Половина опрошенных (49 человек) в развитии социального туризма видят перспективу развития туристической индустрии в республике в целом. Среди основных приоритетов указали: «расширение рынка услуг по въездному туризму», «увеличение количества местных туроператоров», «развитие инфраструктуры», «увеличение количества объектов размещения».

Резюмируя, можно констатировать, что население нашей республики нуждается в большей поддержке со стороны государства, к сожалению, это распространяется и на средний класс. Следовательно, помощь социально незащищенным категориям граждан должна осуществляться незамедлительно. Повышение качества жизни за счет организации отдыха является одним из важнейших факторов.

В целом, организация данного исследования подтвердила целесообразность развития социального туризма в регионе, при наличии прозрачной системы развития данной отрасли на основе нормативно-регулирующих

документов для участников социального туризма стало, если не основным, то одним из ключевых факторов повышения качества жизни, стимулом для стремления к духовно насыщенному, полноценному образу жизни. Мультипликативный эффект позволит государству не только инвестировать материальные активы в различные отрасли, но и повысить имидж республики.

Для успешной реализации системы развития социального туризма в регионе предлагаем обратить внимание на основные стратегические направления:

- регулирование нормативно-правовой базы, определяющей конкретные правила и нормы поведения для всех участников туристической индустрии;

- создание системы туристических объектов и туристской инфраструктуры: гостиничный бизнес, транспортная система, ресторанный и т. д.;

- модернизация кадровой политики, в том числе управленческого аппарата, через совершенствование специализированной профессиональной подготовки специалистов, занятых в сфере туризма;

- разработка комплексной целевой программы «Развитие социального туризма в Республике Саха (Якутия) до 2020 года» [5];

- реализация маркетингового плана, включающего организацию крупномасштабной рекламной кампании, поиск предприятий-спонсоров, предпрятий-партнеров, привлечение информационной поддержки, направленной на повышение благоприятного имиджа республики как туристического региона;

- создание четких механизмов взаимодействия органов власти разных уровней, министерств и ведомств, органов власти и бизнеса, заинтересованных в развитии туристической индустрии на территории республики [9].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Трофимов Е.Н. Социальному туризму - быть в России [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://rmat.ru/tumain212/?r278\\_id=1473](http://rmat.ru/tumain212/?r278_id=1473) (дата обращения 10.11.2017).

2. Федеральный закон «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» от 24.11. 1996 г. №132-ФЗ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.rg.ru/1995/11/24/invalidy-dok.html> (дата обращения 10.11.2017).

3. Об утверждении Стратегии развития туризма в Российской Федерации до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tour.primorsky.ru/files/>. – Загл с экрана.

4. Трофимов Е.Н. Социальный туризм - путь к оздоровлению Российской нации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://rmat.ru/turector1/?r745\\_id=398](http://rmat.ru/turector1/?r745_id=398). – Загл с экрана.

5. Алексеева Е.В., Колодезникова С.И. Программа развития социального туризма // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т.5. №4 (17). С. 25-28.

6. Показатели социально-экономического развития по Республике Саха (Якутия) в отрасли туризма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mininvest.sakha.gov.ru/turizm/analitika-i-statisticheskiedannye>. (дата обращения 30.11.2017).

7. Основные показатели деятельности туристских фирм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://sakha.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_ts/sakha.ru/statistics/enterprises/trade/](http://sakha.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/sakha.ru/statistics/enterprises/trade/) (дата обращения 30.11.2017).

8. Проект раздела «Развитие туристической индустрии» в рамках Стратегии СЭР РС (Я) до 2030 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.sakha.gov.ru/npa/front/view/id/201/NpaFile\\_page/12/NpaFile\\_sort/title](https://www.sakha.gov.ru/npa/front/view/id/201/NpaFile_page/12/NpaFile_sort/title) (дата обращения 30.11.2017).

9. Винокурова Т. Г. Ресурсный потенциал развития туризма северных территорий: дисс. ... канд. экономических наук. Иркутск, 2010. 203 с.

Статья поступила в редакцию 06.10.2017

Статья принята к публикации 25.12.2017

УДК 316.346.32-053.6 : 140.8

**МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ  
(НА ПРИМЕРЕ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ)**

© 2017

**Крикун Елена Владимировна**, кандидат философских наук, доцент кафедры профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин*Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я. Горина  
(308503, Россия, Белгородская область, Белгородский район, поселок Майский,  
улица Вавилова, 1, e-mail: irina\_belozeroval965@mail.ru)*

**Аннотация.** Мироззрение современной российской молодежи обладает своими особенностями, потому что его формирование шло без активного идеологического вмешательства со стороны государства. Это позволяло молодежи расширить поле для самореализации и мировоззренческого самоопределения, но одновременно породило определенные трудности, связанные с необходимостью самостоятельной переоценки ценностей, осмысления опыта предшествующих поколений. Было сформировано собственное видение мира. В ходе изучения проблемы мы постарались выявить наиболее характерные тенденции и определяющие факторы формирования мировоззрения у сельской молодежи в современных условиях развития Белгородской области. Методологической основой нашего исследования является междисциплинарный системный подход, предполагающий объединение философских, исторических, социологических, религиозных, аксиологических методов рассмотрения проблемы мировоззрения сельской молодежи. Сочетание методов анализа, сравнения, обобщения дает возможность максимально разносторонне и всеобъемлюще подойти к рассмотрению данной проблемы. Научная новизна исследования заключается в изучении мировоззренческих проблем группы молодежи (30% респондентов) – носителей житейского или обыденного типа мировоззрения, которой в современный исторический период уделено крайне мало внимания. Эта группа респондентов вызывает особое беспокойство, так как уровень осмысления мировоззренческих позиций у них крайне низок и декларативен. Рассмотрение мировоззренческих проблем на материале социологического исследования, проведенного среди молодежи Белгородской области, выступает специфической компонентой данной работы. Основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности как при рассмотрении вопросов мировоззренческого характера в ходе изучения социальных дисциплин, так и в кураторской работе со студентами вузов.

**Ключевые слова:** идеалы, мировоззрение, молодежь, научное мировоззрение, обыденное мировоззрение, религиозное мировоззрение, убеждения, ценности.

**PHILOSOPHICAL PROBLEMS OF MODERN YOUTH  
(ON EXAMPLE OF BELGOROD REGION)**

© 2017

**Krikun Elena Vladimirovna**, candidate of philosophical Sciences, associate Professor of the Department of professional learning and socio-pedagogical disciplines*Belgorod state agricultural University named after V. Gorin  
(308503, Russia, Belgorod region, Belgorod district, village Mayskiy,  
Vavilov street, 1, e-mail: irina\_belozeroval965@mail.ru)*

**Abstract.** The worldview of modern Russian youth has its own characteristics, because its formation came without active ideological interference from the state. This allowed the youth to expand the field for self-realization and ideological self-determination, but at the same time gave rise to certain difficulties related to the need for an independent reassessment of values, the comprehension of the experience of previous generations. Was formed its own vision of the world. In the course of studying the problem, we tried to identify the most characteristic tendencies and determining factors in the formation of the world outlook among rural youth in the current conditions of development of the Belgorod region. The methodological basis of our research is the interdisciplinary system approach, which involves the unification of philosophical, historical, sociological, religious, axiological methods of addressing the problem of the worldview of rural youth. The combination of methods of analysis, comparison, generalization makes it possible to approach the problem as widely and comprehensively as possible. The scientific novelty of the study is to study the world outlook problems of a group of young people (30% of respondents) - carriers of a worldly or ordinary type of worldview, which in the modern historical period paid very little attention. This group of respondents is of particular concern, since the level of comprehension of world outlook positions is extremely low and declarative. Consideration of worldview problems on the basis of a sociological survey conducted among the youth of the Belgorod region is a specific component of this work. The main provisions and conclusions of the article can be used in scientific and pedagogical activities, both when examining issues of a philosophical nature in the study of social discipline, and in curatorial work with university students.

**Keywords:** ideals, ideology, youth, scientific outlook, everyday world outlook, religious outlook, beliefs, values.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Мироззрение относится к важнейшей составляющей части духовного мира человека, и без его знания невозможно адекватно оценить потенциал личности. Именно поэтому данная проблема становится традиционной для социальных наук, хотя сам термин «мироззрение» появился только во второй половине XVIII века. Исследователи связывают появление этого термина с именем И.Канта, который под мироззрением понимал способность человека к творческому осмыслению своего бытия, в основе которой лежит способность осознания общих взаимосвязей природы, общества и индивида в единой системе взглядов и представлений [1]. Необходимо отметить, что в работах советского периода проблемы сущности мироззрения, его формирования, типологии, роли и места в общественной и личной жизни человека были

широко представлены.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* В российской философии сегодня такие труды как работа В.В. Московского «Актуальные проблемы формирования мировоззрения и психологическая целостность человека» скорее исключение [2]. В работах современных философов хорошо представлено осмысление особенностей религиозного мировоззрения [3, 4], или особенностей мировоззрения конкретных личностей, стоящих как на позициях научного, так и религиозного мировоззрения [5, 6, 7].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Возникает потребность в «перезагрузке» мировоззренческой проблематики в современный исторический пе-

риод развития России. В ходе изучения проблемы мы постарались выявить наиболее характерные тенденции и определяющие факторы формирования мировоззрения у сельской молодежи в современных условиях развития Белгородской области. Методологической основой нашего исследования является междисциплинарный системный подход, предполагающий объединение философских, исторических, социологических, религиозно-философских, аксиологических методов рассмотрения проблемы мировоззрения сельской молодежи [8]. Сочетание методов анализа, сравнения, обобщения дает возможность максимально разносторонне и всеобъемлюще подойти к рассмотрению данной проблемы. Следует отметить, что наше исследование имеет определенную долю допуска, так как его объектом является явление достаточно сложное и во многом строго индивидуальное – мировоззренческие установки молодежи. К тому же оно рассматривается не в применении к конкретной личности, а к целой социально-возрастной и культурной прослойке. Но при условии достаточно большого охвата респондентов из числа молодежи с помощью проведенного анкетирования, при конкретной временной и географической локализации нашего исследования (Белгородская область) можно с уверенностью анализировать процесс генезиса мировоззрения молодежи, конкретную ситуацию взглядов на мир в среде молодежи, и даже в определенной степени прогнозировать ситуацию в будущем. Мировоззрение современной молодежи (это люди в возрасте до 35 лет) формирует собственную культуру и весьма существенно отличается от мировоззрения старшего поколения. Все это создает определенные трудности в процессе общения, и даже приводит к обострению проблемы «отцов и детей», к непониманию поколений. Мировоззрение современной российской молодежи обладает своими особенностями, потому что его формирование шло без активного идеологического вмешательства со стороны государства. Это позволяет молодежи расширить поле для самореализации и мировоззренческого самоопределения, но одновременно порождает и определенные трудности, связанные с необходимостью самостоятельной переоценки ценностей, осмысления опыта предшествующих поколений и формирования собственного видения мира.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Мировоззрение можно рассматривать как систему «взглядов на мир и место человека в этом мире, во многом определяющую отношение человека к этому миру, другим людям, себе самому и формирующую его личностные структуры» [9, с.638-639]. Мировоззрение выступает каркасом структуры личности или общества в целом. Мировоззрение существует как система представлений об отношении человека к окружающей действительности и к самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, ценностные ориентации. Обычно выделяют три основных типа мировоззрения:

1) научное мировоззрение – выступает в понятной, категориальной форме и обладает определенной мерой логической доказательности;

2) религиозное мировоззрение – связано с признанием сверхъестественного мирового начала, выражается в эмоционально-образной форме;

3) житейское или обыденное мировоззрение – порождается условиями жизни, в сфере которой осуществляется удовлетворение повседневных потребностей [10].

Наше исследование показало, что самоидентификация респондентов такова, что 48% респондентов отнесли свое мировоззрение к научному мировоззрению, а 52% респондентов считают свое мировоззрение религиозным. Но при более тщательном рассмотрении отчетливо можно уловить некоторую поверхностность мировоззренческих установок молодежи. В результате исследования было установлено, что научным мировоз-

зрением обладает лишь 32% респондентов, религиозным мировоззрением – 38% респондентов. Оказалось, что часть респондентов, объявивших свое мировоззрение научным, не могут назвать ни одной научной теории возникновения мира, происхождения человека и тому подобного. Можно констатировать уменьшение количества молодых людей, обладающих научным мировоззрением, так как сегодня формирование данного типа мировоззрения идет без активного идеологического вмешательства со стороны государства [11, с.142-147]. С другой стороны, многие из тех, кто отнес себя к верующим людям, не знают религиозных традиций, не исполняют религиозных обрядов (не ходят в храмы, не исповедуются, не соблюдают религиозных праздников). Говоря о причинах своей веры в Бога, они на первое место ставят желание получить надежду, уверенность в завтрашнем дне. Среди других причин веры наиболее часто упоминается меркантильный интерес, то есть помощь от Бога в обмен на веру в него. Таким образом, по сравнению с прошлыми годами, количество верующей молодежи, несомненно, увеличилось, однако необходимо отметить, что акцент делается на психотерапевтические факторы религии, нежели чисто философские моменты. То есть люди ищут в Боге опору, защиту в трудные минуты жизни и при этом совершенно не задумываются над такими теологическими аспектами религии, как сущность Бога [12, 13, 14]. В ходе исследования была выделена третья группа молодежи (30% респондентов) – носители житейского типа мировоззрения (условно его можно назвать обыденным мировоззрением).

Основой любого мировоззрения являются знания. Недостаток научного знания у 16% опрошенных нами респондентов не позволяет отнести их мировоззрение к научному мировоззрению, а не знание основ религии у 14% опрошенных нами респондентов не позволяет назвать их мировоззрение религиозным. Каркас любого мировоззрения формируется на основе знания. Наибольшая роль в формировании этого каркаса принадлежит философии, так как философия возникла и сформировалась как ответ на мировоззренческие вопросы человечества. Любая философия выполняет мировоззренческую функцию, но не всякое мировоззрение философично. Философия – это теоретическое ядро мировоззрения. Как мы видим, у третьей группы молодежи, обладающей обыденным мировоззрением, не сформировалось философских установок мышления, как в области науки, так и в области религии.

Знания входят в мировоззрение в виде убеждений. Содержание сознания превращается в мировоззрение тогда, когда оно приобретает характер убеждений, уверенности в правоте своих идей. Убеждения – это та призма, через которую видится действительность. Убеждения – не только интеллектуальная позиция, но и эмоциональное состояние, устойчивая психологическая установка; уверенность в правоте своих идеалов, принципов, идей, взглядов, которые подчиняют себе чувства, совесть, волю и поступки человека. Несомненно, что молодые люди, носители научного и религиозного мировоззрения имеют четкие и обоснованные убеждения, чего нельзя сказать об убеждениях носителей житейского типа мировоззрения. Убеждения этой группы респондентов носят декларативный характер.

В структуре мировоззрения большую роль играет оценка знаний и убеждений, то есть мировоззрению присуща не только информационная, но и ценностная (аксиологическая) насыщенность. Мировоззрение формируется на основе высших ценностей, таких как смысл жизни, добро, справедливость и так далее. Именно о таких ценностях писал А. Уайтхед: «Тот Мир, который увеличивает продолжительность существования, является Миром Ценности» [15, с.306]. В структуре ценностей важная роль отводится идеалам. Они могут быть как научно обоснованными, так и иметь религиозное обоснование. Характер представления о мире способ-

стает постановке определенных целей, из обобщения которых складывается общая жизненная перспектива. Идеалы – основа духовной жизни личности. Очень хорошо если они обращены в будущее. Наличие таких идеалов в мировоззрении характеризует его как целеустремленное отражение, как силу, направленную на изменение действительности. «Размытые» идеалы могут привести к тому, что молодежь станет ареной противоборства между соображениями пользы, личной выгоды и ориентации на идеалы, образцы морального, эстетического и духовного характера. Хаос и неразбериха современной жизни, развал семей, общественных институтов, дискредитация высоких идей – все это следствие «размытых» идеалов. А ведь именно молодежь в скором времени превратится в основную часть нашего общества

Если мировоззрение молодых людей еще не сложилось и относится к житейскому или обыденному типу, то это влияет на нормы поведения, на отношение к другим людям, на отношение к труду. Формирование ценностного отношения к труду сегодня является одной из важнейших основ профессионального воспитания [16]. Мировоззренческие установки отражаются на характере жизненных стремлений, на вкусах и интересах молодежи. Сегодня нередко молодежь отдает предпочтение с одной стороны агрессивным настроениям, отсюда стремление к уродливому изображению мира и человека в этом мире. С другой стороны – романтическое настроение. Мир изображается через фантазии и грезы, в котором все счастливы, красивы и нет никаких проблем. И в одном и в другом случае можно уловить желание молодежи дистанцироваться, уйти от реальных проблем в собственный, выдуманный ими мир, а это, несомненно, является признаком слабости, незащищенности молодого поколения.

Чувство одиночества испытывают многие респонденты, что естественно отражается на их мировоззрении и поведении. Менее других это чувство проявляется у тех молодых людей, чье мировоззрение связано с религиозной верой (17% респондентов). Среди представителей житейского типа мировоззрения 38% респондентов остро испытывают чувство одиночества. Можно говорить об образовании нравственной пустоты в мировоззрении молодых людей, что актуализирует необходимость ее заполнения высшими жизненными ценностями. По мнению И.А. Белозеровой, для заполнения нравственной пустоты и формирования мировоззрения молодежи велика значимость праздничных народных традиций. Праздник включает в себя общечеловеческие и национальные ценности, которые могут способствовать заполнению нравственного вакуума, образовавшегося в мировоззрении молодежи, и способствуют формированию благоприятной почвы для процесса социализации молодежи [17, 18]. На ликвидацию чувства одиночества большое влияние оказывает также формирование в нашем обществе родительских стратегий, семья играет решающую роль в жизни молодого поколения [19]. Именно семья формирует у молодого человека чувство ответственности за самого себя [20, с.98-103].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* В современный исторический период носителям житейского или обыденного типа мировоззрения уделено крайне мало внимания, их тип мировоззрения недостаточно изучен, а ведь это третья часть нашей молодежи. Особенностью современного житейского мировоззрения является то, что оно не выступает первой ступенькой и за ним не следует перехода к научному или религиозному мировоззрению. Как показало наше исследование, данная группа респондентов вызывает особое беспокойство и нуждается в дополнительном внимании со стороны педагогов, так как самостоятельно повысить уровень осмысления мировоззренческих позиций они не могут.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мировоззрение // Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка. М: Полииздат, 1971. С. 267.
2. Московский В.В. Актуальные проблемы формирования мировоззрения и психологическая целостность человека // Архивариус. 2016. №10(2). С. 57-59.
3. Толстиков В.А. Взаимоотношение иррационального и рационального в мистическом опыте. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук (09.00.13 – религиоведение, философская антропология, философия культуры). Белгород, 2007. 166 с.
4. Тарасов П.Г. Исповедальное начало в христианском мировоззрении. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук (09.00.13 – религиоведение, философская антропология, философия культуры). Белгород, 2008. 201с.
5. Аторин Р.Ю. Религиозное мировоззрение протопла Аввакума в контексте экклесиологии старообрядчества. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук (09.00.13 – религиоведение, философская антропология, философия культуры). Белгород, 2009. 154с.
6. Иванова А.А. О некоторых особенностях мировоззрения Д.И. Менделеева. // Вестник МИТХТ. 2009. Т.4 №1.
7. Кацапова И.А. Философское мировоззрение П.И. Новгородцева. М: ИФРАН, 2007. 321с.
8. Сокольников Ю.П. Системный подход в исследовании воспитания. М: Прометей, 1993. 200с.
9. Всемирная энциклопедия: Философия // Главный науч. ред. И сост. А.А. Грицанов.М.: АСТ, Мн., Харвест, Современный литератор, 2001. 1312с.
10. Философский энциклопедический словарь. Термин «мировоззрение». М: Политиздат, 1983.
11. Логинов Е.Б. Определение уровня знаний студентов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3 (12). С. 142-147.
12. Арсенкин В.К. Кризис религиозности и молодежь: методологические аспекты исследования. М.: Наука, 1984. 264 с.
13. Борунков Ю.Ф. Особенности религиозного сознания. М.: Знание, 1972. 63 с.
14. Анатолий (Гармаев А.И.). Обрести себя. Минск: Лучи Софии, 2002. 336с.
15. Уайтхед А. Избранные работы по философии. М: Прогресс, 1990. 717с.
16. Гордиенко И.В., Шевченко С.Н. Теоретические и методические основы организации профессионального воспитания по формированию ценностного отношения к труду// Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т.5. № 4.(17) С.105- 111.
17. Белозерова И.А. Эволюция русской идеи // Культура: методология исследования, опыт и проблемы преподавания: Сборник научных трудов. Белгород: изд-во БелГАУ, 2013. С. 143-145.
18. Белозерова И.А. Отражение русской идеи в характере современного россиянина // Материалы XI Международной научно-практической конференции «Россия и Европа: связь культуры и экономики» (27 февраля 2015 г.) Отв. редактор Уварина Н.В. Прага, Чешская республика: Изд-во WORLD PRESS s. r. o., 2015. С. 477-479.
19. Ельникова Г.А., Давитян М.Г., Никулина Н.Н. Особенности родительских стратегий современной студенческой молодежи. // Научный результат. Серия: Социология и управление. 2017.Т.3. № 1 (11). С. 38-48
20. Игумен Евмений. Духовность как ответственность. Редакция Свет Православия, 2000. 301с.

*Статья поступила в редакцию 24.10.2017  
Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 316:364.12

## ФАКТОРЫ, ПРИВОДЯЩИЕ К МАЛООБЕСПЕЧЕННОСТИ СЕМЕЙ

© 2017

**Щека Наталья Юрьевна**, кандидат социологических наук,  
доцент кафедры «Социальная работа»

**Микусева Ирина Сергеевна**, студент магистратуры, кафедры «Социальная работа»  
*Амурский государственный университет*

(675000, Россия, Благовещенск, Игнатьевское шоссе, 21, e-mail: mikushevairina@mail.ru)

**Аннотация.** Появление малообеспеченных семей обусловлено группой факторов. На данный момент нельзя строго выделить единственный фактор, влекущий за собой ухудшение материального положения. Современная семья сталкивается с рядом проблем, основной из которых является адаптация к изменяющимся условиям в экономике, политике и обществе в целом. В России малообеспеченность на сегодняшний день охватывает 22 миллиона человек, что составляет 15 % от общей численности населения страны. Стоит отметить, что 40 % от общего числа россиян, которые имеют доход ниже прожиточного минимума, обеспечивают свою семью. Малообеспеченность семьи представлена не только финансовыми проблемами, а также совокупностью психологических и социальных проблем, что негативно сказывается на детях, растущих в этих семьях. В данном случае факторы могут быть экономическими (безработица, низкая заработная плата), социально-медицинскими (инвалидность, старость), демографическими (неполные семьи), образовательно-квалификационными (низкий уровень образования), политическими (военные конфликты, вынужденная миграция) и регионально-географическими (неравномерное развитие регионов). Также выделяют факторы нисходящей социальной мобильности, которые представлены моделями личного поведения и могут привлечь финансовые проблемы. К данным факторам относят: преступное поведение, личное невезение в жизни, склонность к порокам, социальную изолированность.

**Ключевые слова:** малообеспеченные семьи, доход, прожиточный минимум, потребительская корзина, социальное положение, факторы малообеспеченности семей, социальная проблема, факторы нисходящей социальной мобильности.

## FACTORS WHICH LEAD TO POOR FAMILIES

© 2017

**Scheka Natalia Yuryevna**, candidate of sociological sciences, associate professor  
of the department «Social Work»

**Mikusheva Irina Sergeevna**, student of magistracy, department «Social work»  
*Amur State University*

(675000, Russia, Blagoveshchensk, Ignatievskoe highway, 21, e-mail: mikushevairina@mail.ru)

**Abstract.** Reasons for poor families are the group of factors. At the moment, you cannot choose one factor that worsens the material situation. The modern family has many problems, the main one of which is adaptation to the changing conditions in the economy, politics and society. Today in Russia, poverty extends to 22 million people, which is 15% of the total population of the country. There are 40% of the total number of Russians who have income below the subsistence minimum, they provide their family. The poverty of the family is represented not only by financial problems, but also by a combination of psychological and social problems, which negatively affects the children growing up in these families. In this case, factors can be economic (unemployment, low wages), socio-medical (disability, old age), demographic (single-parent families), educational qualifications (low level of education), political (military conflicts, forced migration) and regional-geographic (uneven development of regions). There are factors of descending social mobility, which are represented by models of personal behavior and can attract financial problems. These factors include criminal behavior, personal bad luck in life, a propensity for vices, social isolation.

**Keywords:** poor families, income, living wage, consumer basket, social situation, low-income families, social problem, factors of downward social mobility.

Проблема малообеспеченности всегда была актуальной для России, что порождает потребность в изучении данного явления, а в частности факторов, приводящих к малообеспеченности семей. Об этом свидетельствует интерес многих исследователей к этой проблеме. Некоторые аспекты затронуты в работах Новиковой К.Н. (Основные ресурсы развития системы социальной защиты населения: от оптимальности к целостности), Тихоновой Н.Е. (Малообеспеченность в современной России: специфика уровня и образа жизни) и Галаганова В.П. (Организация работы органов социального обеспечения в Российской Федерации).

По данным Федеральной службы государственной статистики Росстат на 28.06.2017, численность граждан, доходы которых ниже прожиточного минимума, выросла в первом квартале 2017 года – от 2 миллионов человек до 22 миллионов, что составляет 15 % населения России. Также значительная часть населения располагает доходами, близкими к черте прожиточного минимума [1].

Одна из основополагающих ролей государства – поддержание уровня жизни населения, в том числе его финансовой стабильности: обеспечение прожиточным минимумом, рабочими местами, доступом к медицинским и образовательным ресурсам. Государство стремится к достижению в обществе социальной справедливости, ослаблению социального неравенства, формированию благоприятной для человека жизненной среды и обе-

спечению населения социальными потребностями [2, с. 19-20].

Здесь гарантированным минимумом выступает, прежде всего, потребительская корзина – набор продуктов, товаров и услуг, необходимый для жизнедеятельности человека.

Основными показателями малообеспеченности являются – доход ниже прожиточного минимума и дефицит дохода. Дефицит дохода представляет собой сумму дохода, необходимую для достижения прожиточного минимума [3, с. 64]

Прежде всего, малообеспеченность сказывается на таком институте общества, как семья, так как более 40 % малообеспеченных граждан – это семьи. В целом, стабильное существование семьи обеспечивает ее функциональная структура, состоящая из ряда взаимодополняемых и взаимосвязанных друг другом функций: репродуктивная, хозяйственно-экономическая, рекреативная, образовательно-воспитательная, социально-статусная, психотерапевтическая, функция духовного общения, эмоциональной поддержки и так далее [4, с. 64] Каждая из вышеперечисленных функций выражает сущность семьи и направления ее деятельности. В современных условиях, в момент экономического кризиса важнейшее социальное значение приобретает экономическая функция, которая обеспечивает биологическое существование семьи (пища, жилище, одежда), материальное



обеспечение быта. Сегодня многие семьи нуждаются в помощи и поддержке именно в области материального обеспечения, так как растет количество малообеспеченных семей и вместе с ним их социальная уязвимость [5, с. 222].

Малообеспеченность семьи может быть застойной и временной.

Под временной (текущей) малообеспеченностью понимают материальное положение семьи, которое измеряется без учета динамики и факторов малообеспеченности – то есть это на данный момент времени.

Под застойной (хронической) понимают измерение экономических благ семьи в течение определенного периода времени [6].

Стоит отметить, что наступление тяжелого материального положения не должно зависеть поведения членов семьи, то есть зависящих от них факторов. Семья может получить статус малообеспеченной только в том случае, если все взрослые члены семьи работают или стоят на учете в службе занятости, исключение составляют женщины, которые находятся декретном отпуске.

Причинами усугубления семейной малообеспеченности являются: рост социального иждивенчества, экономический кризис, нагнетание социальной и политической напряженности, межэтнические конфликты, ухудшение состояния здоровья населения, безработица, низкий уровень оплаты труда и личные качества людей (отсутствие мотивации к трудоустройству, вредные привычки). Рост числа малообеспеченных семей во многом обусловлен и существенным увеличением прожиточного минимума, повышением стоимости потребительской корзины и уменьшением заработных плат или их задолженностью [7, с. 15].

Методологией для выявления факторов, приводящих к малообеспеченности семей, являются концепции бедности. Принято выделять три концепции бедности: абсолютную, относительную и субъективную.

Абсолютная концепция бедности – острый недостаток в базовых физиологических потребностях, которые входят в состав потребительской корзины. Для фиксации абсолютного уровня бедности используют показатели, утвержденные органами законодательства и правительства.

Относительная концепция бедности, в рамках которой материальное положение семьи фиксируют и сравнивают со средними показателями в стране.

Субъективная концепция бедности берет за основу личностную оценку материального положения индивида, в которой человек определяет сам, беден он или нет. Как правило, субъективный уровень бедности превышает официальный, что и способствует нарастанию социальной напряженности [8].

Помимо этого, теоретический анализ позволяет выделить основные риски, приводящие к малообеспеченности:

1) экономические – включают широкую общность составляющих: потеря имущества, работы;

2) социальные – рождение, смерть членов семьи, смена места жительства, зависимость различного характера;

3) психологические факторы – трудность в поиске работы, нежелание работать, конфликтные отношения в семье [9, с. 451-453].

Исследуя теоретические и эмпирические аспекты социальных рисков, можно выделить факторы возникновения малообеспеченных семей:

1. Экономические – представляют группу факторов, включающих безработицу, низкую заработную плату, низкую производительность труда.

Безработица – явление социально-экономического характера, выступающее как отсутствие занятости у определенной, большей или меньшей части экономически активного населения, способной и желающей трудиться. Безработица наступает в виду разных причин: отсутствие потребности в рабочей силе, увольнение по-

стоянного места работы, наличие образования по узкоспециализированной профессии.

Неофициальное трудоустройство порождает ряд проблем в социальной сфере малообеспеченной семьи, так как это – отсутствие основных социальных гарантий, связанных с обучением, беременностью, рождением ребенка, болезнью, травмами на рабочем месте.

Низкий уровень оплаты труда – количество денежных средств, которые выплачиваются работнику в качестве вознаграждения за труд и составляют установленную величину прожиточного минимума или уровень близкий с ним [10, с. 45-49].

2. Социально-медицинские – группа факторов, отражающих физиологическое состояние членов семьи (инвалидность, старость, высокий уровень заболеваемости).

3. Демографические – факторы, отражающие состав семьи (неполные семьи, большое количество иждивенцев в семье).

Неполные семьи – семьи с одним родителем. Причиной возникновения таких семей является рождение ребенка вне брака, смерть одного из родителей, расторжение брака либо раздельное проживание родителей. В связи с этим выделяются основные типы неполной семьи: внебрачная, осиротевшая, разведенная, распавшаяся. Различают также отцовскую и материнскую семьи. Последние составляют абсолютное большинство среди неполных семей [11, с. 65].

4. Образовательно-квалификационные – факторы, отражающие уровень образования членов семьи: недостаточная профессиональная подготовка, отсутствие среднего, средне-специального, высшего образования, сокращение бюджетных мест на обучение и дорогостоящее получение образования.

5. Политические факторы – влияние политической обстановки в стране. На материальное положение семьи негативно влияют военные конфликты, вынужденная миграция.

6. Регионально-географические факторы, которые зависят от неравномерного развития регионов [12, с. 149].

Выше приведённая классификация, является обобщённой, в ней причины малообеспеченности семей определяются рассматриваемой сферой жизнедеятельности. Однако необходимо принимать во внимание факторы нисходящей социальной мобильности:

1. Криминальность – преступное поведение: воровство, вымогательство, насилие, грабежи;

2. Личное невезение в жизни – попадание на «социальное дно» объясняется болезнями, инвалидностью, судьбой, плохим воспитанием в семье;

3. Собственная вина, склонность к порокам – процесс нисходящей социальной мобильности объясняется пьянством, наркоманией, токсикоманией, проституцией;

4. Социальная изолированность – нисходящая мобильность обусловлена отказом подчиняться социальным нормам, оторванностью от общества, потерей связей с семьей и близкими, отсутствием работы.

В целом, проведенный анализ свидетельствует о том, что для России наиболее характерны следующие факторы возникновения малообеспеченных семей:

1. Снижение среднего уровня денежных доходов населения;

2. Возросшее неравенство в распределении доходов;

3. Постоянное повышение черты бедности (прожиточного минимума, особенно в рыночных условиях);

4. Действующий механизм компенсации роста потребительских цен различным категориям населения;

5. Самостоятельная адаптация населения к новым социально-экономическим условиям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральная служба статистики Росстат [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.gks.ru/>

2. Холостова Е.И. Семейведение. М.: Изд-во ЮРАЙТ, 2013. 403 с.

3. О прожиточном минимуме в Российской Федерации от 24 октября 1997 г. № 134-ФЗ О прожиточном минимуме в Российской Федерации (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // Гарант- Сервис : офиц. сайт. – 1990-2015. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/172780/>. – 22.10.2017.

4. Антонов А.И. Социология семьи: учебник. М.: Инфра, 2010. 636 с.

5. Новикова, К.Н. Основные ресурсы развития системы социальной защиты населения: от оптимальности к целостности [Электронный ресурс] // Российской Академии Естествознания: энциклопедия. – 2012-2015. – Режим доступа: <http://www.famous-scientists.ru/list/9566/>. – 22.10.2017.

6. Разумов А.А. Бедность в современной России [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/bednost-v-rossii-i-puti-ee-preodoleniya-1>. – 09.11.2017

7. Шульга Т.И. Работа с неблагополучной семьей : учеб. Пособие. М.: Дрофа, 2005. 254 с.

8. Голод, С.А Социолого-демографический анализ состояния и эволюции семьи. М.: СоЦис, 2008 – №1. С. 22 – 24.

9. Холостова Е.И. Социальная работа: история, теория, практика. М.: Изд-во ЮРАЙТ, 2011. 905 с.

10. Дивицына Н.Ф. Семейведение : учеб. пособие. – М.: Владос-Пресс, 2006. 325 с. <https://cyberleninka.ru/article/v/sotsializatsiya-ekonomiki-v-rossii-problemy-i-perspektivy>

11. Елизарова В.В., Троцкая И.А. Демография и социально-экономические проблемы народонаселения. М.: Экономический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 2015. 112 с.

12. Холостова Е.И. Социальная работа с семьей: учеб. пособие 4-е изд., стер. М.: Дашков и К, 2013. 278 с.

*Статья поступила в редакцию 09.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 316:35.088.6

ИННОВАЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ  
ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

© 2017

**Николаева Мария Александровна**, заместитель заведующего кафедрой менеджмента,  
государственного и муниципального управления*Российская академия народного хозяйства и государственной службы  
при Президенте Российской Федерации, Брянский филиал**(241030, Россия, Брянск, улица Metallургов 35-20, e-mail: ma\_nikolaeva32@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье обоснована объективная оценка современного состояния обучения кадров управления, ключевых проблем учебно-образовательной ситуации и предложены инновационные требования к подготовке государственных служащих. Автор отмечает, что суть новых образовательных технологий - в преодолении репродуктивной деятельности, создании личного и коллективного опыта конструирования будущего в сопоставлении с известными культурно-историческими аналогами, социокультурной традицией, инновационными стратегиями. В статье сделаны выводы о том, что в организации обучения и научных исследований необходимо учитывать основные характеристики развития модели обучения кадров - фундаментализация, интеллектуализация и индивидуализация процесса обучения; овладение ценностными ориентациями, профессиональными знаниями и умениями; сотрудничество преподавателей и студентов, слушателей, аспирантов, докторантов; встречное движение мысли и опыта, включая отечественный и зарубежный опыт; опора на инновационные технологии. Инновационные требования основаны на реальном анализе будущего, расстановке в социальном времени и пространстве приоритетов и способов решения проблем, сверхвысоких образовательных технологиях. В явной и неявной форме они проявляются и в инновационной технологической деятельности в качестве технологий адаптивного типа и креативного обучения. При этом речь идет о возникновении в учебно-образовательном учреждении новых приоритетов, образцов, норм, ориентиров и мотиваций.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, образование, инновационные требования, государственные служащие, опережающее обучение, кадры управления, кадровый потенциал, профессионализм, качество подготовки, социальные изменения.

## INNOVATIVE REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF THE CIVIL SERVANTS

© 2017

**Nikolaeva Mariya Aleksandrovna**, assistant manager of the Department of Management,  
State and Municipal Administration*Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Bryansk branch  
(241030, Russia, Bryansk, Metallurgov st., 35-20, e-mail: ma\_nikolaeva32@mail.ru)*

**Abstract.** This article contains an assessment of the current state of the managerial personnel training, key problems of the educational situation and proposes innovative requirements for training of the public managers. The author notes that the essence of the new educational technologies lies in overcoming the reproductive activity, shaping personal and collective experience in designing the future in comparison with known cultural and historical examples, social and cultural traditions, and innovative strategies. The article concludes that in the education and research it is necessary to consider the main characteristics of the development of the training processes: fundamentalization, intellectualization and individualization of the learning process; mastering values, professional knowledge and skills; cooperation of teachers and students, participants in courses, graduate students, doctoral students; counter-movement of thought and experience, including domestic and foreign experience; reliance on innovative technologies. The innovative requirements are based on a real analysis of the future, the arrangement of priorities and ways to solve problems in social time and space, and on ultrahigh educational technologies. Explicitly and implicitly they are also manifested in innovative technological activities as the adaptive type technologies and creative learning. In this case, we are talking about the emergence of new priorities, patterns, regulations, guidelines and motivations in the educational institutions.

**Keywords:** professional training, education, innovative requirements, civil servants, advanced training, managerial personnel, human resources, professionalism, training quality, social changes.

Сегодня вопрос развития системы профессиональной подготовки государственных служащих звучит актуально, потому что эффективность государственного управления определяется качеством функционирования органов власти, а также уровнем профессионализма государственных служащих, составляющих их кадровый потенциал. Качество государственного управления напрямую зависит от эффективного функционирования государственных органов, поэтому его повышение возможно только в результате инновационного управления кадровым потенциалом. Кадровый потенциал органов управления выступает в качестве стратегического фактора, определяющего результат всех проводимых реформ. В настоящее время особую роль играет развитие кадрового потенциала государственной службы как института реализации функций государства, связующего звена между гражданином и государством, как одного из механизмов управления процессами выхода из кризиса.

Становление и реформирование системы государственного управления не может осуществляться без профессионально подготовленных государственных служащих, имеющих необходимый пул знаний, умений и навыков, исполняющих на высоком профессиональном уровне должностные обязанности, способных решать

организационно-управленческие проблемы.

Вместе с тем требования к профессиональной подготовке и компетенциям государственных служащих в условиях нарастающего темпа социальных изменений находятся в режиме постоянной актуализации. В этой связи необходимым становится изучение и предложение новых подходов к содержанию подготовки кадров управления с точки зрения требований и вызовов внешней среды.

Проблемы профессиональной подготовки управленческих кадров и кадровых отношений в системе образования исследовали В.Д. Граждан, А.И. Турчинов, Б.Т. Пономаренко, В.А. Сулемов, В.Л. Романов, В.С. Карпичев, Е.А. Литвинцева, Б.Ф. Усманов, В.Г. Буданов. Опираясь на фундаментальную основу исследований проблемы профессиональной подготовки государственных служащих, необходимо отметить, что важно обобщать инновационные требования к профессиональной подготовке управленческих кадров.

Данная проблема актуализирует всю систему требований к государственным служащим, указывает на необходимость их соответствия с российской, международной и глобальной ситуациями, новыми стратегиями в управлении. Данные требования предполагают

подготовку особой группы управленцев, которые могут осуществлять и инициировать управленческие эксперименты и проводить административные реформы. Сегодня необходима постановка задачи: как привлечь теорию и науку к решению принципиально новых проблем государственного управления и государственной службы. Реальность сложившейся кадровой ситуации в системе государственного управления ставит вопрос об «управленческой кадровой инвентаризации» [1, с.86], которая невозможна без диалога между управленческой наукой и практиками государственной службы. Следует обратить внимание на возможности экспертно-аналитического сопровождения деятельности органов власти в регулярном участии в их работе научно-образовательного сообщества, что поможет не только определить направления кадрового развития органов власти, но и выработать возможные области совместной работы.

Фундаментом выступают инновационные требования к государственным служащим, которые могут получить инструментальное выражение в: организационно-регламентирующих документах; функциональных требованиях по должности; образовательном продукте деятельности профессиональных образовательных учреждений, готовящих кадры государственного управления и государственной службы; Федеральных государственных образовательных стандартах и собственных стандартах образовательных организаций, готовящих кадры данного профиля; требованиях по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление», соответствующих образовательных программах. Следует подчеркнуть: инновация неминуемо возникает, когда не решается важная социальная проблема. И ключом к пониманию результативности государственного управления становится взаимодействие управления и социальной самоорганизации, всех институтов самоуправления, субъектов системы образования – как норма и императив новой реальности.

Сегодня назрела насущная конкретная проблема – реформа системы образования с точки зрения качества, и на первый план выступает высшее образование, которое из узкодисциплинарного должно стать трансдисциплинарным. Вузам надлежит готовить прежде всего интеллигентных и свободных людей, ценностные представления которых согласуются с глубинным внутренним опытом человека, вбирающим опыт всего человечества. Утрата такого опыта ведет к экзистенциальной пустоте, что мы и наблюдаем как кризис культуры. Именно эти люди смогут осмыслить и проложить пути в будущее. Это проблема новых смыслов, которые сегодня настойчиво «стучатся в дверь» [2].

Под качеством профессионального образования в самом общем виде понимается соответствие знаний, умений и навыков, личностных качеств специалистов функциональным требованиям практики. Отталкиваясь от логики гегелевского понимания образования, определим профессиональное обучение как подъем руководителя ко всеобщему профессиональному опыту и знанию, подтверждаемому «опережающей практикой», и субъективизацию всеобщего профессионального опыта и знания [3, с. 221-222]. Образование как изменение внутреннего образа, процесс смены результатов профессионального обучения связан с преобразованием субъектов и объектов учебно-образовательного процесса. С синергетической точки зрения образование выступает мощным аттрактором для системы профессионального обучения. Одну из проблем образования обосновывал А. Гор, говоря о том, что мы переживаем кризис образования из-за избытка информации. Образование следует понимать как процесс переработки знаний, а не генерация новых фактов [4, С. 568, 569, 571].

Ключевая проблема работы с институтом подготовки государственных служащих – выявление его профессионально-интеллектуального потенциала и управление им в пространстве реального социального времени с

учетом будущего. Это систематический процесс, предполагающий создание, использование и развитие и преобразование индивидуальных знаний и опыта лиц, которые включены в образовательную систему, в профессиональную деятельность органов государственной власти и управления, адекватную требованиям времени, новым стратегиям государства и общества. В результате – это перевод инновационных знаний, умений, навыков в процессы, услуги, состояния.

Инновационные требования к подготовке государственных служащих должны соответствовать трем минимальным условиям. Первое – необратимость, которая выражается в нарушении симметрии между прошлым и будущим. Второе – необходимость введения понятия «событие». Третье – некоторые события должны обладать способностью изменять ход эволюции. [5, С. 47-48]

Требования конкретизируются в структуре социальной задачи. Она включает: объективные основы задачи (необходимость, потребности, интерес); формы ее выражения (норма, долг, миссия, призвание, обязанности, обязательство, принцип-задача, закон-задача, закон-функция, задача-решение, проблема, цель, идеал); управленческие средства фиксации задач (управленческое решение, директива, постановление, декрет, команда, лозунг, планы и т.д.); возникновение и осуществление задач и их условия; требования; сферы существования; носители (постановщики и исполнители); масштабы, объемы; стабильность и динамичность; типы; новизну, оригинальность; сложности; трудности; регулятивные функции; сроки; темпы; способы, методы формирования и реализации задач; деятельность людей по осуществлению задач; мотивы и стимулы; результаты деятельности.

Инновационные требования к государственным служащим охватывают все виды профессионально-управленческого знания: системное знание (как строится и функционирует система управления); целевое знание об инновационном управлении; знание о людях управления (самоменеджмент); знание синергетических взаимодействий (управления и самоорганизации).

Важно заметить, что сегодня как никогда необходимо существенное и целенаправленное накопление инновационной «критической массы» в государственном управлении, адекватной вызовам изменяющегося глобального мира и российского социума. Или нас ожидает ли нас «шок от будущего»? [6, С. 12] Ориентация на включение социального управления в естественные процессы выявляет новые компоненты предметной области инновационного государственного управления, которые приобретают особое значение в российской управленческой ситуации. В первую очередь, к ним следует отнести переходные элементы социально-волновых процессов, социальных циклов, социальных алгоритмов. При сохранении интереса к целям, результатам, проблемам в социальной практике и в предметной области теории управления новый методологический подход также может стать ключевым параметром, доминирующим вектором, системообразующим направлением. Метод, который позволяет выйти на новый уровень осмысления и предложения новых подходов к профессиональной подготовке кадров управления – опережающее профессиональное обучение руководителей, то есть обучение, построенное на фундаменте новых смыслов, культуры, на новых подходах к нелинейному миру при нарастающем темпе социальных изменений и неопределенности. Так профессиональная подготовка руководителей, ориентированных на будущее, меняет сущность системы образования, все его содержательные компоненты.

Основным вектором в получении образовательного продукта опережающего профессионального обучения может стать развитие профессионального управленческого потенциала государственного служащего в условиях современных вызовов и угроз. В процессе специализированного управленческого воздействия че-

ловеческий ресурс, по мере его включения и реальные процессы государственного управления, становятся профессионально-интеллектуальным потенциалом. Тем самым создаются условия для разрешения противоречия между ростом профессионализации управленческой деятельности и отсутствием опережающего характера профессионального образования по отношению к практике. Одним из оснований опережающего образовательного проекта выступает культура, социокультурный контекст, «опережающее мышление». Опережающее профессиональное образование, являясь ответом на новые вызовы и угрозы, становясь высококонкурентоспособным, тем не менее, не предполагает его безоговорочного перевода в рыночное состояние. Обоснование требований к подготовке управленческих кадров и социального заказа данного направления становится неотложной задачей в спектре коренных проблем опережающей профессиональной подготовки кадров государственного управления.

Названные элементы составляют основу и содержание инновационных требований к подготовке кадров управления, которые на выходе должны найти отражение в выпускнике, уверенно чувствующем себя в реальном социальном времени и пространстве. В центре требований к государственному служащему должны лежать: преобразующий интеллект как феномен, профессиональная культура, миропонимание и деятельность через призму ценностных ориентаций. Помимо этого, эти элементы лежат в основе процесса саморазвития субъекта управляющего, действующего и создающего. Проактивному государственному деятелю необходимы высокая социальная ответственность, выработка способности к критическому суждению, ориентация в новых условиях, быстрое определение новых связей в стремительно меняющейся действительности. В содержании образовательного продукта в данном контексте преобладают: преобразующий интеллект, проактивность и ответственность за качество собственной деятельности на любом витке карьеры руководителя; развитая профессиональная культура; личностно-ориентированное образование (индивидуальная образовательная траектория); социально-ценностный контекст деятельности, в инновационной социокультурной управленческой среде; способность меж- и трансдисциплинарно мыслить и нестандартно действовать. Фундаментальная основа проактивности – это осознанная потребность обеспечения устойчивости динамического, социального и индивидуального развития, способность ее реализации в условиях перемен, неопределенности, которые несет будущее. Возможно, что ситуации общественных изменений, порождающие социальные конфликты, не работают разрушительной силой, когда удастся создать адекватные социокультурные институты, способные выполнять функции стабилизации социальной динамики. Сама инновация служит способом управления изменениями, управления развитием.

Говоря об основаниях социально-инновационного прорыва в государственном управлении, следует отметить необходимость обеспечения единства управления и социальной самоорганизации. Питирим Сорокин в дискурсе причин социальных изменений представил принципы имманентных изменений социокультурных систем и процессов, всегда сопровождающих любые социальные изменения: принцип имманентного порождения последствий; самоопределения системой своей собственной судьбы; самодетерминации, как синтеза детерминизма и индетерминизма [7, С. 741, 743].

Подводя итог, следует отметить, что инновационная деятельность – это качественно новый этап саморазвития института подготовки управленческих кадров, появившийся в результате саморефлексии и самоактуализации субъектов образовательного процесса. Поэтому в образовательных организациях, включенных в поле инновационной деятельности, особенно важны процессы

самоорганизации для подготовки кадров, умеющих создавать «лично-новое», построенное на имеющемся опыте. Изменения должны быть и в степени активности среды, это влечет расширение пространства системы образования, изменение в отношениях всех субъектов-участников образовательного процесса. Тогда назревает необходимость в сочетании самоорганизации и целенаправленного управляющего воздействия, что может обеспечить сохранение не только целостности, но и внести частицу хаоса, как источника самоорганизации и порядка в едином [8, С. 450]. Инновационный подход в подготовке управленческих кадров опирается на появляющиеся тенденции, которые станут определяющими в ближайшем будущем; на нынешние доминирующие мировые тенденции; на ценности, идеалы, духовные ориентиры, которые определяют в будущем новую социальную реальность; на развитие лучших традиций и опыта, которые выступают основой нашего завтра; на инновационную ориентацию государственного управления и социальной самоорганизации; на использование возможностей опережающей социальной диагностики, позволяющей обосновать ограничения, запреты и императивы развития, определить вызовы и угрозы, возможные детерминанты социальных процессов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Карпичев В.С. Воспоминание о будущем. Неизведанные тропы управления. Авторская антология. 2-е изд., доп. - М.: Изд-во «Проспект», 2013. 340 с.
2. Налимов В.В. На грани третьего тысячелетия. Что осмыслили мы, приближаясь к XXI веку. М.: Лабиринт, 1994. 73 с.
3. Гегель Г. Ф. В. Феноменология духа // Гегель Г.В. Ф. Энциклопедия философских наук, Т. 3. М., 1977. 471 с.
4. Гор А. Земля на чаше весов. В поисках новой общей цели // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под ред. Иноземцева В.Л. М.: Academia, 1999. 631 с.
5. Пригожин И., Стенгерс И. «Время, хаос, квант» М., 1994. 240 с.
6. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. - М.: «Издательство АСТ», 2002. 557 с.
7. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика: Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений. СПб., 2000. 1056 с.
8. Синергетическая парадигма. Синергетика образования / Отв. ред. В.Г. Буданов. - М.: Прогресс-Традиция, 2007. 592 с.

*Статья поступила в редакцию 13.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 316.2

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ О СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ  
(на примере анализа террористической угрозы)**

© 2017

**Ростова Анна Владимировна**, кандидат социологических наук, доцент кафедры Социология»  
**Иванова Татьяна Николаевна**, доктор социологических наук, профессор кафедры «Социология»  
*Тольяттинский государственный университет*  
(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: IvanovaT2005@tltsu.ru)

**Аннотация.** Цель: изучить и проанализировать представления жителей города Тольятти о социальной безопасности в мире, России и Самарской области. Методы исследования: анкетный опрос, экспертный опрос, фокус-группа с использованием визуального метода, вторичный анализ данных. Теоретическими методами исследования стала концепция риска, разработанная в трудах У.Бека, Н.Лукмана, Э.Гидденса. Результаты исследования: на основе трех эмпирических исследования проведен сравнительный анализ оценок об уровне террористической угрозы в мире, России и Самарском регионе. Проанализированы основные факторы, причины и каналы вовлечения населения в террористические и экстремистские организации. Изучены представления о самых опасных с точки зрения проявления терроризма странах мира. Научная новизна: применение количественных и качественных методов исследования позволил выявить особенности представлений жителей г.о. Тольятти о проблемах безопасности, провести сравнительный анализ полученных данных с мнением экспертов в области противодействия терроризму и экстремизму, получить выводы о доверии граждан государству и правоохранительным органам в области обеспечения социальной безопасности. Практическая значимость: основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов об обеспечении безопасности, а также с целью профилактической работы терроризма и экстремизма.

**Ключевые слова:** терроризм, экстремизм, уровень террористической угрозы, безопасность, факторы распространения терроризма, причины вовлечения в терроризм, социальная безопасность, фокус-группы, экспертный опрос, анкетирование, визуальный метод.

**PRESENTATIONS OF POPULATION ON SOCIAL SECURITY  
(on the example of the analysis of a terrorist threat)**

© 2017

**Rostova Anna Vladimirovna**, candidate of sociological Sciences, associate Professor of Sociology»  
**Ivanova Tatyana Nikolaevna**, doctor of sociological Sciences, Professor of "Sociology"  
*Togliatti State University*  
(445020, Russia, Tolyatti, Belorusskaya str, 14, e-mail: IvanovaT2005@tltsu.ru)

**Abstract.** Objective: to study and analyze the views of residents of the city of Togliatti on social security in the world, Russia and Samara region. Research methods: questionnaire survey, expert survey, focus group using the visual method, secondary data analysis. Theoretical methods of research was the concept of risk developed in the works of U. Beck, N. Lukman, E. Giddens. The results of the study: based on three empirical studies conducted by comparative analysis of estimations about the level of terrorist threat in the world, Russia and Samara region. Analyzed the main factors, reasons and channels of community involvement in terrorist and extremist organizations. Explored ideas about the most dangerous from the point of view of terrorism the countries of the world. Scientific novelty: the use of quantitative and qualitative methods of research allowed to reveal the perceptions of the residents of G. O. Togliatti about security issues, a comparative analysis of the obtained data with experts in the field of combating terrorism and extremism, to obtain conclusions about the confidence of the citizens of the state and law enforcement agencies in the field of social security. Practical relevance: the main provisions and conclusions of the article can be used in research and teaching in the consideration of issues of ensuring security and preventive work.

**Keywords:** terrorism, extremism, terrorist threats, safety factors in the spread of terrorism, the causes of involvement in terrorism, social security, focus group, expert survey, questionnaires, visual method.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Проблема безопасности в современном мире стоит весьма остро. Об этом свидетельствует непрекращающаяся череда террористических актов по всему миру. За последнее время чрезвычайно выросли опасения россиян в связи с ситуацией на международной арене. Международные конфликты на протяжении достаточно длительного времени остаются для россиян одним из главных страхов [11]. Сегодня также актуальным остается сравнительный анализ оценок террористической угрозы среди экспертов и населения, т.к. эксперты предлагают более объективный взгляд на данную проблему, опираясь на опыт работы, в то время как население является проектором эмоционального ощущения угроз и рисков современного мира. Это обстоятельство обнаруживает актуальность изучения вопроса безопасности и оценки террористической угрозы.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.*

Данная проблема вызывает все больший интерес среди ученых различных областей науки. В работах затрагиваются весьма разнообразные аспекты: методологические аспекты изучения проблемы [8], экономические

аспекты безопасности государства [3], история возникновения проблемы безопасности в современном мире [12], а также эмпирические аспекты вопроса [2,7].

Фундаментальные положения концепции общества риска разработаны в трактатах У.Бека, М.Дугласа, Н.Лумана и М.Фуко.

По мнению У. Бека, главной причиной появления общества риска являются глобальные изменения производственных отношений, начавшиеся еще во второй половине XX века. Ученый отмечает, что с развитием науки и технологии риски вовсе не исчезают, а, напротив, разрастаются, модифицируются и производятся в еще большем объеме. В результате этого «логика производства богатства» в индустриальном обществе сменяется на «логику производства рисков» в постиндустриальном. [1, с. 14], что говорит об угрозе рисков не только жизни отдельного индивида, но и общества в целом.

Стоит остановиться на важной характеристике рисков, выделяемых ученым, - «современные риски обладают новым качеством. Создаваемую ими угрозу нельзя отнести только к месту их возникновения – предприятию» [1, с. 25]. Иными словами, риски в постиндустриальном обществе не ограничены в пространстве и времени. Примером могут послужить террористические акты. Несмотря на то, что они происходят на территории одного государства, затрагивают ряд стран, заставляя

различные международные организации снова ставить вопрос о сотрудничестве с целью обеспечения международной безопасности.

Еще одной важной особенностью современных рисков выступает безотносительность угрозы к классовой, этнической или религиозной принадлежности, отношения к власти, социального положения пострадавших. История терроризма может привести массу примеров гибели как простых людей, так и высокопоставленных особ. В России, например, это были представители царской фамилии: в 1881 году от рук террористов погиб император Александр II, в 1887 году «Террористическая фракция» партии «Народная воля» готовит в Петербурге покушение на императора Александра III. В 1894 году был убит президент Франции Карно, в 1897 году совершено покушение на императрицу Австрии и убит испанский премьер-министра Антонио Канова. В 1900 году жертвой террористического нападения стал король Италии Умберто. В 1901 году был убит президент США У. Маккинли [10].

Интересными представляются идеи другого представителя данного подхода – М.Дуглас, который считает, что немаловажное значение в определении риска являются ценности общества и социально-политический контекст. Вне культурологической специфики общества, по мнению М.Дуглас, определять понятие риска бессмысленно. Важной идеей ученого выступает мысль о конструировании риска самими индивидами. Исследователь акцентирует внимание на понятии «Другого» как носителя риска: «Опасны все предельные области. Если в них вторгаются тем или иным образом, изменяют очертания фундаментального опыта. Вторгаясь в привычный опыт людей, «Другой» прерывает обыденное течение жизни, формируя страх перед неизвестным, чужим, необычным» [6].

Другой исследователь рисков – Э.Гидденс – связывает их с проблемами модернизации, отмечая, что «понятие риска становится центральным в обществе, которое прощается с прошлым, с традиционными способами деятельности, которое открывается для неизведанного будущего» [4,5]. Ученый обращает внимание на очень важное обстоятельство, связанное с порождением рисков, – к риску может привести не только какое-либо действие, но и отказ от принятия решения. Увеличение количества внутренних рисков, по мнению социолога, связаны с ошибками человека.

Действие Э. Гидденс рассматривает в качестве рационального процесса. Таким образом, все субъекты риска характеризуются у Э. Гидденса рациональностью деятельности в условиях риска. Исходя из этой идеи ученого, переход от риска к безопасности возможен только с увеличением количества информации о ситуации для возможности принятия верного решения. Неготовность людей оповещать правоохранительные структуры о подозрительных объектах или личностях в местах массового скопления людей (на вокзалах, в аэропортах и т.д.) во многом способствует усилению угрозы безопасности. В свою очередь, своевременное оповещение минимизирует этот риск.

Несколько иной взгляд на проблему рисков предлагает Н.Луман, который в отличие от Э.Гидденса и У.Бека, возвращается к онтологическим основаниям изучения риска. По мнению исследователя, отсутствие определенности понятия риска приводит к многочисленным управленческим спекуляциям и манипуляциям

Очень ценной является идея Н.Лумана в отношении предупреждения рисков, под которым он понимает подготовку к неопределенным будущим ущербам, будь то уменьшение вероятности ущерба или уменьшение его размеров [9, с. 155].

Предупреждение риска он трактует как готовность к самому риску. Ценность данной идеи обусловлена тем, что в ситуации террористической угрозы необходима готовность не только всех служб – правоохранительных,

медицинских и т.д., но и готовность самих граждан к последствиям и правильным действиям.

Нельзя не отметить идеи еще одного ученого, развивающего теорию «калькулятивной рациональности», – М.Фуко. Важность его идей связана с мыслью о конструировании риска посредством человеческого дискурса, стратегий, практик и институций.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Однако, несмотря на достаточно большое количество работ, посвященных исследованию риска и социальной безопасности, ощущается недостаток эмпирических исследований, которые позволили бы выявить представления самого населения об уровне социальной безопасности и угроз в мире, стране и регионе.

В 2017 году в Самарской области было проведено социологическое исследование с использованием метода анкетирования, экспертного опроса и фокус-группы с использованием визуального метода. Выборку анкетирования составили 200 студентов технических и гуманитарных специальностей. В группу экспертов (N = 15) вошли представители силовых структур, социологи и психологи, занимающиеся проблемой терроризма и экстремизма. Исследование содержало несколько блоков вопросов. Первый включал оценку остроты проблемы экстремизма и терроризма. Второй блок вопросов направлен на анализ основных причин, факторов и каналов вовлечения молодежи в террористические и экстремистские организации. Третий – выяснял оценку эффективности работы государства и силовых структур по противодействию терроризму. В фокус-группе (N = 14) приняли участие молодые люди в возрасте 20-26 лет, которым было предложено на карте мира указать наиболее безопасные и наиболее опасные страны с точки зрения проявления терроризма и экстремизма.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

В первом блоке вопросов респондентам было предложено оценить степень опасности террористических и экстремистских актов по 5-ти балльной шкале, где 1 балл – проблема не является острой, 5 – проблема стоит очень остро. Отметим тот факт, что эксперты достаточно высоко оценили опасность террористических и экстремистских актов (рис 1).

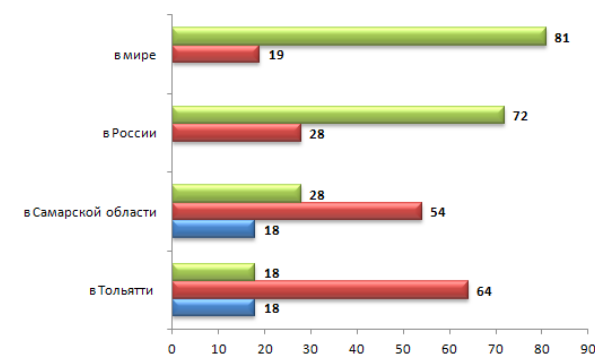


Рис. 1 – Насколько остро стоит проблема терроризма и экстремизма... (оценка экспертов)

Из представленной диаграммы видно, что подавляющее большинство экспертов оценивают проблему терроризма в России и в мире как чрезвычайно острую – 72% и 81% соответственно. В то время как в Самарской области и Тольятти эта опасность несколько ниже – 28% и 18% соответственно.

Примерно в этом же русле оценило террористическую угрозу и участники анкетирования (табл. 1). Однако следует отметить, что среди экспертов наблюдаются более согласованные оценки, нежели среди респондентов, что означает наличие среди населения всего спектра эмоционального отношения к проблеме.

Таблица 1 – Насколько остро стоит проблема терроризма и экстремизма... (оценка населения), в %

оценка	«1»	«2»	«3»	«4»	«5»	Всего
В мире	4	0	4	14	78	100
России	0	4	18	39	39	100
Самарской области	4	14	48	30	4	100
Тольятти	13	44	22	17	4	100

В ходе интервью эксперты оценили изменение ситуации. Подавляющее большинство экспертов (72%) высказали точку зрения о том, что за последние 2 года ситуация в мире, связанная с террористической угрозой, значительно ухудшилась. В России же, по мнению почти половины интервьюируемых (45%), ситуация несколько улучшилась, но при этом почти треть экспертов высказали мнение о том, что ситуация заметно хуже. Что касается оценки ситуации в Самарской области и г.о. Тольятти, ни один из экспертов не выбрал ответ «стала заметно хуже» (рис. 2).

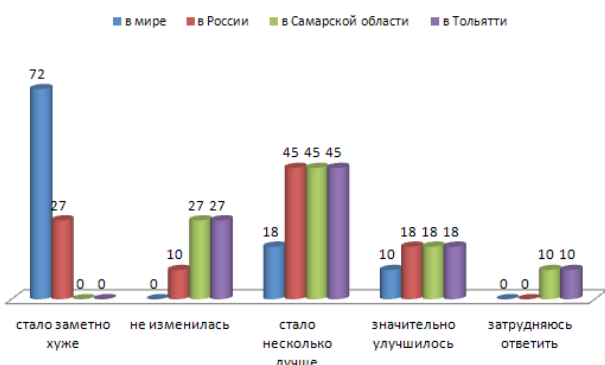


Рис. 2 – Как Вы считаете, изменилась ли за последние 2 года ситуация с проблемой терроризма и экстремизма? (ответы экспертов)

Среди населения преобладают в большей степени пессимистические настроения, нежели среди экспертов (рис.2а). Так, подавляющее большинство ответов респондентов смещены в сторону ответов «ситуация заметно ухудшилась» и «ситуация не изменилась». Так в отношении ситуации в мире эксперты и население оценивает ситуацию в одинаково – как заметно ухудшающуюся, то в отношении ситуации в России респонденты и эксперты заняли различные позиции.

Если эксперты оценивают ситуацию в террористической угрозе в России как «заметно улучшающуюся» (45%), в то время как население оценивает в подавляющем большинстве (61%) как ухудшающуюся. Это обстоятельство свидетельствует о высокой степени тревожности населения

Примерно та же ситуация обстоит и с оценкой террористической угрозы в Самарской области и г.о. Тольятти. Почти половина экспертов (45%) считают, что ситуация «стала несколько лучше», и почти столько же респондентов (52%) высказали мнение о том, что ситуация в области и городе не изменилась за последние 2 года.

В ходе исследования нами были проанализированы основные факторы, каналы и причины вовлечения в террористические и экстремистские организации.

Необходимо отметить, что между экспертами и населением наблюдаются несущественные различия в оценке основных факторов вовлечения молодежи в террористические и экстремистские организации. Так, среди экспертов выявились следующие факторы. На первом месте оказались «резкое снижение уровня жизни населения» и «снижение уровня социальной защищенности» (54% опрошенных); второе место занял «рост сепаратизма, национализма» и «несовершенство законодательства» (по 45%), тройку факторов замыкает «правовой нигилизм» и «низкий авторитет государственных структур» (по 27%).

Население расставило данные факторы несколько

иначе:

1. Политическая борьба – 57%
2. Резкое снижение уровня жизни населения – 52%
3. Низкий авторитет государственных структур – 43%.

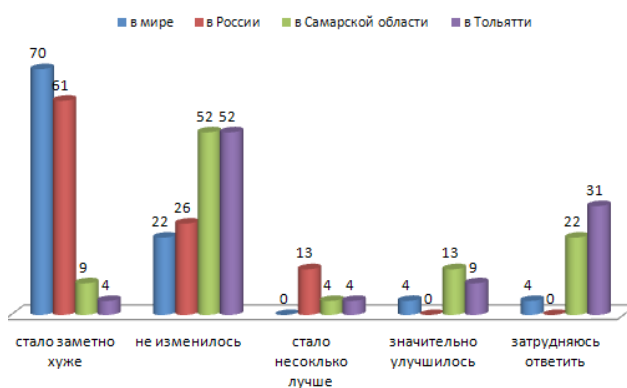


Рис. 2а - Как Вы считаете, изменилась ли за последние 2 года ситуация с проблемой терроризма и экстремизма? (ответы населения)

Основным каналом вовлечения молодежи в террористические и экстремистские организации, по мнению экспертов (100%) и населения (91%), выступает интернет, вторым каналом единогласно были признаны религиозные организации – 64% и 61% соответственно. Среди других каналов была указаны следующие (табл. 2):

Таблица 2 – Каналы вовлечения молодежи в террористические и экстремистские организации (ответы экспертов и населения, в %)

Каналы вовлечения молодежи в террористические организации	Ответы экспертов / ранг	Ответы респондентов / ранг
Интернет	100 (I)	91 (I)
Религиозные организации	64 (II)	61 (II)
Межличностное общение	36 (III)	22 (IV)
Мигрантская среда	27 (IV)	52 (III)

К причинам вовлечения молодежи в экстремистские организации эксперты отнесли влияние средств массовой информации (64%) и недостаток профилактической работы (64%). Данное мнение разделяет 61% населения. Далее мнения разделились. На втором месте причин у экспертов оказались безработица и недостаток родительского воспитания (по 45%), среди населения – безработица и недостаточно организованный досуг (по 49%). На третьем месте у экспертов оказался большой приток мигрантов (36%) и недостаточно организованный досуг (36%); среди населения оказалось влияние дворовой кампании и недостаток родительского воспитания (по 39%) (рис. 3)

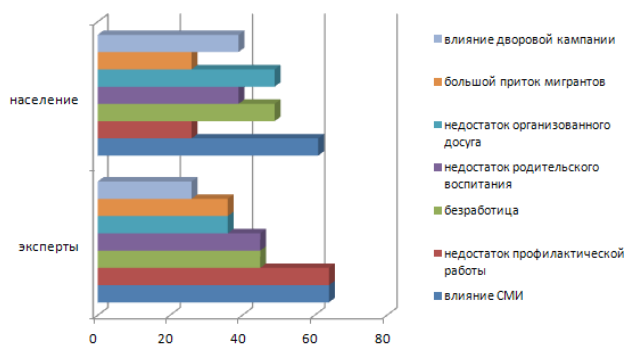


Рис. 3. Причины вовлечения молодежи в террористические и экстремистские организации (мнение населения и экспертов), в %

Схожие результаты были получены в 2013 году, проведенного в г. Москва (N = 50). К основным причинам молодежного экстремизма были отнесены: несоблюдение



ние мигрантами законов и традиций (51%), доступность экстремистской литературы (45%), влияние СМИ (45%), недостаток родительского воспитания (45%) и большой приток мигрантов (40%) [7, С. 91].

Что касается причин вовлечения молодежи в террористические организации, то здесь мнение экспертов и респондентов разошлись не сильно. Так среди экспертов рейтинг причин оказался следующим: большой приток мигрантов (55%); безработица, несоблюдение законов мигрантами и влияние средств массовой информации (по 45%); недостаток родительского воспитания (27%). Респонденты к первостепенной причине вовлечения в террористические организации отнесли, как и эксперты, большой приток мигрантов (74%), несоблюдение законов мигрантами (52%) и влияние средств массовой информации (39%) и недостаток профилактики (35%).

В ходе исследования респондентам было предложено оценить эффективность мер по противодействию терроризма. Так, эффективность российского законодательства в области противодействия терроризма и экстремизма была оценена почти половиной экспертов (45%) как удовлетворительная; 35% - оценили на хорошо и 10% - на отлично, еще 10% - затруднились ответить.

нивает работу государства как плохую, в то время как данный вариант ответа не был выбран ни одним из экспертов. Однако и эксперты не склонны оценивать деятельность государства единогласно положительно. Больше трети респондентов оценили деятельность государства по предотвращению угрозы терроризма и экстремизма в качестве удовлетворительной.

Что касается оценки профилактической работы, то мнение экспертов разделилось почти поровну: 45% оценили ее как удовлетворительную и столько же как хорошую. Еще 10% дали оценку отлично. Население склонно более критично оценивать профилактическую работу. 17% респондентов посчитали результативность профилактическую оценку как плохую; более трети респондентов (35%) как удовлетворительную, еще 26% выставило оценку «хорошо» и 9% - «отлично»; еще 13% затруднились ответить.

В ходе фокус-группы была предложена политическая карта мира, на которой участники указали наиболее опасные и безопасные страны с точки зрения проявления терроризма (рис. 4).

В результате обобщения данных были выявлены ТОП-5 наиболее безопасных стран. Первое место по безопасности заняла Канада и Австралия. Данные стра-

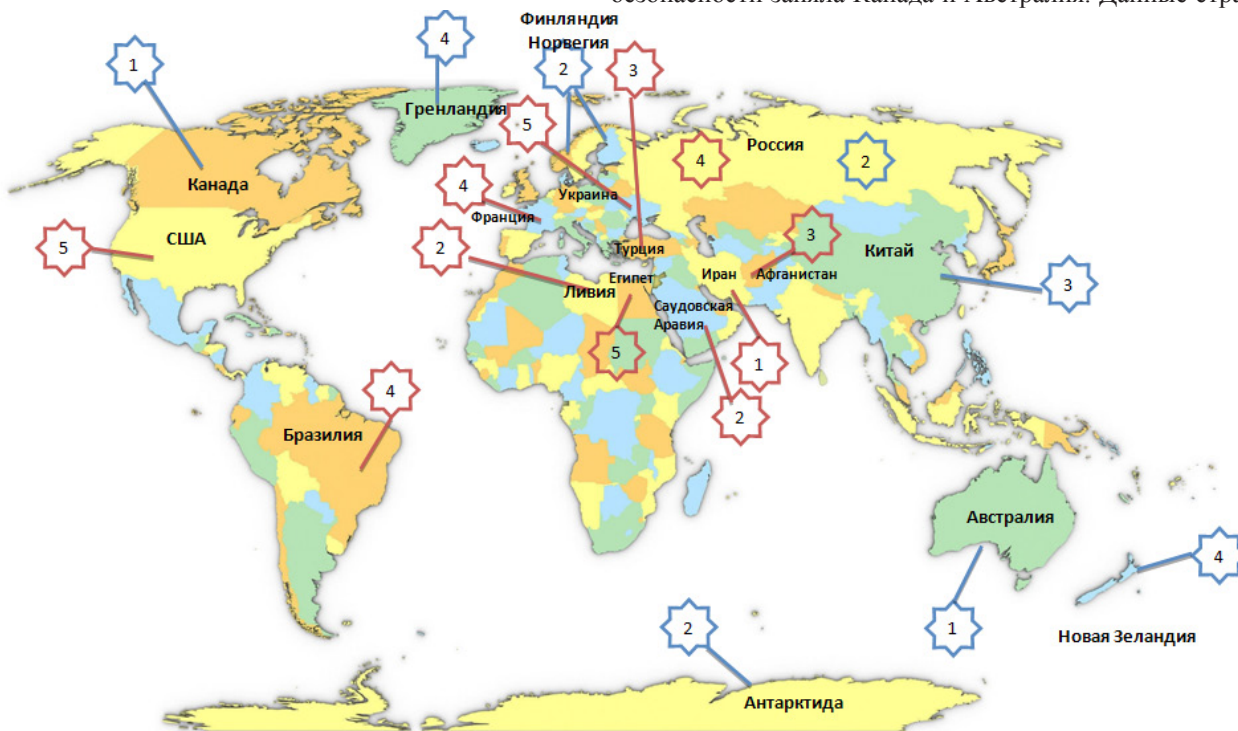


Рис. 4 – Наиболее опасные и безопасные места с точки зрения проявления терроризма

Население же более критично оценило эффективность российского законодательства. Так, подавляющее большинство (56%) дало оценку «удовлетворительно» и еще 17% оценило эффективность на «плохо». Только 22% респондентов дало оценку «хорошо» и всего 2% оценило на «отлично».

Способность государства защитить своих граждан от актов терроризма и экстремизма (табл. 3).

Таблица 3. Сравнительная оценка экспертов и населения способности государства защитить своих граждан от актов терроризма и экстремизма (в %)

оценка	плохо	удовлетворительно	хорошо	отлично	затруднилось ответить
оценка экспертов	0	36	54	10	0
оценка населением	43	35	22	0	0

Следует отметить, что население в большей степени склонно пессимистично оценивать способность государства. Так, среди респондентов почти половина оце-

ны указало подавляющее большинство опрошенных. На втором месте оказалась Россия, далее – Китай. Четвертое место разделили Гренландия и Новая Зеландия, а пятое – Норвегия, Финляндия и Антарктида. Надо отметить, что респонденты с долей юмора отнеслись к Антарктиде как одной из наиболее безопасных стран мира, объясним свой выбор тем, что безопасно только там, где нет людей.

Первое место среди наиболее опасных стран мира занял Иран. Данную позицию заняло абсолютное большинство участников фокус-группы. Второе место разделили Саудовская Аравия и Ливия. При этом следует отметить, что данные страны набрали всего на один голос меньше, чем Иран. Третье место заняли Турция и Афганистан; на четвертом оказались сразу три страны – Россия, Бразилия и Франция; пятое место также заняли три страны, среди которых – США, Украина и Египет.

Интересным представляются результаты, полученные относительно оценки уровня безопасности в России. Во-первых, она попала в обе группы, тем не менее преобладающее большинство респондентов склоняется к мнению о безопасности страны. Во-вторых, интересен

факт визуального отображения опасности. Так, те респонденты, которые отметили нашу страну в качестве опасного места с точки зрения проявления терроризма, указали на европейскую часть страны. Те же, кто считает РФ безопасной, отметили на карте территорию за Уральскими горами. Примерно та же ситуация произошла и в отношении США: как наиболее опасную страну США отметили на основной части государства, отсутствие же угроз указали на Аляске.

В целом по результатам фокус-группы можно отметить следующие особенности понимания опасности. Во-первых, в сознании респондентов смещено представление об опасности и проявлении терроризма. Участники фокус-группы слабо различают опасные государства, в которых ведутся военные действия, и страны, где чаще всего происходят террористические акты. Во-вторых, наблюдается представление о зависимости опасности страны с точки зрения проявления терроризма и ее уровня экономического благосостояния. В-третьих, с позиции респондентов, опасных стран больше, чем стран, где угроза терроризма минимальна.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить склонность населения к более пессимистичным оценкам уровня террористической угрозы, нежели экспертов; малую уверенность населения в способности государства защитить граждан от угроз террористических актов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
2. Борисов С.В. Репрезентация проблемы терроризма в российских средствах массовой информации (на основе контент-анализа печатных СМИ) / С.В.Борисов, А.В.Ростова. – Известия Института систем управления СГЭУ. 2012. № 3(6). С.17-22.
3. Буньковский Д.В. Иностранные инвестиции и экономическая безопасность России // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических проблем. 2017. № 11с. С. 32-33.
4. Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность // Thesis. 1994. № 5. С. 107- 134.
5. Гидденс Э. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь. М.: Весь мир, 2004. 120 с.
6. Дуглас М. Чистота и опасность. URL: [http:// www.galactic.org.ua/Biblio/h.htm](http://www.galactic.org.ua/Biblio/h.htm).
7. Кирсанов А.И., Давыдов Д.Г., Завальский А.В., Скрибцова Н.А. Экстремизм в молодежной среде и его профилактика в образовательной организации (по результатам экспертного опроса) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т.6. №1. С.85–97. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Kirsanov\\_Davydov\\_Zavalskij\\_Skrib.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Kirsanov_Davydov_Zavalskij_Skrib.phtml) (дата обращения: 06.06.2017).
8. Лебедева Л.Г. Феномен терроризма сквозь призму рискологических концепций / Л.Г.Лебедева, А.В.Ростова, Ю.А.Ургалкин // Экономика и социология. – 2014. – № 21. – 16-24.
9. Луман Н. Понятие риска // Thesis. 1994. № 5. С. 135-160.
10. Мартынов К. Не быть жертвой // Интернет-журнал Rabkor.ru. URL: <http://www.rabkor.ru/authored/11843.html> (Дата обращения: 06.06.2017).
11. Международная напряженность – снова номер один в рейтинге страхов россиян. Пресс-выпуск № 3242. ВЦИОМ // <https://wciom.ru/index.php?-id=236-&uid=115944> (Дата обращения: 06.06.2017).
12. Шегаев И.С. Терроризм: история и причины возникновения / И.С.Шегаев // Молодой ученый. – 2013. - № 10. С. 463-465.

*Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17-46-6305 п а.*

*Статья поступила в редакцию 05.11.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

## МИГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

© 2017

Сланова Анжелика Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории социальной работы

Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46 e-mail: slanova-2015@yandex.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена миграционным процессам, которые происходят в современном обществе. Цель исследования состоит в статистическом анализе миграции населения в РФ и РСО-Алания и проведение социологического опроса. Данная тема является актуальной, так как миграция в наши дни представляет собой серьезную проблему. Следует подчеркнуть, что Россия по количеству мигрантов занимает второе место в мире после США. Автор проанализировал последние исследования и публикации, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается. Проводится анализ состояния видов и периодов миграционных процессов, дается характеристика термину миграция, особенностей видов и факторов миграции, изменение численности населения в России по вариантам прогноза и т.д. В статье представлены статистические данные, собранные из различных источников по Российской Федерации и Республике Северная Осетия-Алания. Автор провел социологический опрос, в котором участвовали люди разных возрастов (от 19-40 лет и старше). Приведены статистические данные коэффициента миграционного прироста населения в РФ и РСО-Алания и статистика международной миграции. В заключении автор сделал выводы и предложил некоторые меры по улучшению миграционных процессов.

**Ключевые слова:** миграция, миграционные процессы, мигрант, трудовая миграция, внутренняя миграция, внешняя миграция, статистические данные, миграционный прирост, естественный прирост, естественная убыль, постоянная миграция, легальная миграция нелегальная миграция, добровольная миграция.

## MIGRATION PROCESSES IN CONTEMPORARY RUSSIA

© 2017

Slanova Anzhelika Yuryevna, candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of Faculty of social work theory and history

North-Ossetian State University. K. L. Khetagurov  
(362025, Russia, Vladikavkaz, vatutina Street 46, e-mail: slanova-2015@yandex.ru)

**Abstract.** The article deals with migration processes that occur in modern society. The purpose of the study is statistical analysis of population migration in the Russian Federation and North Ossetia-Alania and the holding of a poll. This topic is relevant, since migration in our days is a serious problem. It should be emphasized, that Russia in the number of migrants ranked second in the world after the USA. The author reviewed recent studies and publications which dealt with aspects of this problem and which is grounded. The analysis of the status of species and periods of migration processes, is a characteristic of the term migration, types and factors of migration, the population change in Russia in options forecast, etc. the article presents statistical data collected from various sources on the Russian Federation and the Republic of North Ossetia-Alania. The author conducted a sociological survey, which involved people of different ages (от 19-40 years of age and older). Shows the statistics of the ratio of migration growth in Russia and North Ossetia-Alania and international migration statistics. In conclusion, the author made conclusions and suggested some measures to improve migration processes.

**Keywords:** migration, migration processes, migrant, labor migration, internal migration, external migration statistics, net migration, natural increase, natural decrease, constant migration, legal migration, irregular migration, voluntary migration.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

В современных условиях проблемы миграции сегодня занимают одно из первых мест во всём мире. Как известно, миграционный оборот населения в РФ, пришелся на начало 1990 годов. Миграционные процессы влекут за собой изменения в социальной и демографической структуре российского общества. Они оказывают существенное влияние на общественное разделение и уровень оплаты труда, на рынок труда в целом, а также на уровень социальной напряженности в регионах с длительным и интенсивным притоком людей.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Проблемам развития миграционных отношений в России посвящены труды отечественных исследователей, таких как: С.Е. Метелев, В.Н. Петров, Л.Л. Рыбаковский, С.В. Рязанцев, В.А. Волох, М.Ю. Ежова, Р.Х. Мирзоев, О.А. Одарик, Ю.А. Тихомиров, Е.В. Шереметьева, О.Д. Воробьева, А.В. Топилин Т.Н. Юдина, А.А. Акмалова, В.М. Капицын, Каберты Н. Г., Бойко А.В. [1; 4; 5; 8; 9; 10; 14; 20] и мн. др. Потребность в многоаспектном познании механизмов и тенденций миграции возросла ныне чрезвычайно и обуславливает пристальное внимание к ней представителей многих отраслей научного знания. Её изучают историки, демографы, политологи, социальные антропологи, социальные психологи.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Цель данной статьи состоит в статистическом анализе

миграции населения в РФ и РСО-Алания и проведение социологического опроса.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Миграция населения – это сложный процесс, связанный со всеми сторонами общественной жизни [5, с. 59-65]. Выделяют следующие виды миграции: внутренняя миграция, внешняя миграция, принудительная миграция, легальная миграция, нелегальная миграция, добровольная миграция (естественная), трудовая миграция, вынужденная миграция [5, с.59-65]. Вместе с тем различают миграцию по времени пребывания в месте вселения это: постоянная миграция и временная миграция (краткосрочная миграция, долгосрочная миграция) [1, с.6-15].

По мнению, С.П. Шатилова: «миграционные процессы - обыденное явление в человеческом обществе. Причинами переездов практически всегда являлось и остаётся стремление человека найти себе наиболее подходящее место для жизни. В современной России миграционные процессы протекают наиболее активно» [13, с. 31-33].

Миграционные процессы могут быть: крупномасштабными, незначительными, стихийными и управляемыми [1 с. 6-15].

Так, известный учёный-демограф Рыбаковский Л.Л. считает, что: «специфика миграционного процесса состоит из трёх периодов: процесс перемещения мигрантов, формирование факторов мобильности и адаптация мигрантов на новом месте жительства» [10, с. 35-41].

Миграционная политика включает в себя множество

составляющих элементов: экономический, демографический, социальный, геополитический и др. В конце 1980 - по 2000 гг. из СССР эмигрировало в Израиль 700 тыс. человек. Сегодня Россия по количеству мигрантов занимает второе место в мире после США. За последние годы в РФ число трудовых мигрантов возросло. В 2017 году, число иностранных граждан, въехавших на территорию России для получения ПМЖ, составляет 6 миллионов человек и большинство это граждане СНГ [1, с.6]. Очень многие мигранты не обращаются в миграционную службу при переезде на новое место жительства, и поэтому реальные статистические данные могут быть значительно выше [3, с.66-71]. Так только с января по апрель 2017 год в МВД было оформлено 3 256 512 паспортов гражданина Российской Федерации [5]. В 2015 году число прибывших в РФ было 4 734 523. В 2014 году число прибывших в РФ было 4 663 427(см. таблицу1). В РСО-Алания в 2016 году было оформлено 2 463 приглашений, 514 виз, 24 433 человека поставлено на миграционный учет. В 2017 году число прибывших мигрантов составляет 718 человек [18; 21; 26].

Миграционные процессы в мире становятся более интенсивными. Статистика миграции отражает тенденцию к росту даже в периоды экономических кризисов. Как показывает статистика миграции в мире, приток людей из других стран опережает темпы роста численности населения: 2013 год – их количество составляло около 231,5 млн. человек, а в 1990 году 154,2 млн. человек, в 2015 году – цифра достигла 220,7 млн. [3 с. 61-71]. Из них около 20 млн. человек являются беженцами [16].

Объем международной миграции в 2013 в развивающихся регионах был 135,6 млн. человек, в развивающихся регионах 95,9 млн. человек. В Африке 18,6 человек, в Азии 70,8 млн. человек. В Европе 72,4 млн. человек, в Латинской Америке и Карибский бассейн 8,5 млн. человек, в Северной Америке 53,1 млн. человек, Океании 7,9 млн. человек [16; 17].

Статистика миграции населения в мире выделяет следующие факторы:

1. Переезд работников низкой квалификации в страны с высоким уровнем экономики;
2. Переселения между странами с одинаковым уровнем развития из-за социальных или культурных факторов;
3. Переезд квалифицированных работников из других стран в развивающиеся по причинам высоких заработков и карьеры [16].

Среди других факторов, влияющих на массовые перемещения, можно выделить также: военные конфликты, столкновения на религиозной или этнической почве, нестабильную политическую ситуацию, природные катаклизмы, техногенные катастрофы [16].

Таблица 1 - Общие итоги миграции населения Российской Федерации

Показатели	2014г.			2015г.		
	число прибывших	число выбывших	миграционный прирост	число прибывших	число выбывших	миграционный прирост
Миграция - всего	4 663 427	4 363 437	299 990	4 734 523	4 489 139	245 384
из нее:	4 072 603	4 052 941	19 662	4 135 906	4 135 906	-
в том числе:						
внутрирегиональная	2 075 442	2 075 442	-	2 053 058	2 053 058	-
межрегиональная	1 997 161	1 977 499	19 662	2 082 848	2 082 848	-
в том числе:						
со странами СНГ	529 448	259 213	270 235	536 157	298 828	237 329

Исследования показывают, что главенствующая роль принадлежит трудовой миграции, обусловленной поисками нового места труда за пределами своего региона или страны. После вступления в силу с 15 января 2007 г. Федерального закона от 18.07.2006 г. №109-ФЗ «О миграционном учёте иностранных граждан и лиц без гражданства в РФ», №110-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в РФ», с одной стороны, значительно облегчилась процедура легализации трудовых

мигрантов, приезжающих на заработки в РФ, а с другой – введена процедура квотирования иностранной рабочей силы как мера государственного регулирования миграционных потоков [21].

Так, нами был проведён социологический опрос в РСО-Алания в котором участвовали люди разных возрастов (от 19-40 лет и старше). На вопрос «Согласны ли Вы переехать в другой регион, на какой то определённый период с целью лучшего трудоустройства?» наши респонденты ответили следующим образом из 100 человек: 16 ответили да, 18 затрудняюсь ответить и 66 человек ответили, нет. Из тех, кто ответил да 4 человека на данный момент уже работают трудовыми мигрантами в других регионах.

Таблица 2 – Результаты опроса

«Согласны ли Вы переехать в другой регион, на какой то определённый период с целью лучшего трудоустройства?»	От 19 – 30лет	От 30 – 40	От 40 и старше
Да	12 человек	2 человек	2 человек
Затрудняюсь ответить	14 человек	4 человек	-
Нет	24 человек	8 человек	34 человек

Молодые люди в возрасте от 19-30 лет больше готовы на переезд. Люди старшего возраста не готовы решиться на данный шаг и называли следующие причины:

1. Не хватка финансовых средств чтобы неопределённый период жить в другом регионе в поисках новой работы;
2. Семейные обстоятельства (несовершеннолетние дети, муж, большая семья и т.д.);
3. И другие причины.

По статистическим данным Федеральной службы государственной статистики РФ в 2016 году в РСО-Алания число выбывших составляло 10323 человека, а прибывших 8439 человек, а сальдо миграции (миграционный прирост) составляет -1884. В 2017 году сальдо миграции составляет -1719 [26]. Следовательно, можно сделать вывод, что число выбывших из РСО-Алания больше чем прибывших. Статистика о количестве безработных в РСО-Алания говорит о том, что в 2015 году было зарегистрировано 30,7 безработных, в 2016 году 31,9 человек. По материалам исследования Каберты Н. Г., Каберты А. Н. в настоящее время Северная Осетия является регионом с естественным приростом, миграционным оттоком и сокращением численности населения [8, с. 143-149с.]. В РФ в 2015 году было зарегистрировано 4263,9 безработных, в 2016 году 4243,5 человек [26]. Эти статистические данные свидетельствуют об остроте молодежной безработицы в РФ и РСО – Алания а, следовательно, люди пытаются найти работу в другом регионе.

К сожалению, количественные характеристики миграционного оборота крайне редко рассматриваются в органической связи с его конкретными социальными последствиями. А они могут быть как позитивными, так и негативными. Так, например обмен населением РФ с зарубежными странами характеризуется миграционным приростом для нашей страны, в 2016 г. он составил 575158 человек, в 2015 г. 598617 человек. Выбыло из Российской Федерации всего в 2016 году 313210 человек, а в 2015 году 353233 человек (см. таблицу 2) [16; 18].

По оценке Федеральной службы государственной статистики РФ численность постоянного населения Российской Федерации 2016 г. составила 146544,7 млн. человек, а миграционный прирост на 262,0 тыс. человек, Естественная убыль населения в 2016г. -2,3 Численность населения на 31 декабря 2016 года составила 146804,4 млн. человек. Миграционный прирост в 2016 году составил 16,6 больше чем в 2015 году. (см. таблицу 2) [26].

ФМС России осуществляет эффективное управление миграционными процессами, происходящими в России и направляет их в русло общей экономической и социальной политики, в т.ч. и политики в области занятости населения [21].

По данным Федеральной службы государственной

статистики РФ изменение численности населения в России будет только увеличиваться даже при низком варианте прогноза (см. таблицу 3) [26]. Так, например в 2018 году при низком варианте прогноза миграционный прирост может быть 256,1 тыс. человек, а при среднем варианте прогноза 299,7 человек. В 2019 году миграционный прирост может быть 243,3, а при среднем варианте прогноза 297,1 [26].

Таблица 3 - Изменение численности населения в России по вариантам прогноза

Год	Низкий вариант прогноза				Средний вариант прогноза				Высокий вариант прогноза
	Население на начало года	Изменения за год			Население на начало года	Изменения за год			
		общий прирост	естественный прирост	миграционный прирост		общий прирост	естественный прирост	миграционный прирост	
2018	147002,0	-72,8	-183,3	256,1	147188,0	323,0	23,3	299,7	147360,9
2019	147074,8	-28,0	-271,3	243,3	147511,0	230,9	-66,2	297,1	147829,6
2020	147046,8	-125,9	-357,1	231,2	147741,9	180,5	-114,4	294,9	148303,4
2021	146920,9	-219,3	-439,0	219,7	147922,4	145,6	-147,4	293,	148765,5
2022	146701,6	-302,8	-511,8	209,0	148068,0	110,1	-181,2	291,3	149201,3
2023	146398,8	-379,3	-578,0	198,7	148178,1	73,0	-216,8	289,8	149610,2
2024	146019,5	-452,1	-641,4	189,3	148251,1	35,6	-252,9	288,5	149988,4
2025	145567,4	-510,9	-691,2	180,3	148286,7	-4,3	-291,7	287,4	150338,3
2026	145567,4	-559,3	-731,3	172,0	148282,4	-43,8	-330,3	286,5	150662,8

По данным статистики, ООН Россия приняла около 427, 24 тысяч граждан Украины [17]. Однако, эти данные противоречат статистике ФМС РФ. По официальным данным Федеральной миграционной службы России за 2015 год, только из Украины в Россию прибыло 2,6 миллиона граждан Украины. Более миллиона, из которых являются беженцами из юго-восточных областей страны [22]. С 2014г. по 2016 г. гражданство Российской Федерации получили почти 170 тысяч граждан Украины. В частности, в 2014 – 24141 человек, в 2015 – 67400, за 9 месяцев 2016 – 75497. По данным ФМС России, общее количество граждан Украины, находящихся в Российской Федерации по состоянию на 16 марта 2017 года составляет 2 млн. 300 тыс. 320 человек [23]. Поэтому из-за огромного количества мигрантов из Украины с 1 сентября 2017 г. в РФ начинают действовать упрощенные правила получения российского гражданства украинцами [24].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* В заключении необходимо сказать, что опираясь на вышеизложенное, можно сделать ряд выводов. Проведя социологический опрос многие молодые люди готовы на переезд в другой регион с целью лучшего трудоустройства. Люди старшего возраста (от 40 и старше) не готовы решиться на данный шаг в силу различных причин.

Миграционные процессы, обрели в XX столетии действительно поистине вселенские масштабы, охватив все континенты планеты, социальные слои и группы общества. Миграция стала одним из главных факторов социального преобразования и развития во всех странах мира. В нынешнем состоянии миграция в РФ практически целиком является процессом стихийной социально-экономической самоорганизации населения.

Эскалация миграционных процессов в современной России требует концептуальных, научно обоснованных подходов к их регулированию и совершенствованию правовой базы. Необходима реализация мер, направленных на обеспечение управляемости и целевой селекции миграционных потоков, стимулирование создания новых рабочих мест, а также создание условий.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Акмалова А.А., Капицын В. М. Социальная работа с мигрантами и беженцами. М.: Инфра-М, 2016г. 6-15 с.
2. Батагова Л.Х. Социально-экономические факторы миграции населения РСО – Аляния // Дискусия. 2015. №6. 74-82 с.
3. Безбородова Т.М. Мигранты на российском рынке труда//Социологическое исследование. 2013. №5. 66-71 с.
4. Воробьева О.Д., Топилин А.В. Миграция населения: теория и практика: учеб. пособие. М.: 2012. 6 с.

5. Воробьева О. Д., Рыбаковский Л. Л. Доминанта миграционной политики современной России // Социологические исследования. 2017. № 8. 59-65 с.

6. Ляпанов А.В. Проблемы миграционной политики современной России // Вестник Пермского университета. 2013. № 3. 169 с.

7. Коренева Е.С. Международная миграция населения и экономический подход к изучению миграции//Голиковские чтения: сборник научных трудов. Челябинский государственный университет ИЦ «Уральская Академия». 2012. 220-227 с.

8. Каберты Н. Г., Каберты А. Н. Масштабы и интенсивность влияния международной миграции на формирование населения Северной Осетии // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова Общественные науки. 2016. № 1. 143-149 с.

9. Каберты Н. Г. Северная Осетия в типизации регионов России по роли миграции в воспроизводстве населения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова. 2014. № 4. 612-615 с.

10. Рыбаковский О.Л., Мартыненко С.В. Гендерный аспект глобальной миграции // Социологическое исследование, М., 2015, №4, 35-41 с.

11. Жакевич В.Д. Миграционные настроения в странах СНГ // Социологическое исследование. 2008. №10. 88-90 с.

12. Шевцова Е.В., Зарубежный и отечественный опыт управления стихийными миграциями с целью достижения межнационального и межконфессионального согласия // Материалы Международной научно-практической конференции. 2016. Сибирская академия государственной службы 244-247 с.

13. Шатилов С.П. К вопросу о месте трудовой миграции в системе иных видов миграции // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. Барнаул, Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Барнаульский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» 2013. № 2. 31-33 с.

14. Юдина Т.Н. О социологическом анализе миграционных процессов // Социологическое исследование. М., 2010. №10. 102-108 с.

15. Миграция в России 2017 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rusdni.ru> (дата обращения: 6.09.2017.).

16. Статистика миграции [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vawilon.ru/statistika-migratsii/> (дата обращения: 2.09.2017.)

17. Статистика международной миграции [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/documents/ece/ces/ge.10/2010/mtg5/22.r.pdf> (дата обращения: 2.09.2017.).

18. Статистические сведения по миграционной ситуации в Российской Федерации за январь-апрель 2017 года Министерство Внутренних дел РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://мвд.рф/> (дата обращения: 28.07.2017.).

19. Проблемы миграции и ее современное состояние [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.migrations.ru> (дата обращения: 29.08.2017)

20. Бойко А.В. Институциональные инструменты управления миграционными потоками в контексте взаимодействия между Европейским союзом и Турцией в сфере миграции// Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016, № 4, 454-456 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [file:///C:/Users/User/Downloads/ANI-PiP-2016-417-1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/ANI-PiP-2016-417-1%20(1).pdf) (дата обращения: 30.09.2017)

21. Федеральная миграционная служба России: цель, задачи, основные направления деятельности [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.motivtruda.ru/federal\\_naja\\_migracionnaja-sluzhba.htm](http://www.motivtruda.ru/federal_naja_migracionnaja-sluzhba.htm) (дата обращения: 3.09.2017.).

22. «Интерфакс». В ФМС подсчитали украинских беженцев в России [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://lenta.ru/news/2015/07/22/fms/> (дата обращения: 3.09.2017.).

23. Форум переселенческих организаций. В России посчитали, сколько украинцев находится на их территории. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://migrant.ru/v-rossii-poschitali-skolko-ukraincev-nahoditsya-na-ix-territorii/> (дата обращения: 4.09.2017.).

24. Правда.Ру. В ООН назвали число граждан Украины, переехавших в Россию с 2014 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.pravda.ru/news/society/08-08-2017/1344799-ukraine-0/> (дата обращения: 4.09.2017.).

25. Кисиев З.Э. Роль миграции в региональном развитии (на примере РСО-Алания). [Электронный ресурс]. Режим доступа: [tps://www.scienceforum.ru/-2016/1487/25405](https://www.scienceforum.ru/-2016/1487/25405) (дата обращения: 6.09.2017.).

26. Статистика миграции в РФ и РСО-Алания [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://osetstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_ts/osetstat/resources/e50808004d4619fbb83bfd4fc772e0bb/OSET\\_2016.pdf](http://osetstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/osetstat/resources/e50808004d4619fbb83bfd4fc772e0bb/OSET_2016.pdf) (дата обращения: 4.09.2017.).

*Статья поступила в редакцию 16.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 316.6:740

## ДЕЛИНКВЕТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ЭКСТРЕМИЗМА

© 2017

**Тажутдинова Гулжан Шайхулисламовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,  
*Дагестанский государственный педагогический университет*  
(367027, Россия, Махачкала, ул. Ярагского 57, e-mail: gulzhan1507@mail.ru)

**Эминова Мукминат Алиевна**, старший преподаватель, кафедры «Педагогика и психология образования»,  
*Дагестанский институт развития образования*  
(367027, Россия, Махачкала, ул. Генерала Магомедтагирова, 159, e-mail: gulzhan1507@mail.ru)

**Аннотация.** Целью работы является попытка классификации девиантного и делинквентного поведения молодежи на примере р. Дагестан, исследование особенностей делинквентного поведения как основы проявления экстремизма в молодежной среде. В работе применяются методы, характерные для этнопсихологии, социологии, этнографии, а также попытка обратиться к зарубежным и отечественным исследователям, в поиске наиболее правильного определения и терминологического инструментария. В работе отмечается, что разного рода потрясения общества напрямую касаются современной молодежи, все это приводит к выплескиванию агрессии, а экстремизм - крайнее ее проявление. Рассмотрены факторы формирования экстремистских проявлений в молодежной среде. Сделана попытка разобраться в психологических причинах проявления делинквентного поведения, факторах формирования экстремистских проявлений в молодежной среде. Приводятся меры профилактики экстремистского поведения в целом, и делинквентного, в частности. Исследуется Дагестан, республика, в которой нередки проявления экстремизма, который более других регионов России пострадал от противоправных действий экстремистов и террористов. Описывается молодежная субкультура региона, на которую откладывает отпечаток религия и менталитет.

**Ключевые слова.** Экстремизм, делинквентное поведение, молодежь, anomia, маргинальная среда, культурная деформация, национализм, сепаратизм, несовершеннолетние, психолого-педагогическая профилактика, аддикции, аддиктивное поведение, концепция, компоненты, психолого-педагогическая технология профилактики экстремизма.

## DELINQUENT BEHAVIOR AS A BASIS FOR THE FORMATION OF EXTREMISM

© 2017

**Tazutdinova Guljan Shiehulismanovna**, candidate of psychological Sciences,  
docent of the Department of psychology  
*Daghestan State Pedagogical University*

(367027, Russia, Makhachkala, street of Yaragskogo, 57, e-mail: gulzhan1507@mail.ru)

**Eminova Mukmininat Alievna**, senior lecturer of the Department "Pedagogy and psychology of education"  
*Dagestan Institute of educational development*

(367027, Russia, Makhachkala, street of General Magomedtagirov, 159, e-mail: gulzhan1507@mail.ru)

**Abstract.** The aim of the article is the attempt to classify the deviant and delinquent behavior of Dagestan youth; the investigation of peculiarities of delinquent behavior and display of extremism among young people. There are common and special methods of scientific cognition in this work: analysis, synthesis and comparison, historical and statistical analysis, and also the attempt to refer to foreign and national investigators, searching more correct definition and terminological tools. The work shows that modern youth is not ready to economical and political changes and it leads to aggressive forms of behavior, one of them is extremism. The factors of formation of extremism among youth are taken into account. The author notes that extremism can be treated as delinquent behavior. There are given some methods of prevention of extremism behavior, in common, and delinquent behavior, in particular. There is also given the analysis of Dagestan, as there are a lot of cases of extremism attacks. There is also the description of youth subculture of this region, which is influenced by religion and mentality.

**Keywords:** extremism, delinquent behavior, youth, anomie, marginal environment, cultural deformation, nationalism, separatism, minors, psychological and pedagogical prevention, addiction, concept, components, psychological and pedagogical technology of extremism prevention.

Психология изучает делинквентное поведение наиболее полно, поэтому имеет целый ряд объяснений причин этого явления с разных точек зрения.

Делинквентное поведение имеет глубокие психологические и социальные корни. Оно не может рассматриваться как сиюминутное проявление антисоциальной модели действия человека в определенной ситуации. Под делинквентным поведением лежат глубинные процессы, происходящие с личностью на протяжении периода роста и становления, социализации и созревания. Делинквентному поведению могут способствовать психогенные причины, социальные и наследственные факторы, окружающая среда и влияние микрогрупп и референтных групп. И также, на становление девиантного и делинквентного поведения оказывают влияние неблагоприятных наследственных факторов, психические заболевания родителей. Например, олигофрения в степени дебильности у родителей может спровоцировать недоразвитие психических структур мозга у ребенка.

Делинквентная молодежь - благоприятная почва для насаждения экстремизма и терроризма. Насаждение зла и насилия характерно делинквентной молодежи. Они уже находятся в параллельной среде и сделать еще один шаг навстречу гибели представляется преступной молодежи «храбрым» поступком. Тем более, что щедро пропла-

ченный экстремизм внушает псевдодоверие и иллюзию справедливости в террористическом мире. Найти единую причину каждого девиантного поступка вряд ли удастся, но, однозначно, уровень девиации в обществе зависит от прочности установленных в нём социальных, экономических, демографических и нравственных норм. Молодежный экстремизм связан с социально-групповыми особенностями дагестанской молодежи, и формы экстремистских проявлений. Молодые экстремисты настолько запрограммированы и идейно убеждены, что их не пугает ни угроза смерти, никакая другая угроза.

В борьбе с мировым экстремизмом и терроризмом человечество тратит огромные финансовые и человеческие ресурсы. В этой неравной схватке с ним хороши все методы борьбы. Фактически терроризм объявил борьбу всему мировому сообществу, а мировое сообщество консолидировалось в борьбе с терроризмом. Особенно целенаправленно эту борьбу ведет Россия. Как борются с терроризмом сегодня? Каковы причины его возникновения? Основываясь на понятии «аномия», введённом Эмилем Дюркгеймом — причиной делинквентных поступков считают несоответствие между общественными целями и средствами, которыми общество предлагает их достичь. Например, в обществе со стереотипами успешности и материального богатства при

экономике, не лояльной к малому и среднему бизнесу, не многие стремятся основать своё дело, чтобы процветать, гораздо большее количество людей стремится занять высокую должность, чтобы красть [1].

Взгляд на отклоняющееся поведение, проистекающий из теории конфликта, рассматривает девианта (преступника) как носителя специфической субкультуры, которая вступает в конфликт с культурой общепринятой.

Современные авторы (С. Воронцов, А. Залужный, Х. Килияханов, К. Мартыненко, О. Русанова, Н. Степанов, Е. Сергун, Р. Тамаев, В. Устинов, С. Фридинский и др.) выделяют следующие особенности экстремизма в молодежной среде:

Во-первых, экстремизм и делинквентное поведение формируется преимущественно в маргинальной, полинациональной среде. Чем непонятнее и неопределеннее положение молодого человека в обществе, тем сильнее он предрасположен к экстремистскому поведению.

Во-вторых, экстремизм проявляется чаще всего в ситуациях беззакония и отсутствия институтов власти, где порядок и законы суда перестали действовать.

В-третьих, экстремизм приживается в обществе, где непонятна социальная роль и место молодого человека, где пираются законы и установки государства.

В-четвертых, это явление, характерное для систем с низкой культурой, с редуцированными культурно-историческими традициями, не являющейся целостной системой.

В-пятых, экстремизм получает распространение в группах, где насилие и вседозволенность принимает уродливые, неприятные, уродливые формы.

На формирование экстремизма в Дагестанской молодежной среде влияют следующие факторы:

1) очень низкий уровень жизни и рост социальной напряженности (характерен низкий уровень социальной депрессии, снижение авторитета правоохранительной системы, безработица);

2) криминализация ряда сфер общественной жизни (в молодежной среде это выражается в широком вовлечении молодых людей в криминальные сферы бизнеса и т. п.);

3) изменение ценностных ориентаций (в Россию проникло влияние экстремистских организаций, запрещенных законом);

4) очень популярным на Кавказе стала пропаганда «исламского фактора» (пропаганда исламского образа жизни, организация обучения молодых мусульман в странах ближнего Востока, где осуществляется вербовка и вовлечение в террористические организации);

5) рост национализма и сепаратизма (активная деятельность молодежных националистических группировок и движений, которые используются отдельными общественно-политическими силами для реализации своих целей);

6) наличие доступа к взрывчатым веществам, возможность приобрести их, изготовление и хранение оружия и взрывчатых устройств, обучение молодежи умению пользоваться огнестрельным оружием.

7) использование психологического влияния, нейротропного воздействия идеологами экстремистских организаций (использование агрессии, акций устрашения, запугивания и т. д.);

8) использование Интернет ресурсов и социальных сетей для привлечения все новых и новых adeptов, получение доступа к огромной аудитории, расширение возможностей привлечения экстремистов с помощью социальной связи. [2.С67]

Криминализация обществом экстремизма как противоправного деяния (ст. 282 УК РФ) позволяет утверждать, что экстремистские проявления в среде несовершеннолетних можно отнести к актам делинквентного поведения [3.С23].

В нашей работе под делинквентным понимается такое поведение, при котором правонарушения носят систематический характер. Но в силу возраста молодежь не несет юридической ответственности, пока не наступило совершеннолетие. Термин «делинквентное поведение» предполагает совершение именно противоправных действий, сопряженных с нарушением закона. [4.С15].

Определение термина «делинквентное поведение» предполагает выделение существенных признаков, которые помогут отличать его от других видов отклоняющегося поведения и констатировать его наличие и динамику у конкретного несовершеннолетнего.

1. Делинквентное поведение - это противоправные действия, характеризующиеся детское поведение, как противоправное.

2. Делинквентное поведение характеризуется несвоевременностью или несостоятельностью психических функций, неумением и нежеланием совершать противоправные действия.

3. Акты делинквентности имеют тенденцию повторяться и реализовываться в противоправных актах и поведении, в частности экстремистского толка.

4. Актуальным запросом общества стала проблема глубокого психологического изучения проблемы религиозного мотивированного экстремизма. Правовые акты стали сменной религиозной идентичности и социальной мотивированности. Новая концепция государственной политики подразумевает становление целой формации молодежи, и несет социальную ответственность [5.С56].

Можно констатировать, что связанные с процессами глобализации, интеграции и информатизации общества изменения, которые произошли в мире в XXI веке, опосредованно усиливают распространение экстремистских идей в молодежной среде. Существующая проблема ставит перед обществом задачи, связанные с поиском путей снижения роста экстремизма и повышения эффективности профилактики [6.С43]

В условиях Северного Кавказа, и частности Дагестана, выявление и профилактика экстремистско-направленной молодежи особенно необходима. В республике, вплоть до недавнего времени действовали эмиссары террористических группировок, молодежь завлекалась в леса и вела подрывную деятельность. Социально - психологической платформой для экстремизации молодежи служила как социальная несправедливость и неравенство, так и формы делинквентного поведения молодежи. Это и аддитивное поведение, и ранняя алкоголизация и наркомания, и социальная деградация. Но также, среди экстремисткой молодежи очень много убежденных религиозных фанатиков. Нашей целью послужила диагностика и коррекция девиантного и делинквентного поведения молодежи.

Профилактика экстремизма должна включать в себя усиление контролирующей роли сознания и самосознания растущего человека, формирование у него правильных представлений о собственной роли в жизни общества, выработка социально-положительных к критериев отношения к миру и жизни в целом. У молодого субъекта надо выработать навыки оценки общественных явлений и жизненных ситуаций с правовой точки зрения, сформировать психологические установки ответственности человека за свои поступки. Создание условий, при которых несовершеннолетние смогли бы самостоятельно прийти к мысли, что закон не цель, а средство для нормального функционирования общества, а также формирование нравственно-правовой устойчивости личности и др. Процесс профилактики – процесс многоуровневый, содержащий необходимый комплекс воспитательных мер с опорой на индивидуальную работу.

В программе четко должны быть указаны этапы профилактической деятельности. Ведущими субъектами реализации профилактических мер должны стать учреждения образования, социально - правовой службы, социально - психологические центры и т.д. *Коррекция*



поведения маргинальной молодежи должна предусматривать комплексное воздействие на различные качества личности, такие как: формирование адекватного отношения к будущему, на формирование самосознания, на установление нормальных отношений подростка со сверстниками и взрослыми, а также на своё будущее[7. С74]

Раннюю профилактику, наряду с вышеперечисленными субъектами осуществляет отдел профилактики детских правонарушений полиции. Ее объектами являются несовершеннолетние, в отношении которых органами внутренних дел заводятся учетно-профилактические карточки. Эта работа проводится в тесном контакте с образовательными организациями. Целью профилактики таких подростков является изменение негативных форм поведения подростка. Интенсивность и количество мер воздействия зависит от характеристики поведения последних[8].

Важно, основываясь на результатах деятельного изучения поведения личности, привлекать подростков к активной трудовой деятельности, учебе, оказывать им и их семьям помощь в решении бытовых вопросов. Очень важна деятельность молодежных, политических, общественных организаций по формированию и защите интересов и прав молодежи и подростков от негативного воздействия террористических группировок, научить молодежь отстаивать свои интересы, не прибегая к физическому насилию. Анализируя проблему терроризма надо отметить, что профилактическая деятельность приносит успех тогда, когда она базируется на правильном понимании природы терроризма и характере его обусловленности. Тема терроризма никогда не теряла своей актуальности. Политика несостоятельности государства в связи с борьбой с террористическими организациями должна носить планомерный и беспощадный характер. [9.С96].

Превращение монополярного мира в биполярный делает значение этого процесса универсальным и неповторимым. Превращение его в идеологию и политическую практику – это всегда дело рук людей и групп, ученые пытаются акцентировать внимание на причинах экстремистского характера[10.С212-218]

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мартыненко К.Б. Политический терроризм: понятие, признаки, классификация // Северо-Кавказский юридический вестник. 1999. № 7. С. 66-67.

2. О противодействии экстремистской деятельности: федер. закон Рос. Федерации от 25.07.2002 № 114-ФЗ; принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 27.06.2002; одобрен Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 10.07.2002 // Российская газета. 2002. 30 июля. Буткевич С.А. (ред.) Противодействие экстремизму и терроризму в Крымском федеральном округе: проблемы теории и практики. Симферополь: Крымский филиал Краснодарского университета МВД России, 2015. 328 с.

3. Галагузова М.А. (ред.) Социальная педагогика. М.: Владос, 2006. 416 с.

4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1993. 944 с.

5. Рарог А.И. (ред.) Комментарии к Уголовному кодексу Российской Федерации. М.: Проспект, 2014. 960 с.

6. Саламатина И.И. Ресоциализация делинквентных групп несовершеннолетних (на материале США и Англии): дис. ... д-ра психол. наук. М., 2007. 368 с.

7. Тажутдинова Г. Ш. Якубова А. Б. Проблема маргинализации в России. Материалы НПК «Психологические проблемы преодоления маргинализации молодежи в поликультурной среде Российского общества» Махачкала. 2015год.

8. Тажутдинова Г. Ш. Проблема преодоления агрессии в младшем школьном возрасте. Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Краснодар, 2015. Стр.95-97.

9. Дамадаева А. С., Идрисова З. И. Некоторые аспекты теоретических проблем психологии религиозного поведения. Москва 2017г. 2012-2018

10. Тажутдинова Г. Ш. Выявление и психологическое сопровождение одаренных детей в процессе обучения в начальной школе. Журнал Мир науки, культуры, образования. 2016№ 3(58). Стр 229-231

*Статья поступила в редакцию 14.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 316.4.06

## ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ ХРОНИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ: ПОПЫТКА ЭМПИРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

© 2017

**Финкельштейн Ирина Евгеньевна**, старший преподаватель, аспирант кафедры  
«Методология социологических и маркетинговых исследований»

*Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П.Королева  
(443086, Россия, Самара, ул. Московское шоссе, 34, e-mail: finik82@mail.ru)*

**Аннотация.** В данной работе представлены некоторые результаты качественного этапа исследования медицинского выбора хронических больных, проведенного в Самаре. Актуальность темы определяется не одним аспектом: это и общемировая тенденция роста хронических больных, и сложности принятия пациентом решений, от которых часто зависит их жизнь и здоровье. При этом такие ответственные решения пациент принимает в ситуации отсутствия специальных знаний, недостатка информации, непростого физического и эмоционального состояния. В качестве теоретической рамки для анализа пациентского выбора используется интерпретативный подход. В данной статье хроническая болезнь рассматривается как постоянный процесс принятия решений на разных этапах ее развития. Выделяются четыре основных стадии: появление соматических симптомов; постановка диагноза и назначение терапии; ремиссия и ее контроль; рецидив болезни и его купирование. Автор делает акцент на построении эмпирической классификации альтернативных решений на разных стадиях развития болезни и выделении критериев выбора различных терапевтических действий. В частности, рассматриваются стратегии взаимодействия с городской поликлиникой. Особое внимание уделяется ситуации выбора врача. В результате анализа интервью с хроническими больными выкристаллизовывается категория «свой врач» и описывается модель отношений пациента со «своим врачом».

**Ключевые слова:** терапевтические решения, медицинский выбор, процесс принятия решения, хронический больной, критерии выбора, стадии хронической болезни, ситуации выбора.

## THERAPEUTIC DECISIONS OF CHRONIC PATIENTS: EMPIRICAL ANALYSIS

© 2017

**Finkelshtein Irina Evgenевна**, senior lecturer, postgraduate of the Department  
of “Methodology of sociological and marketing investigations”

*Samara National Research University  
(443086, Russian Federation, Samara, Moskovskoe shosse, 34, e-mail: finik82@mail.ru)*

**Abstract.** In this paper, we present some results of a qualitative stage in the study of the medical choice of chronic patients in Samara. The relevance of the topic is determined not by one aspect: it is the worldwide trend of the growth of chronic patients, and the complexity of the patient making decisions that their life and health often depend on. At the same time, the patient makes such responsible decisions in the situation of lack of special knowledge, lack of information, a difficult physical and emotional state. An interpretative approach is used as a theoretical framework for analyzing patient choice. In this article chronic illness is considered as a constant decision-making process at different stages of its development. There are four main stages: the appearance of somatic symptoms; diagnosis and treatment; remission and its control; relapse of the disease. The author emphasizes the construction of an empirical classification of alternative solutions at different stages of the development of the disease and the selection of criteria for selecting various therapeutic actions. In particular, strategies for interaction with the city polyclinic are considered. Particular attention is paid to the situation of choosing a doctor. As a result of the analysis of the interview with chronic patients, the category “my doctor” crystallizes and a model of the patient’s relationship with “my doctor” is described.

**Keywords:** therapeutic decisions, medical choice, decision-making process, chronic patient, selection criteria, stages of chronic illness, choice situations.

В современном обществе наблюдается постоянный рост хронических больных. Хроническое заболевание – это состояние человека, которое невозможно вылечить. Хроникализация общества тесно связана с его медикализацией и инвалидизацией. Это «абсолютная необратимость», которая приводит не только к изменению физического состояния организма, но и к социальным, экзистенциальным изменениям [1, с.6]. «Тело пребывает, терзаемое болезнью или ее угрозой. Человек никогда не бывает полностью здоров или определенно болен, находясь где-то между этими состояниями» [2]. Болезнь накладывает ограничения на привычный образ жизни, может разделять жизнь на «до и после», изменяет восприятие и отношение к жизни. Рост доли хронических больных и понимание жизни такого больного как стремление к ремиссии привело Артура Франка к осмыслению современного общества как «общества ремиссии» [3].

В случае хронической болезни человек сталкивается с различными ситуациями выбора. Это могут быть решения, связанные с моральными, социальными аспектами болезни. Например, рассказывать ли окружающим (ближайшему и дальнему окружению) о своей болезни, менять ли что-то в образе жизни, в профессиональной или учебной деятельности. А также терапевтические решения, связанные с медицинскими аспектами болезни. В данной работе фокус внимания направлен на терапевтический выбор человека в ситуации хронической болезни.

В рамках западной социологии медицины и медицинской антропологии исследованиями медицинского выбора занимаются, начиная с 70-х г.г. XX в. [4,5]. В России социально-гуманитарные исследования в этой области особенно активно стали появляться только последнее десятилетие [6,7,8].

Концептуализация пациентского выбора может происходить в разных теоретических перспективах – концепция оптимального решения, концепция ограниченной рациональности, теория рационального выбора, феноменологический подход, когнитивная теория и др. Идеи последнего подхода в качестве теоретико-методологической рамки для построения модели принятия терапевтических решений и использовали представители когнитивной медицинской антропологии. Особое внимание они уделяют влиянию «культурных знаний» и субъективной интерпретации ситуации болезни по значимым критериям [9].

В данной публикации представлены результаты качественного этапа эмпирического исследования медицинского выбора хронических больных Самары, реализованного в рамках проекта «Создание моделей медицинского выбора: социологический анализ алгоритмов принятия решений врачами и пациентами в крупном российском городе» (руководитель – проф. Лехциер В.Л.). Были поставлены следующие исследовательские вопросы: каковы альтернативы выбора пациента; каковы особенности ситуации пациентского выбора; какие

критерии или комбинации критериев выбора соответствующих конкретным терапевтическим решениям. Сразу нужно отметить, что результаты данного исследования не носят окончательный характер. Качественный этап является необходимым для осмысления основных понятий и категорий исследования для перехода на количественный этап исследования.

В исследовании принимали участие 20 информантов, страдающих различными хроническими заболеваниями (сердечно-сосудистые, онкологические, диабет, дерматологические, болезни легких, язва желудка или двенадцатиперстной кишки, болезни крови и др.). Наличие хронической болезни стало основным критерием целевого отбора. Также были выделены четыре возрастные группы: 18-30; 31-45; 46-60; 61 и старше. В качестве метода исследования было использовано свободное интервью. Эмпирический материал был собран коллективом гранта.

Если рассматривать болезнь как процесс (с того момента как она «открывается» человеку), то можно выделить следующие стадии: 1. Появление соматических симптомов и их дальнейшее развитие; 2. постановка диагноза и назначение терапии; 3. ремиссия и ее контроль; 4. Рецидив (обострение) болезни и его купирование.

Это схематичное представление хронической болезни в ее развитии в реальной жизни может выглядеть несколько по-другому. Во-первых, постановка диагноза может произойти раньше начала конкретных симптомов (болезнь может длительное время протекать без соматических проявлений и тогда для человека история его болезни начинается с постановки диагноза). Во-вторых, у хронических больных бывает сложно провести четкую границу между стадиями ремиссии и рецидива – во время ремиссии соматические симптомы сохраняются, а при обострении могут протекать не так ярко. В-третьих, возможно достижение длительной ремиссии. Поэтому некоторым информантам было сложно ответить на вопросы, связанные с их поведением в случае рецидива. Также важно отметить, что стадии могут очень быстро сменять друг друга (например, человек при первых симптомах сразу обратился за помощью) или, наоборот, растягиваться во времени («Лет 5 устанавливали диагноз. Вот что самое страшное. Где только не лежала, умирала, плакала, задыхалась. Не ставили диагноз» (жен., 61 год, ХОБЛ)).

На каждой из этих стадий пациент принимает целый калейдоскоп решений, часто выбор требует взвешенного, рационального, ответственного подхода от человека, не обладающего профессиональным знанием, не имеющего всей полноты информации, и при этом испытывающего физические страдания и эмоциональные переживания. «И вот всегда ставит в тупик вопрос, когда приходишь к врачу, спрашивают: «А что Вы хотите?». Что я могу хотеть, если я в этом ничего не понимаю?» (жен., 41 год, поликистоз почек, сахарный диабет).

На первом этапе при появлении симптомов болезни человек последовательно сталкивается с целой цепочкой решений, которые он должен принять. Первая ситуация связана с решением, обращать внимание на соматические изменения или не обращать. Исследование показывает, что реакция на первые проявления болезни зависит не только от особенностей протекания недуга, но и от социально-культурных и индивидуальных особенностей человека. Это подтверждают многие эмпирические исследования, как западных, так и российских авторов [4,5,10]. «Исследования свидетельствуют: многим свойственно недооценивать важность симптомов. Процесс их распознавания достаточно сложен и происходит обычно в попытках положиться на знания, почерпнутые отчасти из собственного жизненного опыта, отчасти из общения с теми, к кому обратился за помощью и советом» [10].

Вторая ситуация выбора связана с моментом осознания необходимости терапевтических действий. В одних

случаях решение о необходимости терапевтических действий принимается при первых проявлениях болезни, а в других – через какой-то промежуток времени. Здесь можно выделить две альтернативы – самостоятельное лечение болезни или обращение к профессиональной медицинской помощи. Самолечение может основываться как на личном опыте использования лечебных препаратов, так и на информации, получаемой от родственников, друзей, из телевизионных программ и интернет источников. В этих случаях заболевший сравнивает свои симптомы с симптомами других, иногда даже сам устанавливает причинно-следственные связи, сам «ставит» себе диагноз. На этом этапе истории болезни человек соотносит свое физическое состояние с медицинскими знаниями, которые уже были сформированы и продолжают пополняться. На языке феноменологического подхода это звучит как «запас наличного знания» [11], а в рамках когнитивной антропологии – «культурные знания» [5,9]. В результате происходит определение своего состояния, как требующего лечения или нет. Часто субъективная оценка симптомов и категоризация соматического состояния в дальнейшем оказывается ошибочной. «[реакция пациента на то, что ему поставили инфаркт] Не верила, потому что не было такого... Ну, там, где-то в груди болит, отдает, но у меня остеондроз, думала, от этого может болить» (жен., 76 лет, сердечно-сосудистое заболевание).

Можно выделить несколько типов обоснования информантами отказа от профессиональной медицинской помощи: 1. субъективная оценка симптома как несерьезного, может быть выражена в реплике «само пройдет»; 2. аффективная составляющая – страх знания (страх постановки диагноза); 3. низкий уровень доверия системе здравоохранения: «В нашей стране страшно стареть, страшно болеть» (жен., 61 год, ХОБЛ).

Осознание необходимости профессиональной помощи приводит к третьей ситуации выбора – выбор врача, который происходит еще до постановки диагноза и назначения лечения (первичный поиск). Ситуация выбора врача влечет за собой решение многих вопросов.

С точки зрения места лечения (места работы врача) в российской системе здравоохранения можно выделить следующие альтернативы: врач поликлиники (терапевт, узкий специалист); врач стационара или поликлинического отделения больницы; врач частной клиники; врач, имеющий свой частный кабинет; врач, работающий вне формальной системы здравоохранения («теневая» медицина).

Также для некоторых информантов важным вопросом являлся выбор медицинской традиции – биомедицина или альтернативная медицина (гомеопатия, аюрведическая медицина и др.). Выбор формы оплаты медицинских услуг – оплата по ОМС, ДМС или из личных средств пациента.

В качестве основных аспектов, влияющих на выбор врача при первичном поиске, можно выделить следующие: оценка серьезности симптомов; оценка материальных возможностей; рекомендации, опыт других и личные знакомства; степень доверия разным медицинским традициям, врачам, имеющим разный статус, работающим в частной или государственной системе здравоохранения.

На втором этапе болезни происходит постановка диагноза и назначение лечения и это вызывает переопределение ситуации болезни, часто сопровождается «шоком», «депрессией», и, соответственно, адаптацией к своей новой идентичности. «В данном случае, когда человек живет своей размеренной жизнью, не о чем не задумывается, вдруг это сваливается, как что – то такое непонятное, и ты оказываешься по той стороне баррикады, т.е. там здоровые люди, а ты на другой стороне, и ты не понимаешь, а почему так произошло, и что теперь делать, и что дальше – то» (жен., 48 лет, болезнь крови).

На данном этапе также можно выделить различные ситуации выбора. *Поиск другого врача*, по причине недоверия или потребности проверить мнение предыдущих специалистов. Принятие *решения об операции* и выбора хирурга. Выбор *стратегии выполнения назначений* врача – полное следование, частичное, отказ от следования рекомендациям. Частичное следование или отказ от прописанного лечения могут быть вызваны либо недоверием к данной терапии, неуверенности в ее полезности, необходимости, а также невнимательностью пациента к лечению: «Мне сказали, что поддерживающая доза 2, но опять-таки я сама себе снизила до 1 (смеется)» (жен., 45 лет, системная красная волчанка); «Я очень неорганизованный пациент (смеется), (...) про себя я все время забываю, выпить ту же таблетку...» (жен., 43 года, артроз коленного сустава).

*Выбор лекарства* из списка препаратов, которые могут отличаться друг от друга по цене, дозировке, механизму действия, составу, производителю. В данном случае, как и в других эпизодах выбора способа лечения, огромное влияние на решение оказывает субъективное восприятие риска.

«Сравнивали, да. Это в общем-то все делали мы сами на свой страх и риск, включив свою голову, никто за нас это не делал. Т.е. мы погрузились вообще в это, изучили составы» (муж., 42 года, гепатит С).

Особого внимания заслуживает ситуация, когда больной попадает в больницу (если он находится в сознании, решение о госпитализации – это тоже ситуация выбора). Больница – это особый мир, здесь сильнее проявляется власть медицины [12]. «Аннотация для врача, не для вас [на просьбу пациента предоставить аннотацию]»; «Они меня убедили» (с негативной коннотацией); «Они мне объяснили» (с позитивной коннотацией).

Также на этой стадии многие информанты находят «своего» врача. Эта категория требует дополнительного описания. «Своим» врач становится в том случае, если между пациентом и доктором установились особые отношения. Обязательным условием является сочетание «заботы» по отношению к пациенту (иногда почти родственной) и высокого профессионализма. Фриц Хартманн размышляя над этим приходит к понятию «хронический врач» [13]. Особое значение для пациентов имеет вербальная коммуникация, в которой врач подробно описывает ситуацию, риски, все возможные альтернативы, но и прислушивается к мнению пациента («... она за этими схемами не видит меня» (жен., 56 лет, заболевание ЖКТ)).

«Вот мы с ним да, мы с ним некоторое (...) время притирались. (...) Да, я поняла, что это мой врач, что это тот человек, который сможет мне помочь, и я должна ему подчиниться полностью. У нас уже сейчас такие сформировавшиеся отношения, мы уже как брат и сестра, которые не обижаются друг на друга. (...) Я могу позвонить ему в любое время дня и ночи» (жен., 56 лет, заболевание ЖКТ).

«Потому что он излучает, во-первых, позитив. Он все время как-то меня успокаивает, он относится ко мне как будто бы я единственный пациент у него. Это очень важно. Он про тебя помнит, у меня есть его сотовый телефон. (...) это личное общение с врачом, когда он к тебе относится как к какому – то знакомому человеку, которого он знает много лет, и все про меня знает, это душу греет и хочется к нему ходить. (...) В любом случае, он объясняет, многие врачи не любят объяснять. А я человек, которому надо понять, если я не понимаю, то мне сложно это делать» (жен., 48 лет, болезнь крови).

Однако, далеко не всегда пациентам удается найти «своего врача», более того часто выбор ограничен зависимостью от районной поликлиники, это связано и с материальными возможностями хроника, и с получением льготных лекарственных препаратов. При этом такой выбор происходит на фоне низкого уровня доверия вра-

чам районной поликлиники.

Взаимодействие с районной поликлиникой строится по следующим стратегиям: 1. наблюдение только в поликлинике (положительный опыт или негативный опыт, «от безысходности»); 2. формальное наблюдение в поликлинике (получение льготных препаратов, б/п обследований, анализов с дополнительным наблюдением у других врачей («своего» врача), чаще всего это врачи стационаров или частных клиник; 3. отказ от наблюдения в районной поликлинике.

Вот, как описывает свой выбор наблюдаться в поликлинике пациентка, не имеющая возможности оплачивать свое лечение: «Все случайность. Как повезет. На своем опыте убедилась. (...) Лотерейный билет. Только остается помолиться и идти. Больше никак. А что вы там говорите? Я выбираю? Ха-ха. Это смешно» (жен., 61 год, ХОБЛ).

Третья (ремиссия) и четвертая (рецидив) стадии, как правило, циклично сменяют друг друга. Здесь возможны все описанные выше ситуации выбора. Но на этапе, когда пациент уже имеет определенный «стаж» болезни, вырабатывается схема поведения, многие действия рутинизируются.

В период ремиссии можно выделить несколько стратегий: 1. постоянный прием лекарств, сдача анализов и проведение диагностических процедур, контроль врача с разной периодичностью; 2. постоянный прием лекарств, самоконтроль без посещений врача; 3. отсутствие терапии

В период рецидива также возможен вариант самостоятельного купирования обострения или обращение к врачу.

Пациенты с большим стажем болезни предпочитают самостоятельно осуществлять контроль ремиссии и снятие симптомов обострения. Они сами анализируют ситуацию, выявляют и минимизируют влияние причин обострения, «читают» результаты анализов, корректируют лечение (например, дозировку лекарства при диабете, болезни крови, гипертонии) или принимают решение о начале приема курса для снятия обострения по ранее прописанной доктором схеме (курсовое лечение). Это требует пристального внимания к «деталю» своей жизни, некоторые информанты говорили о ведении дневника своего состояния или режима питания. Поэтому В.Л. Лехциер жизнь хроника обозначает как «жизнь-в-интерпретации» [1].

«Нет, я всё делаю сам. Потому что я сам могу причины найти (...) К врачу часто обращаются на начальных этапах, когда ты болеешь первый год, когда ты к врачу можешь обратиться чуть ли не по каждому поводу, а потом всё приходит с опытом. Ты уже сам понимаешь, как решить ту или иную проблему» (муж., 22 года, сахарный диабет).

Кстати, у многих пациентов формируется приоритет одной болезни, той которая оценивается ими как наиболее серьезная, угрожающая жизни. «А у меня еще может другие болезни. Я на них внимания не обращаю. Мне главное дышать. У меня все в опухолях с 40 лет. Кисты. Штук 10. Врач говорит у вас опухоль. Добророкачественная. Вообще не хожу. Вообще. Они [врачи] на операцию меня хотели (...) К операции все подготовила и не пошла. 40 лет мне было. 21 год живу и не хочу» (жен., 61 год, ХОБЛ).

Исследование выбора в ситуации хронической болезни включает многие аспекты, терапевтические решения многокритериальны. Поэтому сложно все особенности пациентского выбора рассмотреть в пределах одной работы. В данной публикации фокус внимания был направлен на описание ситуаций выбора на разных этапах болезни и наиболее важные критерии оценки ситуации. В дальнейшем особого внимания заслуживают такие категории, как субъективное восприятие риска, структура медицинских знаний, доверие.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лехциер В.Л. Предисловие: быть услышанным // Общество ремиссии: на пути к нарративной медицине: сб. науч. тр. / под общ. ред. В.Л. Лехциера, Самара: Изд-во «Самарский университет», 2012. С.4-10.
2. Лехциер В.Л. «Больное место»: эпистемологические импликации современных медицинских практик // Вестник Самарской гуманитарной академии. 2008. № 3. С. 66-76.
3. Frank A. Wounded Storyteller: body, illness, and ethics. Chicago: University Of Chicago Press, 1997, P. 8.
4. Kleinman A. Patients and Healers in the Context of Culture: An Exploration of the Borderland between Anthropology, Medicine, and Psychiatry. Berkeley: University of California Press, 1980.
5. Young J.C., Garro L.C. Medical Choice in a Mexican Village. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 1994. 233p.
6. Солондаев В.К., Конева Е.В., Черная Л.Н. Психологические факторы принятия решения о вакцинации // Сибирский психологический журнал. 2016. №59. С.125-136.
7. Темкина А. А., Здравомыслова Е. «Врачам я не доверяю, но...». Преодоление недоверия к репродуктивной медицине. URL: [http://www.eupress.ru/uploads/files/S-093\\_pages.pdf](http://www.eupress.ru/uploads/files/S-093_pages.pdf) (Дата обращения: 20.09.2017).
8. Новкунская А.А. «Безответственные» роды или нарушение норм российской системы родовспоможения в случаях домашнего родоразрешения // Журнал исследований социальной политики. 2014. Т.12. №3. С.353-366.
9. Garro L.C. Cognitive Medical Anthropology // Encyclopedia of Medical Anthropology: Health and Illness in the World's Cultures/Carol R. Ember, Melvin Ember Human. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2004. С.12-23.
10. Браун Дж.В., Русинова Н.Л. Личные связи и карьера болезни // Социологические исследования. 1993. № 3. С. 30-36. URL: [http://ecsocman.hse.ru/data/771/807/1231/004\\_Sotsiologiya\\_meditiny.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/771/807/1231/004_Sotsiologiya_meditiny.pdf) (Дата обращения: 15.10.2017).
11. Пцюц А. Избранное: Мир, светящийся. М.: РОССПЭН, 2004. 1056 с.
12. Фуко М. Рождение клиники. М.: Смысл, 1998. 310 с.
13. Лехциер В.Л. Болезнь: опыт, нарратив, надежда (очерк социальных и гуманитарных исследований медицины). Вильнюс: ЕГУ, 2018. (Conditio Humana) [Рукопись].

*Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ проект № 17-06-00127 А «Создание моделей медицинского выбора: социологический анализ алгоритмов принятия решений врачами и пациентами в крупном российском городе».*

*Статья поступила в редакцию 09.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

УДК 316.614.6

## ОТНОШЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ ПОДРОСТКОВ

© 2017

**Цветкова Ирина Викторовна**, доктор философских наук, профессор кафедры «История и философия»  
*Тольяттинский Государственный Университет*  
(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: [aleksandr.kozlov@mail.ru](mailto:aleksandr.kozlov@mail.ru))

**Аннотация.** В статье проанализированы аспекты социального самочувствия старшеклассников. Рассмотрены методологические подходы к социальному самочувствию, которые сформировались в современной науке. Отмечено, что категория «социальное самочувствие» имеет сложный междисциплинарный характер. С одной стороны, критерии социального самочувствия отображают эмоциональное отношение как индивидов, так и общества к каким-либо социальным явлениям. С другой стороны, понятие социального самочувствия имеет содержание, которое включает удовлетворенность условиями социальной жизни. В статье сделан вывод о том, что важным фактором социального самочувствия подростков являются отношения с родителями. На основе материалов эмпирического исследования проверена гипотеза о том, что характер отношений в семье подростков во многом определяет уровень их социальной адаптации к социуму. Эмпирическим базисом статьи послужили материалы социологического исследования, которое было проведено среди старшеклассников Тольятти. При анализе социального самочувствия установлены взаимосвязи между оценкой отношений с родителями и представлениями подростков о будущем. Оценка отношений в семье выступает индикатором социального благополучия, она свидетельствует об отношении юношей и девушек к возможностям решения проблем, с которыми им приходится сталкиваться в жизни. В центре внимания находится взаимосвязь самооценки отношений с родителями и социального оптимизма. Низкие показатели социального самочувствия подростков находят проявление в конфликтах с окружающими. Они также проявляются в недоверии к окружающим, в низком уровне самооценки. Сделан вывод о том, что показатели социального самочувствия подростков свидетельствуют о жизненных перспективах и социальном здоровье подрастающего поколения.

**Ключевые слова:** социализация подростков, семья, отношения в семье, социальное самочувствие, подростков, факторы социального самочувствия

## RELATIONSHIPS WITH PARENTS AS A FACTOR IN SOCIAL WELL-BEING OF ADOLESCENTS

© 2017

**Tsvetkova Irina Viktorovna**, doctor of philosophical Sciences, Professor  
of the Department "History and philosophy"  
*Togliatti State University*

(445020, Russia, Tolyatti, Belorusskaya str, 14, e-mail: [aleksandr.kozlov@mail.ru](mailto:aleksandr.kozlov@mail.ru))

**Abstract.** The article analyzes the aspects of social well-being of seniors. Methodological approaches to social well-being that have developed in modern science. Noted that the category "social wellbeing" is a complex interdisciplinary character. On the one hand, the criteria of social wellbeing reflect the emotional attitude of individuals and society to some social events. On the other hand, the concept of social well-being has a social content which includes satisfaction with the conditions of social life. The article concludes that an important factor of social well-being of adolescents are relationships with parents. Based on the empirical study tested the hypothesis that the nature of family relationships adolescents largely determines the level of their social adaptation to society. The empirical basis of the article is based on the materials of sociological research which was conducted among high school students. In the analysis of social well-being correlation between rating the relationship with their parents and teenagers' perception of the future. Assessment of family relationships serve as an indicator of social well-being, it testifies to the attitude of boys and girls to the capabilities of the solutions of the problems they face in life. The focus is the relationship of self-relations with parents and social optimism. Low indicators of social well-being of adolescents manifest themselves in conflicts with others. They also manifest in distrust of others, low self-esteem. It is concluded that the indicators of social well-being of adolescents testify to the life prospects and social health of the younger generation.

**Keywords:** socialization of adolescents, family, family relationships, social well-being, adolescents, factors of social well-being

### Введение

Понятие «социальное самочувствие» в социальных и гуманитарных исследованиях является предметом междисциплинарного изучения. Социальное благополучие, с одной стороны, фиксирует эмоциональные аспекты восприятия жизненной ситуации, связанной с состоянием общества. С другой стороны, включает оценку возможности удовлетворения различных потребностей в конкретных условиях. Думается, что критерии и параметры социального самочувствия связаны с социально-психологическими особенностями социальных слоев, социальных групп, их социальным положением. Факторы, влияющие на социальное самочувствие подростков, во многом определяются их социальным окружением, в первую очередь, семьей. Несмотря на то, что старшеклассники при выборе моделей поведения во многом ориентируются на примеры и образцы, которые формируются в среде их сверстников, отношения с родителями выступают базисом их социализации [1].

Для современной науки актуальны проблемы обоснования показателей и критериев социального самочувствия, а также изучения факторов, которые оказывают влияние на его оценку представителями различных

социальных групп. Функции чувственных и эмоциональных факторов развития недостаточно изучены в социальных и гуманитарных науках.

Социальное самочувствие выступает интегративной характеристикой поведения людей, поскольку находит проявление в жизненных стратегиях индивидов, их жизненных целях и ценностях [2]. Показатели социального самочувствия являются индикаторами адаптации молодежи к обществу. Они дают возможность выделить основные факторы, определяющие системы ценностей подростков, которые находят проявление в поведенческих установках по отношению к родителям, педагогам, сверстникам.

Актуальность изучения социального самочувствия подростков обусловлена ситуацией неопределенности, возникающей в результате сочетания разнообразных факторов, влияющих на социализацию подрастающего поколения. Не случайно, современные ученые определяют современное общество как «общество риска» [3]. Современный подросток подвергается влиянию различных по своей направленности информационных потоков, которые не дают четких жизненных ориентиров и нравственных образцов. Отношения в семье подростка, могут выступать в качестве социально-психологических

стабилизаторов социализации, если они основываются на доверии, любви, уважении[4],[5]. Однако обстановка в семье может рассматриваться как фактор дезадаптации подростка. Это может быть связано как с «социальным сиротством», когда родители в силу различных обстоятельств не уделяют должного внимания своим детям, а также с чрезмерной опекой и контролем [6].

В последние десятилетия в молодежной среде появляется ряд негативных тенденций. Они оказывают влияние на неблагоприятную демографическую ситуацию в России, снижение показателей здоровья молодежи, возрастание девиаций в молодежной среде. Актуальность проблемы социального самочувствия молодежи находит проявление в том, что Россия занимает лидирующие позиции в мире по количеству самоубийств среди подростков и молодежи[7],[8]. Современное состояние общественного сознания характеризуется отсутствием четких нравственных ориентиров, это способствует усилению влияния факторов риска, ставит под угрозу безопасность подрастающего поколения[9]. В этих условиях свобода личности нередко воспринимается как вседозволенность, которая базируется на ценностях массовой культуры. Молодежь становится объектом манипулирования со стороны технологий масс-медиа, в которых молодежь рассматривается как потребитель информации, товаров и услуг [10]. Манипулирование общественным сознанием состоит в том, что все системы ценностей рассматриваются с позиций удовлетворения потребностей «человека массового общества». В этом контексте семья, родители и близкие люди также рассматриваются как ресурс, обеспечения престижного потребления.

Проблемы социального самочувствия связаны с различными аспектами социального здоровья. Их изучение имеет непосредственное отношение к анализу адаптации различных слоев населения к социальным изменениям, к возможностям реализации человеческого потенциала. Характеристики социального самочувствия молодежи, рассмотренные в контексте социального здоровья, акцентируют внимание исследователей на факторы, обеспечивающие физическое, духовное и социальное благополучие. Они находят проявление в семейном укладе, характере взаимоотношений между представителями различных поколений. Семья формирует многие поведенческие стереотипы, которые подростки воспринимают как образы действий в различных жизненных ситуациях. Параметры социального самочувствия выступают индикаторами социального здоровья не только отдельных индивидов, но также их социального окружения. Хорошее социальное самочувствие характеризует гармоничные отношения между целями, ценностями, способами их реализации в процессе деятельности, а также их соответствие интересам развития общества[11]. Важным фактором хорошего социального самочувствия подростков выступает семейное благополучие, поддержка и понимание со стороны родителей. Плохое социальное самочувствие юношей и девушек характеризуется не только внешним конфликтным поведением, но также внутренними переживаниями, которые выражаются в отчуждении, недоверии к окружающим, чувстве одиночества[12]. Негативные проявления социального самочувствия подростков могут не доставлять проблем взрослым, однако быть причиной внутренних конфликтов юношей и девушек, связанных с недовольством своей внешностью, неверием в свои силы, страхом перед будущим, неумением решать проблемы [13]. В конечном итоге, плохое социальное самочувствие снижает потенциал социального здоровья молодежи, поскольку создает препятствия для самореализации[14]. В процессе создания методологии изучения социального самочувствия большую роль сыграли психологические исследования. В рамках социально-психологических исследований социальное самочувствие трактуют как синтез чувственного и рационального отношения к действительности, которое определяет социальные установки индивида. В

структуру социального самочувствия включают показатели психологического и эмоционального комфорта, которые находят проявление в жизненном настроении индивида, в социальном оптимизме или пессимизме[15]. Для подростков этот аспект социального самочувствия включает отношение к настоящему, будущему, оценку сложности проблем, с которыми подросткам приходится сталкиваться в жизни[16].

Трактовка социального самочувствия включает не только эмоциональный настрой, но, главным образом, социальные чувства. Они характеризуют оценку отношений с представителями различных социальных групп, общностей, социальных структур. Социальные чувства характеризуют уровень интеграции индивидов в те или иные сообщества, готовность к взаимодействию, уровень доверия, возможность сотрудничать и т.д. В отличие от эмоций, социальные чувства характеризуют рефлексивные качества индивида, которые предполагают возможность оценки поведения индивида со стороны, с позиций других людей[17].

В условиях модернизации российского общества происходит трансформация социальных институтов, в том числе, института семьи. Это оказывает существенное влияние на социализацию подрастающего поколения. Важной функцией социального института семьи является трансляция социального опыта от старшего поколения к младшему, в процессе которого происходит становление системы ценностей. Трансформация данной функции проявляется в разрушении ценностных семейных устоев. Семья важна для обеспечения социально-психологического комфорта личности, однако часто встречается потребительское отношение к ней. В сознании подрастающего поколения семья подчас воспринимается как средство удовлетворения материальных и социальных потребностей и запросов, однако мнения родителей, старших членов семьи не воспринимаются как значимые. Ослабление семейных коммуникаций негативно влияет на социальное самоопределение подростков, формирование их ценностей, эффективность взаимодействия с социальным окружением [18].

#### *Концепция исследования.*

Предметом анализа в данной статье послужили материалы исследования «Мой жизненный идеал», проведенного отделом мониторинга МОУ ДПО «Ресурсный центр» в 2015 году. Исследование посвящено проблеме суицидального риска среди школьников седьмых и девятых классов школ Тольятти. В анкетировании приняли участие 1396 обучающихся. Цель статьи состоит в выявлении факторов, влияющих на социальное самочувствие подростков, которые характеризуют отношения с родителями. Исследование нацелено на проверку гипотез о том, что оценка подростками отношений с родителями свидетельствует как о степени удовлетворения их базовых потребностей, так и об уровне социального оптимизма. Обстановка в семье выступает основным фактором, определяющим адаптационные механизмы подрастающего поколения к социуму.

#### *Результаты исследования.*

В ходе исследования респондентам предлагалось оценить отношения, которые сложились у них в семье, выбрав одну из четырех позиций. В нашей интерпретации первая оценка «в нашей семье любовь и взаимопонимание» - отношения в семье «хорошие»; вторая «у нас хорошие, уважительные друг к другу отношения» - «нормальные»; третья «в нашей семье каждый живет сам по себе» - «неблагоприятные» и четвертая позиция «часто происходят ссоры и скандалы» соответствует крайне неблагоприятной ситуации.

46% учащихся считают, что в их семье любовь и взаимопонимание. Столько же опрошенных респондентов высказались менее позитивно, выбрав позицию «у нас хорошие, уважительные друг к другу отношения».

Как видим, большая часть опрошенных респондентов в той или иной степени удовлетворены взаимоотно-

шениями с родителями.

Тем не менее, 5 % отметили, что в семье часто происходят ссоры и скандалы и примерно столько же учащихся (3%) придерживаются мнения, что в семье каждый живет сам по себе. Таким образом, 8% респондентов указывают на наличие проблем в семейных взаимоотношениях.

Юноши характеризовали свои отношения в семье как «хорошие» в половине анкет, тогда как девушки выбирали данный вариант ответа в 43% случаев. Девушки чаще определяют характер своих отношений с родителями как «нормальные». Девушки оказались более критично настроены по отношению к своей семье. Семиклассники на 6% чаще, чем девятиклассники, выбирали вариант «в нашей семье любовь и взаимопонимание». А девятиклассники чаще отмечали среднюю позицию «у нас хорошие, уважительные друг к другу отношения». По данным исследования, характер семейных взаимоотношений непосредственно влияет на успеваемость респондентов.

Старшеклассники, у которых сложились хорошие отношения в семье, по показателям учебной деятельности значительно выше, чем у тех, у кого отношения с родителями нормальные или неблагоприятные. Полученные данные свидетельствуют о том, что именно семья является мощным ресурсом, дающей эмоциональную поддержку подростку для успешной самореализации в школе.

Как оказалось, качество жилищных условий семьи заметно влияет на характер межличностных отношений. Респонденты, у которых хорошие жилищные условия, есть своя отдельная комната, чаще удовлетворены своими взаимоотношениями с родителями. И, наоборот, дефицит жизненного пространства снижает удовлетворенность внутрисемейными отношениями.

Следующими параметрами, определяющими характер отношений, является состав семьи и ее материальное положение.

Старшеклассники из полных семей чаще отмечали, что в их семье любовь и взаимопонимание. А подростки из неполных семей или воспитывающиеся с матерью и отчимом (отцом и мачехой) чаще указывают на нормальные или неблагоприятные взаимоотношения в семье. Микроклимат лучше в полных семьях.

Подростки из семей с высоким уровнем доходов чаще считают, что отношения с родителями хорошие. Респонденты со средним достатком семьи охарактеризовали свои отношения с родителями как нормальные. А учащиеся из семей с уровнем доходов ниже среднего чаще не довольны своими взаимоотношениями с родителями.

Таким образом, жизнь в стесненных жилищных условиях, низкий материальный достаток семьи служат дополнительным источником стрессов, провоцирует семейные ссоры, скандалы или ведет к тому, что в семье каждый живет сам по себе.

Также необходимо отметить, что характер взаимоотношений между родителями и детьми формирует устойчивые способы действия, поведения ребенка в сложных ситуациях.

Таблица 1 показывает: чем лучше взаимоотношения в семье, тем чаще подростки находят конструктивные способы выхода из сложных ситуаций – стараются спокойно и рационально разрешить возникающие проблемы, не углубляясь в эмоции. Подростки, у которых нормальные или неблагоприятные взаимоотношения в семье, в сложных ситуациях прибегают к стратегии «игнорирования», то есть пытаются не обращать на проблемы внимания, считают, что они как-нибудь разрешатся.

А старшеклассники, которые отмечали неблагоприятные взаимоотношения в семье, чаще остро переживают сложные ситуации, но верят, что наступит «белая полоса», полностью погружаются в негативные переживания, «опускают руки» или пытаются привлечь внимание других людей неожиданными поступками, сильными эмоциями.

Таблица 1 - Зависимость поведения подростков в сложных ситуациях от отношений с родителями (в % от столбцам)

Поведение в сложных ситуациях	Хорошие отношения	Нормальные отношения	Неблагоприятные отношения
Стараюсь спокойно и рационально разрешить возникающие проблемы, не углубляясь в эмоции	76	66	50
Пытаюсь не обращать на проблемы внимания, как-нибудь разрешатся	13	18	20
Остро переживаю, но верю, что наступит «белая полоса»	21	26	36
Полностью погружаюсь в негативные переживания, «опускаю руки»	3	5	13
Пытаюсь привлечь внимание других людей неожиданными поступками, сильными эмоциями	3	6	12

Исходя из вышесказанного, следует отметить, что модель поведения родителей формирует устойчивые способы действия, поведения детей в сложных ситуациях, т.е. подростки копируют образцы поведения, которые видят в своей семье.

Таблица 2- Зависимость психологического самочувствия подростков от взаимоотношений в семье

Отношения к будущему	«Хорошие» отношения	«Нормальные» отношения	«Неблагоприятные» отношения
У меня все хорошо, с оптимизмом смотрю в будущее	58	35	26
Дела обстоят нормально, без особых проблем	38	60	48
Настроение неважное, много проблем	4	5	26

Как видно из таблицы 2, непосредственное влияние на психологическое самочувствие респондентов оказывает микроклимат в семье. Чем лучше складываются отношения в семье, тем оптимистичней респонденты оценивают свое будущее. И, наоборот, чем хуже взаимоотношения в семье, тем чаще у подростков доминирует плохое настроение.

Аналогичная тенденция прослеживается при рассмотрении влияния межличностных взаимоотношений в семье на внутренние переживания подростков. Полученные результаты свидетельствуют о том, что чем хуже атмосфера в семье, тем чаще подростки испытывают внутренние переживания.

Анализ данных выявил корреляцию между отношением к жизни подростка и его взаимоотношениями в семье (См. таблицу 3). Для удобства интерпретации мы объединили две позиции: «сейчас у меня есть серьезные проблемы, пока не вижу выхода» и «жизнь скучна, бессмысленна, не интересна», которые демонстрируют тревожно-депрессивные состояния подростков по отношению к жизни в настоящее время.

Таблица 3-Зависимость отношения к жизни респондентов от взаимоотношений в семье

Отношение к жизни	«Хорошие» отношения	«Нормальные» отношения	«Неблагоприятные» отношения
Жизнь легка и интересна	46	30	17
Сейчас у меня есть трудности, но они преодолимы	46	59	54
Сейчас у меня есть серьезные проблемы, пока не вижу выхода. Жизнь скучна, бессмысленна, не интересна	3	6	23
Затрудняюсь ответить	6	6	7

Старшеклассники, которые имеют неблагоприятные взаимоотношения в семье, пессимистично относятся к жизни в 23% случаев, тогда как респонденты, у которых преобладают хорошие или нормальные взаимоотношения, только в 3%-6% случаев.

Подростки, которые имеют хорошие взаимоотношения в семье, чаще выбирали суждения: «Все трудности можно преодолеть»; «Чтобы ни случилось, надо жить и быть счастливым»; «Мои родители всегда на моей стороне. Даже если весь мир от меня отвернется, я не останусь один».

Юноши и девушки, которые дают негативную оценку отношениям в семьях, чаще выбирали суждения: «Моя жизнь скучна и однообразна. Ничто меня не увлекает»; «Никому до меня нет никакого дела. Меня замечают только, когда со мной что-то случается»; «В жизни лю-



бого человека могут быть ситуации, о которых никому не расскажешь, ни родителям, ни близкому другу», и даже «Можно оправдать людей, выбравших добровольный уход из жизни».

В зависимости от характера взаимоотношений в семье у подростков формируются привычные формы отношений к другим людям. В семьях, в которых преобладают любовь и взаимопонимание, подростки чаще имеют хорошие, доверительные отношения с педагогами. Там, где часто происходят ссоры и скандалы, подростки чаще отмечают, что с большинством учителей у них сугубо деловые отношения или многие педагоги вызывают у них антипатию. В семьях, где каждый живет сам по себе, учащиеся чаще говорили о том, что со многими учителями у них нет контакта и взаимопонимания.

Подростки, у которых сложились хорошие взаимоотношения в семье, чаще положительно оценивают микроклимат в школьном коллективе. А те, кто утверждает, что обстановка в семье неблагоприятная, чаще отмечали напряженные взаимоотношения с одноклассниками.

#### *Выводы и заключения:*

Как показывают полученные данные, чем хуже взаимоотношения в семье, тем чаще подростки указывают на наличие тревожно-депрессивного отношения к жизни, которое свидетельствует о плохом социальном самочувствии. Подростки, воспитывающиеся в семьях, где каждый живет сам по себе, более склонны к тревожно-депрессивным переживаниям. Они чаще считают, что в жизни бывают безвыходные ситуации, в их окружении есть люди, которые унижают и оскорбляют, у них нет друзей, которые бы смогли помочь в сложной ситуации, люди не могут оценить их по достоинству. Плохое социальное самочувствие подростков проявляется в стремлении доказать любовь, рискуя всем, даже жизнью. Показатели плохого социального самочувствия находят отражение в суждении о том, душевная боль хуже, чем физическая.

Подростки из семей, где часто происходят ссоры и скандалы, чаще отмечали, что им часто не везет в жизни, неудачи могут привести их в отчаяние и чтобы добиться от родителей выполнения своих желаний, они готовы на любые поступки.

Респонденты, имеющие конфликтные взаимоотношения в семье, отмечают, что со стороны родителей довольно часто бывают чрезмерная строгость, придирчивость, несправедливость, грубость, нечестность, чрезмерная опека, множество запретов и контроля. Они чаще, чем остальные, считают, что в их семье существуют такие проблемы, как высокая требовательность, суровость родителей, низкий уровень материального благосостояния, равнодушие к делам и проблемам друг друга, несправедливое распределение домашних обязанностей, обзывание детей, рукоприкладство. Они чаще отмечают в качестве причины осложнений их отношений с родителями – желание следовать молодежной моде.

Участники опроса из семей, в которых каждый сам по себе, чаще подчеркивали безразличие родителей к делам и проблемам детей, а среди причин разногласий чаще отмечали требование денег или какой-нибудь вещи, курение, способы проведения свободного времени, употребление спиртного, неопрятность. Они чаще жаловались на отсутствие в семье общих интересов, пьянство родителей, грубость в обращении.

Таким образом, нередко именно безразличное или конфликтное поведение взрослых, их нежелание понимать закономерность происходящего с детьми, приводит к ухудшению психологического состояния подростков, порождает внутренние переживания, чувство одиночества, тревожно-депрессивное отношение к жизни.

Подростки, которые имеют неблагоприятные отношения в семье, чаще испытывают трудности в обучении, не находят взаимопонимания с учителями, одноклассниками, т.е. некомфортно ощущают себя в школьном коллективе. Они чаще крепко охраняют свой внутренний

мир от внешнего вторжения, чаще негативно относятся к людям, чаще переживают по поводу своей внешности, фигуры, чаще испытывают чувство одиночества.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Карамельский Р. В. Проблемы измерения социального самочувствия // Вестник Чувашского государственного университета. 2011. №4. С.178-182.
2. Тилинина Т. В. Причины кризиса ценностных ориентаций в современных российских семьях // Теория и практика общественного развития. 2012. №6. С.49-52.
3. Кирпиченко А. А., Барышев А. Н. Суицидальный риск среди подросткового населения г. Витебска // Вестник ВГМУ. 2015. №1. С.91-96
4. Горбачева Н.Б. Межпоколенный конфликт между родителями и детьми // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 21-23.
5. Лукаш С. Н. Роль семьи в формировании лидерских качеств у подрастающего поколения // Научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2015. №110. С.1471-1480.
6. Борисенков В. П., Гукаленко О.В. Институт семьи и семейная политика в современной России: проблемы, тенденции и перспективы // Интернет-журнал Науковедение. 2014. №5 (24).
7. Чепелева Л. М., Дружинина Э. Л. Причины выбора суицидального поведения современными подростками // Общество и право. 2014. №3 (49). С.242-245.
8. Лукашук А.В., Байкова М.А. Современный взгляд на проблему подростковых суицидов // Здоровоохранение Югры: опыт и инновации. 2016. №2.
9. Васильева Р. Е. Модель готовности студентов к формированию безопасного поведения подростков // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. №1. С.87-90
10. Антипина Н.Л. Молодежь в условиях изменяющегося общества // Здоровье и образование в XXI веке. 2017. №5. С.150-152.
11. Морев М. В. Социальное здоровье российского общества: тенденции и проблемы // Проблемы развития территории. 2014. №5 (73). С.28-46.
12. Мишулина А.Ф., Сарбаева О.Ю. Взаимосвязь факторов семейного воспитания и суицидальной активности подростков // Практическая медицина. 2015. №5 (90).
13. Таранова Е.И. Семья как фактор, влияющий на формирование аутоагрессивного, суицидального поведения в подростковом возрасте // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Медицина. Фармация. 2011. №10 (105). С.44-50.
14. Яковлева Е.Л. Эксклюзивная инклюзивность творческой личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 27-30.
15. Собкин В.С., Смылова М.М. Социальное самочувствие подростка: оценка успешности жизненных перспектив (по материалам кросскультурного исследования) // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2014. №8. С.19-27.
16. Попова И.П. Влияние социально-психологического самочувствия на суицидальное поведение обучающихся суворовского военного училища // Тюменский медицинский журнал. 2013. №3. С.33-34.
17. Васильева Р.Е. Модель готовности студентов к формированию безопасного поведения подростков // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. №1. С.87-90.
18. Борисенков В.П., Гукаленко О.В. Институт семьи и семейная политика в современной России: проблемы, тенденции и перспективы // Интернет-журнал Науковедение. 2014. №5 (24).

Статья поступила в редакцию 29.09.2017  
Статья принята к публикации 25.12.2017

УДК 316.33 316.334.37

## КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВЫЕ ЗАПРОСЫ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ

© 2017

**Юсупов Муса Мовлиевич**, кандидат социологических наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы  
*Чеченский государственный университет*  
(364907, Россия, Грозный, Шерипова 32, e-mail: musa\_y17@hotmail.com)

**Аннотация.** В статье рассматриваются социокультурные аспекты в системе образования, отношение учащихся и студентов к изучению языковых и этнокультурных дисциплин. Предметом исследования явились языковые и этнокультурные потребности в сфере образования, в исследовании применялись социокультурный и деятельностный подходы, методы количественного анализа статистических и социологических показателей. Выдвинута гипотеза о зависимости предпочтений языковых и этнокультурной направленности дисциплин от социализации в семье, в образовательных учреждениях и окружающей среде. В статье выявлена разная степень выраженности интереса к языковым и гуманитарным предметам учащихся и студентов, характеризуются особенности формирования множественной идентичности, установки на восприятие отличительных признаков других, определена коммуникативная предрасположенность к совместной деятельности в учебе и на работе. Обращается внимание на дисбаланс в признании родным национального языка и использовании его в разных сферах социальной жизни. В заключении языковые и гуманитарные дисциплины в системе российского образования признаются неотъемлемым компонентом формирования развитой личности, современного высококвалифицированного специалиста. Результаты исследования будут способствовать учету языковых и социокультурных потребностей учащейся молодежи в образовательных учреждениях.

**Ключевые слова:** язык, гуманитарные дисциплины, ценности, потребности, интересы, коммуникация, идентичность, семья, школа, университет, среда, социализация, профессия, мигрант, интеграция, стереотипы, доверие, общение, знание, образование.

## CULTURAL-LANGUAGE REQUESTS OF THE PUPILS AND STUDENTS

© 2017

**Yusupov Musa Movlievich**, Candidate of sociological sciences, Associate Professor of the Department of the theory and technology of social work  
*Chechen State University*  
(364907, Russia, Grozny, street Sheripova 32, e-mail: musa\_y17@hotmail.com)

**Abstract.** The article deals with socio-cultural aspects in the education system, the attitude of pupils and students towards the study of linguistic and ethno-cultural disciplines. The subject of the study were linguistic and ethno-cultural needs in the field of education. The research used sociocultural and activity approaches, methods of quantitative analysis of statistical and sociological indicators. A hypothesis has been put forward on the dependence of preferences of linguistic and ethno-cultural orientation of disciplines on socialization in the family, in educational institutions and the environment. The article reveals a different degree of expressiveness of interest in linguistic and humanitarian subjects of the pupils and students, characterizes the formation of multiple identities, position on perception of the distinctive features of others, defines a communicative predisposition to cooperative activity in school and at work. Attention is drawn to the imbalance in the recognition of the native language and its use in various spheres of social life. In conclusion, linguistic and humanitarian disciplines in the system of Russian education are recognized as an integral component of the formation of a developed personality, a modern highly qualified specialist. The results of research will contribute to language and socio-cultural needs of the studying youth in educational institutions.

**Keywords:** language, humanitarian disciplines, values, needs, interests, communication, identity, family, school, university, environment, socialization, profession, migrant, integration, stereotypes, trust, communication, knowledge, education.

**Введение.** В постсоветской России протекают сложные процессы трансформации общества, становления условий свободной экономической и политической конкуренции, изменения структуры и иерархии социокультурных ценностей. Эти фундаментальные изменения оказывают влияние на реформирование образования, решение задач выработки общего стандарта и учета региональной специфики в организации учебно-воспитательной деятельности в образовательных учреждениях, особенно в вузах, где наиболее активно происходит формирование личности, специалиста и гражданской идентичности. Данная проблематика представлена во многих теоретических и прикладных исследованиях специалистов различных отраслей знаний. В статье предпринята попытка рассмотреть языковые и социокультурные запросы учащихся и студентов в постконфликтном региональном сообществе по материалам социологического опроса.

**Предмет исследования:** языковые и культурные потребности учащихся и студентов.

**Цель исследования:** выявить отношение учащихся и студентов к изучению русского, национального, иностранного языков, проектные представления о возможной роли языков и этнокультурных знаний в будущей профессиональной деятельности и общественно-бытовой жизни.

**Гипотеза:** отношение к языкам зависит от языковой атмосферы в семьях, социально-языковой среды, востре-

бованности языков в профессиональной и социальной практике, повседневной жизни, содержания и направленности федеральной, региональной образовательной и языковой политики.

**Материалы и метод.** В исследовании применялись социокультурный и деятельностный подходы, принципы объективности, сравнения, сопоставления, методы анализа статистических и социологических показателей, использовались программа и инструментарий опроса, подготовленные ИЭА РАН и Сетью этномониторинга ЕАВАРН в рамках реализации государственного задания образовательным организациям высшего образования на выполнение работ в сфере научной деятельности на 2017г. № 28.4505.2017/РНЦ.

В ходе исследования опрошены 150 учащихся 8-11 классов в 4-х Грозненских городских школах (2 гимназии-№1 и №14 с лингвистической специализацией, 2 обычные средние школы-№11 и №20) и в 3-х сельских школах. Студенты(150чел.) опрошены на социально-гуманитарных и естественно-математических факультетах Чеченского государственного университета и историческом факультете Чеченского государственного педагогического университета.

Общая характеристика респондентов-учащихся и студентов. Среди опрошенных учащихся и студентов проживают в республике свыше 10 лет - 88%, не более 10 - 5,7%, пяти лет - 4,7%, два года и менее - 1,7%. Из тех, кто проживает не с самого рождения, переехали из реги-

онов России – 19%, других государств – 4%. Учащихся и студентов опрошено в возрасте 14-17 лет – 44,3%, 18-19 лет – 24,7%, 20-24 лет – 29,3%.

*Обсуждение.* На всех ступенях образования через усвоение системы ценностей и традиций происходит становление и закрепление социального в индивиде, но именно в высшей школе личность получает профессиональные знания и во многом формирует свою социальную и культурную идентичность [1,51]. В вузовской среде также протекает формирование толерантности, уважения и признания права другого на иное, отличное от своего, мировоззрение и поведение, готовности строить с ним взаимодействие [2]. Причем использование ценностных оснований культурных традиций в качестве содержательной доминанты современного образования актуализирует формирование гражданского согласия на основе гуманизма, культурного диалога, взаимоуважения [3,245].

В свою очередь образование связано с историческим прошлым и теми условиями, которые определяют уровень гуманитарного развития общества и направления его дальнейшего движения к прогрессу, образование не только генерирует ценностные модальности и национальные идеи, выступает их транслятором, но и само является самоценностью [4].

В постсоветской России изменение социокультурной и экономической ситуации на современном этапе развития общества вызывает необходимость в формировании социально активной личности, обладающей целостным мировоззрением, с развитыми адаптивными способностями [5,5]. В деятельности высшего учебного заведения выделяют три основных направления: подготовка кадров, научно-инновационная деятельность и социокультурная миссия [6,132].

Личность и специалист неразделимы, развитие учащихся и студентов происходит в социокультурном пространстве, которое включает как материальный, так и духовный компоненты и другие элементы корпоративной микросреды вуза [7,129]

Д.С. Лихачев отмечает, когда в обществе высокий уровень культуры, то легче решаются экономические задачи, повышается дисциплина [8]. Культура отдельного ученика, семейная культура и социально-экономический уровень общества влияют на обучение, социокультурный контекст вуза, нужно сознательно принять решение на определение единого и учета разнообразия [9]. Подавляющее большинство университетских профессоров происходят и живут в местном обществе, и поэтому неудивительно, что ценности в университетах соответствуют ценностям в обществе в целом [10]. Университетское образование связано с культурой, основными социально-культурными условиями на национальном уровне, однако образовательные культуры университетов меняются в той мере, в какой изменяется общество [11].

Культурные модели общества, бесспорно, определяют его образовательные модели, если у общества есть духовный образец культуры, тогда его образовательные процедуры подчеркивают достижение моральных и вечных ценностей жизни. С другой стороны, если культура общества материалистична, то ее образовательная модель формируется для достижения материальных ценностей, которые способствуют проявлению чувств удовольствия и поиску материального комфорта [12].

Политическое, экономическое, социальное и даже личное поведение любого индивида, группы людей, обусловлено доминирующими ценностями в культуре, соответственно формирование ценностей способствует моделированию социального, делового, профессионального поведения будущего специалиста [13].

Между тем несформированность жизненной позиции и отсутствие социального иммунитета в подростковом и юношеском возрасте нередко оборачивается влиянием неформальных лидеров [14], представителей экстремистской идеологии.

*Результаты исследования.* Социологический опрос

по выявлению интереса учащихся и студентов к изучению русского, национального и иностранного языков, этнокультурной направленности дисциплин позволил определить общее состояние языковой и этнокультурной картины в системе средних общеобразовательных и высших учебных заведений.

Так, отметили, что изучают русский язык – 85,3%, иностранный – 92,3%, язык народов России, в данном случае чеченский, – 78,3% опрошенных учащихся и студентов. Они в основном адекватно отразили реальное положение дел с изучением языков и этнокультурной направленности дисциплин. В действительности все (100%) изучают русский язык и весь образовательный процесс протекает на русском языке, язык народов России, то есть чеченский, изучается также во всех школах с 1-го по 11-й класс. Несмотря на разъяснения интервьюера, некоторые учащиеся, видимо, не смогли соотнести «язык народов России» со своим национальным языком и поэтому только около четыре пятых отметили изучение чеченского языка. В населенных пунктах с компактным проживанием этнических групп изучаются и другие языки народов России – аварский, ногайский, кумыкский. Иностранные языки преподаются в вузах и во всех школах, но ежегодно существует дефицит специалистов, например, в 2016 было около 300 вакантных мест, больше всего учителей русского и иностранных языков.

*Предпочтительный язык обучения.* Социологический опрос позволил определить разную степень выраженности интереса к обучению языкам. Респонденты высказались за тип обучения в форме общего знакомства с иностранным – 13,3%, национальным – 14,7%, стандартное – соответственно – 36,0% и 40,0%, углубленное – 35,7% и 25,0%, без иностранного и национального – 5,7% и 17%, предпочли обучение на иностранном и национальном языках – 1,3% и 2,3%. Русский язык желают изучать стандартно и углубленно – 47,3% и 47,7%, а как предмет с первого по четвертый класс – 3%.

Итак, за стандартное и углубленное изучение русского языка – 95%, иностранного – 71,7%, национального – 65%. Однако остается открытым вопрос понимания формулировки «стандартное» и «углубленное» изучение языков в контексте существующих моделей и типов общеобразовательных школ в разных субъектах – национально-территориальных образованиях. Очевидно, что при нынешних подходах и складывающихся запросах под воздействием языковой и образовательной политики и практики в прошлом интерес к изучению национального языка в отдельных субъектах, в частности, в Чечне будет иметь тенденцию дальнейшего ослабления и снижения.

В настоящем выразили желание обучаться без национального языка – 17% учащихся и студентов. В этом, безусловно, оказывают влияние и временные, преходящие факторы, как отмечалось выше, 23% учащихся и студентов переехали в ЧР из других регионов РФ, государств СНГ и зарубежных стран. Именно респонденты этой категории чаще высказывались за обучение без национального языка или отмечали «национальный язык мне не нужен». Родившиеся во время войны за пределами Чечни или проживавшие с малолетнего возраста в другой языковой среде через 5-6 лет окончат школу, в начальных классах почти все родившиеся и выросшие в данной языковой среде и скорее будут в большей степени отдавать предпочтение национальному языку. Однако общее настроение и языковые предпочтения формируются в условиях ограниченности поля функционирования национального языка и его незначительной роли в проектировании профессиональной перспективы и социального успеха.

*Познавательный интерес к учебным предметам.* В изучении гуманитарных дисциплин широк тематический интерес, в первую очередь он проявляется к темам (предметам) истории родного края и истории народа (66,3% и 48%), традиционной религиозной культуры (44,3%), национальной кухни (39,7%), национальных традиций и народных праздников (39,3%), географии

края (37,3%). Как бы вторую группу предметов образуют те, на выбор каждого из которых приходится менее 30%, к ним относятся национальная литература (21,7%), национальные виды спорта (20,8%), национальные танцы (19,7%), национальная культура и искусство, народные ремесла (17,7%), традиционные виды труда и хозяйственная деятельность (15,7%), традиционный костюм (11,3%), народная музыка, песенное творчество ((9%), отметили отсутствие интереса к темам о культуре народов России-2%.

В отношении к знаниям о народной культуре учащиеся и студенты демонстрируют разные подходы – этнографический, прагматичный, когнитивный. Этнографический (этнокультурный) аспект просматривается в понимании нужности этих знаний для сохранения традиций (61,7%), как выражения любви к родному краю (48,3%), ощущения принадлежности к своему народу (44,3%). Прагматичный или профессионально-унитарный состоит в том, что осознается нужность этнокультурных знаний для получения специальных навыков и умений. Когнитивный аспект явно выражен в понимании нужности знаний для ознакомления и необходимости их всем гражданам России (17,3% и 15%).

В исследовании также ставилась задача определить видение респондентами перспективы использования знаний о народной культуре в профессионально-трудовой деятельности. Всего было предложено 18 видов деятельности, ответы можно условно подразделить по уровням значимости. Первый уровень составляют образование и воспитание (54%), туристические услуги и гостиничное хозяйство (42,3%), создание художественных изделий (33,7%), работа на телевидении, радио, в газете (28,7%), производство продуктов питания и блюд (27,3%).

Второй – сельскохозяйственные профессии (25,7%), архитектурное проектирование и домостроительство (23,3%), народные промыслы, производство игрушек (21,7%), производство тканей, одежды, обуви (21,7%), медицина (21%).

Третий – социальная работа (18,3%), концертная деятельность (17,3%), маркетинг (17,3%), юридические услуги (12,3%), благоустройство парков, усадебных участков (10,7%), рекламные и оформительские работы (9,3%), производство мебели, деревообработка (5,3%), знания о народной культуре не нужны полагают – 3,3%.

В своей будущей профессиональной работе применимость народно-культурных и перечисленных видов профильных знаний отметили – 54,3%, нет – 14,3%, затруднились ответить – 28%. Языковые и гуманитарные знания, полученные будущими специалистами в вузе, являются ресурсом модернизации общества с учетом культурного многообразия России [15].

*Языковая идентичность.* Характерная особенность молодежи в возрасте 14-24 года состоит в том, что она еще проходит социализацию через механизмы подражания, усвоения опыта старших и знаний в учебных заведениях, в них еще протекает процесс формирования множественной идентичности. Вместе с тем, уже в основном сложилась достаточно устойчивая языковая и этнокультурная(национальная) идентичность. Родным назвали чеченский язык – 99,3% опрошенных, указали два – 7%, три – 1,3%. В семье и при общении с друзьями и знакомыми используют кроме русского языка чеченский – 86,7% учащихся и студентов, нет – 13,3%.

Как видим, номинальный показатель признания родным чеченского и показатель его использования в различных средах неодинаковые. В выборке было незначительное количество детей из смешанных семей, которые могут общаться полностью или чаще на русском языке. Слабое знание и редкое использование родного чеченского языка в общении свойственно и переехавшим с других регионов семьям. Не общение с окружающими на родном языке обусловлено следующими причинами: не знают или мало знают родной язык – 3%, не знание

окружающими данного языка – 9%, испытывают стеснение при использовании родного языка – 4%, не имеют проблем при общении с окружающими – 85%.

Таким образом, родной язык выступает ключевым индикатором культурно-языковой идентификации формирующейся личности, но все более востребованным в учебной и социально-профессиональной среде и по инерции в общественно - бытовой сфере становится русский язык.

*Национальная идентичность.* В ходе опроса указали национальность - 95,3%, две национальности и более – 5,3%. В соответствии со своей этнокультурной идентичностью отнесли себя к чеченской национальности – 91,3%, русской – 2,7%, кумыкской – 1%, назвали себя вайнахами (самоназвание чеченцев и ингушей) – 1,7%, идентифицировали с другими национальностями - 3,6%. В исследовании также ставилась задача выявить иерархию различных видов идентичности, желают воспринять себя окружающими в повседневной жизни как гражданина страны – 72,7%, представителя отдельной национальности – 22%, жителя определенного региона – 15%.

Формулировка вопроса «как Вас должны воспринимать окружающие» и, например, «кем Вы себя осознаете» разные и на них последуют различные варианты ответов. В любом случае желание выступать в региональном и общероссийском сообществе гражданско-общественной «единицей», носителем прав и обязанностей, регулирования его отношений с другими гражданско-правовыми нормами является основой формирования гражданской идентичности и гражданской общности, развития гражданского сознания, а также возникновения жизнеспособных гражданских институтов.

*«Свой» - «Другой».* В сознании учащейся и студенческой молодежи сложились определенные установки на восприятие отличительных признаков других. Они могут на протяжении жизни изменяться ситуативно и в ценностном отношении, а также в форме проявления позитивных и отрицательных стереотипов. В коммуникации с окружающими обращают внимание на такие отличия, как религия (58%), традиции и нормы поведения (49%), возраст (45,3%), пол (43%), язык (42,7%), национальность (40%) и другие.

Если сгруппировать отличительные признаки по определенному основанию, то обнаруживается, что обращают внимание в первую очередь на отличия культурные – 49,3%, демографические и персональные – 36,7%, социальные – 14%. Такие результаты ответов вполне ожидаемы и адекватно отражают жизненные и оценочные миры учащейся молодежи. В учебных коллективах внешне все примерно равные, преобладают запросы учебные, спортивные, досуговые и не столь отчетливо и броско выражены социальные различия как в среде взрослых, профессионально-трудовых коллективах, да и в повседневной жизни.

*Открытая и латентная проекция коммуникации.* Эффективность социального взаимодействия зависит от предрасположенности коммуникантов к совместной деятельности в учебном и иных процессах, готовности принимать другого как самого себя без каких-либо предубеждений. Между тем подлинный настрой членов групп или общности на общение с другими – «чужими» - не всегда явно выражен для внешних наблюдателей и самих участников коммуникации. Так, выразили свое положительное отношение к совместной учебе около две трети учащихся и студентов, отрицательное – 3,7%, а более трети - нейтральное, дали другой ответ – 2,7%. Однако прямая постановка вопроса «Как Вы относитесь...» не вскрывает возможную степень предрасположенности членов группы к сплочению и интеграции. В подсознании кроющееся предубеждение респондентов выявляется, когда специальным вопросом предлагается им определить возможное расположение другого (мигранта, человека иной религии, языка) на графическом изображении рассредоточенных в разных вариациях

членов группы в аудитории. Варианты ответов по данному блоку вопросов были измерены по различным основаниям переменных, характеризующих возможный уровень «интеграции» и «изоляции». Индекс интеграции учащегося мигранта в группе как разница совокупных показателей интеграции и изоляции составляет – 26,7, учащегося с другим языком – 45,9, другой религией – 12,6.

Итак, культурно и идеологически нейтральным выступает язык, хотя он онтологически как явление и знаковая система наиболее контрастный и отличительный, наименьший потенциал социокультурной интеграции обнаруживает религия. Обобщенные показатели в разрезе переменных трех обозначенных вопросов создают общую картину проективного отношения к культурным отличиям в учебном коллективе: культурные отличия не имеют значения – 46%, частично учитываются – 18,9%, подчеркивание культурных отличий – 17%, обостренное восприятие культурных отличий – 18,1%.

*Стереотипы культурных отличий.* Один из вопросов анкеты предполагал выявление психологической реакции на отличия в людях: языковые, территориальные, национальные, ценностно-нормативные и традиционные, религиозные. В данных опроса просматривается наличие стереотипов о культурных отличиях позитивных – 39,5%, нейтральных – 49,9%, отрицательных – 10,6%. Побудительные стимулы чувственного восприятия других фиксировались индикаторами, характеризующими стереотипы о культурных отличиях. Позитивные нашли отражение в вариантах ответов: ощущаю интерес (34,5%), хочется поддержать (27,8%), чувствую новые возможности (22,2%), готовность доверять (15,4%). Состав негативных стереотипов выглядит следующим образом: не хочется общаться (22,5%), ощущаю неодобрение (22,5%), ощущаю препятствия (24,8%), ощущаю тревогу (30,4%).

Критическим здесь нужно признать низкий уровень доверия и довольно высокий показатель тревожности, что в определенной мере отражает общественное настроение и социальное самочувствие в региональном сообществе.

*Заключение.* Языковые и этнокультурные дисциплины в системе российского образования являются неотъемлемым компонентом формирования культурно развитой личности, современного высококвалифицированного специалиста. Многие учащиеся и студенты испытывают потребность в овладении языковых и этнокультурных знаний и видят возможность их применения в отдельных видах профессионально-трудовой деятельности. Однако интерес к этим знаниям выражен в разной степени, что требует от органов управления образованием и администраций учебных заведений учета соответствующих запросов в постановке учебного и воспитательного процесса [16].

Большим позитивным потенциалом обладают представления учащейся молодежи о самоидентификации, три четверти опрошенных указали на свою гражданскую идентичность. В исследовании подтвердилась в значительной степени гипотеза о зависимости интереса к языковым и этнокультурным предметам от культурно-языковой атмосферы в семье, окружающей социально-языковой среды и образовательной политики в регионе.

Вместе с тем, были также выявлены проблемные моменты в восприятии различий языковых, территориальных, культурных, религиозных, скрытые формы предубеждений в отношении других. Материалы социологического опроса будут способствовать более полному учету общественных запросов различных социальных категорий на языковые и этнокультурные знания, совершенствованию учебного процесса, улучшению программно-методического обеспечения образовательной деятельности, повышению уровня урочной и внеурочной работы, лекционных и семинарских занятий по формированию региональной, этнокультурной и россий-

ской идентичности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Акимова И.А. Социализация и формирование социокультурной идентичности студенческой молодежи // Теория и практика общественного развития (2013, № 6) С.51-54. С.51
2. Безотечество, ЛМ. Педагогические условия формирования толерантных ценностей у студентов - будущих педагогов / ЛМ. Безотечество // Достижения вузовской науки: сборник материалов V Международной научно-практической конференции. — Новосибирск, 2013. - С34-38.
3. Логачева Т.Н. Культурные традиции как ценностная доминанта содержания гуманитарного образования // Вестник Волгоградского института бизнеса, 2014, №3(28), С.243-246. С.245
4. Лодатко Е.А., Лукьянова М.И. Современное образование: социокультурный контекст // Фундаментальные исследования. № 11, 2014 С.1808-1812
5. Кравчук, В. И. Ориентация студентов во внеучебной деятельности на социокультурные ценности физической культуры: монография / В. И. Кравчук; науч. ред. М. Е. Дуранов; Челябинская государственная академия культуры и искусств. – Челябинск, 2014. – 210 с. С.5
6. Безгодов Д.Н. Социокультурная миссия университета в контексте развития региона // Высшее образование в России • № 6, 2016 С.128-134. С.132
7. Петрунева Р.М., Васильева В.Д., Топоркова О.В. Социокультурная среда университета и традиции воспитания будущих инженеров // Высшее образование в России. 2016. № 7 (203). С. 127–136. С.129
8. Лихачев Д.С. Избранное: мысли о жизни, истории, культуре. М.: Рос. фонд культуры, 2006. 336 с.
9. Pat Burke Guild. Diversity, Learning Style and Culture // URL: <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/Learning%20Styles/diversity.html> (дата обращения: 9.07.2017)
10. Simon Kragh Sven Bislev UNIVERSITIES AND STUDENT VALUES ACROSS NATIONS // Journal of Intercultural Communication, 2005, issue 9. Editor: Prof. Jens Allwood URL: <http://www.immi.se/intercultural/>. (дата обращения: 6.07.2017)
11. Hofstede Geert. Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviours, Institutions and Organizations across Nations. Second Edition ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.
12. Satish Kumar. Culture and education. URL: <https://sol.du.ac.in/mod/book/view.php?id=1449&chapterid=1335> (дата обращения: 6.07.2017)
13. Gary R. Weaver. American Cultural Values. This piece was originally published in Kokusai Bunka Kenshu (Intercultural Training), Winter, 1997, Vol. 14, pp. 14-20. URL: [www.newlineclub.net/downloads/american\\_cultural\\_values.doc](http://www.newlineclub.net/downloads/american_cultural_values.doc) (дата обращения: 18.07.2017)
14. Черкасова Т.В. Экстремальные молодежные субкультуры с летальной ориентацией: конфликтологический анализ // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Том 6. №2(19) С.345-350
15. Проблемы социокультурной модернизации регионов России // Институт философии РАН. Составление, общая редакция: Н.И. Лапин, Л.А. Беляева. – М., Academia, 2013. - 416 с.
16. Межэтнические отношения и этнокультурное образование в регионах России // Ред. В.А. Тишков и В.В. Степанов. Москва: ИЭА РАН, 2016. - 294 с.

*Статья публикуется по материалам исследовательского проекта Распределенного научного центра, шифр: 28.182.2016/РНЦ*

*Статья поступила в редакцию 17.10.2017*

*Статья принята к публикации 25.12.2017*

**ТРЕБОВАНИЯ (краткие) К ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛЕ:**

**Азимут научных исследований: педагогика и психология** (№ 43 в Перечне ВАКа)

(научные направления: педагогические науки; психологические науки; социологические науки)

**Азимут научных исследований: экономика и управление** (№ 44 в Перечне ВАКа)

(научные направления: экономические науки; политические науки)

**Балтийский гуманитарный журнал** (№ 1474 в Перечне ВАКа)

(научные направления: языкознание; литературоведение; юридические науки; педагогические науки)

**Карельский научный журнал** (входит в РИНЦ)

(научные направления: педагогические науки; экономические науки; социологические науки)

**Структурные параметры:**

Статьи должны иметь элементы, отвечающие следующим параметрам:

–Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

–Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.

–Формирование целей статьи (постановка задания).

–Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

–Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

–Список литературы.

**Технические параметры:**

Названия файла:

•Фамилия\_статья\_город (например: Иваненко\_статья\_Киев)

**Стандарты:** шрифт Times New Roman, кегль – 10, междустрочечный интервал – 1, абзацный отступ – 0,5 см (*это сделано для того, чтобы автор точно знал сколько страниц текста у него будут в журнале*), все поля – 2 см, литература – В ПОРЯДКЕ ПОЯВЛЕНИЯ В ТЕКСТЕ (желательно не менее 20 наименований), редактор Word, тип файла – документ Word 97-2003 (обязательно).

Ключевые слова (три строчки) и аннотация (не менее 150-200 слов) на русском и английском.

Непрерывные пробелы между цифрами, инициалами и фамилией.

Не путать тире (–) и дефис (-).

Формулы оформляются через редактор формул «MathType» или «Microsoft Equation», размер символов – 10 (обязательно), длина формул не должна превышать 80 мм (обязательно), латинские символы набираются курсивом, греческие – прямым шрифтом, КИРИЛЛИЦА НЕ ДОПУСКАЕТСЯ.

Рисунки, выполненные векторной графикой, должны быть помещены одним объектом или сгруппированы. Сканированные рисунки исполнять с отдельной возможностью не менее 300 dpi.

**Справочная информация:**

1. Для определения УДК можно использовать следующие ссылки:

А) <http://teacode.com/online/udc/>

Б) <http://www.naukapro.ru/metod.htm>

2. Для перевода на английский или другие языки можно использовать следующие ссылки:

А) <http://translate.yandex.ru/> (переводит отчества и ученые степени)

Б) <http://translate.google.com/>

*Статью обязательно дать на вычитку соответствующим филологам*

3. Для проверки статьи на антиплагиат (проверка обязательна) ссылка:

А) <http://www.antiplagiat.ru/index.aspx> (результаты хранятся у автора и высылаются по запросу редколлегии)

**ЕСЛИ ВОЗНИКАЮТ ВОПРОСЫ: СМОТРИТЕ ОБРАЗЕЦ!**

**Материалы подаются в редакцию:**

до 1 марта (мартовский номер)

до 1 июня (июньский номер)

до 1 сентября (сентябрьский номер)

до 1 декабря (декабрьский номер)

Статьи в обязательном порядке размещаются в системе РИНЦ - российского индекса научного цитирования (elibrary, ссылка: <http://elibrary.ru/titles.asp>) и на сайте журналов.

**Размещение статей в журнале платное (за исключением аспирантов и докторантов очной формы):**

А) для тех, кому нужен электронный макет журнала оплата составляет:

- АНИ: педагогика и психология - 4440 рублей за статью;

- АНИ: экономика и управление - 4444 рубля за статью;

- Балтийский гуманитарный журнал – 4449 рублей за статью;

- Карельский научный журнал - 2222 рубля за статью.

Б) для тех, кому нужен печатный вариант журнала: дополнительно 900 рублей за 1 экземпляр журнала (им также высылается и электронный макет журнала).

**Оплата производится после сообщения о приеме статьи к публикации**, после чего автором высылается скриншот или фото оплаты на адрес журнала:

•Фамилия\_оплата\_город (например: Иваненко\_оплата\_Киев)

**Статью высылать по адресу** (обязательно указывайте научное направление):

ANI-ped-i-psych@ya.ru (АНИ: педагогика и психология)

ANI-ekonom-i-politika@ya.ru (АНИ: экономика и управление)

BalticGZ@yandex.ru (Балтийский гуманитарный журнал)

KarelianNZ@yandex.ru (Карельский научный журнал)