

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

№ 2

Санкт-Петербург
2017

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

**Научный журнал
№ 2 2017
Основан в 2006 году**

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

С. Г. Еремеев, доктор экономических наук, профессор, ректор, главный редактор;
Л. М. Кобрин, доктор педагогических наук, профессор, зам. главного редактора;
М. Ю. Смирнов, доктор социологических наук, профессор, научный редактор,
09.00.00 Философские науки;
А. Г. Маклаков, доктор психологических наук, профессор, научный редактор,
19.00.00 Психологические науки;
Л. В. Коновалова, доктор педагогических наук, профессор, научный редактор,
13.00.00 Педагогические науки;
Т. С. Овчинникова, доктор педагогических наук, профессор, научный редактор,
13.00.00 Педагогические науки

Редакционный совет:

А.Г. Асмолов, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Х. Бигерт, доктор педагогических наук, профессор (Бонн, Германия);
Т.А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
О.А. Денисова, доктор педагогических наук, профессор (г. Череповец, Россия);
Е.С. Ермакова, доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия);
А.И. Жилина, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
В.А. Корзунин, доктор психологических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Е.Т. Логинова, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Н.Н. Малофеев, доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия);
Л.В. Марищук, доктор психологических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь);
И.А. Мироненко, доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия);
М.И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Х.Ф. Рашидов, доктор педагогических наук, профессор (Республика Узбекистан, Ташкент);
Л. Хоппе, доктор педагогических наук, профессор (Берлин, Германия);
С.В. Чермянин, доктор медицинских наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Е.В. Черный, доктор психологических наук, профессор (Симферополь, Россия);
М.К. Шеремет, доктор педагогических наук, профессор (Киев, Украина)

Журнал 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

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**
Подписной индекс ОАО «Агентство Роспечать»: **36224**

Адрес редакции:
196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10
тел./факс: (812) 451-91-76
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2017
© Авторы, 2017

Содержание

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

И. А. Куницына, Е. Н. Яхудина

Особенности познавательных психических процессов у младших школьников с разной успешностью ведущей деятельности..... 9

А. В. Майоров, А. Д. Потапов, А. М. Волкова

Синтез человека и технологий в XXI веке:
основные вызовы и угрозы 19

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

В. Д. Карандашов, А. А. Головинский, М. И. Нужа

Методологические аспекты исследования
психологической безопасности военнослужащих..... 34

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

С. В. Чермянин, Е. И. Кустова, М. Е. Кузнецова, И. А. Лелякова

Психологические особенности больных кардиологического профиля
с типом личности D 43

М. М. Орлова

Специфичность адаптационных стратегий женщин, больных
онкологическими заболеваниями репродуктивной системы 55

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

О. Л. Антинескул, М. С. Шевелева

Перфекционизм в преподавании и изучении иностранных языков 65

В. А. Губин, А. О. Акулов

Особенности потребностно-мотивационной сферы студентов
бакалавриата разных курсов обучения в ЛГУ им. А.С. Пушкина..... 78

А. Г. Маклаков, Е. В. Павлова

Особенности формирования профессионально-психологических
характеристик у будущих учителей-предметников разных
профилей обучения в контексте компетентного подхода..... 84

А. Н. Сорокина

Особенности развития адаптивных способностей студентов
медицинского образовательного учреждения..... 95

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

В. В. Белов

Лидерство как фактор развития личности старшеклассников..... 104

И. В. Неверова

Акмеологическая оценка структурной организации
инновационного компонента управленческого лидерства..... 116

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

С. В. Смольянинова

Исследование взаимосвязи степени экстраверсии
и эффективности применения различных музыкальных программ
при коррекции психического состояния операторов..... 126

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

В. А. Григорьева-Голубева

Результаты изучения речевого взаимодействия педагогов 134

Е. В. Овчинникова

Значение системы управления знаниями
для непрерывного образования педагога..... 142

Н. М. Полетаева, Е. А. Родина

Ораторское искусство педагога 150

В. Н. Скворцов

Непрерывное образование
как основа современного научного знания..... 157

С. В. Тарасов

Становление мировосприятия обучающихся в системе общего
образования 161

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Е. Ф. Бодак

Уровень школьного социального капитала
подростков-воспитанников сиротских учреждений..... 175

М. В. Груздева

Особенности реализации преемственности по развитию речевого
творчества у детей дошкольного и младшего школьного возраста... 182

О. Н. Мостова

Оценка качества начального общего образования
в Ленинградской области в соответствии с ФГОС..... 194

О. О. Пантелеева

Факторы, влияющие на самоопределение абитуриентов..... 201

С. М. Платонова

О внедрении метода проектов в дошкольное образование 213

О. А. Сабодаш

Традиционная народная культура
как средство нравственного воспитания дошкольников 223

В. Г. Сотник

Педагогические условия, обеспечивающие формирование
экологической культуры учащихся 232

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

И. В. Литвиненко, М. Ю. Данилкина

Исследование зрительно-пространственных нарушений
и их коррекция при поврежденном психическом развитии 243

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Гаджиева

Разработка концептуальных основ региональной модели
подготовки кадров для сферы туризма Ленинградской области..... 250

Н. Ю. Данилова

Компоненты профессиональных компетенций
и пути их формирования у студентов – будущих педагогов 258

И. В. Кузнецова

Дидактические свойства и функциональные возможности
видеоматериалов в модульном курсе обучения английскому языку
на первом этапе морского образования 267

О. А. Петренко

Теоретическая модель профессиональной подготовки студентов
технических вузов в предметной области знаний
по безопасности жизнедеятельности
с использованием средств физической культуры 275

А. В. Перевозный

Культурно-образовательная среда университета:
сущность, компоненты, пути совершенствования 286

Т. Н. Резникова, Н. В. Самсонова, И. Мампе

Дидактический потенциал метода имитационной фирмы
в среднем профессиональном образовании 297

В. В. Семина

Использование геймификации
в процессе обучения бизнес-английскому студентам вузов 306

Г. П. Челуренко

Информационно-гуманистическая парадигма
современной системы требований
к формированию модели выпускника вуза 315

Г. В. Черкасская

Экономическая составляющая неэкономического
профессионального образования: теория и практика 322

Сведения об авторах 329

Contents

GENERAL PSYCHOLOGY

- I. A. Kunitsyna, E. N. Yahudina*
Features of cognitive mental processes
in younger schoolchildren with different success of leading activities 9
- A. V. Mayorov, A. D. Potapov, A. M. Volkova*
Synthesis of human and technology in the XXI century:
the main challenges and threats..... 19

LABOUR PSYCHOLOGY

- V. D. Karandashov, A. A. Golovinsky, M. I. Nuzha*
Methodological aspects of a research
of psychological safety of the military personnel 34

MEDICAL PSYCHOLOGY

- S. V. Chermyanin, E. I. Kustova, M. E. Kuznetsova, I. A. Lelyakova*
Psychological features of cardiac patients with Type D personality 43
- M. M. Orlova*
Specificity of adaptation strategies of women with oncological diseases
of the reproductive system..... 55

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

- O. L. Antineskul, M. S. Sheveleva*
Perfectionism in teaching and learning foreign languages 65
- V. A. Gubin, A. O. Akulov*
Features of the needs-motivational sphere of undergraduate students
of different courses at Pushkin Leningrad State University 78
- A. G. Maklakov, E. V. Pavlova*
Peculiarities of the formation of professional-psychological characteristics
of future teachers-subjects of different training profiles
in the context of the competence approach..... 84
- A. N. Sorokina*
Features of development of adaptive abilities
of students of medical educational institution 95

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

- V. V. Belov*
Leadership as a factor of high school students'
personality development..... 104
- I. V. Neverova*
Akmeological evaluation of the structural organization
of the innovative component of managerial leadership 116

PSYCHOPHYSIOLOGY

- S. V. Smolyaninova*
Investigation of the relationship between the degree of extraversion
and the effectiveness of the application of various musical programs
in the correction of the mental state of operators 126

GENERAL PEDAGOGICS, HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

- V. A. Grigorieva-Golubeva*
The results of studying the speech interaction of teachers 134
- E. V. Ovchinnikova*
The value of a knowledge management system
for lifelong teacher education 142
- N. M. Poletaeva, E. A. Rodina*
Oratory of the teacher..... 150
- V. N. Skvortsov*
Lifelong education as the basis of modern scientific knowledge..... 157
- S. V. Tarasov*
Formation of the worldview of students
in the general education system..... 161

THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION

- E. F. Bodak*
Level of school social capital
of teenagers-occupants of orphanage 175
- M. V. Gruzdeva*
Peculiarities of the implementation of continuity in the development
of speech creativity in preschool and junior schoolchildren..... 182
- O. N. Mostova*
Assessment of the quality of primary general education in the Leningrad
Region in accordance with Federal State Education Standards 194
- O. O. Panteleeva*
Factors affecting the self-determination of applicants 201
- S. M. Platonova*
About the implementation of the project method
in early childhood education 213
- O. A. Sabodash*
Traditional folk culture as a means
of moral education of preschool children 223
- V. G. Sotnik*
Pedagogical conditions providing formation
of ecological culture of students 232

SPECIAL (CORRECTIONAL) PEDAGOGICS

- I. V. Litvinenko, M. Yu. Danilkina*
Investigation of visual-spatial disturbances and their correction
in case of damaged mental development 243

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

- E. A. Gadzhieva*
Development of the conceptual framework for a regional model
of training the personnel for tourism industry in Leningrad region 250
- N. Yu. Danilova*
Components of professional competences
and ways of their formation in students – future teachers 258
- I. V. Kuznetsova*
Didactic features and functionality of video material in a modular course
of teaching English at the first stage of Maritime Education 267
- O. A. Petrenko*
Theoretical model of the professional training of students
at higher technical educational institutions in the subject field
of knowledge on safety of vital activity with use
of means of physical culture 275
- A. V. Perevozny*
Cultural and educational environment of the university:
the essence, components, ways of improvement 286
- T. N. Reznikova, N. V. Samsonova, J. Mampe*
Didactic potential of a method of imitating firm
on average professional education 297
- V. V. Semina*
The usage of gamefication in Business English learning 306
- G. P. Chepurenko*
The information-humanistic paradigm of the modern system
of requirements for the formation
of the graduate model of the university 315
- G. V. Cherkasskaya*
Economic component of non-economic professional education:
theory and practice 322
- Information about authors* 329

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК159.95 : 373.3

И. А. Куницына, Е. Н. Яхудина

Особенности познавательных психических процессов у младших школьников с разной успешностью ведущей деятельности

В статье рассматриваются особенности развития психических познавательных процессов обучающихся начальной школы с разной учебной успеваемостью.

The article is devoted to research of features of development of mental cognitive processes of students in primary schools with different academic performance.

Ключевые слова: обучающиеся, память, внимание, мышление, успешность, успеваемость.

Key words: studying, pupils, memory, attention, thinking, success, achievement.

Согласно теории А.Н. Леонтьева, в каждом возрастном периоде существует свой ведущий тип деятельности. Ведущая деятельность характеризуется тем, что в ней возникают и преобразуются другие виды деятельности, перестраиваются основные психические процессы, происходит развитие личности. Она не обязательно занимает все свободное время в жизни ребенка, однако определяет его развитие на данном возрастном этапе.

«Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте, потому что, во-первых, через нее осуществляются основные отношения ребенка с обществом; во-вторых, в ней осуществляется формирование как основных качеств личности ребенка школьного возраста, так и отдельных психических процессов», – подчеркивает Д.Б. Эльконин.

Одним из критериев эффективности учебной деятельности является учебная успеваемость. Успеваемость отражает степень усвоения объема знаний, навыков, умений, установленных образовательными стандартами, с точки зрения их осмысленности, полноты, глубины и прочности. Успеваемость находит свое выражение в оценочных баллах [2].

Переживания школьника, а также его позиция в классе во многом зависят от того, на каком уровне учебной успеваемости он находится в данном коллективе.

Существует ряд отечественных исследований, описывающих типичные трудности в обучении младших школьников и их психологические причины [1]. Их авторы рассматривают в качестве причин трудностей в обучении низкий уровень объема, распределения, устойчивости и концентрации внимания, низкий уровень кратковременной и долговременной памяти, низкий уровень образного мышления, мыслительных операций и общего интеллекта и другие.

Однако индивидуального подхода требуют не только дети, испытывающие трудности в обучении. Учитывая особенности развития познавательных психических процессов у младших школьников с разным уровнем учебной успеваемости, учитель может создать оптимальные условия для их обучения и развития.

Таким образом, целью исследования является изучение особенностей психических познавательных процессов младших школьников с разным уровнем учебной успеваемости.

Гипотеза исследования: уровень развития внимания, памяти и мышления младших школьников с разным уровнем учебной успеваемости различен.

В течение 2016–17 учебного года было проведено исследование, посвященное изучению особенностей познавательных психических процессов у второклассников с разным уровнем учебной успеваемости. Исследование проводилось на базе трех школ г. Санкт-Петербурга. Было обследовано 124 школьника в возрасте 8–9 лет.

Показатель учебной успеваемости оценивался как среднее арифметическое значение оценок за вторую четверть. Во всех шести классах эмпирические распределения значений показателя учебной успеваемости существенно не отличаются от нормального распределения. Определение границ высокого, среднего и низкого уровней учебной успеваемости осуществлялось с помощью линейной стандартизации данных.

Многие учителя начальных классов отмечают недостаточный уровень внимания младших школьников: дети часто отвлекаются, не могут длительное время сосредоточиться на учебной деятельности. Такие отзывы педагогов могут быть обусловлены разными причинами. Во-первых, возможно, поколение современных детей действительно обладает более низким уровнем внимания по сравнению с предыдущими поколениями. Но этот факт требует научных доказательств и обоснования причин. Во-вторых, есть вероятность того, что новые образовательные программы, предназначенные для обучения младших школьников, предъявляют повышенные требо-

вания к обучающимся: предполагают большую сосредоточенность, усидчивость, наблюдательность и т. д.

В данном исследовании для изучения свойств внимания младших школьников были использованы следующие методики: тест Бурдона, тест Пьерона-Рузера и методика «Таблицы Шульте».

Результаты сравнительного анализа данных свидетельствуют о том, что значения показателей устойчивости, объема и концентрации внимания у второклассников с низким и средним уровнем учебной успеваемости существенно не различаются (табл. 1, 2).

По показателям устойчивости внимания «сырые» баллы существенно выше у школьников с высоким уровнем учебной успеваемости по сравнению со сверстниками с низкой успеваемостью. При этом шкальные оценки показателя устойчивости внимания у младших школьников всех трех групп существенно не различаются. Вероятно, таблицы перевода «сырых» баллов в шкальные оценки, приведенные в методике «Корректирующая проба», требуют корректировки с указанием не возрастного периода, а точного возраста детей.

Таблица 1

Средние значения показателей внимания у второклассников с разным уровнем школьной успеваемости

Группы обучающихся	Средние значения						
	УВ, м	УВ, К	УВ, ШкО	ОВ	КВ, n	КВ, О	КВ, ранг
С низким уровнем учебной успеваемости (n=8)	75,13	0,52	2,75	3,75	94	1,63	2,63
Со средним уровнем учебной успеваемости (n=27)	89,78	0,61	4	4,15	96,84	1,19	2,15
С высоким уровнем учебной успеваемости (n=9)	99,78	0,68	3,78	7,78	100	0,22	1,11

Примечание: УВ, м – устойчивость внимания (количество просмотренных знаков);

УВ, К – устойчивость внимания (точность работы);

ОВ – объем внимания;

КВ, n – концентрация внимания (число обработанных фигур);

КВ, О – концентрация внимания (количество допущенных ошибок)

И «сырые» баллы, и шкальные оценки объема внимания по методике «Таблицы Шульте» существенно выше у младших школьников с высокой школьной успеваемостью. Кроме того, у них лучше результаты по показателям концентрации внимания. В частности, у них ниже ранг по показателю концентрации внимания, и они допускают существенно меньшее количество ошибок в работе по сравнению с детьми со средней и низкой успеваемостью.

Таблица 2

*Результаты сравнительного анализа значений
показателей внимания у второклассников
с разным уровнем школьной успеваемости*

Показатели	Сравниваемые группы		
	Группы с высоким и средним уровнями учебной успеваемости	Группы с высоким и низким уровнями учебной успеваемости	Группы со средним и низким уровнем учебной успеваемости
Устойчивость внимания (количество просмотренных знаков) – УВ, т	Уэмп. = 93; p=0,298	Уэмп. = 14; p=0,034	Уэмп. = 71; p=0,146
Устойчивость внимания (точность работы) – УВ, К	Уэмп. = 92,5; p=0,289	Уэмп. = 14,5; p=0,038	Уэмп. = 72; p=0,157
Устойчивость внимания (шкальные оценки) – УВ, ШкО	Уэмп. = 117,5; p=0,882	Уэмп. = 29,5; p=0,516	Уэмп. = 84,5; p=0,345
Объем внимания – ОВ	Уэмп. = 31,5; p=0,001	Уэмп. = 10,5; p=0,013	Уэмп. = 89; p=0,444
Концентрация внимания (число обработанных фигур) – КВ, п	Уэмп. = 103,5; p=0,228	Уэмп. = 26; p=0,196	Уэмп. = 85,5; p=0,206
Концентрация внимания (количество допущенных ошибок) – КВ, О	Уэмп. = 65; p=0,024	Уэмп. = 22; p=0,05	Уэмп. = 93; p=0,531
Концентрация внимания (ранг) – КВ, ранг	Уэмп. = 41,5; p=0,002	Уэмп. = 11; p=0,007	Уэмп. = 86; p=0,361

Взаимосвязь свойств внимания и учебной успеваемости младших школьников изучалась с помощью корреляционного анализа данных (табл. 3). Эмпирические значения коэффициента корреляции учебной успеваемости и показателей устойчивости внимания, в частности, количества правильно зачеркнутых знаков, точности выполнения заданий, близки к критическому значению ($r_{кр.}=0,31$ при $p<0,05$). Можно говорить о наличии тенденции к связи «сырых» значений показателей устойчивости внимания и учебной успеваемости младших школьников.

При этом значимая корреляционная связь шкальных оценок устойчивости внимания со средними значениями учебной успеваемости младших школьников отсутствует. Эти данные соответствуют результатам сравнительного анализа, описанным ранее.

Существует значимая отрицательная корреляционная связь значений показателя суммарного значения времени просматривания четырех таблиц методики и учебной успеваемостью. Следовательно, чем больше времени ребенок затрачивает на выполнение заданий на внимание, тем ниже его средний балл успеваемости. Шкальная оценка объема внимания положительно коррелирует с учебной успеваемостью: чем больше объем внимания, тем выше учебная успеваемость.

В ходе анализа корреляционной связи концентрации внимания и учебной успеваемости было выявлено следующее: учебная успеваемость не связана с числом обработанных фигур за единицу времени, а связана с количеством допущенных ошибок и итоговым рангом по показателю концентрации внимания. Чем больше ошибок допускает младший школьник при выполнении заданий на внимание, тем ниже будет его учебная успеваемость.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа значений показателей свойств внимания и учебной успеваемости младших школьников

Изучаемые показатели внимания	Эмпирические значения коэффициента корреляции рассматриваемых показателей внимания и учебной успеваемости (средний балл за первую четверть)
Устойчивость внимания	
<i>m</i> – количество правильно зачеркнутых знаков	0,306
<i>K</i> – показатель точности выполнения задания	0,303
<i>ШкО</i> – шкальная оценка устойчивости внимания	0,044
Объем внимания	
<i>T</i> – суммарное значение времени просматривания четырех таблиц	-0,524 (p<0,01)
<i>ШОо</i> – шкальная оценка объема внимания	0,6 (p<0,01)
Концентрация внимания	
<i>n</i> – число обработанных фигур за 1 минуту	0,089
<i>O</i> – количество допущенных ошибок	-0,373 (p<0,05)
<i>Ранг</i> – ранг по показателю концентрации внимания	-0,418 (p<0,01)

Для изучения мышления второклассников были использованы следующие методики: «Исключение слов», «Диагностика образного мышления», «Лабиринт», «Изучение скорости мышления».

Значения показателей вербально-логического и наглядно-схематического мышления существенно выше у второклассников с высоким уровнем школьной успеваемости по сравнению с детьми, успеваемость которых средняя и низкая. Следовательно, для успешного усвоения учебной программы в начальной школе ребенок должен уметь оперировать понятиями и логическими конструкциями, а также уметь самостоятельно создавать и использовать при выполнении заданий модели предметов или явлений.

У младших школьников с высокой учебной успеваемостью существенно выше и показатель скорости мышления. Скорость мышления – это то, с какой скоростью думает ребенок. Она очень индивидуальна и зависит от многих факторов.

Таблица 4

Средние значения показателей мышления у второклассников с разным уровнем школьной успеваемости

Группы обучающихся	Средние значения			
	ВЛМ	ОМ	НСМ	СМ
С низким уровнем учебной успеваемости (n=7)	11	13	22,14	15,14
Со средним уровнем учебной успеваемости (n=26)	14,24	14,73	27,69	21,46
С высоким уровнем учебной успеваемости (n=7)	17,71	15	35,86	21,71

Примечание: ВЛМ – вербально-логическое мышление;
 ОМ – образное мышление;
 НСМ – наглядно-схематическое мышление;
 СМ – скорость мышления

Значения показателя образного мышления у школьников с разным уровнем учебной успеваемости существенно не различаются. Образное мышление – это «мышление через представление». Обучение в начальной школе строится преимущественно с опорой на реальные наглядные образы (реальные предметы, изображения предметов и схемы). Представления у детей младшего школьного возраста еще неточные, фрагментарные.

Таблица 5

Результаты сравнительного анализа значений показателей мышления у второклассников с разным уровнем школьной успеваемости

Показатели	Сравниваемые группы		
	Группы с высоким и средним уровнями учебной успеваемости	Группы с высоким и низким уровнями учебной успеваемости	Группы со средним и низким уровнем учебной успеваемости
Вербально-логическое мышление (ВЛМ)	Уэмп. = 14,5; p=0,001	Уэмп. = 0,5; p=0,002	Уэмп. = 24; p=0,003
Образное мышление (ОМ)	Уэмп. = 84,5; p=0,773	Уэмп. = 13; p=0,137	Уэмп. = 50,5; p=0,072
Наглядно-схематическое мышление (НСМ)	Уэмп. = 25,5; p=0,004	Уэмп. = 0; p=0,002	Уэмп. = 48; p=0,058
Скорость мышления (СМ)	Уэмп. = 16,5; p=0,001	Уэмп. = 0; p=0,002	Уэмп. = 10,5; p=0,000

В результате корреляционного анализа данных была выявлена значимая положительная корреляционная связь значений показателя учебной успеваемости второклассников и значений таких показателей мышления, как: вербально-логическое, наглядно-схематическое мышления и скорости мышления.

Таблица 6

Взаимосвязь видов и свойств мышления и школьной успеваемости

Показатель	r	p
Вербально-логическое мышление (ВЛМ)	0,769	p < 0,001
Образное мышление (ОМ)	0,3	p > 0,05
Наглядно-схематическое мышление (НСМ)	0,624	p < 0,001
Скорость мышления (СМ)	0,914	p < 0,001

Согласно полученным результатам, все виды мышления играют важную роль в уровне школьной успеваемости. Можно с уверенностью сказать, что высокоразвитое вербально-логическое, наглядно-схематическое мышление позволит ребенку быть успешным в ведущей деятельности с высоким уровнем вероятности. Скорость мышления также играет очень важную роль, определяя успеваемость в обучении второклассников. Скорость мыслительных процессов позволяет выполнять задания педагога в заданном темпе.

Для изучения памяти младших школьников были использованы методики: «Диагностика типа памяти», «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурии, «Образная память», «Изучение логической и механической памяти у младших школьников», «Диагностика объема логической памяти».

У второклассников с высоким уровнем учебной успеваемости по сравнению с детьми, уровень успеваемости которых средний и низкий, существенно выше значения показателей следующих видов памяти: образной, логической, механической, зрительной, моторно-слуховой, комбинированной, кратковременной и долговременной. Следовательно, младшие школьники, которые получают высокие оценки в школе, обладают более высоким уровнем развития разных видов памяти.

Таблица 7

Средние значения показателей памяти у второклассников с разным уровнем школьной успеваемости

Группы обучающихся	Средние значения								
	ОП	ЛП	МП	КрП	ДП	СП	ЗЗ	МСЗ	КЗ
С низким уровнем учебной успеваемости (n=8)	2,33	4,69	0,32	3,86	2,56	53,33	38,89	67,78	46,67
Со средним уровнем учебной успеваемости (n=23)	3,3	5,81	0,35	5,7	5,83	56,52	63,48	72,61	71,3
С высоким уровнем учебной успеваемости (n=9)	4	4,46	0,49	7,09	8,13	61,25	85	85	87,5

Примечание: ОП – образная память; ЛП – логическая память; МП – механическая память;

КрП – кратковременная память; ДП – долговременная память;

СП – слуховая память; ЗЗ – зрительное запоминание;

МСЗ – моторно-слуховое запоминание; КЗ – комбинированное запоминание

При этом значения показателя слуховой памяти у второклассников с разным уровнем учебной успеваемости существенно не различаются. Возможно, это обусловлено тем, что детям предлагается мало учебных заданий, предполагающих запомнить информацию на слух, без опоры на зрительные образы.

Таблица 8

*Результаты сравнительного анализа значений показателей
памяти у второклассников
с разным уровнем школьной успеваемости*

Показатели	Сравниваемые группы		
	Группы с высоким и средним уровнями учебной успеваемости	Группы с высоким и низким уровнями учебной успеваемости	Группы со средним и низким уровнем учебной успеваемости
Образная память (ОП)	Уэмп. = 44; p=0,012	Уэмп. = 0; p=0,000	Уэмп. = 36; p=0,003
Логическая память (ЛП) –	Уэмп. = 43,5; p=0,028	Уэмп. = 31,5; p=0,661	Уэмп. = 73; p=0,199
Механическая память (МП)	Уэмп. = 32,5; p=0,017	Уэмп. = 10; p=0,011	Уэмп. = 93,5; p=0,671
Кратковременная память (КрП)	Уэмп. = 29,5; p=0,005	Уэмп. = 0; p=0,000	Уэмп. = 13; p=0,000
Долговременная память (ДП)	Уэмп. = 31,5; p=0,006	Уэмп. = 0; p=0,000	Уэмп. = 13,5; p=0,000
Слуховая память (СП)	Уэмп. = 89,5; p=0,906	Уэмп. = 18; p=0,052	Уэмп. = 85,5; p=0,439
Зрительное запоминание (ЗЗ)	Уэмп. = 26; p=0,002	Уэмп. = 0; p=0,000	Уэмп. = 33,5; p=0,003
Моторно-слуховое запоминание (МСЗ)	Уэмп. = 34; p=0,007	Уэмп. = 2,5; p=0,001	Уэмп. = 78,5; p=0,266
Комбинированное запоминание (КЗ)	Уэмп. = 26; p=0,002	Уэмп. = 0; p=0,000	Уэмп. = 9; p=0,000

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что существует значимая положительная корреляционная связь значений показателя учебной успеваемости и показателей образной, логической, механической памяти, кратковременной и долговременной памяти, зрительного, моторно-слухового и комбинированного запоминания.

Следовательно, учебная успеваемость тем выше, чем более развиты разные виды памяти у ребенка.

Таблица 9

*Взаимосвязь значений показателей разных видов памяти
и школьной успеваемости*

Показатель	r	p<
Образная память	0,805	0,001
Логическая память	0,440	0,01
Механическая память	0,440	0,01
Кратковременная память	0,844	0,001
Долговременная память	0,887	0,001
Зрительное запоминание	0,621	0,001
Моторно-слуховое запоминание	0,587	0,001
Комбинированное запоминание	0,875	0,001

Таким образом, результаты исследования позволяют утверждать, что уровень школьной успеваемости будет связан с уровнем развития мышления, памяти и внимания, а точнее сказать разными видами и свойствами данных познавательных процессов. При этом невозможно выделить ведущий психический познавательный процесс в рамках ведущей деятельности обучающихся младшего школьного возраста.

В младшем школьном возрасте приходит развитие произвольного внимания и памяти. А так как от них во многом зависит учебная успеваемость, то и педагогам, и родителям следует заниматься формированием у детей навыков произвольной регуляции деятельности, умения планировать выполнение задания и способности осуществлять проверку результатов работы.

Многие образовательные программы ориентированы на развитие логического мышления младших школьников. Но требуется отслеживать и развитие других видов мышления, прежде всего вербального мышления.

Таким образом, в рамках образовательной деятельности необходимо уделять пристальное внимание всем познавательным психическим процессам. От их своевременного и гармоничного развития во многом зависит успешность учебной деятельности младших школьников.

Список литературы

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – М.: Ось-89, 1997. – 224 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза. – Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 1978 – 266 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. – М.: МОДЭК, 2010.
4. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. – М., 1981.

А. В. Майоров, А. Д. Потапов, А. М. Волкова

**Синтез человека и технологий в XXI веке:
основные вызовы и угрозы**

В статье рассматривается проблема существования и функционирования человека в условиях новой информационно-технологической реальности: развитие новых технологий позволило существенно корректировать социально-бытовой контур индивида, менять и модифицировать среду обитания и пр. Анализируя феномен киборгизации, авторы делают попытку идентифицировать актуальные изменения, проиллюстрированные конкретными примерами реализации комплекса природоподобных технологий (в рамках научного направления «бионика»). Отдельно авторский коллектив проводит актуальный анализ комплекса мер отечественной инновационной политики и сопоставляет полученные результаты со складывающимися глобальными НТР-трендами.

The article deals with the problem of the existence and functioning of a person in the conditions of a new information and technological reality: the development of new technologies has made it possible to significantly adjust the social and everyday outline of the individual, change and modify the habitat, etc. Analyzing the phenomenon of cyborgization, the authors attempt to identify the actual changes illustrated by concrete examples of implementation nature environmental technologies (within the framework of bionics). Separately, the authors conduct an up-to-date analysis of the set of measures of the national innovation policy and compare the results with the emerging global scientific and technological trends.

Ключевые слова: трансгуманизм, киборгизация, бионика, инновация, инновационная политика, новая технологическая реальность, информационное общество, природоподобные/конвергентные технологии.

Key words: transhumanism, cyborgization, bionics, innovation, innovation policy, new technological reality, information society, environment-friendly / convergent technologies.

За последние годы технологии развиваются столь стремительно, что то, что ещё недавно казалось нам фантастическим и недостижимым, сейчас становится реальным. Сторонники идей трансгуманизма¹ считают, что благодаря ускоряющемуся научно-техническому прогрессу, мы выходим на совершенно новый этап в развитии человечества, и с этим тезисом трудно спорить. Благодаря

© Майоров А. В., Потапов А. Д., Волкова А. М., 2017

¹ Трансгуманизм – это рациональное, основанное на осмыслении достижений и перспектив науки, мировоззрение, которое признает возможность и желательность фундаментальных изменений в положении человека с помощью передовых технологий с целью ликвидировать страдания, старение и смерть и значительно усилить физические, умственные и психологические возможности человека.

развитию современных технологий человечество получило возможность не только бороться с физическими ограничениями тела человека, но и наделить его новыми возможностями. На сегодняшний день существуют доказательства того, что часть людей в самых разных странах мира готовы не просто принять бионические технологии, но и использовать их. Так, статистическое исследование компании Ericsson, касающееся восприятия новых технологий, степени готовности к ним людей и их ожидания от развития технологий, показало, что 80 % опрошенных хотели бы расширить свои способности с помощью технологий. «Каждый третий рассчитывает, что имплант будет давать подключение к Интернету и выдаст нужную информацию в дополнение к тому, что человек видит, слышит и чувствует сам. Киборгизация¹ как новая норма будет входить в наше общество гораздо проще, чем может показаться...»². Сегодня ведущими центрами компетенций по изучению социогуманитарных аспектов киборгизации являются Университет Калифорнии (Санта-Крус), Университет Бруклина, Миланский университет, Университет Торонто, в России – Институт информационного общества, Институт философии РАН [1].

Созданием современных и технологичных протезов и имплантантов занимается бионика – наука, соединяющая биологию и технику, которая исследует органы чувств человека для создания новых технологических устройств. С точки зрения внедрения технологий одной из наиболее быстро развивающихся отраслей является медицина. На сегодняшний день такие бионические устройства, как имплантаты, протезы и экзоскелеты позволяют заменить утраченные органы и конечности, взаимодействуя напрямую с нервными клетками, а также помогают восстановить поврежденные функции организма.

Отрасль имплантируемых технологий является сегодня одной из самых широко разрабатываемых: имплантаты сетчатки глаза и кохлеарные имплантаты помогают слабовидящим и слабослышащим людям вновь получить возможность почувствовать себя здоровыми членами общества³. К более сложным с технической точки

¹ Термины «киборг» и «киборгизация» были введены в 1960 г. аэрокосмическим изобретателем Манфредом Клайнсом и врачом Натаном Клайном, исследователями лаборатории динамического моделирования в Нью-Йорке, которые занимались проблемами информационных технологий, дополняющих поведение человека, необходимых для организма человека в условиях космических полетов.

² Четверо из пяти людей хотят стать киборгами [Электронный ресурс] // Rusbase. URL: <http://rusbase.com/opinion/future-predictions/> (03.09.2016).

³ Например, в 2014 г. исследовательский институт «Microsystems Technology Laboratory» разработал такой кохлеарный имплантат, который не нуждается во внешнем передатчике, проводе и источнике питания, а значит,

зрения относятся имплантаты для парализованных людей, которые ликвидируют частично или полностью последствия паралича, а также мозговые имплантаты, помогающие не только восстанавливать память, но и бороться с некоторыми заболеваниями. Достижением в сфере высокотехнологичных бионических протезов является простота их использования, комфортность и похожесть на естественные части тела: одним из важнейших направлений в разработке современных протезов является развитие управления протезом с помощью человеческого мозга¹. Третьим направлением развития бионических технологий является изготовление экзоскелетов – роботизированных костюмов, которые полностью повторяют биомеханику человека. Они успешно применяются для помощи людям, имеющим проблемы с опорно-двигательным аппаратом, пациентам с параличом нижних конечностей². Таким образом, благодаря совершенствованию бионических технологий всё большее количество людей получают возможность вернуться к нормальной жизни, вновь стать дееспособными членами общества.

Одним из самых перспективных драйверов развития бионических технологий является желание физически здоровых людей сделать определенные органы и части тела функциональнее. Если рассматривать кохлеарную имплантацию, то это, прежде всего, актуально для тех людей, кто ежедневно сталкивается с повышенным или пониженным уровнем звука – имплантаты позволят им усилить тихий шум или отфильтровать громкий. Имплантаты сетчатки глаза могут позволить человеку расширить спектр воспринимаемых цветов, дать возможность приближать далеко расположенные объекты или, например, видеть в темноте. Мозговые имплантаты могут открыть новые возможности для человеческого потенциала: стимуляция определенных областей мозга во время обучения позволит быстрее запоминать информацию и приобретать новые навыки, в несколько раз сокращая длительность обучения человека. Экзоскелеты, в свою очередь, могут помочь специалистам медицинской

является полностью незаметным со стороны, а в 2015 г. завершились клинические испытания импланта сетчатки «Argus II», разработан «USC Eye Institute», который улучшает зрение людей с тяжелыми формами дегенеративных наследственных заболеваний.

¹ В 2015 г. инженеры лаборатории прикладной физики Университета Джона Хопкинса представили протез руки, главной особенностью которого стало то, что он управляется непосредственно человеческим мозгом, а спустя год они представили продвинутый прототип искусственной руки, особенность которого заключается в том, что появилась возможность мысленно управлять каждым искусственным пальцем по отдельности.

² Главной проблемой широкого внедрения экзоскелетов является отсутствие подходящих источников энергии, которые могли бы в течение длительного времени обеспечивать экзоскелету автономную работу.

сферы: медсестрам в уходе за больными, врачам и хирургам, которые проводят операции, требующие скорости, точности и длительной непрерывной работы, а также рабочим, имеющим дело с большими нагрузками, пожарникам, спасателям при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, исследователям и путешественникам. Также экзоскелеты могут быть использованы в военной сфере, так как внешний каркас увеличивает физические способности человека в несколько раз, а также предоставляет дополнительный бронированный слой, предохраняющий человеческое тело от ранений. Кроме того, экзоскелеты могут помочь человечеству в освоении космоса (в качестве дополнения к костюму космонавта). Сегодня развитие и совершенствование бионических технологий напрямую связано с решением проблемы дороговизны этой технологии. Эта проблема находит свое решение в 3D-печати¹. От популярности и массового использования в сфере изготовления биотехнологий 3D-печати зависит снижение цен на данные услуги, сделав их таким образом доступнее.

Помимо медицинской сферы существуют примеры внедрения имплантатов, упрощающих часть повседневных действий человека. Например, имплантаты, вживляемые в область ушей, позволяют слушать музыку и вести разговор по телефону без наушников и гарнитуры, или имплантаты, вживляемые в руки, позволяющие взаимодействовать с разнообразными устройствами и технологиями: автомобилем, дверью дома и т. д.². Успешное внедрение таких имплантатов демонстрирует перспективность развития вживляемых технологий в сфере быта и развлечений.

Сегодня возникает новое восприятие протезов как некой индивидуальной черты, которую не только необязательно, но и не нужно скрывать, в связи с чем мы наблюдаем зарождение креативного взгляда на протезирование: протезы включаются в сферу искусства, дизайна и, соответственно, маркетинга, где частные компании пытаются создать не просто комфортный заменитель части тела человека, а сделать его красивым, привлекательным, стильным и индивидуальным.

¹ Появление на рынке в 2014 г. относительно недорогих 3D-принтеров повлекло за собой возникновение ряда новых компаний, заинтересованных в разработке и производстве протезов конечностей. Примером является японская компания «Exiii», обладающая пятью биоэлектрическими прототипами, основанными на технологии преобразования сокращений мышц в моторизованное движение пальцев. Также это актуально и для России. Например, в 2015 г. в России бюджетный протез кисти, сделанный с помощью 3D-принтера, получил государственный сертификат соответствия и стал официально доступен для установки.

² This man sells a kit that'll turn anyone into a 'cyborg' [Electronic resource] // TECH INSIDER. URL: <http://www.techinsider.io/amal-graafstra-sells-a-kit-so-anyone-can-be-a-biohacker-2015-7> (04.09.2016).

Помимо коммерческой сферы сегодня происходит образное осмысление развития биотехнологий, что находит свое отражение в различных видах искусств: литературе, скульптуре, изобразительном искусстве и кино. Возникновение этой темы в искусстве, которое является особым способом познания и отражения действительности, доказывает наличие роста интереса общества к биотехнологиям. Важным является тот факт, что темой киборгизации общества заинтересовались люди, причастные к созданию художественных образов и новых смыслов, которые в первую очередь улавливают настроения и изменения, происходящие в социальном пространстве. В XX в. образ киборга формировался в научно-фантастических литературных произведениях таких известных писателей, как Брюс Стерлинг, Станислав Лем, Айзек Азимов, Аркадий и Борис Стругацкие, Уильям Гибсон. Через литературу была сделана первая попытка спрогнозировать возможные варианты последствий развития общества в направлении слияния человека и технологий. В рамках скульптурного изображения киборгов как отдельных объектов необходимо отметить творчество китайского скульптора Фань Сяоянь, которая представила на выставке в Сеуле работы девушек-киборгов, частями тел которых были предметы традиционно мужских профессий¹. Скульптор одновременно размышляет не только на тему феминизма и возрастания роли женщины в традиционном китайском обществе, но и о наступлении новой эры, нового типа человеческого существования, новой силы. Или творчество французского скульптора Пьера Маттера, в работах которого скульптуры представляют собой гибрид человека, зверя и машины².

Во второй половине XX в. данная тема активным образом начинает проникать в кинематограф («Бегущий по лезвию», «Робокоп», «Матрица», «Двухсотлетний человек», «Вспомнить всё», «Джонни Мнемоник» и др.). Однако если раньше образ киборга в большинстве случаев носил негативный характер, то в современной культуре (начиная с 2000-х) отношение к идее синхронизации человека и технологий начинает становиться не просто дискуссионным, но в ряде случаев даже позитивным («Железный человек», «Элизиум», «Грань будущего» и т. д.). Также отдельным направлением является развитие темы киборгов в компьютерных видеоиграх, набирающих огромную популярность среди всех слоев населения. Наиболее яр-

¹ Девушки-киборги: необычные работы китайского скульптора [Электронный ресурс] // EKD.ME/ URL: <http://ekd.me/2016/02/robogirls/> (09.09.2016).

² Pierre Matter. Скульптурная биомеханика [Электронный ресурс] // Look at me. URL: <http://www.lookatme.ru/flow/posts/art-radar/64114-pierre-matter-skulpturnaya-biomehanika> (10.09.2016).

ким примером в данном направлении являются игры Deus Ex: Human Revolution и Deus Ex: Human Divided, в которых достаточно широко раскрыты негативные и позитивные последствия повсеместного внедрения бионических технологий в жизнь человека, а также Syndicate, где в будущем киборги стали бездушным оружием транснациональных корпораций.

Синхронизация человека и технологий рассматривается в рамках прогрессивной мировоззренческой концепции под названием «трансгуманизм», которая возникла в конце XX столетия. Члены Всемирной трансгуманистической ассоциации (была основана в 1998 г.) выступают за финансирование исследований по продлению жизни и остановке старения, защищают применение медицинских и технологических мер для улучшения памяти, интеллекта, внимания и других человеческих характеристик. Важнейшей задачей трансгуманизма является создание условий, при которых развитие сверхтехнологий будет управляемым, а их достижения будут использоваться только для блага каждого человека и человечества в целом. Примером является «Foresight Institute», который на протяжении нескольких лет способствует исследованиям и повышению информированности общества в области зарождающихся трансгуманистических технологий.

Однако, как и любой новый социокультурный феномен, трансгуманизм вызвал ответную реакцию. Критиками прогрессивной концепции выступили т. н. «биоконсерваторы», основным убеждением которых стала вера в моральную нецелесообразность трансгуманистических и постгуманистических идей. С их точки зрения, посредством изменения своей природы человек «дегуманизирует» себя, подрывает свое достоинство, что делает попытки генетической и технологической модификации индивида серьезной эволюционной ошибкой [4]. Сегодня подобной позиции, как правило, придерживаются религиозные конфессии. Так, в «Основах социальной концепции Русской православной церкви» отношение к вопросам трансгуманизма характеризуется следующим образом: «Попытки людей поставить себя на место Бога, по своему произволу изменяя и "улучшая" Его творение, могут принести человечеству новые тяготы и страдания. Развитие биомедицинских технологий значительно опережает осмысление возможных духовно-нравственных и социальных последствий их бесконтрольного применения, что не может не вызывать у Церкви глубокой пастырской озабоченности» [8].

Российский исследователь В.А. Емелин считает, что «в современной науке преобладают три основных подхода в отношении киборгизации: первый предполагает полный отказ от киборгов, как полностью враждебных для человека (неолуддизм); второй основан на максимальном сближении человеческого и машинного интеллек-

та (трансгуманизм); третий является промежуточной позицией, которая исходит из "мирного" сосуществования человека и техники, развития механизмов адаптации к технологическому реальному информационному обществу» [3].

На сегодняшний день тема синхронизации человека и технологий вызывает не только дискуссии вокруг этической составляющей данного процесса, но и обоснованные страхи и опасения. С другой стороны, мысль о том, что человечество может прекратить стремиться к будущему, где технология и биология сливаются и образуют единое целое, видится абсолютно иррациональной в силу тех возможностей, доступ к которым получит общество. Однако как бы общество не относилось к внедрению бионических технологий в жизнь человека, процесс перехода к глобальным научным трансформациям потребует надлежащей реакции от общества и инновационных решений со стороны государства уже в ближайшем будущем. Причиной тому служит влияние данного процесса не только на технические науки, машиностроение и медицину, но и на человеческое мировосприятие, философию, понятия о морали, праве, гуманизме, законы самого человеческого взаимодействия и существования, которые уже в ближайшем будущем могут кардинально измениться.

Таким образом, распространение и рост популярности бионических технологий среди людей в первую очередь коснется преобразования такой категории, как «права человека», которые сегодня являются одной из основ функционирования общества всех развитых стран. В рамках данной темы поднимаются вопросы о применимости прав человека к киборгам¹, о том, будут ли у киборгов отдельные права или же в силу их определенных преимуществ они будут каким-либо образом ограничены в правах. Так, в 2010 г. Н. Харбиссон и М. Рибас, одни из первых киборгов в мире, основали организацию Cyborg Foundation [12], которая занимается не только популяризацией расширения человеческих возможностей за счет новых технологий, но и защитой прав киборгов.

Возможное возникновение нового, уникального класса людей (киборгов) в будущем потребует от государства инновационного законодательства. В первую очередь разработка новых законопроектов коснется продажи бионических технологий, которая потребует создания специальной базы данных по учёту проданных, используемых и даже неактивных бионических протезов и имплантатов, оформления лицензий и документов на их покупку и установку и т. д.

¹ Человек, изменяющий и модифицирующий себя путём различного рода экспериментов со своим внешним видом, вживляя в отдельные части своего тела и в кору головного мозга металлические фрагменты, биочипы, чипы и т.п. (Толковый словарь Ефремовой. Т. Ф. Ефремова. 2000)

Кроме того, не исключено, что преступления, совершенные киборгом, не всегда будут приравниваться к преступлениям обычного человека, а бионические протезы в ряде случаев даже смогут считаться холодным оружием. Возникнут сложные ситуации, когда человек покупает протезы и импланты в кредит или берёт их в аренду у производителя, а производитель принял решение пересмотреть, приостановить или расторгнуть контракт, в связи с чем требует свое имущество назад, хотя человек физиологически не может жить без данных технологий в силу здоровья и т. п. Подобные прецеденты в будущем неизбежно приведут к их оценке с юридической точки зрения и тщательной проработке мер, направленных на решение возникающих проблем.

Ещё один возможный вариант развития событий в будущем – это дискриминация, как обычных людей, так и киборгов. Первый вариант данного сценария (дискриминация обычных людей) будет возможен в том случае, если в силу ряда усиления за счёт технологий киборги будут более востребованы на рынке труда, поскольку они смогут физически и интеллектуально превосходить обычных людей с их естественными пределами возможностей. Так, например, мозговой имплант с доступом в Интернет позволит киборгам существенно ускорить доступ к знаниям, глазные импланты позволят киборгу видеть лучше человека с отличным зрением, а механические руки не будут уставать. Развитие подобных тенденций может привести к распространению идей о превосходстве киборгов над обычным человеком, что станет поводом для открытой нетерпимости со стороны людей, не использующих бионические технологии.

Второй вариант сценария дискриминации характеризуется тем, что в будущем государство будет выступать защитником обычных людей, вводя различные ограничения для киборгов как в использовании протезов и имплантатов, так и в участии в общественной жизни. Такими ограничениями могут стать повышение цен на бионические технологии, ограничение их использования, усиленный досмотр в аэропортах, вокзалах и других местах массового скопления людей, невозможность киборгов участвовать в борьбе за власть и занимать ключевые посты в государственных и частных структурах. Со временем подобные меры могут поставить киборгов в дискриминируемое положение, даже если они будут объясняться соображениями общественной безопасности. В обоих вариантах дискриминация повлечёт за собой возникновение новых политических и общественных движений, которые будут отстаивать права и интересы либо киборгов, либо обычных людей. Кроме того, существует возможность сценария расслоения общества, который возможен в силу того, что наиболее совершенные технологии будут

доступны только богатым слоям общества. Однако этой идее сегодня противопоставляется предположение о том, что с распространением 3D-принтеров высокотехнологичные имплантаты и протезы будут выпускаться не только крупными компаниями и корпорациями, но и небольшими организациями, что сделает их доступными практически для всех представителей общества.

Ещё один социально-политический аспект внедрения бионических технологий в жизнь человека заключается в проблеме обеспечения безопасности граждан, использующих различные бионические технологии (в особенности имплантаты мозга). Угрозой их безопасности в будущем могут стать возможные кибератаки, от которых государство будет обязано защищать своих граждан-киборгов. В будущем может возникнуть реальная угроза умышленных кибератак, направленных на киборгов с самыми различными целями: от получения информации о банковских счетах до частичной или полной манипуляции киборгом. На сегодняшний день уже существуют прецеденты, когда хакеры применяли вживленные чипы для распространения компьютерных вирусов, которые могли подключаться к платежным терминалам и проходить аутентификацию в системах безопасности. Подобный сценарий не только угрожает безопасности общества и государства, но и противоречит современным понятиям о свободе воли и правах человека (например, права на неприкосновенность личности). Потенциальная возможность вмешательства злоумышленников в мозг человека может стать реальным препятствием внедрения бионических технологий в жизнь общества. Следовательно, в ближайшем будущем перед государством и частными компаниями, задействованными в сфере бионических технологий, будет стоять задача по разработке эффективной и доступной всем киборгам системы безопасности и защиты от кибератак.

Киборгизация как социокультурный феномен является частным проявлением реализации комплекса мер инновационной политики государства, в т. ч. динамики связанных с этим институциональных изменений, а также оценки и алгоритмизации феномена научно-технологического прогресса – анализ приведенных компонентов НИС страны даст возможность спрогнозировать и описать последствия новых норм и правил, которые определяют социум в ближайшие 10–20 лет. Вышеописанные тренды находят все большее воплощение в контурах мировых политических систем, и в этом контексте важно понять, как именно понимается феномен научно-технологического прогресса в России и рассматривается ли он в качестве источника формирования национальных долгосрочных конкурентных преимуществ по сравнению с другими странами.

Начиная с 1950-х гг., почти полсотни стран объявляли о начале модернизации, и лишь каждая десятая из них предъявила успешный и стабильный результат, который можно рационально описать и объективно измерить. На одном из последних заседаний Президентского совета по науке и образованию (ведущей современной отечественной дискуссионной платформы по вопросам инновационного развития) обсуждался вопрос о тактических и стратегических приоритетах научно-технологического развития. Речь шла о том, как важно соблюсти правильное соотношение между ними: в отсутствие тактических приоритетов «будущее» как категория может не быть определена, а отсутствие стратегических приоритетов лишает смысла решение тактических задач.

В этом отношении показательным примером может служить ситуация конца Великой Отечественной войны: Советский Союз выиграл войну, реализуя тактические приоритеты, но новый «атомный вызов» задал новый стратегический приоритет. Сегодняшняя ситуация совершенно аналогична, отличие лишь в глубине и масштабах последствий современных глобальных вызовов по сравнению с «атомным».

Глобальный вызов XXI в. связан с необходимостью обеспечения устойчивого развития цивилизации. Базовым компонентом такого развития является достаточное количество энергии и ресурсов. В условиях глобализации в технологическое развитие вовлекаются все новые страны и регионы, что приводит к интенсивному потреблению и истреблению ресурсов. Включение в состав «активных технологических игроков», таких как Китай и Индия, ведет к ситуации ресурсного коллапса. Доминантой мировой политики стала борьба за истощающиеся ресурсы. При этом лидерство обеспечивается технологическим превосходством, а военная колонизация сменилась технологическим порабощением. Причиной кризиса является антагонизм природы и техносферы, созданной человеком. Природа миллионы лет существует без ресурсного голода в рамках замкнутого согласованного ресурсооборота. Индустриальная же цивилизация за 150–200 лет своего существования подошла к грани ресурсной катастрофы.

Сегодня ясно, что выход из кризиса возможен лишь путем создания «природоподобной» техносферы. Инструмент создания такой техносферы – конвергентные нано-, био-, информационные, когнитивные и социогуманитарные технологии (НБИКС-технологии), влияние одних из которых на современный мир мы рассмотрели выше. Смысл создания «природоподобной» техносферы состоит в восстановлении естественного самосогласованного ресурсооборота своеобразного «обмена веществ» природы, – нарушенного сегодняшними технологиями, вырванными из естественного природного

контекста. Приведем пример: самое совершенное творение природы – человеческий мозг – потребляет не более 30 Вт, а современная суперЭВМ – десятки мегаватт. При этом эффективность всех компьютеров мира не достигает эффективности мозга среднестатистического человека. Выход из положения – создание компьютеров, работающих на принципах функционирования человеческого мозга. Таким образом, стратегическая цель современной цивилизации – включить технологии в естественный природный ресурсооборот на базе развития конвергентных НБИКС-технологий.

Природоподобные технологии, давая человечеству шанс избежать ресурсного коллапса, определяют, вместе с тем, принципиально новые угрозы и вызовы. Эти угрозы связаны с самим характером природоподобных технологий, построенных на возможности технологического воспроизведения систем и процессов живой природы. Подобная возможность открывает перспективу целенаправленного вмешательства в жизнедеятельность природных объектов и, прежде всего человека, в процесс его эволюции.

Такое вмешательство можно разделить на два важнейших типа:

- биогенетическое, базирующееся на применении методов нанобиотехнологий;
- когнитивное, основанное на конвергенции инфокогнитивных и социогуманитарных наук.

Первый уже сегодня реализуется в технологиях так называемой синтетической биологии, позволяющих продуцировать искусственные живые системы с заданными свойствами, в том числе не существующие в природе. Базовым элементом такой системы является искусственная клетка, обладающая минимально необходимым набором генов, достаточным для жизни и размножения. Такая клетка может быть как сверхэффективным лекарством, так и оружием массового поражения, обладающим избирательным действием на различные этногенетические группы.

Второй тип вмешательства связан с воздействием на психофизиологическую сферу человека с целью контроля и управления его сознанием и телом. Активно разрабатываются принципиально новые мозго-машинные и мозго-мозговые интерфейсы, позволяющие формировать у человека заданное представление о действительности. В повестке дня – создание интегрированных человеко-машинных систем, управляемых извне.

Риски, сопровождающие создание природоподобных технологий, многократно увеличиваются следующими их особенностями:

- двойственный характер технологий, размытые границы между гражданскими и военными применениями и, как следствие, неэффективность существующих методов контроля вооружений;

- доступность и относительная дешевизна технологий, возможность создания средств поражения даже в кустарных условиях, отсутствие необходимости в сложнейших и чрезвычайно дорогостоящих системах доставки;

- невозможность предугадать все последствия выхода искусственных живых систем в окружающую среду.

Исследования и разработки по созданию природоподобных технологий активно ведутся в ряде зарубежных стран, прежде всего в США. Только Агентство перспективных оборонных исследовательских проектов Министерства обороны США (DARPA) реализует более двухсот программ в этой области.

В этих условиях возникает угроза национальной безопасности Российской Федерации, связанная с возможностью одностороннего владения нашими партнерами технологиями указанного класса. Первым ответом на этот стратегический вызов стала президентская инициатива «Стратегия развития nanoиндустрии», первый и второй этапы которой были успешно реализованы в 2007–2015 гг. В качестве задачи третьего этапа, начавшегося в 2016 г., указано «опережающее развитие принципиально новых направлений ..., обеспечивающих создание в стране надотраслевой научно-образовательной и производственной среды в перспективе на ближайшие 10–20 лет.

Главным содержанием этого этапа станут разработка и создание:

- продукции нанобиотехнологий;
- гибридных устройств и приборов бионического типа;
- биоробототехнических систем.

Реализация задачи третьего этапа приведет к созданию принципиально нового технологического базиса экономики в Российской Федерации» [9].

Другим системным документом стал обсуждаемый сейчас проект Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации на долгосрочный период [10].

Развитие технологий, открытость коммуникационной среды, изменение социально-бытового контура и другие обстоятельства характеризуют новый этап развития современной цивилизации. Становится очевидным тот факт, что наибольшими конкурентными преимуществами будет обладать та система-государство, которая будет способна предвидеть и построить модель, адаптивную грядущим переменам.

Учитывая вышесказанное, а также акцент на междисциплинарной методологии в реализации приоритетов национального научно-технологического развития, возникает вопрос о месте и роли политологии как конвергентной дисциплины в описании и концептуализации целей и задач инновационной политики РФ. Тезис о том, что

подобные структурные изменения должны быть «направляемы», в рамках развития политологической науки приобретает особое значение – важнейшей становится задача описать оптимальный контур управленческих решений, основанный на спрогнозированных координатах-трендах. В данном случае на первый план выступает технология политического прогнозирования (форсайта), характеризующаяся в том числе и как новая форма коммуникации между властью и экспертным сообществом политологов. Долгосрочное прогнозирование политического развития требует учета основных глобальных тенденций и вызовов, определяющих внешние и внутренние императивы для каждой страны. Для будущего России важнейшими представляются следующие.

Во-первых, современный этап глобализации общественного и экономического развития обостряет целый ряд проблем, с которыми действующие международные институты справляются пока неудовлетворительно. Неравномерность роста, демографические дисбалансы, старение населения развитой части мира порождают мощные миграционные потоки, создают и обостряют серьезные межцивилизационные противоречия. Остро стоят проблемы обеспечения международной безопасности, предотвращения и урегулирования региональных конфликтов, создания средств для борьбы с международным терроризмом, преодоления кризиса нераспространения ядерного оружия. К этому следует добавить глобальные экологические проблемы, потепление климата, рост числа природных катастроф.

Во-вторых, возрастает неопределенность мирового развития. Возросшее число игроков, определяющих формирование мировой экономической динамики, принципиально отличает ситуацию первых десятилетий XXI в. К сложившимся в середине XX в. центрам силы уже добавились такие крупные игроки, как Китай, Индия, Бразилия, Иран. Новые центры силы оказывают растущее воздействие на все мирохозяйственные тренды, меняют конфигурацию мировой торговли, валютной сферы, потоков капитала и трудовых ресурсов. Обострение конкуренции в этих направлениях чревато рецидивами экономического национализма, протекционизма, а также изменением ряда принципов мирохозяйственного регулирования.

В-третьих, нарастает скорость изменения ряда ключевых мирохозяйственных тенденций, обусловленная активизацией инновационной деятельности. В условиях глобализации тиражирование инноваций, их освоение в сфере производства идет настолько стремительно, что зачастую происходящие перемены трудно зафиксировать. Это обстоятельство связано и с тем, что центральным направлением инновационной активности становится сфера услуг –

информационных, финансовых, инженерно-конструкторских, медицинских и социальных. «Виртуальный» характер многих услуг принципиально меняет саму возможность их анализа, оценки и прогноза.

Под воздействием всех этих факторов формируется новая архитектура мировой экономики и международных отношений, начинается возврат к политике баланса сил на основе использования как научно-технического и экономического потенциала, так и элементов военной силы. Скорость и многовекторность мирового развития, повышение рисков реализации крупных долгосрочных проектов во всех областях социально-экономического развития усложняют задачу долгосрочного прогнозирования. Анализ сценариев будущего становится востребован и требует нестандартных подходов, привлечения специалистов самого разного профиля.

Технология прогнозирования может рассматриваться в качестве ресурса и средства формулирования и обслуживания национальных интересов политического пространства Российской Федерации, в т. ч. и в перспективе реализации указанных выше программных документов, определяющих основные этапы инновационного развития нашей страны. Тренды, которые уже очевидны (истощение ресурсов, междисциплинарный подход в научном познании, «размывание» национальной идентичности, глобальное изменение климата и др.), необходимо описывать в рамках принятия управленческих решений на уровне руководства страны. Усиление интеллектуальной составляющей политико-экономического развития государства приводит к реструктуризации пространства принятия решений и перемещению науки и инноваций в центр политического регулирования, т. е. перед политологами ставится задача обеспечения выработки таких решений и методов, которые обязаны «перейти» из узкопрофессиональных и научных сообществ в пространство публичной политики.

Список литературы

1. Баева Л. В. Образ киберчеловека в современной науке и культуре // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. – 2015. – № 1. – С. 58.
2. Девушки-киборги: необычные работы китайского скульптора [Электронный ресурс] // EKD.ME – URL: <http://ekd.me/2016/02/robogirls/> – Загл. с экрана. (09.09.2016).
3. Емелин В.А. Cyborgization и инвалидизация технологически расширенного человека // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1 (9). – С. 62–70.
4. Летов О.В. Трансгуманизм и этика // Культурология. – 2008. – № 4. – С. 18–30.
5. Люди, опробовавшие на своем теле футуристические гаджеты [Электронный ресурс] // Энциклопедия мужества не инвалид.ru – URL: <http://neinvalid.ru/lyudi-oprobavavshie-na-svoem-tele-futuristicheskie-gadzhetiy/> – Загл. с экрана. (01.09.2016).

6. Медики успешно завершили клинические испытания «кибер-глаза» Argus II [Электронный ресурс] // РИА Новости. – URL: <http://ria.ru/science/20150624/1084558109.html> – Загл. с экрана. (02.09.2016).
7. Мир изменяется [Электронный ресурс] // Официальный сайт Российского трансгуманистического движения. – URL: <http://transhumanism-russia.ru/> – Загл. с экрана. (01.05.2015).
8. Основа социальной концепции РПЦ [Электронный ресурс] // Официальный сайт Московского Патриархата. – URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/141422.html> – Загл. с экрана. (14.09.2016).
9. Президентская инициатива «Стратегия развития nanoиндустрии» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.nanorf.ru/Attachment.aspx?Id=4825>
10. Проект Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации до 2035 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://sntrf.ru/materials/kontseptsiya-strategii-ntr-rossii-do-2035/>
11. Четверо из пяти людей хотят стать киборгами [Электронный ресурс] // Rusbase. – URL: <http://rusbase.com/opinion/future-predictions/> – Загл. с экрана. (03.09.2016).
12. Чип в ребро: зачем люди вживляют гаджеты под кожу [Электронный ресурс] // Новые Ведомости. – URL: <http://nvdaily.ru/info/83261.html> – Загл. с экрана. (06.09.2016).
13. Pierre Matter. Скульптурная биомеханика [Электронный ресурс] // Look at me. – URL: <http://www.lookatme.ru/flow/posts/art-radar/64114-pierre-matter-skulpturnaya-biomehanika> – Загл. с экрана. (10.09.2016).
14. This man sells a kit that'll turn anyone into a 'cyborg' [Electronic resource] // TECH INSIDER. – URL: <http://www.techinsider.io/amal-graafstra-sells-a-kit-so-anyone-can-be-a-biohacker-2015-7> – Загл. с экрана. (04.09.2016).

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 159.9.072 : 167 – 057.36

В. Д. Карандашов, А. А. Головинский, М. И. Нужа

Методологические аспекты исследования психологической безопасности военнослужащих

В статье рассматриваются сущность и специфика такого психического состояния, как психологическая безопасность, которое характеризуется знанием об опасности во внешнем мире и способностью (компетентностью) действовать в создавшихся условиях. Описывается методология исследования психологической безопасности и психологическая подготовка военнослужащих.

The article considers the essence and specificity of such a mental condition as psychological safety, which is characterized by knowledge of the dangers in the outside world and the ability (competence) to act in the circumstances. Describes the research methodology of psychological security and psychological training of servicemen.

Ключевые слова: психическое состояние, психологическая безопасность, психическое здоровье, самообеспечение безопасности.

Key words: mental state, psychological security, mental health, self-security.

Интерес к феномену безопасности актуализировался в последнее время в связи с угрозами и вызовами современного этапа развития цивилизации. Глобальный экономический кризис, обострение геополитических сюжетов, климатические сдвиги и катастрофические последствия в развитии техносферы предопределили ситуацию, когда безопасность рассматривается как имманентный компонент деятельности человека в различных областях социума. Не случайно различные аспекты безопасности – национальной, информационной, экологической, экзистенциальной – обсуждаются на страницах научных журналов, конференциях и круглых столах, исследуются в диссертационных работах. Столь же пристален интерес научного сообщества и к психологической безопасности личности вообще, и психологической безопасности военнослужащих в частности.

Тема психологической безопасности военнослужащих (персонала силовых структур) в XXI в. безусловно актуальна и очевидна. Но недостаточная степень ее научного осмысления и проработки

предполагает обращение, в том числе к методологическим сторонам исследования феномена психологической безопасности.

В современной научной литературе встречаются различные подходы к раскрытию понятия «безопасность». Так, по мнению Абрахама Маслоу, для человека нет более насущной потребности, чем потребность в безопасности, даже физиологические потребности, если они удовлетворены, расцениваются им как второстепенные, несущественные. Если это состояние набирает экстремальную силу или приобретает хронический характер, то мы говорим, что человек думает только о безопасности [4, с. 49].

Профессор Тартуского университета М. А. Котик затрагивает психологические вопросы безопасности, обуславливающие профилактику несчастных случаев на производстве при обслуживании железнодорожного, авиационного и автомобильного транспорта. Многочисленные должностные инструкции и правила, которыми должен руководствоваться железнодорожный служащий, зачастую сложны для понимания, противоречивы и объемны, что не способствует снижению безопасности. И только тогда, считает М. А. Котик, когда инструкции будут изложены в ограниченном числе правил, кратко, четко, – только тогда можно требовать их точного выполнения и, следовательно, снизить роль ошибки в профессиональной деятельности специалиста [2, с. 20].

И. А. Баева рассматривает психологическую безопасность субъектов образовательного процесса в школе как следствие психологической безопасности образовательной среды. В своих трудах И. А. Баева описывает основные угрозы безопасности в образовательной среде, модель деятельности службы сопровождения в образовании, экспериментально доказывает связь показателей психологической безопасности образовательной среды и психического здоровья ее участников [1, с. 180–186].

Д. Р. Мерзляков в качестве причин, снижающих психологическую безопасность, называет следующие: напряженность труда, санитарно-гигиенические условия и ошибки людей (человеческий фактор). Следовательно, считает он, способами обеспечения психологической безопасности и механизмами психологической защиты личности должны стать сформированные навыки и умения, необходимые в опасных, экстремальных и чрезвычайных ситуациях [5, с. 50–55].

В действующих нормативных документах декретируется, что национальная безопасность представляет собой состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод граждан Российской Федерации, достойный уровень их жизни, суверенитет, независимость, государ-

ственная и территориальная целостность, устойчивое социально-экономическое развитие страны [6, ст. 6].

Военнослужащий в боевой и повседневной деятельности сталкивается с выполнением задач в условиях риска для жизни, принятием решений в условиях неопределенности, с информационной перегрузкой, высоким уровнем ответственности за жизнь и здоровье подчиненных и т. д. В пространстве профессиональной деятельности военнослужащий испытывает колоссальные психические нагрузки, которые могут приводить к психическим травмам, профессиональному «выгоранию», психическим и психосоматическим заболеваниям. Поэтому вопросы сохранения психического здоровья, создания психологической безопасности и профессионального долголетия военнослужащих являются актуальными.

При этом возникают закономерные вопросы: можно ли испытывать состояние психологической безопасности в боевых условиях? Способен ли человек в экстремальной обстановке, в условиях риска для жизни и здоровья, осознавать психологическую безопасность? Ответить на эти вопросы возможно, как нам представляется, при исследовании сущности данного психического состояния.

Психологическая безопасность – это состояние психики, которое характеризуется знанием об опасности со стороны внешнего мира и способностью (компетентностью) действовать в создавшихся условиях. Графическая иллюстрация динамики психических состояний человека от состояния «психологической опасности» до состояния «психологической безопасности» представлена на рисунке.

На первом этапе человек воспринимает сигналы внешнего или внутреннего мира, выделяет важную для себя информацию, производит оценку обстановки. Восприятие представляет собой синтез разнообразных ощущений с последующим созданием целостного образа данного предмета или явления [5, с. 125]. Осмысленность восприятия позволяет осознавать личностный смысл и эмоциональное отношение к воспринимаемой ситуации, предметам или явлениям. Восприятие избирательно, поэтому в каждый момент времени человек выделяет из окружающих его предметов те, которые наиболее значимы для него в данной конкретной ситуации. Еще одно свойство восприятия – апперцепция, представляющая собой зависимость образа от прошлого опыта. Опыт встречи с объектом позволяет более быстро выделять в нем существенные признаки, не отвлекаться на второстепенные детали, соответственно достигать большей точности и оперативности. Результатом восприятия является оценка обстановки.



Рисунок. Динамика состояний «психологической опасности» и «психологической безопасности»

Оценка обстановки первоначально совершается в большей степени эмоционально, чем рационально. В психологии под эмоциями понимают психические процессы, протекающие в форме переживаний, а также отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека [3, с. 394]. Эмоция позволяет отразить субъективное оценочное отношение к существующим или возможным ситуациям, показывая взаимосвязь ситуации и потребностей организма. Эволюционно эмоция представляет собой одну из древнейших форм оценки ситуации, встречающуюся не только у человека, но и животных. Оказавшись в незнакомой обстановке, эмоция позволяет очень быстро оценить ситуацию, в то время как рациональная оценка требует большего времени для осознания и осмысления.

В последующем происходит осознание эмоционального состояния. Человек испытывает страх (состояние психологической опасности), если эмоционально оценивает ситуацию как опасность. Данное состояние возникает в условиях реальной или мнимой опасности. Под условиями опасности понимаются факторы внешней и внутренней среды. Внешние факторы представлены в виде объективной реальности, а внутренние – в виде действия законов восприятия. Следовательно, психическое переживание опасности является оценкой угрозы со стороны внешних или внутренних факторов. К примеру, темный переулок может восприниматься как источник опасности и приводить к страху. Вместе с тем прыжок опытного парашютиста, хотя и осуществляется в условиях очевидного риска для его жизни, проходит в состоянии безопасности, поскольку он контролирует влияние внешней и внутренней ситуации.

Принятие решения – это процесс сознательного выбора наилучшего варианта решения проблемы. Каждый вариант решения представляет образ (модель) предстоящих действий. Образы могут формироваться путем многократных тренировок, тогда человек психологически подготовлен к опасным ситуациям. Чем большее количество предстоящих психических образов, максимально соответствующих обстановке, будут сформированы у него, тем меньше вероятность его попадания в ситуацию неопределенности и неизвестности. Образ может также формироваться впервые, тогда человеку требуется больше времени для принятия решения. Более того, анализировать ситуацию в условиях опасности, испытывая сильные эмоции, достаточно сложно.

Знание эффективных алгоритмов поведения в ситуации опасности, умение принять решение, предполагающее выбор одного из вариантов в сочетании с уверенностью в своих силах и представлением о имеемых ресурсах, создают состояние психологической безопасности. При снижении подконтрольности человеку внешних и внутренних параметров реальности возникает состояние психологической опасности, переживаемое в виде страха, растерянности, тревоги и т. д.

Если на первом этапе восприятия первичная оценка обстановки происходит в большей степени эмоционально, то затем включаются такие операции мышления, как анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, и оценка обстановки осуществляется рационально. Принятие решения невозможно также без учета прошлого опыта, который воспроизводится в виде выявленных ранее причинно-следственных связей и убеждений. Таким образом, на этапе принятия решения интенсивно включаются такие психические процессы, как мышление и память.

На основе оценки обстановки и принятия решения организуется деятельность, которая при успешной реализации создает состояние спокойствия, ведет к повышению самооценки и уверенности в своих силах. В случае неудовлетворительного результата человек заново производит оценку обстановки и осознает опасность.

Таким образом, психические состояния – «безопасность» и «спокойствие» – различны отношением личности к опасности. Психологическая безопасность как состояние характеризуется подконтрольностью внешних и внутренних параметров жизнедеятельности в условиях опасности, обеспечивающих физическое, энергетическое и информационное равновесие со средой и влияющих на сохранение во времени вероятности достижения главной для нее жизненной цели.

Потребность в безопасности у людей, живущих в мирном, стабильном, нормально функционирующем обществе, правовом государстве, не оказывает существенного влияния на мотивацию. Точно так же не испытывающий голода человек не думает о еде, и данная потребность не становится для него актуальной. Потребность в безопасности становится актуальной в периоды социальных потрясений, революционных перемен.

Абрахам Маслоу выделил потребность в безопасности как базовую в иерархии потребностей сферы человека. Он считает, что человек не может руководствоваться потребностями высокого уровня (в любви, уважении, самоактуализации), пока остро нуждается в базовых потребностях и испытывает голод, жажду и страх. Маслоу прекрасно осознавал, что удовлетворение примитивных физиологических потребностей и потребности в безопасности – это основа основ.

Рассмотрим методологию изучения такого феномена, как «психологическая безопасность».

Психологическая безопасность вторична по отношению к окружающему миру и является отражением воздействий предметов и явлений окружающей действительности, т. е. на данное психическое состояние влияют, с одной стороны, реальные воздействия окружающей среды, а с другой – «следы» прошлых воздействий в виде воспоминаний. Человек может обучиться вести себя в условиях риска для жизни, сформировать уверенность и адекватные модели поведения в ситуациях опасности, следовательно, на формирование психологической безопасности влияет прошлый опыт.

Принцип единства сознания и деятельности означает, что «психологическая безопасность» возникает на основе деятельности. К примеру, сформированные навыки по использованию огнетушителя приводят к представлению образа предстоящих действий в момент опасности. Как следствие, возникает состояние «психологической безопасности», а далее следуют действия по тушению огня. При до-

стижении успеха повышается уверенность в себе, закрепляется образ действий при тушении огня и формируется более быстрый переход от состояния страха к состоянию «психологическая безопасность».

Психологическая подготовка военнослужащих представляет собой ряд мероприятий по формированию и закреплению у военнослужащих психических образов модели предстоящих действий. Образ выполнения того или иного действия определяется как его предметным содержанием, так и его значимостью для военнослужащего. Военнослужащий должен быть убежден, что данная модель является эффективной (происходит достижение результата) и оптимальной (сочетание результата и затраченных усилий и ресурсов). В связи с этим психологическая подготовка начинается с убеждений в необходимости и важности будущих действий, закреплении убеждений и установок, накопления представлений об условиях деятельности и нахождении собственного смысла в модели предстоящих действий.

И. А. Баева описывает управляемость своими стереотипными реакциями в важных и нестандартных ситуациях как одну из стратегий формирования психологической безопасности [1, с. 55].

Принцип развития предполагает, что человеку свойственно накапливать опыт безопасности жизнедеятельности в различных ситуациях и потому, сталкиваясь с опасностями, он в меньшей степени поддается страху и панике, а чаще находится в состоянии «психологическая безопасность» и способен активно противостоять источнику опасности.

Для закрепления образной основы модели действий применяются различные формы психологической подготовки:

- психологическое просвещение;
- упражнения и тренировки на боевых постах, специальных тренажерах;
- физические и спортивные упражнения по преодолению полос препятствий, водных рубежей и т. д.;
- спортивные соревнования, учения (танковый биатлон) и т. д.;
- психологические тренинги по саморегуляции и управлению собственными психическими состояниями;
- тренинги по формированию совместимости, сплоченности и слаженности воинского коллектива.

Для формирования модели современного боя применяются: а) средства имитации взрывов и выстрелов (имитационные гранаты, взрывпакеты, дымовые шашки, холостые патроны и т. д.); б) аудио- и видеотрансляция боевых действий (выстрелов орудий, разрывов мин, звуков низколетящих самолетов и т. д.); в) создание полос пре-

пятствий с применением макетов поврежденной техники, пожаров, разрушенных участков дорог и т. д.).

Таким образом, психологически подготовить к той или иной ситуации – это значит обучить человека осознанному, рефлексивному и действенному отношению к данной ситуации, использованию своих внутренних и внешних ресурсов (знания, опыт, помощь других людей, технологии и т. д.).

Можно выделить два основных подхода к обеспечению психологической безопасности человека. Первый подход акцентирует внимание на привлечение внешних сил для устранения источников опасности. Согласно Конституции РФ государство выступает гарантом безопасности каждого гражданина, но защита со стороны государства не всегда может быть достаточным гарантом безопасности. Факторами снижения стабильности являются:

- внезапность действия опасных явлений (природных и антропогенных), что приводит к физической невозможности своевременного привлечения внешних сил;

- многообразие воздействующих на человека угроз делает не реальным создание под каждую из них соответствующих нормативных актов и ресурсов.

Второй подход психологическую безопасность выводит из результатов собственных усилий субъекта. Таким образом, становится актуальной реализация самообеспечения безопасности каждым конкретным человеком. Самообеспечение безопасности – процесс обучения (получение необходимых компетенций) и воспитания качеств, позволяющих поддерживать динамическое равновесие со средой на соматическом, энергетическом, информационном уровне и обеспечивать достижение значимых целей.

Исходя из этого, можно предположить, что для самообеспечения безопасности личности должны присутствовать: информация по преодолению опасности, волевой контроль, умения и навыки поведения в ситуации опасности, самостоятельность, коммуникабельность, осмысленное управление эмоциями и поведением и самое главное модель предстоящих действий.

Таким образом, ни в одном виде деятельности невозможно достичь абсолютной безопасности. Следовательно, любая деятельность потенциально опасна. Столкновение с опасностью может стимулировать как развитие человека, так и частично разрушить, или привести к гибели. Переход от состояния комфорта и спокойствия в зону большей или меньшей для себя опасности определяет ее выход на новый уровень взаимодействия с реальностью. Психологическая безопасность представляет положительное самоощущение человека, его эмоциональное, интеллектуальное, личностное и социальное благополучие в конкретных социально-

психологических условиях. Усвоенный социальный опыт как алгоритм поведения в конкретных условиях (использование огнетушителя при тушении пожара) создает основу для формирования состояния «психологическая безопасность». Психологическая безопасность – это особое субъективное психическое состояние личности, которое характеризуется знанием об опасности во внешнем мире и способностью (компетентностью) действовать в создавшихся условиях. Данное психическое состояние, характеризующееся подконтрольностью внешних и внутренних параметров жизнедеятельности, и формируется в ходе психологической подготовки.

Список литературы

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: моногр. – СПб.: СОЮЗ, 2002. – 271 с.
2. Котик М. А. Познание и регуляция деятельности: исторические, онтогенетические и прикладные проблемы // Учен. зап. Тартуского ун-та. – Тарту, 1990. – 134 с.
3. Маклаков А. Г. Общая психология: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 360 с.
5. Основы психологии безопасности / сост. Д.Р. Мерзлякова. – Ижевск: Изд-во Удмуртский ун-т, 2012. – 83 с.
6. Психология и педагогик: электрон. учеб. для курсантов высш. воен.-учеб. заведений / под ред. И. А. Алехина. – М.: Военный ун-т, 2016. – 686 с.
7. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: указ Президента РФ от 31.12.2015 № 683.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.97 : 616.1

С. В. Чермянин, Е. И. Кустова, М. Е. Кузнецова, И. А. Лелякова

Психологические особенности больных кардиологического профиля с типом личности D

В статье представлены результаты психодиагностического обследования пациентов с типом личности D с диагнозом ишемическая болезнь сердца (ИБС), находившихся на лечении в кардиологическом стационаре. Показаны индивидуально-психологические особенности, наличие и выраженность переживания обид различного генеза у пациентов данного профиля.

The article represents the results of psychodiagnostic examination of patients with type D personality with ischemic heart disease (IHD), who undergo medical treatment in cardiovascular care unit. The article indicates individual psychological characteristics, presence and intensity of the experience of offence (resentment) with different genesis of the patients with the stated type of personality.

Ключевые слова: личность типа D, кардиологический профиль личности, обида, ишемическая болезнь сердца (ИБС), индивидуально-психологические особенности.

Key words: Type D personality, cardiology personality, resentment, ischemic heart disease (IHD), individual psychological characteristics.

В настоящее время сердечно-сосудистые заболевания (ССЗ) по данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) во всем мире занимают первое место. Ежегодно от ССЗ умирает примерно 17 млн человек – это 31 % от всех случаев смертей в мире. Из этого числа 7,4 млн человек умирают от ишемической болезни сердца (ИБС) [1; 3]. В ряде исследований было установлено, что данному заболеванию подвержены лица с определенными типами поведения. В частности, существуют работы по поведению типа А, способствовавшему развитию ИБС. В этих работах типологические особенности личности типа А («коронарная», «гипертоническая», «Личности типа А») рассматриваются прежде всего как фактор риска ССЗ [4; 5].

Однако в настоящее время в современной зарубежной литературе появляются исследования о связи ИБС с поведением типа D у больных. По результатам современных фундаментальных иссле-

дований этиопатогенетических факторов развития ССЗ, проведенных специалистами в области в клинической психологии, была сформулирована концепция личностного типа D: «Кризисной дистресс-личности» («distressed») для выявления лиц с риском развития сердечно-сосудистых заболеваний и в первую очередь ишемической болезни сердца [5–8].

Среди основных проявлений поведения типа D наиболее характерными являются симптомы, возникающие на физиологическом, эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях. Ведущим паттерном личности типа D, наряду с повышенной тревожностью и раздражительностью, является «негативная аффективность» (тенденция испытывать отрицательные эмоции) и «социальная ингибированность» (тенденция к подавлению проявлений эмоций или поведения в межличностных взаимодействиях). Противоречивые негативные чувства по отношению к окружающим, параллельное ощущение чувства вины перед ними приводит к усилению обидчивости и подозрительности, что еще раз указывает на то, что агрессивность носит внутренний характер и не находит адекватного выхода для личности типа D. Такое подавление способствует накоплению аффектов и формированию дисфории, что чаще всего проявляется в сложных ситуациях межперсонального взаимодействия, в основе которых лежат различного рода обиды [7; 8].

Типологические особенности личности типа D способствуют формированию хронического нервно-психического напряжения, проявляющегося невротическими расстройствами и поведенческими аномалиями с последующим развитием соматических и психосоматических заболеваний. Установлено, что среди пациентов с диагнозом ИБС тип личности D встречается в 38 % случаев [2; 6; 8].

С целью изучения индивидуально-психологических особенностей было проведено обследование пациентов с типом личности D, находящихся на лечении в кардиологическом стационаре с диагнозом «Ишемическая болезнь сердца». В исследовании были использованы материалы обследования 60 больных с диагнозом ИБС (средний возраст 42,4 года). Основная группа была сформирована из лиц, имевших высокие значения по методике DS-14 (14-item Type D Scale). Полученные результаты сравнивались с результатами обследования контрольной выборки людей (n=60 человек), не имеющих в анамнезе заболеваний сердечно-сосудистой системы.

В ходе обследования использовались методики: опросник DS-14 (14-item Type D Scale) (14-пунктовая шкала выявления личностного типа D), методика оценки эмоционального дискомфорта личности (ЭДЛ), многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность», методика «Индекс жизненного стиля (LSI)», полихроматическая экспресс-методика «Контрасты» (ПЭМК) с одновременным

предъявлением эмоционально-значимого стимульного материала, а также авторская анкета («Реакции обиды»).

Для выявления различий психологических особенностей и поведенческих реакций у больных типа D с диагнозом ИБС и лиц контрольной группы был проведен сравнительный анализ.

В частности, в результате сравнительного анализа данных, полученных с помощью методики МЛО «Адаптивность», были получены достоверно значимые различия по шкалам D, Ну, (при $p < 0,05$), а также по шкалам F, Hs, Pt, и Si (при $p < 0,01$) (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ психологических характеристик личности в выборках людей с диагнозом ИБС и не имеющих в анамнезе заболеваний ССС

Шкалы методики МЛО «Адаптивность»	С диагнозом ИБС (n=60)	Не имеющие в анамнезе заболеваний ССС (n=60)	t-критерий Стьюдента	P
	M±m	M±m		
L (шкала достоверности)	55,65±1,65	55,30±1,85	0,41	
F (шкала надежности)	52,10±2,30	41,11±1,86	2,99	p<0,01
K (шкала коррекции)	75,65±1,65	75,30±1,85	0,41	
HS (шкала ипохондрии)	68,30±2,70	56,51±1,40	3,50	p<0,01
D (шкала депрессии)	65,80±3,10	44,60±1,70	2,60	p<0,05
Ну (шкала итерии)	62,30±2,00	56,00±1,20	2,60	p<0,05
Pd (шкала психопатии)	61,65±1,54	62,10±1,31	0,22	
Mf (шкала мужественности-женственности)	58,75±2,38	60,95±1,23	0,81	
Pa (шкала паранойяльности)	59,21±1,34	56,35±1,49	1,42	
Pt (шкала психастении)	67,20±1,40	55,3±1,80	1,10	p<0,01
Sc (шкала шизоидности)	64,30±1,62	62,40±1,69	0,81	
Ma (шкала гипомании)	54,20±1,46	55,30±1,82	1,10	
Si (шкала социальной интроверсии)	67,00±1,87	54,85±1,31	2,70	p<0,01

Анализ полученных данных свидетельствует, что пациенты типа D с диагнозом ИБС, по сравнению с контрольной выборкой, характеризуются достоверно более высокими значениями по шкалам Hs, D, Hu, что свидетельствует о наличии у них «невротической триады» по астеноневротическому типу реагирования. Пациентам типа D с диагнозом ИБС характерна тенденция к неудовлетворительному самочувствию и сниженному настроению. Им свойственна низкая толерантность (устойчивость) к психическим и физическим нагрузкам. Кроме того, данные пациенты отличаются склонностью к эгоцентризму и самосожалению, и зачастую к вышеперечисленной симптоматике присоединяются защитные реакции конверсионного типа.

Повышенные значения по шкале Si (социальной интроверсии) и Pt (психастения) у больных типа D с диагнозом ИБС свидетельствует об ограничении социальных контактов, осторожности и избирательности в установлении межперсональных взаимодействий. Одновременно повышение значения по шкале F у пациентов типа D с диагнозом ИБС, по сравнению с контрольной выборкой, также свидетельствует о наличии у них нерешенных внешних и внутренних проблемах, которые способствуют формированию эмоционального дискомфорта. Поэтому они манифестируют излишнюю сензитивность, проявляющуюся обидчивостью на фоне повышенной тревожности.

В результате сравнительного анализа по опроснику DS-14 (14-item Type D Scale) (14-пунктовая шкала выявления личностного типа D) были получены достоверные различия по шкале HA (при $p < 0,05$) (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ характерных личностных особенностей типа D в выборках людей, имеющих диагноз ИБС, и выборкой людей, не имеющих в анамнезе заболеваний сердечно-сосудистой системы

Опросник DS-14 (14-item Type D Scale) (14-пунктовая шкала выявления личностного типа D)	С диагнозом ИБС (n=60)	Не имеющие в анамнезе заболеваний ССС (n=60)	t-критерий Стьюдента	P
	M±m	M±m		
Шкала HA (негативная аффективность)	11,85±0,70	9,9±1,30	2,10	p<0,05
Шкала СИ (социальная ингибированность)	9,40±0,61	8,60±0,70	0,87	

У пациентов типа D с ИБС с высоким показателем по шкале НА отмечается возникновение отрицательных эмоций в различных ситуациях и тенденция к их сохранению на протяжении жизни. Это приводит к невротизации и тревожности, а также включает субъективное чувство психической напряженности, тревоги, гнева, социальной беспомощности [6].

В результате сравнительного анализа по методике «Индекс жизненного стиля (LSI)» были получены значимые различия по шкалам А, G, H (при $p < 0,01$) и В, Е (при $p < 0,05$) (табл. 3).

Защитное реагирование пациентов типа D с диагнозом ИБС по сравнению с контрольной выборкой отличается доминированием таких защит, как: «Отрицание», «Интеллектуализация» и «Реактивные образования». В целом данный репертуар ведущих защит отличается разнообразием форм реагирования и включением в структуру защитных реакций когнитивного компонента с возможностью его преобладания над инстинктивно обусловленными реакциями.

Таблица 3

Сравнительный анализ личностной диспозиции с определенной эмоцией, с определенным защитным механизмом в выборках людей, имеющих диагноз ИБС, и выборкой людей, не имеющих в анамнезе заболеваний ССС

ИЖС	С диагнозом ИБС (n=60)	Не имеющие в анамнезе заболеваний ССС (n=60)	t-критерий Стьюдента	P
	M±m	M±m		
А (отрицание)	72,70±5,00	48,2±5,00	3,40	p<0,01
В (вытеснение)	57,60±7,40	34,4±5,80	2,40	p<0,05
С (регрессия)	39,60±5,84	45,15±5,64	-0,68	
Д (компенсация)	52,90±7,42	57,20±6,82	-0,43	
Е (проекция)	42,60±5,40	25,4±5,50	2,20	p<0,05
F (замещение)	44,90±6,29	38,40±5,16	0,80	
G (интеллектуализация)	66,30±5,40	35,40±6,20	3,80	p<0,01
H (реактивные образования)	58,80±7,10	35,10±5,20	2,70	p<0,01
СНЗ (степень напряженности защит)	54,43±7,00	39,91±5,04	3,25	p<0,01

Пациенты с ИБС отрицают фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства и информацию, угрожающую самосохранению, самоуважению или социальному престижу, пресекают переживания, вызванные неприятной или субъективно неприемлемой ситуацией, при помощи логических установок и манипуляций (даже при наличии убедительных доказательств в пользу противоположного). Они предотвращают выражение неприятных или неприемлемых для мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений.

Пациентам типа D с диагнозом ИБС также свойственна психологическая защита «Вытеснение». Это свидетельствует о наличии тенденции подавлять неприемлемые желания, мысли, импульсы, чувства, вызывающие тревогу, однако сохраняют эмоциональные и психовегетативные компоненты данных проявлений.

Одной из защит, характерной для пациентов типа D с диагнозом ИБС является «Проекция». Данный факт свидетельствует о том, что свои субъективно социально неодобряемые чувства и мысли респонденты основной группы приписывают окружающим, таким образом локализуя их вовне, и факт осознания становится вторичным.

Показатели суммарной напряженности защит (СНЗ) у обследованных, составляющих основную группу, достоверно выше, чем у респондентов контрольной группы, что свидетельствует о более частой активации защитного реагирования у пациентов с ИБС. При этом уровень СНЗ в основной группе несколько выше нормативного. Это указывает на вероятность частой активации защитного реагирования в ответ на малозначимые события, следовательно, респонденты основной группы более склонны к гипертрофированному эмоциональному восприятию этих событий.

Из полученных данных следует, что пациенты типа D с диагнозом ИБС характеризуются многообразием и высокой выраженностью психологических защит. Таким образом, данный факт подчеркивает хрупкость соматической личности, которая в стрессовой ситуации стремится защититься, а не открыто реагировать на стрессор.

По методике диагностики эмоционального дискомфорта личности (ЭДЛ) выявлено, что в основной выборке у обследуемых более выражены проявления эмоционального дискомфорта личности (рис. 1).

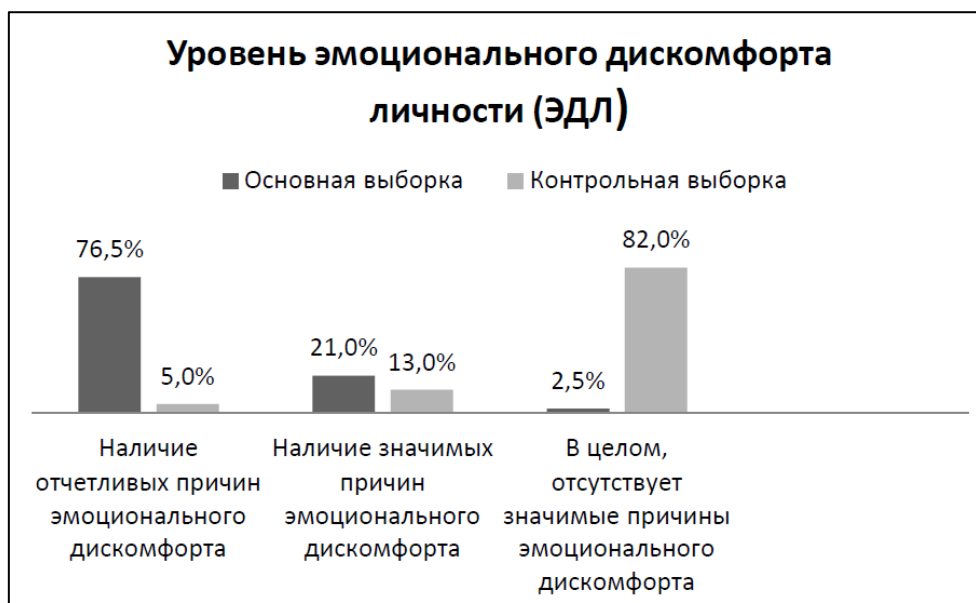


Рис. 1. Частотный анализ выраженности уровня эмоционального дискомфорта в основной и контрольной выборках

Выявленные различия свидетельствуют о наличии отчетливых причин эмоционального дискомфорта, которые вызывают выраженное нервно-психическое напряжение у лиц основной выборки.

Ведущими причинами эмоционального дискомфорта для лиц основной выборки (рис. 2) являются сложности в межличностных отношениях (41,5 %) и внутриличностные причины (42,7 %). Данные результаты полностью соответствуют положениям концепции личности типа D, свидетельствующие о том, что у лиц, часто испытывающих отрицательные эмоции и склонных к подавлению этих эмоций в межличностных взаимодействиях, зачастую формируется внутриличностный конфликт [6–8]. Данный факт наличия внутриличностного конфликта также косвенно подтверждается наличием достоверно более высоких значений показателя шкалы F (методика МЛО «Адаптивность»), у пациентов типа D с диагнозом ИБС по сравнению с лицами контрольной группы.

В ходе изучения различий психологических особенностей и поведенческих реакций у пациентов типа D с диагнозом ИБС и лиц контрольной группы, не имеющих в анамнезе ССЗ, был проведен сравнительный анализ, в результате которого были обнаружены достоверные различия между изучаемыми показателями респондентов.

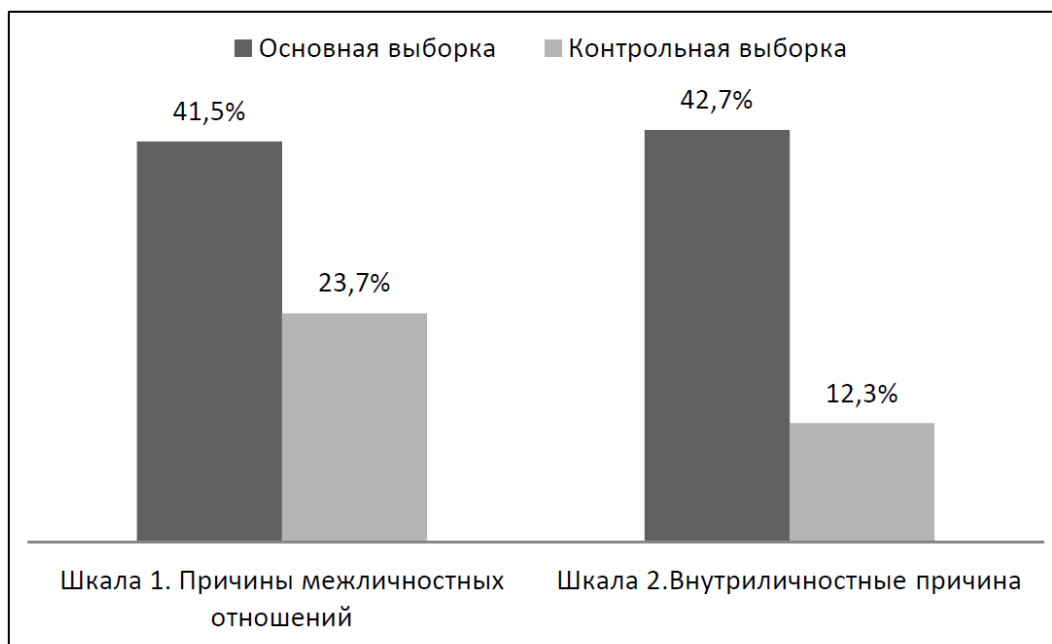


Рис. 2. Распределение причин эмоционального дискомфорта в основной и контрольной выборках

В результате сравнительного анализа данных анкеты «Реакции обиды» были получены достоверные различия выраженности изучаемого показателя (при $p < 0,05$) (табл. 4).

Таблица 4

**Сравнительный анализ уровня выраженности обиды
в основной и контрольной группах**

Авторская анкета «Реакции обиды»	С диагнозом ИБС (n=60)	Не имеющие в анамнезе заболеваний ССС (n=60)	t-критерий Стьюдента	P
	M±m	M±m		
Уровень выраженности обиды (суммарный показатель)	13,80±2,90	8,50±1,70	2,30	p<0,05

Это свидетельствует о том, что пациенты с ИБС по отношению к себе со стороны окружающих чувствуют несправедливость, непонимание, ущемление чувства собственного достоинства. Вследствие этого пациентам с ИБС свойственно наличие внутренних и внешних нерешенных проблем с чрезмерной фиксацией («застреванием») на них. Данный тип переживаний со временем трансформируется в личностную черту. В ходе сбора анамнеза и индивидуальных бесед с пациентами типа D было выявлено, что обидчивость как черта личности присутствует у пациентов в течение всей жизни.

Выявлено, что по частоте встречаемости основные виды обид разделяются на четыре группы:

- переживание обид в сфере семейных взаимоотношениях (65 %);
- переживание обид в сфере детско-родительских отношений (43 %);
- в процессе профессиональной деятельности (29 %);
- обиды, вызванные межперсональными взаимоотношениями в процессе школьного обучения (со сверстниками, преподавателями) (15 %);

В ходе обследования пациентов при предъявлении перечня эмоционально значимых стимулов (понятий) для соотношения с цветовыми контрастами (методика ПЭМК «Контрасты») были получены следующие результаты. Пациенты кардиологического профиля с типом личности D в основном (75 %) соотносили понятия: «семья», «детство», «будущее», «болезнь» и «работа» с отвергаемым цветовым контрастом.

Таким образом, пациентам типа D с диагнозом ИБС свойственно постоянно испытывать как негативные чувства по отношению к окружающим, так и одновременно чувство вины перед ними. Это, в свою очередь, приводит к усилению нервно-психического напряжения и еще раз указывает на то, что вектор агрессивности носит внутренний характер и не имеет адекватного выхода. Постоянное вычленение субъективных стрессоров из окружающей среды за счет подозрительности, мнительности, обидчивости, чувства вины способствует развитию ИБС. Результаты проведенного исследования во многом согласуются с данными других авторов, которые утверждают, что тип личности D характеризуется разнообразием эмоциональных и поведенческих проявлений, включая депрессивную симптоматику, хроническое нервно-психическое напряжение, недостаток ощущаемой социальной поддержки и заниженной самооценки вследствие накопленных обид и неразрешенного внутриличностного конфликта [5; 8].

В результате анализа интеркорреляционных взаимосвязей между показателями шкал психодиагностических методик были выявлены положительные корреляционные связи, представленные на рис. 3. Наличие данных интеркорреляционных связей указывает на наличие устойчивых взаимосвязей между личностными характеристиками пациентов типа D с диагнозом ИБС и особенностями их поведенческих реакций. В данной выборке было установлено наличие интеркорреляционных связей между показателями по шкале надежности (F) с показателями по шкале социальной интроверсии (Si) и шкалой негативной аффективности (Опросник DS-14 (14-itemTypeDScale) (при $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о повышенных требованиях к себе и окружающим, строгой ориентации на социально желательные и корпоративные нормы поведения, приводящие к формированию неразрешенных внутриличностных проблем и подавлению собственных стремлений и эмоций при социальном взаимодействии.

Показатель социальной ингибированности (DS-14 (14-itemTypeDScale) (14-пунктовая шкала выявления личностного типа D) положительно коррелирует с уровнем выраженности обид различного генеза (интегральный показатель авторской анкеты «Реакции обиды»), шкалой депрессии и социальной интровертированности (при $p \leq 0,05$).

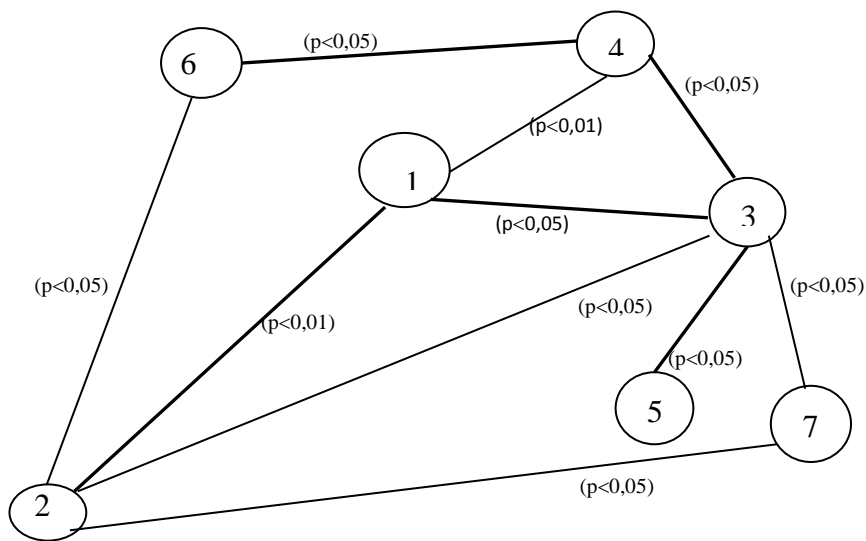


Рис. 3. Структура интеркорреляционных связей между изучаемыми показателями респондентов основной выборки (пациенты типа D с диагнозом ИБС)

1. Уровень выраженности обиды (интегральный показатель авторская анкета «Реакции обид»);
2. Негативная аффективность (Опросник DS-14 (14-itemTypeDScale);
3. Социальная ингибированность (Опросник DS-14 (14-itemTypeDScale);
4. Si – Шкала социальной интроверсии (МЛО «Адаптивность»);
5. D – Шкала депрессии (МЛО «Адаптивность»);
6. F – Шкала надежности (МЛО «Адаптивность»);
7. СНЗ – Степень напряженности защит (методика ИЖС)

Примечание: _____ прямая корреляционная зависимость (при $0,01 > P < 0,05$)

Также установлены положительные корреляционные связи (при $P < 0,05$) между обеими шкалами опросника DS-14 (14-itemTypeDScale) (14-пунктовая шкала выявления личностного типа D) и показателями СНЗ («Степень напряженности защит», методика ИЖС), а также выраженностью реакций обид различного генеза (авторская анкета («Реакции обиды»), манифестируемых пациентами с ИБС в процессе жизнедеятельности. Это показывает подавление чувства обиды при социальном взаимодействии с помощью различных психологических (в том числе и не рациональных) защит.

Таким образом, исходя, из полученных корреляционных связей пациентов типа D с диагнозом ИБС следует отметить выявленную тесную взаимосвязь большинства показателей психодиагностических методик и их непосредственное влияние друг на друга. Данный факт подчеркивает хрупкость конструкта соматизированной лично-

сти, когда повышение одного из показателей «включает» целый спектр эмоциональных реакций, которые проявляются на эмоциональном и поведенческом уровне личности.

В результате проведенных исследований были получены следующие выводы.

1. Тип поведения D у пациентов с ИБС проявляется целым комплексом патопсихологических симптомов: на поведенческом уровне – социальной интровертированностью, подозрительностью, проблемами в межперсональных взаимоотношениях; на эмоциональном – накоплением аффектов с последующим формированием дисфории; на когнитивном уровне – фиксация на внутренних и внешних не разрешенных проблемах.

2. Индивидуально-психологическими характеристиками пациентов типа D с диагнозом ИБС являются наличие радикала по невротическому типу реагирования («невротическая триада»): интровертированность, ригидность мышления и высокий уровень тревожности. Исходя из этого личность типа D постоянно испытывает негативные эмоции, проявляющиеся подавленным настроением, тревогой, и чувством неприязни по отношению к окружающим, которое вынуждена постоянно сдерживать.

3. Основными причинами формирования отрицательных эмоциональных реакций у пациентов с поведением типа D является длительное переживание различного вида обид. Установлено, что длительное переживание обид различного генеза в процессе жизнедеятельности во многом являются триггерами при «запуске» психосоматических заболеваний, в первую очередь заболеваний кардиологического профиля.

4. У пациентов типа D с ИБС психологические защиты многообразны и ярко выражены. Основными являются нерациональные формы защит – «Отрицание», «Реактивные образования», а также «Вытеснение», наличие которых необходимо учитывать клиническим психологам при проведении процедур коррекции и реабилитации.

5. Выявлена тесная взаимосвязь личностных и поведенческих характеристик и их непосредственное влияние друг на друга. Данный факт подчеркивает хрупкость конструкта соматизированной личности, когда изменение одной из характеристик «включает» целый спектр ответных реакций, которые проявляются на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях кардиологического типа личности D.

Список литературы

1. Волель Б.А., Терновая Е.С., Ермушева А.А., Сыркина Е.А., Ардзинба И.Б. Расстройство личности и сердечно-сосудистые заболевания (на модели артериальной гипертензии и ишемической болезни сердца) // Психические расстройства в общей медицине. – 2014. – 01: 4 – 13 с.
2. Медведев В.Э. Личность пациента как фактор заболеваемости ишемической болезнью сердца // Кардиология и сердечно-сосудистая хирургия. – 2010. – № 5. – С. 18–23.
3. Положенцев С.Д., Руднев Д.А. Поведенческий фактор риска ишемической болезни сердца (тип А). – Л.: Наука, 1990. – 171 с.
4. Положенцев С.Д., Руднев Д.А., Маклаков А.Г. и др. Психофизиологические механизмы поведения типа А в период адаптации к длительным психоэмоциональным нагрузкам / InternationalMedicalReviews (Международные медицинские обзоры). – СПб.: Avalanche, 1993. – Т.1. – №3. – С. 184–190.
5. Райх О. И. Тип личности D у больных с атеросклерозом различной локализации: распространенность, влияние на качество жизни [Рукопись] // автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Кемерово: Кемеров. гос. мед. акад. 2012. – 22 с.
6. Сумин А.Н., Сумина Л.Ю., Барабаш Н.А. Тип личности D у здоровых лиц: распространенность и особенности психологического статуса // Медицина в Кузбассе: науч. журн. – Т.10. – 2011. – №4. – С. 45–49.
7. Beutel M.E., Wiltink J., Till Y., Wild P.S., Münzel T., Ojeda F.M., Zeller T., Schnabel R.B., Lackner K., Blettner M., Zwiener I., Michal M. Тип личности D как маркер риска сердечно-сосудистой патологии среди населения: результаты Центра исследования здоровья Гуттенберга* (расширенный реферат). Психические расстройства в общей медицине. – 2013. – 03. – С. 58–64.
8. Denollet J. DS14: standard assessment of negative affectivity, social inhibition, and Type D personality. Psychosom Med 2005; 67: 89–97. https://www.tilburguniversity.edu/upload/72798a0a-2696-4145-b2f8-9d1c392e3516_DS14.Psychosom%20Med%202005.pdf

М. М. Орлова

Специфичность адаптационных стратегий женщин, больных онкологическими заболеваниями репродуктивной системы

Ситуация болезни рассматривается автором как субъектно-социальная реальность трудной жизненной ситуации, связанной с соматическим заболеванием, отличающимся тяжелым течением и витальной угрозой, которая характерна, в частности, для онкологических больных. В работе исследованы женщины, больные онкологическими заболеваниями репродуктивных органов. Автор подчеркивает маргинальное социальное положение больных данной нозологией, связанное с утратой прежних социальных возможностей и ролей. Механизмы преодоления в этой ситуации создают систему осознаваемых и неосознаваемых стратегий, направленных на снижение неудовлетворенности собой и ситуацией. Особую роль приобретает коммуникативная адаптивность. Стремление упростить проблему позволяет сохранить позитивное отношение к себе как человеку, контролирующему свою жизнь и отвечающему за себя т. е. сохранение своей идентичности. Значимыми опорами адаптации являются сохраненные социальные роли, вера в лекарства и семейные отношения, что снижает чувство изоляции личности в ситуации социальных изменений.

We regard the disease situation as the subjective social reality of a difficult life situation associated with severe physical illness that constitutes a life-threatening situation, which is particularly typical for cancer patients. We have studied women with the reproductive organs cancer. The author emphasizes the marginal social status of cancer patients, associated with the loss of former social opportunities and roles. The mechanisms of overcoming this situation create a system of conscious and unconscious strategies to reduce frustration in oneself and the situation. Communicative adaptability acquires a special role. The desire to simplify the problem allows you to keep a positive attitude towards yourself as a person who controls your life and take responsibility for yourself, that is, to preserve your identity. The significant adaptation support is preserved social roles, trust in medications and family relationships. All this reduces the sense of isolation of the individual in a situation of a social change.

Ключевые слова: ситуация болезни, медицинская маргинальность, адаптивность, копинг-стратегии, психологические защиты, идентичность, оценка качества жизни, социальная неопределенность.

Key words: the disease situation, medical marginality, adaptability, coping strategies, psychological protection, identity, life quality, social uncertainty.

Современное развитие общества, характеризующееся отсутствием стабильности, кризисностью, усложнением социальной ситуации и высоким риском потери имеющегося социального положения, приводит к развитию дезадаптации в различных сферах жизни. Это создает внутренний конфликт, связанный с социальной неопределенностью [10]. Социальная неопределенность обуславливается пограничным, переходным положением субъекта [3; 11], что в ситуации социальных изменений стимулирует зависимость личности от Других и ее иждивенческую позицию [1]. Адаптационные стратегии личности в современных психологических исследованиях рассматриваются проявлением механизмов субъектности и социализации и направлены на актуализацию «Я», раскрытие возможностей личности [8].

Ситуация болезни, которая выступает как субъектно-социальная реальность, основана на системных изменениях образа и качества жизни, объективно связанных с тяжестью, обратимостью и социальными ограничениями, вызванными болезнью. Они сопровождаются объективными изменениями социального статуса больного, сохранностью его профессиональной самореализации, а субъективно – с утратой прежних возможностей личности и необходимостью смены социальной идентичности, что может рассматриваться как вариант трудной жизненной ситуации [6]. Как было показано в наших исследованиях, смысловое содержание ситуаций болезни зависит от ее тяжести, обратимости, влияния на перспективы жизни и социальных ограничений. Так смыслом ситуации острого заболевания может являться трудная жизненная ситуация, угрожающая социальной востребованности и позитивному самоотношению, которая имеет временный и преодолимый характер. В случае хронического заболевания смыслом ситуации является ограничение свободы самореализации личности в социальном контексте, которое формирует кризис идентичности. Смысл ситуации инвалидности можно охарактеризовать как утрату контроля над качеством своей жизни и чувство беспомощности, трансформацию идентичности, что предполагает изменение во взаимоотношениях с другими людьми, в которых ответственность за себя переносится на других людей [7].

Исследователи социально-медицинских маргиналов, т. е. людей, в силу болезни оказавшихся в ситуации измененного (маргинального) социального положения среди других, преимущественно останавливаются на лицах, страдающих зависимостями и социально опасными болезнями, такими как: алкоголизм, туберкулез легких, ВИЧ-инфекция. Они показывают, что для таких больных характерны анозогностические и эгоцентрические тенденции, экстернальный locus контроля [3; 12–15]. Мы считаем необходимым дополнить этот перечень анализом ситуации болезни, связанной с тяжелым тече-

нием и витальной угрозой, которая характерна для онкологических больных. Это продиктовано прежде всего тем, что данное заболевание ставит человека в ситуацию утраты прежнего социального положения заболевшего как в широком, так и в узком круге. Это изменение связано как с инвалидизацией, так и с социальными представлениями о данном заболевании, которое характеризуется выраженной витальной угрозой, что ставит этого человека объективно в особую социальную группу, а субъективно создает ситуацию социальной неопределенности, невозможности осуществлять прежнюю стратегию жизни.

В контексте медицинской социологии вопрос о маргинальности людей, имеющих тяжелое соматическое заболевание, ставится в отношении широкого круга заболеваний. При этом отмечается, что лица с инвалидностью демонстрируют меньшую экономическую активность и более высокие показатели бедности, чем неинвалиды [5]. Эти трудности усугубляются в наименее благополучных странах. Авторы, обсуждая инвалидность в терминах социализации, признают необходимость интегративного подхода к профилактике и реабилитации инвалидов, который должен выразиться в разработке современной междисциплинарной концепции инвалидности. Такая широкая постановка вопроса предполагает многозначность понимания адаптационных механизмов личности в социальном, социально-психологическом и психологическом контексте.

А.А. Реан считает, что при выборе стратегий адаптации личностью оцениваются: требования социальной среды, собственный потенциал личности в плане самоизменения, цена усилий. К другим критериям совладания относятся: целенаправленность; контролируемость; адекватность ситуации; регулирование уровня стресса; значимость последствий выбора данного поведения; социально-психологическая детерминированность [8]. Это предполагает, что в ситуациях болезни при выборе стратегии совладания значима оценка данной ситуации с точки зрения требований, предъявляемых к организму и личности человека, возможности заручиться и опереться на ресурсы семейного окружения и системы здравоохранения, сохранять эмоциональную стабильность и положение среди других людей, контроль за происходящим [6].

Адаптационные механизмы в ситуации кризиса идентичности в связи с утратой здоровья могут приводить к его обесцениванию и возможностей, которые оно дает, а также нахождению новых ценностей, связанных с болезнью и инвалидностью, обеспечивающих сохранение позитивного самоотношения. Кризис идентичности в ситуации болезни может рассматриваться как ценностно-смысловой, включенный в жизненный путь личности. Он предполагает нарушение приспособления к ситуации в связи с по-

терей доверия к самому себе, ближайшему социальному окружению, утрате временной перспективы. Выбор адаптационной стратегии может определять процесс социализации личности в новых для нее обстоятельствах жизни, к которым можно отнести болезнь и ее социальные последствия.

Целью данной работы было проанализировать специфичность адаптационных стратегий женщин, больных онкологическими заболеваниями репродуктивных органов, и их связь с личностными особенностями. Мы предполагаем, что стратегии преодоления в ситуации тяжелого соматического заболевания связаны, в частности, с утратой роли здорового человека и самоотношения женщины.

В данной работе мы проанализировали 28 женщин, больных онкологическими заболеваниями репродуктивных органов. Контрольная группа состояла из 132 здоровых женщин сходного возраста. Используются методы психологического исследования: «Качество жизни ВОЗ-100», «Шкала семейных отношений» С.Ю. Куприянова, «Кто Я» М. Куна, Т. Макпартленда, МИС С.Р. Пантिलеева, «Исследование копинг-стратегий» Лазаруса, МЛО «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, опросник оценки психологических защит Келлермана-Плутчика-Конте, анкета «Представления о здоровом и больном человеке».

Сравнительный анализ выраженности адаптационных стратегий показал достоверно более высокие показатели копинг-стратегий (рис. 1) у больных онкологическими заболеваниями репродуктивной системы и значимое снижение психологических защит (рис. 2).

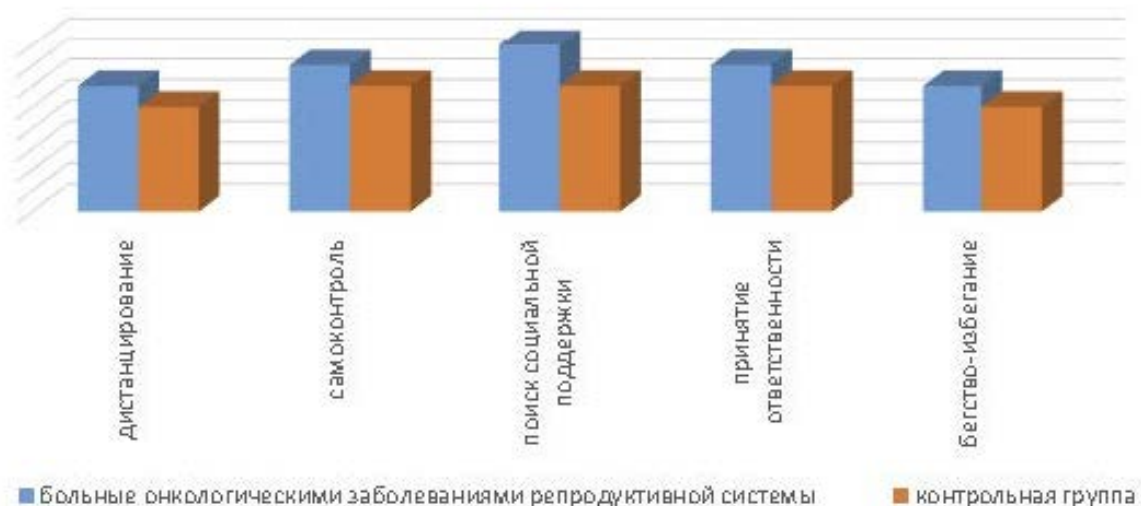


Рис. 1. Различия в показателях копинг-стратегий экспериментальной и контрольной групп

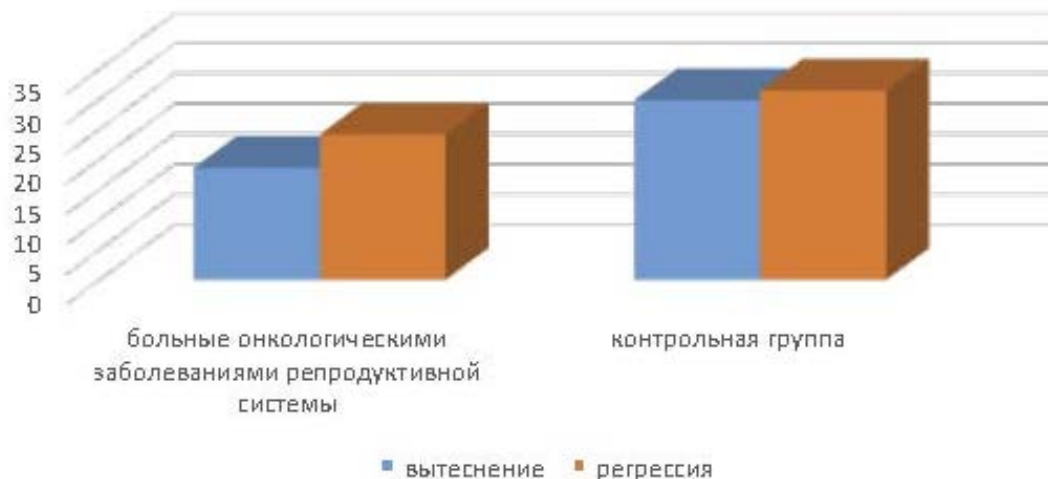


Рис. 2. Различия в показателях психологических защит в экспериментальной и контрольной группах

Видимо, снижение психологических защит и активизация копинг-стратегий свидетельствуют об осознанности стратегий преодоления больных онкологическими заболеваниями репродуктивной системы.

Сравнение выраженности факторов адаптивности показало большую выраженность коммуникативной адаптивности (8,5/4,5; $T=15,9$; $p<0,01$). Возможно, общительность рассматривается как способ адаптации к ситуации болезни.

Таблица 1

Значимые корреляции показателя «дистанцирования» методики Лазаруса

Представление о том, что быть здоровым, это быть нужным -0,484; $p<0,01$	Самопривязанность -0,440; $p<0,01$	Экспрессивность -0,379; $p<0,01$	Негативное самописание собственной общительности -0,379; $p<0,01$
Конфронтационный копинг 0,592; $p<0,01$	Бегство-избегание 0,545; $p<0,01$	Вытеснение 0,437; $p<0,01$	Рационализация 0,462; $p<0,01$

То есть, дистанцирование включено в комплекс адаптационных механизмов (как осознаваемых, так и неосознаваемых) и может быть вызвано неудовлетворенностью собой.

Таблица 2

**Значимые корреляции показателя «самоконтроль»
методики Лазаруса**

Внутренняя неустроенность -0,468; p<0,01	Бегство-избегание 0,411; p<0,05	Социальное неблагополучие -0,458; p<0,05	Морально-нормативная адаптивность -0,551; p<0,01	Качество жизни в духовной сфере 0,398; p<0,05
Значимость социального Я 0,434; p<0,05	Представление, что хотеть быть здоровым социально одобряемо -0,620; p<0,01	Положительное переобозначение -0,435; p<0,05	Нервно-психическая устойчивость -0,383; p<0,05	Оценки качества жизни в физической сфере -0,527; p<0,01
Уровень независимости -0,596; p<0,01	Общая оценка качества жизни -0,407; p<0,05	Идентификация с физическим Я -0,604; p<0,01	Идентификация с негативным Я -0,558; p<0,05	

То есть, самоконтроль можно рассматривать как реакцию на неблагополучие как внутреннее, так и внешнее, связанное со значимостью и уязвимостью социальных ролей.

Таблица 3

**Значимые корреляции показателя «поиск социальной поддержки»
методики Лазаруса**

Представление, что здравоохранение помогает не всегда 0,397; p<0,05	Представление, что забота о здоровье недостаточна 0,414; p<0,05	Внутренняя неустроенность 0,402; p<0,05	Конфронтационный копинг 0,630; p<0,01	Планирование решения 0,409; p<0,05
Значимость организации активного отдыха в семье 0,436; p<0,05	Дистанцирование -0,587; p<0,01	Личностный адаптационный потенциал -0,393; p<0,05	Конфликтность в семье -0,379; p<0,05	Оценка качества жизни в духовной сфере -0,450; p<0,05

Следовательно, поиск социальной поддержки может быть связан с повышением негативного самоотношения и адаптивности и опирается на значимость семейных отношений.

Таблица 4

**Значимые корреляции показателя «принятие ответственности»
методики Лазаруса**

Наличие инвалидности 0,539; p<0,01	Регрессия 0,548; p<0,01	Отрицание 0,432; p<0,05	Рационализация 0,599; p<0,01
Интеллектуально-культурная ориентация в семье 0,430; p<0,05	Ориентация на активный отдых 0,578; p<0,01	Морально-нравственная ориентация в семье 0,447; p<0,05	Представление, что здоровье дает возможность работать -0,435; p<0,05
Представление, что для здоровья нужны деньги -0,375; p<0,05	Сплоченность -0,450; p<0,05	Ориентация семьи на достижения -0,553; p<0,01	Контроль в семье -0,435; p<0,05

Таким образом, принятие ответственности базируется на психологических защитах или на упрощении реальности.

Таблица 5

*Значимые корреляции показателя «бегство – избегание»
методики Лазаруса*

Уровень образования 0,519; p<0,01	Представление, что быть здоровым – это быть нужным -0,481; p<0,01	Самоуверенность -0,495; p<0,01	Самоуважение -0,618; p<0,01	Нервно-психическая устойчивость -0,651; p<0,01
Личностный адаптационный потенциал -0,663; p<0,01	Конфликтность в семье -0,503; p<0,01	Оценка качества жизни в физической сфере -0,533; p<0,01	Оценка качества жизни в психической сфере -0,672; p<0,01	Оценка качества жизни в духовной сфере -0,399; p<0,05
Оценка качества жизни в сфере социальных взаимодействий -0,452; p<0,05	Общая оценка качества жизни -0,375; p<0,05	Идентификация с физическим Я -0,619; p<0,01	Идентификация с деятельностным Я -0,664; p<0,01	Представление о значимости преодоления в жизни больного человека -0,453; p<0,05
Субъективное неблагополучие 0,631; p<0,01	Ориентация на активный отдых 0,436; p<0,05	Негативные аспекты восприятия себя общительности 0,398; p<0,05		

По-видимому, бегство-избегание можно рассматривать как копинг, включенный в систему стратегий преодоления, которая связана как с неблагополучием самоотношения, так и с неблагополучием оценки ситуации.

Таблица 6

*Значимые корреляции показателя «вытеснение» методики
Келлермана-Плутчика-Конте*

Возраст больных -0,471; p<0,01	Наличие семьи -0,495; p<0,05	Стаж болезни -0,592; p<0,01	Представление, что здоровью помогают лекарства 0,382; p<0,05
Самопривязанность 0,423; p<0,05	Регрессия 0,654; p<0,01	Отрицание 0,484; p<0,05	Проекция 0,420; p<0,05
Рационализация 0,569; p<0,01	Гиперкомпенсация 0,519; p<0,01	Представление о значимости негативных перспектив в жизни больного человека 0,438; p<0,05	

То есть, вытеснение, как психологическая защита, опирается на веру в лекарства и связано со страхом развития болезни.

Таблица 7

*Значимые корреляции показателя «регрессия» методики
Келлермана-Плутчика-Конте*

Возраст больных -0,422; p<0,05	Стаж болезни -0,398; p<0,05	Представление, что быть здоро- вым – это быть нужным -0,374; p<0,05	Представление, что здоровью ничто не поможет -0,425; p<0,05	Представление, что в восстано- влении здоровья надо опираться на себя 0,430; p<0,05
Самопривя- занность -0,406; p<0,05	Семейная сплоченность -0,620; p<0,01	Конфликтность -0,438; p<0,05	Ориентация на достижение -0,594; p<0,01	Организация в семье -0,416; p<0,05
Контроль -0,597; p<0,01	Значимость эмоциональных проблем боль- ного человека -0,386; p<0,05	Принятие от- ветственности 0,548; p<0,05	Вытеснение 0,654; p<0,05	Отрицание 0,552; p<0,01
Замещение 0,440; p<0,05	Проекция 0,454; p<0,05	Компенсация 0,426; p<0,05	Рационализация 0,634; p<0,01	Гипер- компенсация 0,411; p<0,05
Ориентация семьи на ак- тивный отдых 0,445; p<0,05	Акцентирование морально- нравственных ориентаций семьи 0,401; p<0,05	Представление, что больной ни- чем не отличает- ся от здорового человека 0,426; p<0,05		

По-видимому, регрессия связана с желанием иметь возможности, связанные со здоровьем, опираясь на упрощение реальности, что является следствием психологических защит, нормативных представлений, что упрощает отношения в семье и дает возможность игнорировать проблемы больного. Такой механизм можно рассматривать как инфантильную попытку ухода от проблем.

Таким образом, механизмы преодоления создают систему осознаваемых и неосознаваемых стратегий, направленных на снижение неудовлетворенности собой и ситуацией. Эта адаптационная стратегия характеризуется стремлением упростить проблемы, чтобы чувствовать себя человеком, который принимает ответственность на себя. Значимыми опорами адаптации являются социальные роли, вера в лекарства и семейные отношения, восприятие которых упрощается за счет значимости нормативных механизмов, а именно, представлений об обязательности проявления заботы в отношении больного человека, что подчеркивает изменения, связанные с этой новой ролью.

Можно сделать заключение о том, что для женщин, больных онкологическими заболеваниями репродуктивных органов, характерно стремление сохранить позитивное самоотношение и прежнюю систему идентичности и отношений с социумом, что стимулирует искажения в восприятии ситуации, позволяющие снизить ее кризисность. Это подчеркивает переживание внутреннего напряжения и чувство изоляции, характерное для личности в ситуации социальных изменений [4].

Список литературы

1. Банникова Л.М. Маргинальность как социально патологическая форма адаптации населения к меняющимся условиям жизни (к постановке проблемы) [Электронный ресурс] // Ползуновский альманах. – 2000. – №2. – URL: <http://new.elib.altstu.ru> (дата обращения: 28.08.2016).

2. Галсанамжилова О.Н. К вопросу о структурной маргинальности в российском обществе // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2006. – Т. IX. – №4. – С. 160–169.

3. Габдрахманова Н.Н., Узлов Н.Д. Психологический портрет пациентов с анозогнозическим типом отношения к болезни при туберкулезе легких // Академический журнал Западной Сибири. – 2013. – №1. – С. 35.

4. Голенкова З. Т. Маргинальный слой: феномен социальной идентификации / З.Т. Голенкова, Е.Д. Ичитханян, И.В. Казаринова // СоцИс. – 1998. – №8. С. 21–37.

5. Кром И.Л., Осипов Д.А., Ребров А.П. Социальные факторы этиологии болезней системы кровообращения // Человек в пространстве болезни: гуманитарные методы исследования медицины. – Саратов, 2009. – С. 204–208.

6. Орлова М.М. Социально-психологический контекст изучения соматического здоровья и болезни // Культурно-историческая психология. – 2012. – №3. – С. 12–18.

7. Орлова М.М. Перцепция здоровья и болезни как выражение адаптационных стратегий // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2010. – Т. 10. – №1. – С. 87–91.

8. Орлова М.М. Идентичность больного в контексте внутренней картины болезни больных онкологическими заболеваниями репродуктивной системы // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2014. – №3 (6). – С. 84–96.

9. Орлова М.М. Социально-психологические ситуации болезни. – Саратов: изд-во Саратов. ун-та, 2013. – 283 с.

10. Орлова М.М. Субъектно-социальный подход к исследованию здоровья. – Саратов: изд-во Саратов. ун-та, 2014. – 220 с.

11. Реан А.А. Акмеология личности // Психол. журн. – Т. 21. – 2000. – №3. – С. 88-95.

12. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 416 с.

13. Стоунквист Э.В. Маргинальный человек. Исследование личности и культурного конфликта // Современная зарубежная этнография. Реферативный сборник. – М.: ИС РАН, 1979. – С. 90–112.

14. Шалагинова Н.А. Социальная маргинальность: характерологические свойства и типологические признаки: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Ростов-на-Дону, 2012. – 25 с.

15. Узлов Н.Д. Напряженность психологических защит, отношение к болезни и лечению больных алкоголизмом при первичной и вторичной госпитализации // Актуальные вопросы теории и практики психологии отношений: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 24–27 мая 2010 г.) / Урал. гос. пед. ун-т; науч. ред. С.А. Минюрова, С.В. Духновский. – Екатеринбург, 2010. С. 229–231.

16. Узлов Н.Д. Личностные профили женщин-заключенных, ВИЧ-инфицированных и больных СПИДом // Медицинская психология в России. 2011. № 2. – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 28.08.2016).

17. Узлов Н.Д., Башкирцева О.В. Самоотношение ВИЧ-инфицированных и заболевших туберкулезом осужденных [Электронный ресурс] // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика. 2014. № 2(4). – URL: <http://medpsy.ru/climp> (дата обращения: 28.08.2016).

18. Узлов Н.Д., Габдрахманова Н.Н. Совладающее поведение и защитные механизмы личности у больных туберкулезом легких с анозогнозическим типом отношения к болезни [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. 2013. № 3(20). – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 28.08.2016).

19. World Report on Disability 2011 / World Health Organization. Geneva, 2011. – URL: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_ru.pdf (дата обращения: 14.09.2015).

О. Л. Антинескул, М. С. Шевелева

Перфекционизм в преподавании и изучении иностранных языков

В статье рассматривается влияние перфекционизма как психологического феномена на учебный процесс в целом и на преподавание и изучение иностранных языков в частности. Систематизируются отечественные исследования перфекционизма, приводится обзор последних зарубежных работ в данной области, анализируются ключевые направления в изучении влияния перфекционизма на процесс освоения иностранных языков. В статье рассмотрено понятие языковой тревожности и подходы к его определению, а также взаимосвязь указанного понятия с перфекционизмом. Проведенный анализ свидетельствует о том, что при организации образовательного процесса в школе и высшем учебном заведении необходимо учитывать возможные проявления дезадаптивного перфекционизма у субъектов образовательного процесса, вызванные высокой учебной нагрузкой, соревновательным компонентом группового обучения и стрессом. В работе даны рекомендации по нивелированию деструктивного влияния языковой тревожности на образовательный процесс для преподавателей иностранных языков.

Perfectionism as a psychological phenomenon has been researched quite extensively in recent years, both in Russia and abroad. However, the impact of perfectionism on the teaching/learning process, particularly foreign language teaching and learning, is still far from being an object of systematic theoretical study in this country. In view of the above, the article is aimed, firstly, at systematizing Russian research findings in this field; secondly, at providing an overview of recent international research on perfectionism and its effects on teaching/learning in general; thirdly, at analyzing literature on how perfectionism affects the process of foreign language teaching/learning, with particular reference to the concept of foreign language anxiety (FLA) and the relationship between FLA and maladaptive perfectionism. The article emphasizes the fact that a statistically significant negative correlation was observed between learner perfectionism and certain linguistic skills, thus proving that maladaptive perfectionism and, consequently, FLA contribute substantially to reducing the efficiency of foreign language learning. In view of the research findings outlined above, the article pays particular attention to summarizing the recommendations provided by a number of authors as to how the destructive influence of maladaptive perfectionism on foreign language teaching/learning can be minimized.

Ключевые слова: перфекционизм как психологический феномен, психолингвистика, иностранный язык, учебный процесс, языковая тревожность.

Key words: perfectionism as a psychological phenomenon, psycholinguistics, foreign language, teaching/learning process, foreign language anxiety.

В процессе обучения иностранному языку необходимо учитывать не только такие традиционно рассматриваемые индивидуальные характеристики учащихся, как возраст, лингвистический опыт, уровень образования, но и другие индивидуальные психологические особенности, которые потенциально могут оказать значительное влияние на эффективность учебного процесса. Так, важным фактором, влияющим на процесс обучения, становятся стратегии изучения и использования иностранного языка в зависимости от свойств личности. Одной из личностных характеристик изучающих иностранный язык является перфекционизм – актуальное для современного общества, но недостаточно исследованное психологическое свойство.

Зарубежные исследования перфекционизма как психологического феномена были начаты примерно четверть века назад, в отечественной литературе психологические аспекты перфекционизма также освещены достаточно подробно. В большинстве работ перфекционизм определяется как черта личности, включающая чрезвычайно высокие личностные ожидания в сочетании с излишней тревожностью по поводу соответствия этим ожиданиям [37]. Авторы настоящей работы разделяют данный подход к пониманию перфекционизма. Вместе с тем вопросы, связанные со спецификой проявлений перфекционизма в образовательном процессе в целом и при изучении иностранных языков в частности, несмотря на их непрерывно растущую актуальность за рубежом, отечественной наукой на данный момент не изучаются столь же детально и систематически. В связи с этим в задачи данной работы входит: 1) систематизация отечественных исследований данного явления, 2) обзор последних зарубежных исследований перфекционизма и его влияние на образовательный процесс, 3) анализ исследований влияния перфекционизма на процессы обучения и изучения иностранных языков.

На рубеже нового тысячелетия можно отметить возрастающий интерес отечественных исследователей к проблеме перфекционизма, что, в свою очередь, основано на увеличении проявлений данного психологического феномена среди населения, вызванного высокими требованиями общества в целом и семьи в частности [16], в ситуации, когда главной ценностью становится успех и совершенство, абсолютизируется ситуация достижения [3; 7; 8; 17].

В процессе анализа российских исследований по проблеме перфекционизма, опубликованных за последние 10 лет, авторами данной статьи были выделены три крупных блока исследований. Первый из них включает систематизацию зарубежных исследований и их критическое осмысление, второй уделяет внимание методам изучения перфекционизма, направлен на адаптацию зарубежных опросников для изучения перфекционизма и разработку собствен-

ных, авторских опросников, третий блок ориентирован на изучение связи перфекционизма с другими психологическими явлениями и его влияния на жизнь человека.

Наиболее исчерпывающий критический обзор зарубежных подходов был выполнен двумя коллективами авторов. Н.Г. Гаранян [2; 4] совместно с группой исследователей рассматривает становление зарубежных исследований перфекционизма с исторической точки зрения, существующие способы изучения перфекционизма и его структуру, обсуждает преимущества и недостатки имеющихся моделей перфекционизма, анализирует используемые диагностические подходы. Совместно с А.Б. Холмогоровой была осуществлена дифференциация понятий здорового и патологического перфекционизма и предложена оригинальная структура последнего [4]. Глубокий анализ зарубежных исследований проведен В.А. Ясной и С.Н. Ениклоповым [18]. Авторы разделяют мнение, что вопросы определения, теоретической основы и методов изучения перфекционизма не изучены и требуют дальнейшего рассмотрения.

Опросники являются традиционным диагностическим инструментом для измерения перфекционизма. На русский язык было переведено несколько «классических» разработок зарубежных авторов. Так, И.И. Грачева занималась адаптацией «Многомерной шкалы перфекционизма» (Multidimensional perfectionism scale) канадских исследователей П. Хьюитта и Г. Флетта [10]; А.А. Золотарева адаптировала «Шкалы перфекционистской самопрезентации» П. Хьюитта (Perfectionistic Self-Presentation Scale PSPS) [11]; В.А. Ясная с коллегами апробировала методики американского исследователя Р. Слейни «Почти совершенная шкала» (Almost Perfect Scale) [19]. Авторы занимались стандартизацией переведенных опросников, изучали их надежность, валидность и прогностическую значимость для русскоязычного населения.

Отечественными авторами также разработаны собственные опросники, измеряющие перфекционизм, прошедшие процедуру стандартизации. Так, Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова и Т.Ю. Юдеева, полагаясь на оригинальную модель структуры перфекционизма, предложили опросник, который неоднократно использовался другими авторами в дальнейших исследованиях [8]. А.А. Золотарева разработала опросник, который направлен на дифференциацию нормального и патологического перфекционизма и был назван «Дифференциальный тест перфекционизма» [12]. С.В. Воликовой стандартизирован «Опросник детского перфекционизма» [1], М.П. Тархановой, А.Б. Холмогоровой разработана «Шкала физического перфекционизма» [15]. Таким образом, отечественные авторы осуществляют собственную операционализацию понятия «перфекционизм» на основе психотерапевтической работы. Авторы данной

статьи считают, что акцент в отечественных исследованиях сделан на изучение деструктивного характера перфекционизма и его негативного воздействия на психологическое благополучие индивида [5; 6; 9; 13; 14; 17]. Данные исследования были проведены на выборке субъектов образовательного процесса (школьников и студентов) или больных, страдающих психическими расстройствами. Тем не менее феномен перфекционизма обладает несомненной многомерностью, в связи с чем последние исследования отечественных психологов направлены на изучение так называемого нормального, или здорового перфекционизма, который приводит к формированию адекватной самооценки личности и оценки ситуации, стремления к успеху, уверенности в себе и других положительных качеств личности [12; 19]. Авторы формулируют и обобщают отличия между дезадаптивным и адаптивным перфекционизмом [18], выделяют основания для дифференциации здорового и патологического перфекционизма [4]. Вместе с тем понимание того, что именно составляет вариант «здорового перфекционизма», определяется как перспектива дальнейших исследований [6].

Переходя к рассмотрению отечественных исследований, изучающих влияние перфекционизма на учебный процесс, стоит отметить исследования (проведенные на студенческой выборке), которые показывают, что перфекционизм положительно коррелирует с показателями эмоциональной дезадаптации [17]. Так, студенты с высоким уровнем перфекционизма имеют затруднения с установлением доверительных и эмоционально-насыщенных отношений со сверстниками, и, в дополнении к вышесказанному, демонстрируют высокий уровень повседневного стресса. Более того, имеются доказательства того, что уровень депрессии и тревоги значительно возрастает по мере возрастания показателей перфекционизма [7]. Так, студенты с высоким уровнем перфекционизма демонстрируют выраженный конфликт достижения, а именно, всеми силами стремятся к успеху, но при этом боятся неудачи, а это, в свою очередь, приводит к прокрастинации.

Освещая последние зарубежные исследования в области перфекционизма, следует прежде всего отметить непрекращающиеся поиски инструмента для изучения этого явления или возможностей для усовершенствования имеющихся. Традиционным способом измерения перфекционизма являются опросники. Так, Райс с соавторами в 2014 г. предложили модифицированную версию классического опросника Almost Perfect Scale с целью устранения имеющихся ограничений: длины опросника и содержательной неточности некоторых его частей [37]. Авторами было сокращено количество утверждений первоначального опросника, оставлены только те, которые отражают ключевые характеристики перфекцио-

низма. Предлагаемая сокращенная шкала была использована в двух исследованиях на студенческой выборке, которые показали ее надежность и прогностическую значимость. Шкала соответствия стандартам в опроснике включала такие утверждения, как «У меня высокие ожидания в отношении себя», а шкала несоответствия высоким стандартам – такие утверждения, как «Мои достижения никогда не бывают достаточно хороши» [40, с. 175–176].

В предыдущих исследованиях была выявлена связь перфекционизма с депрессией и стрессом. Недавние зарубежные работы уточняют природу этой зависимости. Например, исследование М. Пирбаглу с соавторами, проведенное в Канаде на выборке из 992 студентов, показывает, что именно произвольные негативные мысли и уровень тревожности связывают перфекционизм с депрессией и стрессом [34]. Результаты исследования объясняют, когда и каким образом перфекционизм приводит к неадекватному социальному поведению.

Все больше исследователей ставят целью изучить влияние перфекционизма на образовательный процесс. Так, М. Бонг с соавторами рассматривали взаимосвязь перфекционизма и учебной мотивации на выборке школьников (306 чел.) в Корее [20]. Исследователи выделили два типа перфекционизма – лично обоснованный и социально обоснованный. Лично обоснованный перфекционизм проявляется в ярко выраженном стремлении учащегося соответствовать установленным им самим высоким стандартам и требованиям в отношении своих достижений в учебе, в оценке качества своей работы на основе этих стандартов и в постоянной сосредоточенности на том, чтобы «не уронить» свою собственную «планку». Социально обоснованный перфекционизм, в свою очередь, характеризуется установкой на соответствие требованиям, исходящим из внешних источников, т. е. предъявляемым к учащемуся родителями и педагогами. Авторы вышеупомянутой работы показали, что лично обоснованный перфекционизм имеет положительную корреляцию с уровнем учебных достижений и отрицательную – с принятием возможности списывать на экзаменах и прокрастинацией, в то время как социально обоснованный перфекционизм положительно коррелирует с тревожностью и прокрастинацией. При этом если лично обоснованный перфекционизм ассоциируется в первую очередь с достижением максимально высоких результатов в учебе, то социально обусловленный перфекционизм зачастую означает перенос акцента с учебной деятельности на совершенствование отношений с внешним источником требований к учащемуся. Иными словами, в случае социально обоснованного перфекционизма прокрастинация у школьников нередко связана со страхом негативной оценки со стороны родителей и педагогов и, как

следствие, с нежеланием испортить отношения с ними. Положительная корреляция между социально обусловленным перфекционизмом и прокрастинацией может также выражаться в скрытом негативизме, т. е. неприятию учащимся требований, предъявляемых к нему извне [20].

Влияние перфекционизма на результаты образовательного процесса и уровень тревожности участников этого процесса находится в центре исследования К. Юм и К. Райс [24]. Авторы разводят понятия адаптивного и дезадаптивного перфекционизма по отношению к образовательному процессу и показывают, что студенты, которым присущ адаптивный перфекционизм, полагаются в основном на внутреннюю мотивацию к учебе, в то время как те, у кого обнаруживается дезадаптивный перфекционизм, основываются на внешней мотивации достижения цели и, как следствие, боятся неудачи, и очень тревожатся по поводу своих результатов во время выполнения тестов.

В отдельных работах рассматривается взаимосвязь между приведенными выше типами перфекционизма. В частности, М. Бонг с соавторами приходят к выводу о том, что лично обоснованный перфекционизм в образовательном процессе, как правило, является адаптивным, а социально обоснованный перфекционизм – дезадаптивным [20].

Зарубежные исследователи выделяют целый ряд симптомов перфекционизма, оказывающих деструктивное влияние на учебный процесс [25; 33]:

- недостижимо высокие и неоправданно жесткие требования к собственным результатам;
- страх ошибки как превалирующий фактор мотивации;
- прямая зависимость самооценки от достижения поставленных целей;
- категоричная система оценки, при которой все, что «несовершенно», рассматривается как неудача;
- ожидание успеха и вследствие этого отсутствие удовлетворения от его достижения;
- прокрастинация;
- увеличение продолжительности выполнения заданий или многократные попытки их выполнения, вызванные стремлением к совершенству результата.

Исследование механизмов воздействия перфекционизма на процесс изучения иностранного языка, а также путей повышения эффективности преподавания иностранного языка с учетом психологических проявлений перфекционизма у студентов базируется на понятии «тревожность при овладении иностранным языком» (foreign

language anxiety, далее – FLA), или в более широком контексте – на понятии «языковая тревожность».

Прослеживается два ключевых подхода к определению языковой тревожности: первый подход предполагает, что языковая тревожность представляет собой одну из многочисленных форм проявления личностной тревожности [30; 38; 39]; второй – классифицирует языковую тревожность как специфический тип тревожности, имеющий жесткую предметную обусловленность [23; 29; 31].

В основе различных дефиниций языковой тревожности лежит концепция FLA, предложенная группой исследователей Э.К. Хорвиц, М.Б. Хорвицем и Дж. Коуп, которые определяют FLA как многоаспектный феномен – «комплекс представлений о себе, убеждений, чувств и моделей поведения, связанных с процессом изучения языка и обусловленных уникальностью этого процесса [28]. Исследование, проведенное на выборке студентов университета, изучающих иностранный язык, дало авторам основание констатировать, что FLA является особой, ситуативно-детерминированной формой тревожности, возникающей исключительно в процессе изучения иностранного языка и вытекающей из самой природы данного процесса, уникальность которого состоит в повышенной значимости самовосприятия и самовыражения учащегося. Так, у студентов с общим высоким уровнем тревожности, как правило, проявляется тревожность и при изучении иностранного языка, но нередки случаи, когда тревожность в отношении овладения иностранным языком испытывают студенты, успешные во всех остальных дисциплинах. Следовательно, причины FLA следует искать именно в специфике процесса изучения иностранного языка. С точки зрения Э.К. Хорвиц, М.Б. Хорвица и Дж. Коуп, FLA является производной трех основных факторов: напряженности, возникающей в процессе межличностной коммуникации, страха негативной оценки со стороны окружающих при неадекватном уровне владения иностранным языком, а также «тестовой тревожности», т. е. тревожности, связанной с проверкой уровня языковой компетенции. Для оценки уровня тревожности при овладении иностранным языком в разрезе вышеупомянутых трех факторов применялся специально разработанный авторами опросник – FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), состоящий из 33 пунктов (24 с положительной формулировкой, 9 – с отрицательной), каждый из которых оценивался по 5-балльной шкале Лайкерта [27].

Вышеизложенная теория FLA находит подтверждение в целом ряде работ. В частности, П.Д. МакИнтаер и Р. Гарднер [32] исследуют взаимосвязь между проявлениями тревожности и различными формами оценки знаний, устными и письменными, с использованием 9 шкал тревожности. На основании результатов факторного ана-

лиза шкал и корреляционного анализа шкал и форм оценки знаний авторы заключают, что, во-первых, FLA действительно представляет собой особый тип тревожности, а во-вторых, существует четкая взаимосвязь между FLA и уровнем языковой компетенции, при этом зависимость между общей тревожностью и уровнем языковой компетенции выражена слабо. Исследование, проведенное Т.И. Чен и Г.Б.И. Чанг [22], также эмпирически доказывает, что FLA является специфической, ситуативно обусловленной формой тревожности, определяющейся сущностными характеристиками процесса изучения иностранного языка и не зависящей ни от предшествующих академических достижений учащегося, ни от техники тестирования его знаний.

Перфекционизм как феномен, коррелирующий с FLA и, следовательно, оказывающий непосредственное влияние на процесс изучения иностранного языка и эффективность обучения иностранному языку, исследуется с 90-х гг. XX в. и в настоящее время становится объектом все более пристального внимания. Впервые наличие связи между перфекционизмом и FLA было выявлено М.Л. Прайс [36] путем опроса группы студентов с высоким уровнем языковой тревожности, у большинства из которых отмечались характерные признаки перфекционизма (стремление к абсолютно правильному произношению и беглости, максимально приближенной к речи носителей языка). Исследование Т. Грегерсен и Э.К. Хорвиц [25] подтверждает факт взаимосвязи перфекционизма и FLA: проанализировав оценку двумя группами студентов (с высоким и низким уровнем тревожности соответственно) их собственных устных высказываний на иностранном языке, авторы установили, что у студентов с высоким уровнем тревожности наблюдаются две общие тенденции, соотносящиеся с категоризацией «деструктивных» симптомов перфекционизма, приведенной (нами) выше: с одной стороны – предъявление завышенных требований к качеству своей речи на иностранном языке (стремление к фонетически и грамматически безупречному, беглому речепорождению) и как следствие – прокрастинация, с другой – чрезмерно критическое отношение к собственным высказываниям (преувеличение серьезности ошибок и отсутствие удовлетворения от результатов своей работы вследствие их «несовершенства»), а также страх негативной оценки окружающих. Таким образом, взаимообусловленность FLA и дезадаптивного перфекционизма в изучении иностранного языка очевидна.

Детальному рассмотрению влияния перфекционизма на каждый из четырех аспектов изучения иностранного языка (чтение, говорение, аудирование, письмо) посвящено исследование Р. Пишгадама и Ф. Ахондпур [35], проведенное на выборке из 300 студентов, изу-

чающих английский язык как иностранный, с применением корреляционного анализа и t-критерия Стьюдента. Авторами выявлена статистически значимая отрицательная корреляция между уровнем перфекционизма студента и результатами его речевой деятельности по трем из четырех аспектов: чтению, говорению и аудированию, что свидетельствует о существенном влиянии дезадаптивного перфекционизма (а следовательно, и FLA) на эффективность освоения иностранного языка.

В контексте сказанного особый интерес и особую важность представляют наблюдения и рекомендации исследователей относительно возможных методов нейтрализации воздействия дезадаптивного перфекционизма на учебный процесс. Так, Т. Грегерсен и Э.К. Хорвиц [25] отмечают, что преподаватели иностранного языка нередко сами способствуют усилению тенденции к перфекционизму у учащихся, когда, например, излишне критикуют их или дают им дополнительное время на выполнение заданий. Основываясь на выводах Дж. Броуфи [21], авторы предлагают следующие способы снижения уровня перфекционизма и FLA у студентов, изучающих иностранный язык:

- создание дружелюбной, психологически комфортной атмосферы в классе;
- установка студентов на то, что ошибки являются нормальной частью учебного процесса;
- установка преподавателя на то, что его первоочередная задача состоит в поддержке и мотивации студентов, а не в жестком контроле и оценке их знаний;
- фокусирование внимания студентов на прогрессе в обучении, а не на безукоризненности выполнения заданий;
- разъяснение студентам деструктивных аспектов влияния перфекционизма на учебный процесс;
- установка студентов-перфекционистов на то, что им будет предоставлена необходимая помощь для достижения желаемого результата;
- предоставление студентам необходимой помощи и регулярное поощрение студентов в процессе обучения.

Т. Грегерсен и Э.К. Хорвиц [25] также рекомендуют развивать у студентов эмоциональную устойчивость, что особенно актуально для формирования навыков говорения, а также делать акцент на приоритетном значении умения не прерываться и продолжать высказывание, несмотря на ошибки. Кроме того, подчеркивают авторы, студентам-перфекционистам следует дать четкую установку на то, что процесс освоения предмета не менее важен, чем результат, а ошибки являются естественной составляющей этого процесса.

М. Хашеми и М. Аббаси [26] в своей работе подчеркивают деструктивность языковой тревожности и сосредотачивают внимание на роли преподавателя в снижении уровня FLA у студентов, изучающих иностранный язык. Обобщая итоги предыдущих исследований и свой собственный анализ, авторы дают преподавателям иностранного языка ряд рекомендаций по нивелированию негативного воздействия FLA и дезадаптивного перфекционизма:

- необходимо осознавать серьезность проблемы языковой тревожности и принимать оперативные меры по устранению проявлений стресса и эмоциональной дезадаптации у студентов в процессе изучения иностранного языка;

- применение коммуникативного подхода к преподаванию иностранного языка позволяет значительно снизить уровень FLA, особенно при формировании навыков устной речи;

- создание атмосферы взаимной поддержки и психологического комфорта является ключевым фактором снижения стресса и тревожности в процессе обучения;

- нельзя допускать, чтобы студенты испытывали страх совершить ошибку, поэтому методы корректировки ошибок должны носить конструктивный, рекомендательный, но ни в коем случае не жестко авторитарный характер;

- следует сделать акцент на текущих, а не результирующих формах контроля;

- целесообразно время от времени обсуждать со студентами проблему языковой тревожности;

- необходимо избегать жесткой соревновательности в учебном процессе;

- следует тщательно регулировать уровень сложности заданий, чтобы избежать фрустрации, особенно на начальном этапе изучения иностранного языка;

- необходимо сфокусировать внимание студента на адекватной оценке собственных возможностей и постановке выполнимых задач.

Сопоставительный анализ вышеизложенных концепций дает основания констатировать следующее: 1) дезадаптивный перфекционизм является фактором, существенно снижающим эффективность изучения иностранного языка; 2) в преподавании иностранных языков следует сделать акцент на минимизации проявлений дезадаптивного перфекционизма у учащихся.

Таким образом, проведенный анализ литературы показывает возрастающее внимание исследователей к проблеме перфекционизма, в связи с признанием влияния данного феномена как на общество в целом, так и на жизнь отдельного человека. Исследователи согласны во мнении, что при организации образова-

тельного процесса в школе и высшем учебном заведении важно учитывать возможные проявления дезадаптивного перфекционизма у субъектов образовательного процесса, вызванные высокой учебной нагрузкой, соревновательным компонентом группового обучения и стрессом. Вместе с тем вопрос взаимосвязи перфекционизма с изучением иностранных языков остается менее проработанным, особенно в отечественной науке. В связи с этим в качестве перспектив данной работы можно рассматривать проведение собственного эмпирического исследования с целью детального анализа влияния перфекционизма на процесс изучения иностранного языка. Для повышения надежности результатов авторы планируют использовать как количественные, так и качественные методы исследований. В рамках количественных методов будет выбрана шкала SAPS (Short Almost Perfect Scale) и FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), адаптированные для русской выборки в предыдущем исследовании авторов статьи [40], в области качественных методов – проведение структурированного интервью с теми респондентами, которые покажут наиболее высокие результаты по упомянутым шкалам. Планируемое исследование позволит сформулировать рекомендации для отечественных преподавателей иностранного языка с учетом социокультурных факторов и особенностей национального менталитета учащихся.

Список литературы

1. Воликова С.В. Современные исследования детского перфекционизма // Социальная и клиническая психиатрия. – 2012. – №2. – С. 94–99.
2. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) // Терапия психических расстройств. – 2006. – №1. – С. 31–40.
3. Гаранян Н.Г. Психологические модели перфекционизма // Вопросы психологии. – 2009. – №5. – С. 74–83.
4. Гаранян Н.Г. Типологический подход к изучению перфекционизма // Вопросы психологии. – 2009. – №5. – С. 36–45.
5. Гаранян Н.Г., Андрусенко Д.А., Хломов И.Д. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 72–81.
6. Гаранян Н.Г., Васильева М.Н. Перфекционизм как прогностический признак неблагоприятного течения депрессивных расстройств // Психологический журнал. – 2014. – №5. – С. 51–61.
7. Гаранян Н.Г., Низовцева А.А. Структура мотива достижения у студентов с разным уровнем перфекционизма // Психологическая наука и образование. – 2012. – №1. – С. 1–13.
8. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – №4. – С. 18–49.

9. Гаранян Н.Г., Юдеева Т.Ю. Структура перфекционизма у пациентов с депрессивными и тревожными расстройствами // Психологический журнал. – 2009. – №6. – С. 93–102.
10. Грачева И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала П. Хьюитта и Г. Флетта» // Психологический журнал. – 2006. – №6. – С. 73–89.
11. Золотарева А.А. Адаптация методики «Шкала перфекционистской самопрезентации» П. Хьюитта // Психологический журнал. – 2011. – №6. – С. 59–66.
12. Золотарева А.А. Диагностика индивидуальных различий перфекционизма личности: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 139 с.
13. Соколова Е.Т. Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен // Вопросы психологии. – 2009. – №1. – С. 67–80.
14. Соколова Е.Т., Цыганкова П.В. Перфекционизм и когнитивный стиль личности у лиц, имевших попытку суицида // Вопросы психологии. – 2011. – № 2. – С. 90–100.
15. Тарханова М.П., Холмогорова А.Б. Социальные и психологические факторы физического перфекционизма и неудовлетворенности своим телом // Психологическая наука и образование. – 2011. – №5. – С. 52–60.
16. Холмогорова А., Гаранян Н. Эмоциональные расстройства и современная культура на примере соматоформных, депрессивных и тревожных расстройств // Московский психотерапевтический журнал. – 1999. – № 2. – С. 61–90.
17. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Евдокимова Я.Г., Москова М.В. Психологические факторы эмоциональной дезадаптации у студентов // Вопросы психологии. – 2009. – №3. – С. 16–26.
18. Ясная В.А., Еникополов С.Н. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. – 2007. – №4. – С. 157–168.
19. Ясная В.А., Митина О.В., Еникополов С.Н., Зурабова А.М. Апробация методики измерения перфекционизма Р. Слейни «Почти совершенная шкала» // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2011. – №4. – С. 30–45.
20. Bong M. et al. Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts // Journal of Educational Psychology. – 2014. Vol. 106, №. 3. – P. 711.
21. Brophy, J. Working with perfectionist students. (Report No.4). Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ERIC Identifier: ED400124. Publication Date: 1996-10-00.
22. Chen, T.Y., Chang, G.B.Y. The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. Foreign Language Annals. – 2004. Vol. 37, № 2. – P. 279–289.
23. Ellis, R. The study of second language acquisition (2nd ed.). – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 1170 p.
24. Eum K.U., Rice K.G. Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance // Anxiety, Stress, & Coping. – 2011. Vol. 24, №. 2. – P. 167–178.
25. Gregersen T., Horwitz E.K. Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance // The Modern Language Journal. – 2002, Vol. 86, №. 4. – P. 562–570.
26. Hashemi M., Abbasi M. The role of the teacher in alleviating anxiety in language classes // International Research Journal of Applied and Basic Sciences. – 2013. Vol. 4, № 3. – P. 640–646.
27. Horwitz E.K. Foreign and second language anxiety // Language Teaching. – 2010. Vol. 43, №2. – P. 154–167.
28. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J.A. Foreign language classroom anxiety // The Modern Language Journal. – 1986. Vol. 70, № 2. – P. 125–132.

29. Horwitz E.K., Tallon M., Luo H. Foreign language anxiety / J.C. Cassady (Ed.), *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. – New York, NY: Peter Lang, 2010. – P. 95–115.
30. Kleinmann H.H. Avoidance behaviour in adult second language acquisition // *Language Learning*. – 1977. Vol. 27. – P. 93–107.
31. MacIntyre P.D. Language anxiety: A review of the research for language teachers / D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. – Boston: McGraw-Hill, 1999. – P. 24–45.
32. MacIntyre P.D., Gardner R.C. Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification // *Language Learning*. – 1989. Vol. 39, № 2. – P. 251–275.
33. Pacht A.R. Reflections on perfection // *American Psychologist*. – 1984. Vol. 39, № 4. – P. 386–390.
34. Pirbaglou M. et al. Perfectionism, anxiety, and depressive distress: evidence for the mediating role of negative automatic thoughts and anxiety sensitivity // *Journal of American College Health*. – 2013. Vol. 61, № 8. – P. 477–483.
35. Pishghadam R., Akhondpoor F. Learner Perfectionism and its Role in Foreign Language Learning Success, Academic Achievement, and Learner Anxiety // *Journal of Language Teaching and Research*. – 2011. Vol. 2, № 2. – P. 432–440.
36. Price M. L. The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with anxious students / E. K. Horwitz, D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1991. – P. 101–108.
37. Rice K. G., Richardson C. M. E., Tueller S. The Short Form of the Revised Almost Perfect Scale // *Journal of personality assessment*. – 2014. Vol. 96, № 3. – P. 368–379.
38. Swain M., Burnaby B. Personality characteristics and second language learning in young children: A pilot study // *Working Papers in Bilingualism*. – 1976. Vol. 11. – P. 115–128.
39. Tucker G.R., Hamayan E., Genesee F. Affective cognitive and social factors in second language acquisition // *The Canadian Modern Language Review*. – 1976, Vol. 32. – P. 214–226.
40. Wang K.T., Permyakova T.M., Sheveleva M.S. Assessing perfectionism in Russia: Classifying perfectionists with the Short Almost Perfect Scale // *Personality and Individual Differences*. – 2016. Vol. 92. – P. 174–179.

В. А. Губин, А. О. Акулов

Особенности потребностно-мотивационной сферы студентов бакалавриата разных курсов обучения в ЛГУ им. А.С. Пушкина

В статье исследуется специфика потребностно-мотивационной сферы студентов-психологов бакалавриата на разных курсах обучения в педагогическом вузе. Выявлены особенности потребностно-мотивационной сферы студентов разных курсов обучения в учебно-профессиональной деятельности: успешные студенты в обучении I–III курса стремятся приобрести глубокие и прочные знания, стать высококвалифицированными специалистами, а менее успешные студенты – приобрести диплом при формальном усвоении знаний, прибегая к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов. На IV курсе студенты продолжают получать знания по дисциплинам, знакомятся с деятельностью педагога, пробуют себя в этой роли, закрепляют полученные знания на практиках.

The article gives a detailed analysis of the study of the needs-motivational sphere of undergraduate psychology students at various courses of study at a pedagogical university. The authors have revealed the peculiarities of the need-motivational sphere for students of different courses of study in the educational and professional activity: successful students in the first and third year of studies strive to acquire profound and solid knowledge, become a highly qualified specialist, and less successful students want to acquire a diploma with formal mastering of knowledge, resorting to Search for workarounds when passing exams and tests; On the 4th course students continue to receive knowledge of the disciplines, get acquainted with the activities of the teacher, try themselves in this role, consolidate the acquired knowledge in practice.

Ключевые слова: потребностно-мотивационная сфера, учебно-профессиональная деятельность, бакалавриат, педагогический вуз, студенты.

Key words: needs-motivational sphere, educational and professional activity, bachelor's degree, pedagogical high school, students.

В условиях социально-экономического преобразования общества, где выпускнику вуза предъявляются высокие требования, среди которых важное место занимают профессионализм, социальная активность и творчество, проблема подготовки высококвалифицированных специалистов приобретает все большее значение. Процесс совершенствования подготовки будущих специалистов в условиях современного образования достаточно сложен и обусловлен многими факторами, одним из которых является адекватность потребностно-мотивационной сферы учебной деятельности студен-

тов целям и задачам образовательной системы в высшем учебном заведении. В связи с этим возникает глубокий интерес именно к этой сфере личности студента, факторам, условиям и средствам ее формирования в профессиональном становлении [1].

Проблемный аспект исследования потребностно-мотивационной сферы личности состоит в том, что, несмотря на повышенный в последнее время интерес к этому вопросу среди психологов (А.Г. Асмолов, В.Г. Асеев, К.А. Абульханова-Славская, Е.П. Ильин, В.Г. Леонтьев, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков и др.), до сих пор психологическая природа данного феномена требует глубокой теоретико-методологической проработки [1].

Анализ научной литературы показывает, что широкое распространение получило изучение мотивации отдельных видов деятельности, в частности учебной деятельности (А.К. Маркова, А.Т. Матис, М.В. Матюшкин, А.Б. Орлов и др.) [1].

В современной психологии при сходности общего подхода к пониманию мотива существуют значительные расхождения в некоторых деталях и конкретике определения этого понятия. Можно даже сказать, что само определение понятия «мотив» представляет некую научную проблему. Одни под мотивом понимают психическое явление, становящееся побуждением к действию [6], другие – осознаваемую причину, лежащую в основе выбора действий и поступков личности. Считают также, что мотив – это то, что, отражаясь в голове человека, побуждает к деятельности, направляет ее на удовлетворение определенной потребности. При этом подчеркивают, что в качестве мотива выступает не сама потребность, а предмет потребности [4].

Общее положение о связи мотивов с категорией «потребность» в большинстве случаев не является дискуссионным, хотя иногда и здесь имеются разночтения. Так, радикальным, по первому впечатлению, является утверждение о том, что потребности не являются мотивами. Однако, раскрывая этот тезис, обычно настаивают на признании того, что мотивом являются не сами потребности, а предметы и явления объективной действительности. Это положение уже не кажется столь радикальным.

В теории мотивации, разрабатываемой в отечественной психологии, принято считать, что, говоря о мотивах, следует иметь в виду именно опредмеченную потребность. Таким образом, резкое противопоставление категорий «потребность» и «предмет» в вопросе о мотивах вряд ли целесообразно. Автор психологической концепции деятельности А.Н. Леонтьев отмечал, что предмет деятельности, являясь мотивом, может быть как вещественным, так и идеальным, но главное, что за ним всегда стоит потребность, что он всегда отвечает той или иной потребности.

Итак, под мотивом мы будем понимать внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанной с удовлетворением определенной потребности.

Будем считать, что в качестве мотивов могут выступать и идеалы, интересы личности, убеждения, социальные установки, ценности, но при этом мы предполагаем, что за всеми этими причинами все равно стоят потребности личности во всем их многообразии (от витальных, биологических до высших социальных).

Исходя из современных психологических представлений по поводу категории «мотивация» (В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев, Е.С. Кузьмин, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов и др.), мы будем понимать под мотивационной сферой личности совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности.

Была поставлена цель – выявить доминирующие потребности и мотивы студентов бакалавриата с разным уровнем академических достижений на разных курсах обучения. Объектом исследования являются студенты бакалавриата, обучающиеся на разных курсах факультета психологии педагогического вуза. Предмет исследования – особенности потребностно-мотивационной сферы студентов бакалавриата разных курсов обучения педагогического вуза.

Об актуальности исследования свидетельствует тот факт, что в нем впервые систематически изучаются особенности развития потребностно-мотивационной сферы студентов бакалавриата педагогического вуза в процессе учебной деятельности.

На успешность обучения студентов в высших учебных заведениях влияют многие факторы: материальное положение; состояние здоровья; возраст; семейное положение; уровень довузовской подготовки; владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности (прежде всего учебной); организация учебного процесса в вузе, индивидуальные психологические особенности студентов, которые отражаются в успешности обучения и входят в мотивационную сферу студентов.

Анализ полученных результатов показал, что учебно-профессиональная деятельность студентов полимотивирована; в ее основе лежат широкие и узкие социальные мотивы, профессиональные, познавательные, мотив боязни неуспеха, мотив достижения, мотивы материального поощрения.

В рамках данного исследования были предприняты попытки изучить особенности потребностно-мотивационной сферы на успешность обучения студентов разных курсов педагогического вуза. Выборку составили 209 студентов с I–IV курса ЛГУ им. А.С. Пушкина.

Гипотеза исследования: структура потребностей и мотивов студентов бакалавриата на разных курсах закономерно меняется от желания получить диплом к приобретению знаний по специальности.

В ходе проведения обследования с помощью математико-статистической обработки данных (t-критерия Стьюдента и корреляционного анализа), было выявлено, что структура потребностей и мотивов меняется как у успешных, так и неуспешных студентов на разных курсах обучения. У более успешных студентов с I по III курс доминирующим мотивом является «приобретение знаний», а у менее успешных студентов – «получение диплома». У студентов VI курса (у более успешных) доминирующим мотивом является «приобретение знаний» и «овладение профессией», у менее успешных – «получение диплома».

Результаты корреляционного анализа подтверждают, что существует значимая взаимосвязь между успешностью обучения и потребностями, а также мотивами студентов.

После всех проведенных анализов была проанализирована динамика удовлетворения основных потребностей и мотивов. Чтобы посмотреть, какие есть отличия в потребностно-мотивационной сфере у студентов, была составлена таблица доминирующих потребностей и мотивов на каждом курсе обучения. Таблица составлена по средним значениям для группы и проранжирована от большего значения к меньшему.

Таблица

Динамика потребностей и мотивов на разных курсах обучения в бакалавриате

Курс	Потребности			
	I	II	III	IV
Все студенты	Межличностные Материальные В безопасности В самовыражении В признании	В самовыражении Материальные Межличностные В признании В безопасности	В самовыражении В признании Межличностные Материальные В безопасности	В самовыражении Материальные В признании Межличностные В безопасности
Успешные	Межличностные Материальные В самовыражении В безопасности В признании	В самовыражении Материальные В признании Межличностные В безопасности	В самовыражении В признании Межличностные Материальные В безопасности	В самовыражении Материальные Межличностные В признании В безопасности
Неуспешные	Межличностные В безопасности В самовыражении Материальные В признании	Материальные В самовыражении Межличностные В признании В безопасности	В самовыражении В признании Межличностные Материальные В безопасности	Материальные В самовыражении В признании Межличностные В безопасности

Мотивы				
Все студенты	Получение знаний Получение диплома Овладение профессией	Получение знаний Получение диплома Овладение профессией	Получение знаний Получение диплома Овладение профессией	Получение знаний Получение диплома Овладение профессией
Успешные	Получение знаний Получение диплома Овладение профессией	Получение знаний Получение диплома Овладение профессией	Получение знаний Получение диплома Овладение профессией	Получение знаний Получение диплома Овладение профессией
Неуспешные	Получение диплома Получение знаний Овладение профессией	Получение диплома Получение знаний Овладение профессией	Получение диплома Получение знаний Овладение профессией	Получение диплома Получение знаний Овладение профессией

Результаты исследования показали, какие потребности и мотивы у студентов являются ведущими на каждом курсе обучения. У успешных студентов на всех курсах обучения доминирующим является мотив «приобретение знаний», а у неуспешных – «получение диплома». На каждом курсе обучения картина остается неизменной. Это можно объяснить тем, что изначально одни студенты приходят за знаниями с желанием учиться, а другие, соблюдая формальности, ждут получения диплома.

В потребностной сфере есть различия как между успешными и неуспешными студентами, так и по курсам обучения. Так, мы видим, что у успешных студентов первого курса главной потребностью является «межличностная потребность в общении», а уже на остальных курсах неизменно главной становится «потребность в самовыражении».

У неуспешных студентов первого курса главной также является «межличностная потребность в общении», далее потребности изменяются, на каждом курсе есть своя значимая, но доминирует все же «материальная потребность». Все это можно объяснить тем, что когда студенты приходят в учебное заведение, они стремятся к знакомству с одногруппниками, узнают друг друга, преподавателей, заводят новые знакомства и когда привыкают к новой роли, то на первый план выдвигаются именно те потребности, какие являются важными для каждого из них. Так, успешным студентам важно выразить себя, раскрыть свой творческий потенциал, тогда как у неуспешных студентов основой является удовлетворение базовых потребностей.

Для всех студентов на всех курсах обучения самой маловажной является «потребность в безопасности». Это можно объяснить тем, что в нашем университете создана благоприятная психологическая атмосфера, где студенты чувствуют себя комфортно.

Исходя из задач исследования и полученных результатов, можно сделать следующие выводы:

Успешные в обучении студенты I–III курса стремятся приобрести глубокие и прочные знания, стать высококвалифицированными специалистами, а менее успешные – приобрести диплом при формальном усвоении знаний, прибегая к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов.

На IV курсе студенты продолжают получать знания по дисциплинам, непосредственно относящимся к выбранной ими специализации, а также набираются опыта практической работы психолога на производственных практиках, знакомятся с деятельностью педагога, пробуют себя в этой роли, закрепляют полученные знания на практиках.

Список литературы

1. Авдиенко Г.Ю., Колбина Е.В., Томашев А.Н. Мотивационная сфера личности студентов вуза: моногр. / под науч. ред. А.Н. Томашева. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. – 60 с.
2. Губин В.А., Загорюев А.Л. Направленность молодежи на военно-профессиональную деятельность: классификация факторов, диагностика и пути развития. – Екатеринбург: Уральский институт практической психологии, 2011. – 248 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: МГУ, 1975. – 202 с.
5. Маклаков А. Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2000. – 592 с.
6. Платонов К.К. Личность как социально-психологический феномен // Социальная психология. – М., 1975.
7. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология для студентов вузов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 250 с.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

А. Г. Маклаков, Е. В. Павлова

**Особенности формирования
профессионально-психологических характеристик
у будущих учителей-предметников разных профилей обучения
в контексте компетентного подхода**

В статье систематизированы представления о специфике формирования профессионально-психологических характеристик обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» с двумя профилями обучения: «Информатика», «Физика» и «Математика», «Информатика». Выявлена неравномерность изменений анализируемых характеристик в процессе обучения в вузе в зависимости от этапа и профиля подготовки.

The article systematizes the concept of the formation of professional psychological characteristics of students in the field of training «Pedagogical education» with two profiles of training: «Informatics», «Physics» and «Mathematics», «Informatics». The unevenness of the changes in the characteristics analyzed during the training in the university, depending on the stage and profile of training, has been revealed.

Ключевые слова: компетентный подход, профессионально-психологические характеристики, МЛО «Адаптивность», личностный адаптационный потенциал.

Key words: competence approach, professional psychological characteristics, MLO «Adaptability», personal adaptive potential.

Модернизация российской высшей школы происходит в контексте современного процесса реформирования европейской системы высшего образования. Обновление образовательной практики осуществляется с позиции компетентного подхода, заключающегося в том, что результативно-целевая основа высшего профессионального образования определяется «в терминах компетенции» [1, с. 5].

И.А. Зимняя выделила три основных, относительно независимых толкования понятия «компетенция»: собственно педагогическое, психологическое и лингво-психологическое. С психологической точки зрения «компетенции понимаются как все интеллектуальные, личностные качества, психологические характеристики человека, которые способствуют освоению содержания обучения и его последующей деятельности. Компетенции суть дополнительные к знаниям и умениям психологические условия» [1, с. 6].

Анализ и обобщение трудов таких ученых, как Р.С. Green (1999), Ganesh Shermom (2004), А.К. Ерофеев и Т.Ю. Базаров (2014), И.А. Зимняя (2006), О.А. Ивасюк (2014), В.Д. Шадриков (2006); современных диссертационных исследований в области психологии таких авторов, как Е.Ю. Андрусенко (2007), Е.Д. Божович (2016), И.А. Ганичева (2007), Г.Ю. Гольева (2010), Л.В. Емельянова (2009), Е.Л. Жукова (2008), В.И. Звягинцев (2006), Г.В. Иванов (2015), М.В. Кормильцева (2009), Т.В. Кот (2011), А.А. Лопатченко (2010), О.В. Мушегян (2014), А.В. Пашкова (2008), В.В. Пшеничная (2014), П.Ю. Рассудов (2011), Е.В. Садон (2009), М.С. Семидел (2012), Т.М. Сорокина (2002), Л.М. Суркова (2005), Л.В. Федунова (2010), Н.А. Филонова (2009), Е.Д. Хлестова (2009), Н.А. Хомова (2015), Л.С. Юрова (2003) и др. показали, что зарубежные и отечественные ученые включают в содержание понятия «компетенция» психологические компоненты, способствующие освоению содержания обучения и последующему успешному выполнению профессиональной деятельности. В их список входят интеллектуальные, личностные свойства, качества, психологические характеристики человека, мотивационно-личностный компонент, выражающий профессиональную направленность. Среди психологических характеристик называются адаптивность, любознательность, ответственность, сообразительность, толерантность, уверенность, эмпатия и т. п. Вместе с тем обнаруживается признание учеными их важного значения в формировании компетенций. Ряд авторов отводит им роль внутренних условий формирования компетенций.

Обращение к научным источникам выявило использование учеными, рассматривавшими психологические компоненты, входящие в содержание понятия «компетенция», различной терминологии: свойства, качества, характеристики. В этой связи возникла необходимость введения нового термина, который позволил бы обобщить данную совокупность категорий. Принимая во внимание тот факт, что в толковом словаре С.И. Ожегова (2008) понятие «характеристика» определяется как «описание характерных, отличительных качеств, свойств» кого-нибудь, считаем продуктивным использование термина «*профессионально-психологические характеристики*».

Таким образом, признание учеными профессионально-психологических характеристик в качестве внутренних условий развития компетенций послужило для нас отправной точкой при изучении проблемы формирования профессионально-психологических характеристик у студентов в процессе обучения в вузе в контексте компетентностного подхода.

Базу исследования составили студенты Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ) уровня высшего образования «бакалавриат» по направлению под-

готовки «Педагогическое образование» с двумя профилями обучения: «Информатика», «Физика» (ИФБ) и «Математика», «Информатика» (МИБ). В связи с тем, что совмещаемые профили содержательно равноправны, речь будет идти о будущих учителях информатики, математики и физики. Испытуемые разных профилей подготовки составили несколько групп в соответствии со сроком их обучения в высшем учебном заведении: ИФБ (I курс – 11 чел., II курс – 11 чел., III курс – 13 чел., IV курс – 11 чел., V курс – 17 чел.) и МИБ (I курс – 25 чел., II курс – 25 чел., III курс – 23 чел., IV курс – 21 чел., V курс – 23 чел.). В общей сложности выборку составили 180 чел. в возрасте от 17 до 23 лет.

Важность данного исследования обусловлена следующими обстоятельствами. Во-первых, в ситуации коренных социально-экономических изменений, происходящих в России, большое значение приобретает совершенствование профессиональной подготовки педагогов, способных готовить подрастающее поколение к жизни и деятельности в современном обществе. Во-вторых, на фоне наблюдаемого ускорения научно-технического прогресса предъявляются высокие требования к качеству подготовки будущих учителей информатики, математики и физики. В то же время подготовка бакалавров педагогического образования одновременно по двум профилям (5 лет обучения) обеспечивает мобильность и конкурентоспособность будущих педагогов, придает им уверенность в современном, быстро изменяющемся мире. Выпускник с дипломом, дающим право работать учителем сразу по двум предметам, имеет больше шансов трудоустроиться в выбранное заведение. Подготовленность по двум предметам позволяет обеспечить учителю полную нагрузку и тем самым закрепить его в школе. Основаниями для совмещения профилей подготовки бакалавров являются: учет актуального состояния системы образования, прогнозы перспективных потребностей региона в педагогических кадрах.

Компетентностный формат ставит вопрос о том, как должен выглядеть набор профессионально-психологических характеристик, с одной стороны, согласованный с компетенциями, сформулированными в ФГОС ВО, и, с другой стороны, значимый не только для определенной профессии безотносительно к конкретной профессиональной организации, но и востребованный в конкретном образовательном пространстве, где в перспективе предстоит трудиться выпускникам вуза.

В список профессионально-психологических характеристик, соотносимых с компетенциями, сформулированными в ФГОС ВО уровня высшего образования «бакалавриат» по направлению подготовки «Педагогическое образование» с двумя профилями обучения [3, с. 5–8], были включены те, которые непосредственно просматривались в формулировках компетенций (табл. 1).

Таблица 1

*Профессионально-психологические характеристики,
соотносимые с компетенциями, сформулированными
во ФГОС ВО уровня высшего образования «бакалавриат»
по направлению подготовки «Педагогическое образование» с
двумя профилями обучения*

КОД КОМПЕТЕНЦИИ	ФОРМУЛИРОВКА КОМПЕТЕНЦИИ	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ (ОК)		
ОК-4	Способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия	Коммуникативные качества, толерантность
ОК-5	Способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия	Коммуникативные качества, толерантность
ОК-6	Способностью к самоорганизации и самообразованию	Организационные качества
ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ (ОПК)		
ОПК-1	Готовностью сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности	Мотивация профессиональной деятельности
ОПК-3	Готовностью к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса	Организационные качества, эмпатия
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ (ПК)		
ПК-5	Способностью осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся	Организационные качества, эмпатия
ПК-6	Готовностью к взаимодействию с участниками образовательного процесса	Коммуникативные качества, толерантность, эмпатия
ПК-7	Способностью организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности	Организационные качества, эмпатия
ПК-12	Способностью руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся	Организационные качества
ПК-13	Способностью выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп	Толерантность

Обобщение профессионально-психологических характеристик, соотнесенных с компетенциями, позволило очертить круг тех, которые согласно ФГОС ВО являются внутренними условиями формирования компетенций будущего педагога-предметника. К ним относятся: коммуникативные и организационные качества, толерантность, эмпатия, мотивация профессиональной деятельности.

Перечень профессионально-психологических характеристик, востребованных в конкретном образовательном пространстве, где в перспективе предстоит трудиться будущим преподавателям информатики, математики и физики, был составлен с учетом мнения экспертов – школьных учителей-предметников. В экспертные группы вошли учителя информатики (11 чел.), математики (10 чел.) и физики (12 чел.) школ г. Волгограда и Волгоградской области. Стаж их профессиональной деятельности составлял от 4 до 25 лет.

Изучение мнения экспертных групп осуществлялась с применением опросника Т.П. Зинченко [4]. В исследовании определялось среднее значение оценок экспертов в отношении значимости рассматриваемых характеристик (\bar{X}), а также стандартное отклонение оценок экспертов от среднего значения (S). При анализе ответов респондентов рассматривались характеристики, получившие средние значения от 2,5 и больше, а также от 2,5 и меньше при стандартном отклонении, не превышавшем 0,5 [2, с. 375].

В результате опроса экспертов был выявлен общий для всех учителей-предметников перечень психологических характеристик из числа включенных в опросник, которые играют наиболее важную роль в достижении профессионального успеха учителями информатики, математики и физики: эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения (информатики $\bar{X} = 2,7$; S = 0,5; математики $\bar{X} = 2,7$; S = 0,5; физики $\bar{X} = 2,5$; S = 0,5); способность разрешать конфликты, т. е. находить выход из конфликтной ситуации (информатики $\bar{X} = 2,7$; S = 0,5; математики $\bar{X} = 2,6$; S = 0,5; физики $\bar{X} = 2,6$; S = 0,5); соблюдение моральных норм поведения (информатики $\bar{X} = 2,9$; S = 0,3; математики $\bar{X} = 2,7$; S = 0,5; физики $\bar{X} = 2,7$; S = 0,5).

Вместе с тем в каждой группе экспертов были зафиксированы ответы, содержащие указания на психологические характеристики, определяемые спецификой преподаваемого предмета. Так, по их мнению, учителям информатики необходимы способность к обучению, переучиванию ($\bar{X} = 2,8$; S = 0,4); уравновешенность, самообладание ($\bar{X} = 2,9$; S = 0,3); умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе ($\bar{X} = 2,5$; S = 0,5); умение коротко и ясно отвечать ($\bar{X} = 2,5$; S = 0,5); соблюдение общепринятых норм поведения ($\bar{X} = 2,9$; S = 0,3). Преподавателям математики – способность к обучению, переучиванию,

($\bar{X} = 2,5$; $S = 0,5$); способность самостоятельно принимать решения ($\bar{X} = 2,6$; $S = 0,5$). Учителям физики необходимы уравновешенность, самообладание ($\bar{X} = 2,6$; $S = 0,5$); способность отстаивать собственную точку зрения ($\bar{X} = 2,5$; $S = 0,5$).

Объединение профессионально-психологических характеристик, соотнесенных с компетенциями и выбранных экспертными группами, позволило составить список психодиагностических методик, которые целесообразно использовать для оценки сформированности данных характеристик у будущих учителей-предметников.

Диагностику таких личностных характеристик, как эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения; способность разрешать конфликты, т. е. находить выход из конфликтной ситуации; соблюдение моральных норм поведения позволяет провести психологический тест МЛО (Многоуровневый личностный опросник А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина). Тест содержит базовые шкалы: ПР (поведенческая регуляция), КП (коммуникативный потенциал) и МН (моральная нормативность). Эти шкалы обеспечивают возможность получить интегральный показатель – личностный адаптационный потенциал (ЛАП), который представляет собой совокупность качеств, имеющих первоочередное значение для эффективной адаптации человека к различным условиям профессиональной деятельности [2, с. 216–220]. Таким образом, шкала ПР позволяет оценить эмоциональную устойчивость при принятии ответственного решения; шкала КП – способность разрешать конфликты, т. е. находить выход из конфликтной ситуации; шкала МН – соблюдение моральных норм поведения, а вместе они дают возможность оценить адаптационные способности личности.

В то же время с помощью теста МЛО можно диагностировать ряд личностных характеристик, которые играют наиболее важную роль в достижении профессионального успеха, по мнению учителей, входящих в одну или две из трех групп экспертов. Так, с точки зрения учителей информатики и физики, для успешной педагогической деятельности важное значение имеют уравновешенность, самообладание. По мнению учителей информатики – соблюдение общепринятых норм поведения и умение коротко и ясно отвечать. Корреляционный анализ (вычисление коэффициента корреляции Пирсона) обнаружил тесную взаимосвязь уравновешенности, самообладания с соблюдением моральных норм поведения (информатики: $r_{xy}=1$, $p \leq 0,01$; физики: $r_{xy}=0,478$, $p \leq 0,05$); соблюдения общепринятых норм поведения со способностью разрешать конфликты, т. е. находить выход из конфликтной ситуации (информатики: $r_{xy}=0,516$, $p \leq 0,05$); умение коротко и ясно отвечать со способностью разрешать конфликты, т. е. находить выход из кон-

фликтной ситуации (информатики: $r_{xy} = 0,559$, $p \leq 0,05$). Взаимосвязь данных психологических характеристик говорит о том, что их не следует рассматривать отдельно друг от друга. Соответственно для диагностики этих групп характеристик могут быть использованы шкалы МН и КП теста МЛО.

Наряду с этим учителя информатики выделили умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе, а учителя математики и физики – способность самостоятельно принимать решения и способность отстаивать собственную точку зрения соответственно. Данный факт свидетельствует о целесообразности включения в список диагностического инструментария, предназначенного для изучения особенностей формирования профессионально-психологических характеристик у студентов двухпрофильного обучения (ИФБ и МИБ), методики «КОС-2» В.В. Синявского и Б.А. Федоришина, направленной на исследование коммуникативных и организаторских склонностей.

Способность к обучению, переучиванию (указали информатики и математики) целесообразно диагностировать с помощью теста «КОТ» («Краткий ориентировочный тест») В.Н. Бузина, Э.Ф. Вандерлика. С его помощью достаточно надежно прогнозируется обучаемость человека.

Для изучения толерантности и эмпатии подходят методики, разработанные В.В. Бойко: «Диагностика общей коммуникативной толерантности» и «Диагностика уровня эмпатии».

Мотивацию профессиональной деятельности целесообразно диагностировать с помощью методики «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной. Она позволяет изучить такие мотивы, как «приобретение знаний», «овладение профессией» и «получение диплома».

Обратимся к результатам сравнительного анализа особенностей формирования профессионально-психологических характеристик у студентов ИФБ и МИБ в процессе обучения в вузе. Статистическая обработка данных, полученных в ходе исследования, проводилась с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни.

Результаты, полученные с помощью теста МЛО («Адаптивность»), свидетельствуют о том, что изменения показателей по шкалам ПР, КП, МН и ЛАП у студентов МИБ, КП и МН у студентов ИФБ от I к V курсу, а также по шкале ПР у студентов ИФБ от I к III и от IV к V курсу не достигали статистически значимых различий. Это говорит об относительной стабилизации отражаемых ими профессионально-психологических характеристик будущих учителей-предметников на указанных этапах обучения. Вместе с тем у студентов ИФБ от III к IV курсу зафиксировано резкое увеличение показателей по шкалам ПР ($U_{\Sigma} = 39,5$ при $p \leq 0,05$) и ЛАП ($U_{\Sigma} = 35$ при

$p \leq 0,05$). В связи с тем, что шкалы являются обратными, речь идет о снижении степени выраженности рассматриваемых показателей. Возникновение нервно-психической напряженности и снижение адаптивных возможностей студентов могли быть обусловлены спецификой образовательного процесса – особенностями распределения дисциплин по семестрам в основной образовательной программе. Так, с III курса студенты начинают осваивать дисциплины, сопряженные с овладением профессией учителя физики. Возможно, содержание данных дисциплин, методика их преподавания и стали причиной выявленных изменений.

Сравнение результатов, полученных при обследовании будущих педагогов-предметников с помощью методики «КОС-2», также указывает на различия в динамике формирования профессионально-психологических характеристик студентов в процессе обучения в вузе в зависимости от профилей обучения. Так, на фоне относительной стабилизации коммуникативных и организаторских склонностей у студентов ИФБ в группе студентов МИБ обнаружилось от I к III курсу заметное снижение показателей, характеризующих развитие данных качеств ($U_{\Sigma} = 26,5$ при $p \leq 0,01$ и $U_{\Sigma} = 35,5$ при $p \leq 0,01$ соответственно). Далее отмечается рост показателей коммуникативных склонностей от III к IV курсу ($U_{\Sigma} = 64,5$ при $p \leq 0,05$) с дальнейшим снижением к V курсу, не достигающим статистически значимых различий; рост показателей организаторских склонностей от III к V курсу ($U_{\Sigma} = 67,5$ при $p \leq 0,05$). Причиной уменьшения, а затем роста потребности в коммуникативной и организаторской деятельности и активного стремления к ней могла послужить специфика образовательного процесса, связанная с особенностями распределения дисциплин по семестрам в основной образовательной программе. Так, с III курса студенты начинают осваивать дисциплины, необходимые для овладения профессией учителя математики. Вероятно, их содержание, методика преподавания и обусловили наблюдаемые изменения.

Сравнительный анализ особенностей формирования толерантности у будущих учителей-предметников (использовалась методика «Диагностика общей коммуникативной толерантности») показал различия в характере ее изменений в зависимости от профилей обучения. Так, у студентов ИФБ обнаружилось заметное снижение толерантности от I к IV курсу ($U_{\Sigma} = 28$ при $p \leq 0,05$) и некоторое ее повышение к V курсу, однако не достигающее статистически значимых различий, что говорит об относительной стабилизации рассматриваемой профессионально-психологической характеристики у будущих преподавателей информатики и физики. У студентов МИБ снижение толерантности зафиксировано за более короткий промежуток времени – от I ко II курсу, причем ярче выраженное ($U_{\Sigma} = 47,5$

при $p \leq 0,01$). Далее у них наблюдался ее значительный рост от II к IV курсу ($U_{\Sigma} = 52$ при $p \leq 0,01$) и некоторое снижение к V курсу, не достигающее статистически значимых различий, что свидетельствует об относительной стабилизации толерантности к концу обучения и у будущих преподавателей математики и информатики. Таким образом, было выявлено неравномерное изменение данного качества у студентов разных профилей обучения: у ИФБ на отдельных этапах образовательного процесса регресс или относительная стабилизация; у МИБ – регресс, прогрессивное развитие и относительная стабилизация. Причиной своеобразия проявления неравномерности могли быть различные возможности содержания дисциплин, включенных в основные образовательные программы, с точки зрения эффективного формирования толерантности.

Из данных, полученных с помощью методики «Диагностика уровня эмпатии», следует, что изменения показателей, характеризующих формирование рассматриваемого качества, у студентов ИФБ и МИБ от I к V курсу не достигали статистически значимых различий. Это говорит об относительной стабилизации эмпатии у будущих учителей-предметников на всех этапах обучения. Полученные результаты можно объяснить профессиональным выбором обучающихся и их специализацией в естественной области знаний. Вероятно, принадлежность к ней накладывает определенный отпечаток: студенты менее ориентированы на общение и на познание внутреннего мира других людей.

Результаты, полученные с помощью теста «КОТ», указывают на различия в динамике формирования способности к обучению у студентов в зависимости от профилей подготовки. Так, на фоне относительной стабилизации способности к обучению у студентов ИФБ в группе студентов МИБ обнаружился ее заметный рост от I к IV курсу ($U_{\Sigma} = 88$ при $p \leq 0,01$), а к V курсу – снижение, не достигающее статистически значимых различий, что свидетельствует об относительной стабилизации способности к обучению у будущих преподавателей математики и информатики в конце образовательного процесса. Стимулирующим фактором, оказавшим столь заметное влияние на развитие способности к обучению у студентов МИБ, могло быть преобладание в их основной образовательной программе дисциплин математического цикла, которые, как известно, являются сильным средством воздействия на интеллектуальные качества человека.

Данные, полученные с помощью методики «Мотивация обучения в вузе», позволили определить характер изменений в соотношении мотивов обучения («приобретение знаний», «овладение профессией» и «получение диплома») у студентов ИФБ и МИБ в ходе образовательного процесса. В табл. 2 представлены средние

групповые значения показателей, характеризующих выраженность перечисленных мотивов у студентов разного профиля обучения с I по V курс.

Таблица 2

Средние групповые значения показателей, характеризующих выраженность мотивов «приобретение знаний», «овладение профессией» и «получение диплома» у студентов разного профиля обучения

Профиль	$\bar{X} \pm \delta$				
	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс
Мотив «приобретение знаний»					
ИФБ	5,5 ± 2,5	8,0 ± 2,1	6,1 ± 1,9	6,5 ± 2,4	6,8 ± 2,3
МИБ	6,9 ± 2,8	7,6 ± 3,3	7,3 ± 2,4	7,1 ± 1,5	6,7 ± 2,3
Мотив «овладение профессией»					
ИФБ	5,1 ± 2,4	4,6 ± 1,9	4,2 ± 2,5	4,3 ± 1,5	4,5 ± 1,8
МИБ	5,7 ± 1,6	6,6 ± 2,3	5,4 ± 2,4	5,5 ± 2,2	4,8 ± 2,9
Мотив «получение диплома»					
ИФБ	6,9 ± 1,7	7,0 ± 2,0	6,9 ± 2,1	7,2 ± 1,0	7,3 ± 1,3
МИБ	5,9 ± 2,4	7,1 ± 2,1	6,5 ± 2,0	7,4 ± 0,9	7,0 ± 2,0

Примечание: \bar{X} – среднее значение;
 δ – стандартное отклонение

Как видно из табл. 2, у будущих учителей информатики и физики в начале вузовского обучения (I курс) преобладал мотив «получение диплома», на II курсе на первый план вышел мотив «приобретение знаний», а с III курса и до конца обучения превалировал мотив «получение диплома». Несколько иная картина просматривается у будущих учителей математики и информатики. Так, мотив «приобретение знаний» являлся преобладающим с I по III курс, а мотив «получение диплома» занял первое место на IV и V курсах. Таким образом, у студентов ИФБ практически на всем протяжении обучения в вузе превалирующим являлся мотив «получение диплома», у студентов же МИБ в основном преобладал мотив «приобретение знаний». К сожалению, следует отметить, что мотив «овладение профессией» у будущих педагогов-предметников не становился доминирующим ни на одном из этапов образовательного процесса. Можно предположить, что для первой группы студентов основной причиной поступления в вуз являлось стремление получить диплом, подтверждающий владение знаниями в области информационных технологий и программирования. В то время как вторая группа студентов поступила в вуз для овладения знаниями, востребованными в данной сфере деятельности.

Таким образом, обобщение результатов, полученных в ходе изучения особенностей формирования профессионально-психологических характеристик у будущих педагогов-предметников разных профилей обучения в контексте компетентностного подхода, позволяет констатировать, во-первых, неравномерность изменений рассматриваемых характеристик в процессе вузовского обучения. Так, наблюдается прогрессивное развитие одних, относительная стабилизация других и даже регресс третьих на отдельных этапах образовательного процесса. Во-вторых, своеобразие проявления неравномерности в зависимости от профиля обучения: на фоне относительной стабилизации определенной характеристики у студентов одного профиля отмечается ее заметный рост или снижение у обучающихся другого профиля подготовки и т. п.

Вероятно, обнаруженные факты обусловлены, с одной стороны, особенностями организации образовательного процесса в рамках различных профилей обучения (включенными в основные образовательные программы дисциплинами, их содержанием и методикой преподавания), с другой стороны, мотивационными факторами, побуждавшими в свое время студентов отдать предпочтение тому или иному профилю обучения.

Полученные данные позволяют решать задачи повышения качества подготовки будущих профессионалов в высшей школе. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании основных образовательных программ в компетентностном формате, для организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2–10.
2. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2008. – 480 с.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата): приказ М-ва образования и науки РФ от 9 февраля 2016 г. № 91 (зарег. Минюстом России 02 марта 2016 г., рег. № 41305). – URL: <http://минобрнауки.рф>.
4. Фрумкин А.А. Психологический отбор в профессиональной и образовательной деятельности: практикум по психодиагностике. – СПб.: Речь, 2004. – 226 с.

А. Н. Сорокина

Особенности развития адаптивных способностей студентов медицинского образовательного учреждения

В статье выявлены и раскрыты особенности развития адаптивных способностей студентов медицинского образовательного учреждения в первые три года их обучения. Основное содержание исследования составляет анализ корреляционной взаимосвязи между показателями личностного потенциала социально-психологической адаптации студентов и мотивации к успеху и избеганию неудач.

The article identified and disclosed the features of the development of adaptive abilities of students of medical educational institutions in the first three years of their training. The main content of the research is the analysis of correlations between indicators of personal potential socio-psychological adaptation of students and the motivation to success and avoiding failure.

Ключевые слова: адаптация, поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал, моральная нормативность, личностный потенциал социально-психологической адаптации, мотивация успеха и мотивация избегания неудач.

Key words: adaptation, behavioral regulation, communicative potential, moral normativity and personal potential socio-psychological adaptation, motivation success and motivation of avoiding failures.

Теоретические основы психологической адаптации студента формировались в различных психологических подходах и направлениях. Исследование адаптации имеет продолжительную историю и берет свое начало из естественных наук: медицины, физиологии и биологии. Термин «адаптация» введен в научный оборот физиологами в конце XVIII века и обозначает способность объекта системной природы сохранять свою целостность при изменении параметров среды. Так в Большом психологическом словаре понятие «адаптация» – это приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям [5]. Значительно позднее само понятие «адаптация» было перенесено и в психологию.

В научной литературе, существует многообразие видов адаптации. Тем самым их нельзя отделить друг от друга. К определению термина и соответственно описанию процесса адаптации обращались многие исследователи [1; 2; 3; 7; 8; 9].

А.Г. Маклаков, говоря о сложных механизмах физиологической, психической и социальной адаптации, рассматривает их как уровни единой адаптации и как отдельные виды адаптации. Одновременно он подчеркивает: существуют определенные физиологические и психические механизмы, обеспечивающие процесс адаптации на этих трех уровнях. Три уровня адаптации взаимосвязаны между собой, оказывают друг на друга непосредственное влияние и определяют интегральную характеристику общего уровня функционирования всех систем организма. Эта интегральная характеристика представляет собой весьма динамичное образование, которое принято называть функциональным состоянием организма. По мнению А.Г. Маклакова, адаптационные способности индивида во многом зависят от психологических особенностей личности, а личностный адаптационный потенциал является самостоятельным фактором успешной деятельности в различных условиях [7].

Адаптация студентов к обучению в профессионально образовательном учебном заведении – одна из самых актуальных проблем, в решении которой заинтересована система профессионального образования. Процесс обучения – является новым этапом в жизни студента и требует от него большей самостоятельности и активности в приобретении знаний на фоне возросшей информационной нагрузки, умения строить конструктивные связи, быть психологически и социально адекватным изменившимся условиям учебы и социального бытия, а также справляться с появляющимися препятствиями и распоряжаться личным эмоциональным состоянием. Именно от того, насколько быстро и качественно пойдут адаптационные процессы, насколько легко вчерашний школьник сможет выработать оптимальный режим учебной деятельности и навыков работы, зависит его успех в овладении знаниями и умениями.

Стремление к достижению успеха, по мнению немецкого психолога Ф. Хоппе, это устойчиво проявляемая потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности. Впервые это мотивационное свойство было выделено в классификации Г. Мюррея, который понимал ее как устойчивую потребность в достижении результата в работе, как стремление «сделать что-то быстро и хорошо, достичь уровня в каком-либо деле». Эта потребность носит генерализованный характер и проявляется в любой ситуации, независимо от конкретного ее содержания [6].

Таким образом, побудителем к деятельности могут в равной степени стать и желание достичь успеха, и страх перед неудачей. Поэтому по направленности можно выделить два типа мотивации: мотивация к достижению успеха и мотивация к избеганию неудачи.

Мотивация успеха в целом носит положительный характер, ведь при такой мотивации действия человека направлены на то, чтобы достичь конструктивных, положительных результатов. Мотивация боязни неудачи относится к негативной сфере. При данном типе мотивации человек стремится прежде всего избежать порицания, наказания. Ожидание неприятных последствий – вот что определяет его деятельность. Еще ничего не сделав, человек уже боится возможного провала и думает, как его избежать, а не как добиться успеха [10].

В подготовке специалиста закладываются основы будущей профессии, и нами было проанализированы особенности развития адаптационного потенциала личности в первые три года обучения. Именно в этот период основной деятельностью является учеба, далее в большей степени ориентированность переводится на приобретение работы, создание семьи.

Цель исследования – рассмотреть особенности развития адаптивных способностей студентов медицинского образовательного учреждения в первые три года обучения и их взаимосвязь с мотивацией успеха и мотивацией избегания неудач.

Гипотеза исследования:

1. Процесс социально-психологической адаптации студентов медицинского учреждения имеет специфику на разных стадиях обучения.

2. Мотивация к успеху, мотивация избегания неудач и адаптация у студентов медицинского учреждения тесно взаимосвязаны.

Задачи эмпирического исследования:

1. Выявить особенности развития адаптивных способностей студентов медицинского образовательного учреждения в первые три года их обучения.

2. Раскрыть особенности мотивации к достижению успеха и мотивации избеганию неудач у студентов медицинского образовательного учреждения с увеличением продолжительности их обучения.

3. Изучить характер взаимосвязи между показателями личностного потенциала социально-психологической адаптации студентов и мотивации к успеху и избеганию неудач.

Исследование проводилось методом лонгитюда на базе Санкт-Петербургского медицинского техникума № 9 в период с 2015 по 2017 год. К исследованию привлекались студенты семи групп, численностью 29–32 человека каждая.

Для рассмотрения адаптивных способностей студентов была использована методика многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (далее по тексту – МЛО «Адаптивность») разработанная А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным (1993).

Таблица 1

**Статистические показатели результатов тестирования
студентов медицинского техникума по методике МЛО
«Адаптивность»**

Группа	Поведенческая регуляция (ПР)	Коммуникативный потенциал (КП)	Моральная нормативность (МН)	Личностный адаптационный потенциал (ЛАП)
0 курс				
091	36,5 ± 3,94	22,4 ± 2,11	9,2 ± 1,95	68,1 ± 2,2
092	33,2 ± 3,61	21,2 ± 2,01	9,1 ± 1,86	63,5 ± 2,1
093	37,9 ± 3,73	23,9 ± 2,73	9,0 ± 1,94	70,8 ± 2,4
094	34,4 ± 4,01	23,1 ± 2,43	9,1 ± 2,01	66,5 ± 2,3
095	35,1 ± 3,22	21,9 ± 1,95	9,3 ± 2,02	66,3 ± 2,1
096	34,8 ± 3,79	22,3 ± 2,51	9,1 ± 2,01	66,2 ± 2,2
097	37,1 ± 3,11	21,6 ± 2,07	9,0 ± 1,79	67,7 ± 2,3
Итого за курс:	35,6 ± 1,66	22,3 ± 0,92	9,1 ± 0,11	67,0 ± 2,2
I курс				
191	34,5 ± 3,64	20,4 ± 1,67	9,4 ± 1,87	64,3 ± 1,8
192	31,2 ± 4,31	20,8 ± 2,32	9,1 ± 1,92	61,1 ± 1,9
193	35,9 ± 3,54	21,5 ± 1,89	9,1 ± 1,86	66,5 ± 1,7
194	32,2 ± 3,52	21,2 ± 1,94	9,8 ± 2,01	63,2 ± 1,8
195	34,3 ± 4,01	20,2 ± 2,01	9,2 ± 1,98	63,7 ± 1,7
196	31,6 ± 3,34	19,7 ± 1,97	9,5 ± 2,02	60,2 ± 1,9
197	36,5 ± 3,45	20,4 ± 2,01	9,1 ± 1,69	66,1 ± 1,8
Итого за курс:	33,7 ± 2,22	20,6 ± 0,61	9,3 ± 0,27	63,6 ± 2,3
II курс				
291	33,9 ± 3,56	19,8 ± 2,02	9,1 ± 1,69	62,8 ± 2,6
292	32,2 ± 4,21	19,9 ± 1,79	9,3 ± 1,96	61,4 ± 2,5
293	33,9 ± 3,78	20,7 ± 2,03	9,4 ± 1,91	64 ± 2,7
294	31,3 ± 3,35	20,4 ± 2,89	9,5 ± 2,02	61,2 ± 2,8
295	32,3 ± 4,11	19,8 ± 2,03	9,2 ± 1,89	61,3 ± 2,4
296	32,8 ± 3,29	19,4 ± 2,02	9,4 ± 2,01	61,6 ± 2,6
297	35,8 ± 3,69	20,1 ± 1,98	9,4 ± 1,88	65,3 ± 2,4
Итого за курс:	33,2 ± 1,48	20,0 ± 0,43	9,3 ± 0,14	62,5 ± 1,6

Сравнительный анализ результатов тестирования (табл. 2) показал незначительное снижение у студентов, с переходом от начального курса обучения к следующему курсу, показателей по шкалам «поведенческая регуляция» и «коммуникативный потенциал», но в то же время возрастание показателей по шкале «моральная нормативность», и в итоге снижение уровня личностного потенциала социально-психологической адаптации.

Таблица 2

*Сравнительный анализ результатов тестирования студентов
медицинского техникума по методике МЛО «Адаптивность»*

Курс	ПР	КП	МН	ЛАП
0 курс	35,6 ± 1,66	22,3 ± 0,92	9,1 ± 0,11	67,0 ± 2,2
I курс	33,7 ± 2,22	20,6 ± 0,61	9,3 ± 0,27	63,6 ± 2,3
II курс	33,2 ± 1,48	20,0 ± 0,43	9,3 ± 0,14	62,5 ± 1,6

В ходе психодиагностического обследования были выявлены достоверные отличия по шкалам «поведенческая регуляция» и «коммуникативный потенциал» у студентов начального и второго курса, и отличия по уровню личностного потенциала социально-психологической адаптации у студентов начального и первого курса, а также начального и второго курса.

Таблица 3

*Области достоверности различий между значениями
показателей по методике МЛО «Адаптивность»*

Шкалы	X ± m		t-кр.	X ± m		t-кр.	X ± m		t-кр.
	0 курс	I курс		0 курс	II курс		I курс	II курс	
ПР	35,6 ± 1,66	33,7 ± 2,22	1,813 [*]	35,6 ± 1,66	33,2 ± 1,48	2,391 ^{**}	33,7 ± 2,22	33,2 ± 1,48	0,501 [*]
КП	22,3 ± 0,92	20,6 ± 0,61	1,695 [*]	22,3 ± 0,92	20,0 ± 0,43	2,305 ^{**}	20,6 ± 0,61	20,0 ± 0,43	0,598 [*]
МН	9,1 ± 0,11	9,3 ± 0,27	- 0,211 [*]	9,1 ± 0,11	9,3 ± 0,14	-0,199 [*]	9,3 ± 0,27	9,3 ± 0,14	0,032 [*]
ЛАП	67,0 ± 2,2	63,6 ± 2,3	3,389 ^{***}	67,0 ± 2,2	62,5 ± 1,6	4,501 ^{***}	63,6 ± 2,3	62,5 ± 1,6	1,099 [*]

* – уровень значимости различий 0,05;

** – уровень значимости различий 0,01;

*** – уровень значимости различий 0,001

Как видно из табл. 3, показатель, характеризующий «поведенческую регуляцию» от курса к курсу количественно уменьшается, что может указывать на снижение уровня социальной поддержки и периодического контроля со стороны педагогического коллектива учебного заведения, который, как правило, считает, что студенты становятся более самостоятельными и требуют меньшего внимания.

Увеличением «коммуникативного потенциала» у студентов начального курса свидетельствует о том, что у них выражено желание самовыразиться среди себе подобных, самоутвердиться в группе, оптимизировать процесс социально-психологического отражения, исходя из своих индивидуальных, психофизиологических, социально-психологических свойств.

Стоит отметить, что различия в показателях «поведенческая регуляция», «коммуникативный потенциал» и «моральная нормативность», а в целом и уровни личностного потенциала социально-психологической адаптации студентов первого и второго курсов значимы только на 0,05 % уровне.

Для диагностики мотивационной направленности исследуемых на достижение успеха были использованы методики Т. Элерса «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудач».

Студенты с типом мотивации, направленным на избегание неудачи, обычно мало инициативны, уклоняются от ответственных заданий, ищут причины отказа от них, отличаются меньшей настойчивостью в достижении цели; выбирают легкие задания, не требующие больших трудовых затрат, склонны недооценивать свои возможности, быстро расстраиваются при неудачах, снижают самооценку своих возможностей. Студенты, ориентированные на успех, ведут себя иначе: адекватно оценивают свои способности, мобилизуются при неудачах, повышают энергетические, интеллектуальные ресурсы.

По результатам анализа данных тестирования мотивации к успеху можно сделать следующие выводы (табл. 4), что для студентов начального курса медицинского техникума наиболее характерен умеренно высокий уровень мотивации к успеху, а для студентов первого и второго курсов – средний уровень мотивации к успеху.

Таблица 4

Сравнительный анализ результатов тестирования по методике «Мотивация к успеху»

Курс	Низкий	Средний	Умеренно высокий	Слишком высокий
0 курс	6,1 %	33,2 %	54,9 %	5,8 %
I курс	9,4 %	48,9 %	29,7 %	12,0 %
II курс	8,3 %	50,1 %	27,6 %	14,0 %

Анализ полученных результатов тестирования по методике «Мотивация к избеганию неудач» показал (табл. 5), что для студентов начального курса медицинского техникума наиболее характерен средний уровень мотивации к избеганию неудач, а для студентов первого и второго курсов – низкий уровень мотивации к избеганию неудач.

Таблица 5

Сравнительный анализ результатов тестирования по методике «Мотивация к избеганию неудач»

Курс	Низкий	Средний	Умеренно высокий	Слишком высокий
0 курс	35,2 %	48,9 %	7,1 %	7,8 %
I курс	44,9 %	31,7 %	9,4 %	10,8 %
II курс	49,1 %	29,6 %	9,3 %	13,4 %

Кроме сравнения данных, соответствующих мотивации к успеху и мотивации к избеганию неудач между студентами разных курсов, было проведено сравнение показателей по каждой группе внутри курса (табл. 6). На основании полученных данных можно сделать следующий вывод. Наблюдается принципиальное отличие в соотношении преобладающего фактора мотивации на начальном курсе и последующих курсах обучения: для студентов начального курса обучения характерно преобладание мотивации к успеху, в то время как для студентов I и II курсов преобладающее влияние оказывает мотивация к избеганию неудач.

Таблица 6

Сравнение показателей уровней мотивации к достижению успеха и к избеганию неудачи

Преобладающее влияние	Средние показатели		
	0 курс	I курс	II курс
Мотивация к успеху	60,6 %	42,4 %	39,0 %
Мотивация к избеганию неудач	33,3%	51,9 %	53,8 %
Одинаковое влияние	6,1 %	5,7 %	7,2 %

Для выявления значимости различий между студентами начального и II курсов проведена статистическая обработка данных.

Расчет эмпирического критерия Стьюдента позволил сделать следующие выводы:

1. Различия по уровню мотивации к избеганию неудач у студентов начального и второго курсов не является статистически значимым ($F_{эмп}=1,76$, $F_{кр}=1,96$, $p<0,05$). Следовательно, можно предположить, что уровень мотивации к избеганию неудач не зависит от продолжительности обучения в медицинском техникуме.

2. Различия по уровню мотивации к достижению успеха у студентов начального и второго курсов является статистически значимыми ($F_{эмп}=3,48$, $F_{кр}=3,29$, $p<0,001$). Уровень мотивации к достижению успеха у студентов начального курса значимо выше, чем у студентов второго курса.

Для определения взаимосвязи личностного потенциала социально-психологической адаптации у студентов различных курсов и мотивации к успеху и избеганию неудач проведен корреляционный анализ полученных данных.

Таблица 7

Корреляционная связь между показателями личностного потенциала социально-психологической адаптации у студентов различных курсов и мотивации к успеху и избеганию неудач

Мотивация	Личностный потенциал социально-психологической адаптации		
	0 курс	I курс	II курс
Мотивация к успеху	0,24**	0,11	0,09
Мотивация к избеганию неудач	0,14*	0,17*	0,19**

* – уровень достоверности 0,05;

** – уровень достоверности 0,01

Проведенный анализ показал наличие положительной корреляционной связи между показателями личностного потенциала социально-психологической адаптации студентов начального курса и мотивации к успеху ($F_{эмп}=0,24$, $F_{кр}=0,18$, $p<0,001$). Таким образом, выявлена роль личностного адаптационного потенциала для достижения успеха в учебной деятельности. Студенты начального курса имеют более высокий личностный адаптационный потенциал. Значит, действительно, хорошие адаптационные способности помогают успешно вписаться в новую учебную среду. Именно в учебе реализуется взаимодействие субъекта (студента) с объектом (учебной средой).

Также существует положительная корреляционная связь между показателями личностного потенциала социально-психологической адаптации студентов второго курса и мотивацией к избеганию неудач ($F_{эмп}=0,19$, $F_{кр}=0,18$, $p<0,001$). У студентов старших курсов обучения уже определились межличностные отношения в группе, в которых есть формальные лидеры, «среднячки» и «неуспешные студенты». Также и у преподавательского состава, сложилось мнение о потенциале студентов, поэтому они в ряде случаев предпочитают малый риск, где неудача не угрожает их престижу.

Таким образом, полученные в нашем исследовании результаты позволяют сделать вывод, что процесс адаптации студентов в образовательном учреждении имеет специфику на разных этапах обучения. Студенты начального курса обучения сталкиваются с процессом адаптации, в период которой для них важно установление межличностных взаимоотношений в группе, где главным становится желание самовыразиться среди себе подобных, самоутвердиться, исходя из своих индивидуальных, психофизиологических и социально-психологических свойств, а также приспособиться к новым требованиям и условиям на фоне возросшей информационной и эмоциональной нагрузки. У студентов же второго курса наблюдается снижение мотивации к успеху, но возрастание мотивации к избеганию неудач, для них уже актуальным становится определение дальнейшего профессионального пути, сопоставление желаемого и достигнутого в профессиональном развитии. Вместе с тем есть и общие проблемы, возникающие у студентов независимо от срока обучения («личные проблемы», «личные переживания»), оказывающие влияние на психоэмоциональное состояние студента, а также на эффективность обучения.

Список литературы

1. Андреева Д.А. Влияние адаптации студентов на учебную активность // Проблемы адаптации студентов. – Ростов н/Д.: РГУ, 1974.
2. Асеев В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации. – Иркутск, 1986.
3. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. – М., 1988.
4. Ермолаев-Томин О.Ю. Математические методы в психологии. – М.: Юрайт, 2012.
5. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь. – 3-е изд., 2002.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 508 с.
7. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
8. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (Формы, механизмы и стратегия). – Ереван, 1988.
9. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности: субъективный подход: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2001. 52 с.
10. Уайтли Ф. Мотивация. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2003. – 160 с.

УДК 159.923.2 – 057.874 : 316.46

В. В. Белов

Лидерство как фактор развития личности старшеклассников

В статье предложена оригинальная формулировка проблемы связи лидерства и развития личности. Лидерство рассматривается как движущая сила саморазвития личности создающих организационных лидеров начиная уже с периода юности. Определена концептуальная основа исследования лидерства как детерминанты личностного развития. Описан дизайн пилотажного исследования, целью которого является выявление психологических признаков способности к саморазвитию у старшеклассников. Проведены эмпирические исследования, в ходе которых установлены личностные особенности, включенные в структуру способности к саморазвитию старшеклассников. Определена перспектива дальнейшего исследования проблемы лидерства как фактора развития личности в юношеский период.

The article proposes an original formulation of the relationship between leadership and personal development problem. Leadership is seen as the driving force from the period of youth of the personality of organizational leaders-creators. The conceptual basis of the study of leadership is defined as the determinants of personal development. The design of a pilot study is described, the purpose of which is to identify psychological signs of the high school students ability to self-development. Empirical studies were carried out, during which personality traits were included in the structure of the high school students self-development ability. Determined the prospects of further research of the leadership problem as a factor of the personality development in youth period.

Ключевые слова: лидерство, личность, развитие, личностное развитие, саморазвитие, способность к саморазвитию, старшеклассники, юношеский период развития.

Key words: leadership, personality, development, personal development, self-development, ability to self-development, high school students, youth development period.

Говоря о связи лидерства с развитием личности в психологии, можно выделить два подхода к данной проблеме. В рамках первого подхода исследуется развитие личности лидера, выявляются психологические закономерности, факторы, способствующие и препятствующие формированию лидерских качеств, осуществляется поиск личностных особенностей, подверженных изменению под воздей-

ствием разнообразных программ обучения, включая и так называемые «тренинги лидерства». С точки зрения исследователей, решающих многообразные задачи развития лидерских качеств у различных категорий специалистов, проблема развития личности лидера не нова. Существует большое количество публикаций по данной проблематике.

Второй подход к проблеме связи лидерства и развития личности исходит из того, что само лидерство как сложный социально-психологический феномен, проявляющийся во взаимодействии человека с группой последователей, является мощным фактором развития личности самого лидера и тех, кто его окружает. С точки зрения второй, очень немногочисленной группы исследователей решение проблемы лидерства как детерминанты личностного развития находится на самом начальном этапе. Количество публикаций по данной проблематике очень ограничено, существуют единичные работы.

Так Т.А. Бородкина и Д.А. Урывская предлагают рассматривать лидерство как фактор личностного роста. Благодаря лидерству происходит формирование активной жизненной позиции. В статье декларируется положение о том, что существует положительная связь между успешным лидерством и личностным ростом. Однако данная публикация, как отмечают сами авторы, акцентирует внимание на лидерстве как на движущей силе предпринимательства. При этом Т.А. Бородкина и Д.А. Урывская описывают пять эффективных элементов лидерства [8].

Следовательно, в данной статье отмечается объединение двух подходов к проблеме связи лидерства и развития личности с доминированием первого традиционного подхода.

В зарубежной психологии также можно найти единичные публикации, авторы которых придерживаются второго подхода. Интересная идея была высказана Ф. Карделлом, который рассматривает лидерство с точки зрения психотерапевта. Он трактует лидерство как психотерапевтический фактор, благодаря которому люди с психологическими проблемами трансформируются в самоактуализирующиеся личности. Ф. Карделл, раскрывая данное положение, считает, что в каждом человеке есть то, что К. Юнг назвал «темной стороной». Обязательным условием развития личности, достижения гармонии является погружение человека в данную «темноту», ориентация в ней, принятие её и интеграция с ней. В результате именно такого погружения человек узнает правду о себе, которая является частицей истины. Лидерство, по мнению Ф. Карделла, рождается из истины, которая является источником подлинного, можно уточнить, созидательного лидерства. В результате таких поисков и усилий чело-

век становится лидером в собственной жизни, так как приобретает веру в себя. Вера в себя предполагает риск и готовность творить. Не будучи лидерами, отмечает автор, мы остаемся без руководящей силы для достижения своих целей, реализации своих заветных желаний. Лидерство должно исходить из источника человеческого и творческого духа. Данная форма лидерства должна струиться из того родника, из которого истекает жизнь и рождается целостность и достоинство человека. Новое лидерство отнюдь не является прерогативой только служащих крупных компаний, преподавателей университетов и высших военных чинов. Оно должно затрагивать самое сердце семьи, школы и общества в целом [9].

Важно отметить, что Ф. Карделл, говорить о конкретной форме лидерства, которую мы называем созидющим лидерством [5].

Вторая публикация, которая наталкивает на постановку проблемы связи лидерства и развития личности по-новому, а также позволяет уточнить её формулировку – это работа А. Менегетти. Являясь создателем онтопсихологии, А. Менегетти утверждает, что онтопсихологическая школа обнаружила путь, позволяющий прийти к точке формализации чистой интуиции, которой субъект обладает от природы, т. е. онтопсихологии удалось выделить формальное проявление этой чистой интуиции, которое она определяет как «онто Ин-се». Лидерство он связывает с освобождением «онто Ин-се», которое указывает путь к успеху. Лидер, по мнению автора, – это тот человек, у которого максимально раскрывается его природный потенциал, его «онто Ин-се». Отметим, что связь между лидерством и развитием личности в концепции А. Менегетти прослеживается в том, что развитие природного потенциала предполагает создание человеком своего «социального тела», т. е. лидер – это тот, кто способен подобрать себе людей для реализации своего замысла [11].

Отметим также, что если следовать положениям онтопсихологии, то необходимо уточнить содержание понятия «социальное тело». Созидательный лидер – это тот, кто не просто подбирает людей, а тот, кто для наиболее полного раскрытия своего потенциала не боится окружать себя талантливыми людьми, более того, он целенаправленно выращивает вокруг себя свободно мыслящих, созидателей, готовых вести за собой других людей.

Итак, немногочисленные литературные данные позволяют обозначить научную проблему, которую можно сформулировать следующим образом: лидерство как детерминанта развития личности.

Уточним концептуальную основу исследования проблемы лидерства как детерминанты развития личности. Во-первых, необходимо опираться на признанную в отечественной психологии теорию развития личности. А.Г. Асмолов в своей работе предлагает в каче-

стве теоретических основ изучения личностного развития концепцию движущих сил и условий развития личности [1]. Согласно данной концепции, движущей силой развития личности является совместная деятельность. С нашей точки зрения, созидательное лидерство – это такое взаимодействие лидера и последователей, в результате которого создаются эффективные организованные сообщества людей. Потому данную разновидность лидерства мы обозначаем как «организационное лидерство» [4].

Следовательно, лидерство с точки зрения детерминации развития личности можно рассматривать как совместную деятельность, обладающую наибольшим потенциалом для личностного развития тех, кто вовлечен в данную разновидность деятельности. Особенно данный вид совместной деятельности влияет на развитие личности тех, кто занимает лидерскую позицию.

Во-вторых, отметим специфику развития личности лидера. Опираясь на современную теорию детерминации развития личности с учетом трех детерминант развития, ранее мы выделили три линии личностного развития: адаптацию, социализацию и саморазвитие личности. Для лидера доминирующей является линия саморазвития [6]. При этом мы придерживаемся точки зрения Д.А. Леонтьева [10], М.А. Щукиной [13], J.J Bauer [14] R.F Baumeister, K.D Vohs [15] на толкование содержания саморазвития в психологии. Саморазвитие, согласно М.А. Щукиной, представляет собой форму развития личности как субъекта жизненного пути с атрибутами управляемости, произвольности и самодетерминированности качественных личностных изменений. Уточняя содержание данного феномена, Д.А. Леонтьев считает, что саморазвитие может трактоваться как особая форма деятельности. R.F Baumeister, K.D Vohs рассматривают саморазвитие с позиции саморегулирующих систем. Необходимо отметить, что в литературе существуют противоречивые представления о структуре саморазвития. В пилотажном исследовании мы будем рассматривать саморазвитие с функциональной точки зрения как способность, оценивая индивидуальные особенности личности, которые определяют функциональные возможности субъекта жизнетворчества самостоятельно выбирать направление своего развития и реализовать автономную стратегию личностного развития.

В-третьих, подчеркнем, что не все формы лидерства способствуют личностному росту, а тем более саморазвитию личности лидера. Например, деструктивное лидерство разрушает личность лидера [3]. Наибольшее позитивное влияние на саморазвитие личности лидера оказывает то лидерство, которое за рубежом обозначают как суперлидерство, лидерство, порождающее лидеров [16].

С нашей точки зрения, данную форму лидерства лучше обозначать как созидательное организационное лидерство, которое характеризуется тем, что лидеры:

- выдвигают социально конструктивную идею, обладающую преобразующей силой;
- объединяют вокруг данной идеи людей, наделенных талантом и готовых к развитию;
- в процессе реализации своего замысла, осуществляя совместную созидательную деятельность, сами развиваются и вдохновляют других на саморазвитие.

В-четвертых, исходя из особенностей психического развития, важно подчеркнуть, что именно в период юности, в который и попадают старшеклассники, можно выделить две отличительные особенности личностного развития. Первый важный момент заключается в том, что в этот возрастной период происходит резкая смена внутренней позиции с изменением отношения ко времени. Как отмечает И.В. Шаповаленко [12], один из признаков перехода от подросткового возраста к юности – это изменение отношения к будущему. По словам Л.И. Божович, подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, а юноша (старший школьник) смотрит на настоящее с позиции будущего. В юности происходит расширение временного горизонта: будущее становится главным измерением. Изменяется основная направленность личности, которая теперь может быть обозначена как устремленность в будущее, определение дальнейшего жизненного пути, выбор профессии. Важнейшим фактором развития личности в ранней юности является стремление старшеклассника строить жизненные планы, осмысливать построение жизненной перспективы. В связи с этим можно утверждать, что с юношеского возраста линия саморазвития постепенно становится ведущей в развитии личности. Вторая отличительная особенность – это новая основа взаимодействия юношей и девушек с другими людьми. Ценностно-смысловая доминанта общения обнаруживается в ведущей тематике бесед старшеклассников. Отметим, что ценностно-смысловая основа является характерным признаком созидательного организационного лидерства. Лидеры, создающие организованные сообщества людей, наполняют жизнь других людей смыслом, относятся к людям как к ценностям, а не как к инструментам для достижения своих целей.

Следовательно, именно в период юности впервые возникает возможность исследовать связь лидерства с саморазвитием как доминирующей линии развития личности тех, кто способен достигать вершин личностного роста.

Исходя из разработанной нами концептуальной основы, можно сформулировать гипотезу пилотажного исследования. Мы предполагаем, что старшеклассники, обладающие лидерским статусом, определенным на основе делового созидającego социометрического критерия, отличаются более выраженными признаками способности к саморазвитию.

Для проверки гипотезы исследования были проведены эмпирические исследования. Необходимо отметить, что в рамках подготовки выпускных квалификационных работ, научным руководителем которых является автор статьи, реализуется научный проект, цель которого выявление личностных особенностей старшеклассников, обладающих лидерским статусом, определенным на основе делового созидającego социометрического критерия. В связи с этим в сборе данных принимали участие студенты И.Н. Милушкина, А.А. Покотилова.

Для реализации цели пилотажного исследования был использован сравнительный дизайн исследования. В исследовании в целом приняли участие 91 учащийся 10–11-х классов в возрасте 16–17 лет, из них 49 девушек и 42 юноши. Лидерство изучалось в учебных группах. На основе социометрического исследования, а также по результатам беседы с одноклассниками и учителями были сформированы две группы учеников, условно названные «лидеры» и «нелидеры». При этом старшеклассники выбирали лидера по социально значимому, созидательному социометрическому критерию. В первую группу «лидеры» вошло 22 человека. По результатам социометрии и беседы данные учащиеся являются лидерами, за которыми другие готовы следовать, так как они предлагают идеи, наполненные смысловым содержанием, отличаются креативностью, взаимодействуя с ними, получаешь заряд позитивной энергии. Во вторую группы вошли все остальные ученики. Данная группа специально была сформирована как неоднородная по социометрическому статусу, так как целью пилотажного исследования было выделение личностных особенностей старшеклассников, проявляющих признаки созидającego организационного лидерства с учетом социальных возможностей образовательной среды школы. По возрастному, половому признаку, а также по социальному статусу родителей эти группы являются однородными, а различаются только по готовности к созидающему организационному лидерству.

При выборе методик исследования мы исходили из сведений, содержащихся в литературных источниках, в которых представлены данные по индивидуально-психологическим особенностям, входящим в структуру способности к саморазвитию старшеклассников. Необходимо отметить ограниченное количество публикаций по данной проблематике. Учитывая пилотажный, поисковый характер ис-

следования, перечень методик был расширен, исходя из того, что личностные особенности, значимые для саморазвития, могут относиться к различным сферам личности.

Были использованы следующие методики:

1. Для изучения ценностно-смысловой сферы:
 - методика Рокича «Ценностные ориентации»;
 - СЖО (тест Леонтьева «Смысложизненные ориентации»).
2. Для изучения мотивационной сферы:
 - методика диагностики личности на мотивацию избегания неудач Т. Элерса;
 - методика диагностики степени склонности к риску Шуберта;
 - «Мотивация достижения успеха» Т. Элерса.
3. Для изучения интеллектуальной сферы личности:
 - тест Дж. Гилфорда и М. Салливена;
 - тест «Прогрессивные матрицы Равена»;
 - «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла.

Учитывая то, что данные по методике Рокича представлены в ранговой шкале, первоначально опишем результаты исследования по данной методике. По методике Рокича установлено, что среди терминальных ценностей наибольшее значение для группы «лидеров» имеют такие ценности, как: здоровье, уверенность в себе, общественное признание. Для данных учащихся значимым является физическое и психическое состояние, они хотят обрести внутреннюю гармонию, свободу от внутренних противоречий, сомнений, а также для них важную роль играет уважение окружающих, коллектива. Из инструментальных ценностей выделяют следующие: рационализм и независимость.

Полученные данные свидетельствуют о том, что лидеры стремятся научиться логично мыслить, принимать обдуманное и рациональные решения, научиться действовать самостоятельно, решительно.

Учащиеся, которые входят в группу «нелидеров», из терминальных ценностей выделяют уверенность в себе и здоровье. Для этой группы учеников также важно обрести внутреннюю гармонию, свободу от внутренних противоречий, сомнений. Важную роль для них играет физическое и психическое состояние комфорта и удовольствия. Из инструментальных ценностей на первые места ставят воспитанность и жизнерадостность, т. е. хорошие манеры и чувство юмора являются доминирующими ценностями.

По методике Рокича не выявлены достоверные различия в группе «лидеров» и «нелидеров» как по терминальным, так и инструментальным ценностям.

Интерпретируя полученные данные, по которым выявлены отличия на уровне тенденций, можно говорить о том, что у старшеклассников, которые относятся к группе лидеров, скорее только наблюдается тенденция ценностной ориентации на социально значимую активность, позволяющую им успешно освоить совместную деятельность.

В таблице представлены сведения по показателям методик, по которым получены достоверные различия в группе «лидеров» и в группе «не лидеров».

Таблица

*Сравнение личностных особенностей в группе «лидеров»
и в группе «нелидеров»*

Личностные особенности	Группа «лидеров»		Группа «нелидеров»		Т-критерий Стьюдента	Уровень достоверности различий
	М	m	М	m		
Осмысленность жизни	114,1	1,4	96,3	3,1	5,23	P<0,001
Абстрактный интеллект	102,9	0,6	101,6	0,8	1,30	P>0,05
Эмоциональный интеллект	58,1	0,5	56,2	0,6	2,07	P<0,05
Социальный интеллект	28,0	0,4	27,3	0,6	0,97	P>0,05
Мотивация достижения успеха	12,5	0,5	7,7	0,9	4,71	P<0,001
Мотивация избегания неудач	0,68	0,3	0,53	0,5	0,26	P>0,05
Склонность к риску	8,7	0,8	2,6	1,2	4,24	P<0,001

Примечание: при T = 1,99 P = 0,05; при T = 2,64 P = 0,01; при T = 3,4 P = 0,001

Как следует из данных, приведенных в таблице, не выявлены достоверные различия в группе «лидеров» и «нелидеров» по показателям, оценивающим степень выраженности абстрактного и социального интеллекта, а также мотивации избегания неудачи. В обеих группах эти показатели соответствуют средним значениям.

Интерпретируя полученные результаты, необходимо отметить, что, как показывают литературные данные, абстрактный интеллект нелинейно связан с успехами лидерского поведения. Что же касается двух остальных личностных особенностей, то, скорее всего, отсутствие достоверности различий в двух группах обусловлено особенностями возраста: одинаковый уровень развития социального интеллекта обусловлен тем, что в юношеском возрасте отличительной особенностью является ориентация на общение. Отсутствие достоверных различий по показателю избегания неудач можно объяснить спецификой социальной ситуации развития в современных условиях. Молодежи свойственны такие культивируемые средствами массовых коммуникаций идеалы, как уверенность в себе, непринятие неудачников.

Достоверные различия выявлены по показателям, позволяющим измерять такие особенности личности, как осмысленность жизни, эмоциональный интеллект, мотивация достижения успеха и склонность к риску.

На основании полученных данных можно составить психологический портрет тех, кто в юношеский период склонен к созидающему лидерству. Для них характерны:

- наличие цели в будущем, которая придает жизни осмысленный характер, направленность на будущие достижения, временную перспективу;
- интерес и эмоциональная насыщенность жизни, получение удовольствия от самореализации, ощущение себя хозяином жизни, осознание и понимание своих эмоций, успешное управление эмоциональными состояниями, развитая самомотивация, эмпатичность, способность чувствовать других и распознавать их эмоции;
- стремление к успеху, толерантность к неопределенности и готовность к разумному риску.

Для того чтобы оценить степень выраженности способности к саморазвитию у лидеров в период юности дадим характеристику вершинной формы (акмеформы) её развития у созидающих организационных лидеров. При этом будем опираться на собственные результаты исследования организационного лидерского таланта [2; 7].

Созидающий организационный талант характеризуется следующими признаками.

1. Отличительными особенностями ценностно-смысловой сферы личности являются: система ценностей, которая предполагает убеждение, что долг превышает собственных интересов; включает желание быть впереди, стремление к лидирующему положению не себя, а союза людей, во главе которого стоит лидер; основывается на мировоззренческой позиции служения людям, что проявляется не в манипулировании сознанием подчинённых, не в использовании своих последователей, а в саморазвитии самого руководителя организации и формировании из своих последователей самостоятельно мыслящих лидеров.

2. Развитые нравственные качества личности, которые проявляются в сохранении чести и достоинства; справедливом, честном, последовательном отношении к подчинённым; доверии к людям, заботе о своих сотрудниках; в постоянной готовности соотносить цели с моралью, определять, не наносят ли эти цели ущерба социальному союзу, не разрушают ли они структуру и моральный дух данного союза.

3. Высокий уровень профессионализма в организационной деятельности, который включает в себя: горячую приверженность делу; умение определять чёткие цели совместной деятельности, страте-

гически планировать, определяя миссию и разрабатывая программу реализации этой миссии; организацию деятельности других людей на основе спонтанного вовлечения в организаторскую деятельность; добровольное принятие на себя роли и функции организатора; принятие решений, готовность отвечать за эти решения и их последствия; побуждение других к достижению общей цели; декларирование своих ожиданий последователям в форме чётко структурированной, легко передаваемой, воспринимаемой и принимаемой другими точки зрения; вовлечение последователей в реализацию своего замысла, предоставляя им возможность осознать выгоды и преимущества; определение их обязанностей, ориентируясь не на приказы, а на договорные взаимоотношения с последователями, выстраивая отношения согласия; эффективное влияние на последователей на основе гибкого, адаптивного стиля руководства, предполагающего богатство ролевого репертуара, использование не только убеждения, но и успешное применение эмоциональных методов воздействия, что обеспечивает понимание другими людьми идей лидера в сочетании с верой в справедливость и реализуемость этих идей.

4. Коммуникативная компетентность, включающая в себя диагностику психологических особенностей других людей, предполагающая возможность быстро и адекватно характеризовать эти особенности, метко и кратко их описывать, анализировать полученные психологические портреты подчинённых, объяснять поведение других людей и своего собственного; умение мысленно поставить себя в психологическую ситуацию другого человека; эмпатию, т. е. сопереживание того, что переживают, чувствуют другие; умение располагать к себе собеседника за счёт обаяния, притягательной силы, участливости в отношениях к людям, простоты, естественности в общении, способности оставаться самим собой в отношениях с людьми, отсутствие наигранности в поведении; умение эффективно воздействовать на людей, используя технологию «притч».

5. Развитые способности к организационной деятельности, а именно:

- способность к самотрансценденции, которая позволяет организационному лидеру сформировать систему организационных ценностей и на этой основе превратить группу в единое целое; предвидеть будущее, поступая как мудрец, избегать решений, разрушающих союз людей;
- способность к социальному творчеству, которая проявляется в выдвигании идеи, в создании замысла организации;
- способность к достижению успеха, которая предполагает поиск и нахождение необходимых ресурсов, позволяющих реализовать свой замысел;

- способность к критическому анализу своих возможностей, которая позволяет оценить альтернативы, выбрать оптимальный вариант решения и путём системного критического анализа улучшить выбранный вариант;

- способность к спонтанной активности, к самомотивации, которая в напряженных ситуациях позволяет быть самоэффективным, не впадать в состояние приобретённой беспомощности, сохранять целеустремлённую активность, мобилизовать последователей, вселять уверенность в успех, в победу;

- способность к предвосхищению социальных угроз, которая предполагает, что лидер организации не только может предвидеть опасности для реализации его замысла, но и при необходимости способен остановиться, что позволяет избежать слепого, бездумного продвижения вперёд ради реализации потребности в спонтанной активности;

- способность к устойчивости функционирования личности, которая позволяет сохранять её структуру (т. е. оставаться собой) и предотвращает возникновение нервно-психического срыва, управляя своими эмоциями, психическим и физическим состоянием.

Интерпретируя полученные данные, можно отметить, что у лидеров в юношеский период развития отчетливо прослеживается переживание онтологической значимости жизни, стремление её целенаправленно выстраивать, опираясь на конструктивные глубинные отношения с людьми, ориентируясь на решение реальных жизненных задач, стремясь к успеху, не боясь рисковать в процессе своего жизнетворчества. Всё это в целом свидетельствует о том, что для них характерна способность к саморазвитию, которая с учётом сравнения с развитой её формой, присущей для создающих лидеров, достигших организационного таланта, находится на начальном этапе формирования данной способности.

Обобщая результаты теоретических и эмпирических исследований, можно прийти к следующим выводам:

1. Пилотажное исследование позволило выявить у лидеров в юношеский период признаки способности к развитию. Лидерский статус в учебных группах старших классов связан с личностными особенностями, которые включены в структуру способности к саморазвитию.

2. Полученные результаты исследования не противоречат литературным данным, которые описывают проявления способности к саморазвитию. Однако необходимо отметить, что в юношеском возрасте наблюдаются начальные признаки формирования данной способности.

3. В то же время выявленные эмпирические данные не позволяют однозначно говорить о лидерстве как детерминанте саморазвития личности. Скорее, при интерпретации полученных данных уместен принцип фальсифицируемости К. Поппера, чем принцип верифицируемости. Наличие зависимостей между лидерским статусом и признаками успешного саморазвития у старшеклассников позволяет не отрицать гипотезу о лидерстве как детерминанте развития личности, но в то же время полученные результаты не позволяют подтвердить данную гипотезу. Необходимо провести формирующий эксперимент, а также с помощью лонгитюдного метода проследить связь лидерского статуса с динамикой признаков саморазвития у старшеклассников.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
2. Белов В.В. Организационная одарённость. – СПб.: Астерион, 2008. – 400 с.
3. Белов В.В. Психологические особенности личности деструктивного руководителя организации. // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина (серия Психология). № 2. – 2009. – С. 138–147.
4. Белов В.В. Психология лидерство. Электронный ресурс. – СПб.: СПбАУиЭ, 2011.
5. Белов В.В. Проблема организационного лидерства: акмеологический подход // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – № 1. – Т. 5 Психология. – 2014. – С. 40–50.
6. Белов В.В. Проблема развития личности в акмеологии лидерства // XXI Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф., 25–26 апр. 2017 г. – СПб., ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 292–295.
7. Белов В.В., Белова Е.В., Корзунин В.А. Психодиагностика способностей к управленческому лидерству. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – 200 с.
8. Бородкина Т.А., Урывская Д.А. Лидерство как фактор личностного развития // Территория науки. – 2014. – № 5. – С. 92–95.
9. Карделл Ф, Психотерапия и лидерство. – СПб.: Речь, 2000. – 238 с.
10. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М., 1997. – С. 156–175.
11. Менегетти А. Психология лидера / пер. с итал. – 4-е изд. – М.: ННБФ Онтотпсихология, 2004. – 256 с.
12. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
13. Щукина М.А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: дис. ... д-ра психол. наук. – М.; СПб., 2015. – 355 с.
14. Bauer J.J. Intentional Self-Development // Lopez S.J. (ed.). The Encyclopedia of Positive Psychology. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2009. P. 523–527.
15. Baumeister R.F., Vohs K.D. (eds.) Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications. New York: Guilford, 2004.
16. Manz, C. C., & Sims, H. P., Jr. (2001). The new Super Leadership: Leading others to lead themselves. San Francisco, Berrett-Koehler.

Акмеологическая оценка структурной организации инновационного компонента управленческого лидерства

В статье раскрываются особенности структурной организации инновационных характеристик деятельности и личности профессионала управления, составляющие инновационный компонент такого организационного феномена, как управленческое лидерство. За основу берется положение о том, что управленческое лидерство является более высокой степенью по сравнению с традиционным менеджментом и руководством. Выделяются наиболее значимые факторы, которые структурируют массив показателей для объяснения природы «инновационности» руководителя акмеуровня и отсутствия таковой в группе неуспешных руководителей. Дается акмеологическая оценка структуры инновационного компонента управленческого лидерства с целью определения путей и средств профессионального обучения, развития, самосовершенствования.

The article describes features of structural organization of innovative characteristics in activity and personality of management professional which form the innovative component of such an organizational phenomenon as managerial leadership. The basic thesis of this research is what managerial leadership is a higher step comparing to the traditional management and leadership. The most significant factors, which structure an array of indicators to explain the nature of the “innovativeness” of the head of the acme level and the lack thereof in the group of unsuccessful leaders, are stood out. The acmeological estimation of the structure of the innovative component in managerial leadership is given with the purpose of determining the ways and means of vocational training, development and self-improvement.

Ключевые слова: управленческое лидерство, инновационные характеристики деятельности и личности профессионала, функциональная готовность к инновациям, психологическая готовность к инновациям, акмеуровень руководителя.

Key words: managerial leadership, innovational characteristics of activity and personality of professional, functional readiness to innovation, psychological readiness to innovation, leader's acme level.

Современные условия высокой степени изменчивости, конкуренции и противостояния предъявляют особые требования к эффективности руководства организациями разного типа и назначения.

В данных условиях «определяющим фактором существования долгосрочно преуспевающих организаций служит такой социально-психологический механизм, как организационное лидерство» [6, с. 233]. Лидер организации – или управленческий лидер – гармонично сочетает в себе лидерские и менеджерские качества. «Управленческое лидерство – единство формального и неформального лидерства в организации, обеспечивающее конкурентные преимущества организации по сравнению с традиционным менеджментом» [1, с. 197].

Джозеф Г. и Джимми Т. Бойетт, сравнивая характеристики высокоэффективных организаций и организаций традиционного типа, на первое место ставят критерий отношения к инновациям – «Поддержка инновации и готовность к риску» [1, с. 110]. В высокоэффективных организациях «традиционному» игнорированию новых идей противопоставлены: «постоянный поиск и испытание новых идей; поддержка людей, пошедших на риск и даже потерпевших неудачу; побуждение предпринимать новые попытки; продвижение по службе тех, кто инициирует изменения» [1, с. 110].

В литературе традиционно уделяется большое внимание инновационным чертам успешных руководителей. Анализ различных вариантов инновационных характеристик успешного руководителя показывает, что они наиболее согласуются с психолого-акмеологическим понятием «готовность» как «возможность и стремление человека осуществить какую-либо активность на основе наличия и актуализации имеющихся ресурсов» [7, с. 41].

Как отмечает Е. Г. Чирковская, «в исследованиях различных авторов готовность к инновациям предстает как совокупность, комплекс различных способностей, характеристик и качеств личности» [8, с. 191]. В частности, И. О. Загашев под готовностью к инновациям понимает «систему характеристик специалиста, обуславливающую его эффективность и направленность в реализации инновационных проектов» [3, с. 419].

Профессиональные и личные характеристики руководителя, способствующие восприятию и генерированию инноваций, достаточно очевидно группируются в двух направлениях – на те, которые можно отнести к функциональной, непосредственно реализующейся в деятельности, готовности к инновациям – и те, которые составляют содержание собственно психологической готовности к инновациям [5, с. 40]. Данные инновационные характеристики руководителя положены в основу изучения структуры инновационного компонента управленческого лидерства в современной организации.

Психолого-акмеологическое исследование инновационных характеристик руководителей проводилось на предприятиях и в организациях Санкт-Петербурга и Ленинградской области [2, с. 28]. Респондентами выступали руководители организаций различного профиля, крупных и малых предприятий различных форм собственности. Всего количество испытуемых, включая экспертов, составило 497 человек.

Исследование проводилось в несколько этапов: 1) этап дифференциации руководителей по эффективности осуществления управленческой деятельности (по специально разработанной методике); 2) этап диагностики уровня функциональной, психологической готовности к инновациям (по специально разработанным опросникам),

а также личностных свойств, сопряженных с ними, – с помощью стандартизированных методик; 3) этап обработки и интерпретации результатов исследования [2, с. 28].

Сравнительный анализ показателей инновационных характеристик и личностных свойств руководителей в группах разной профессиональной успешности показал выраженные различия [2, с. 28]. Из 44 показателей только три не дали значимых различий: попустительский стиль, эмоционально-ориентированная копинг-стратегия и активно-ригидная стратегия достижения цели.

Анализ взаимосвязей показателей инновационных характеристик и личностных свойств руководителей показал высокую степень интегрированности анализируемых показателей, что не позволило сделать общую читаемую корреляционную плеяду. Следует обратиться к скрытым факторам, интегрирующим большое число коррелирующих показателей (табл. 1).

Таблица 1

Результаты факторного анализа показателей функциональной, психологической готовности к инновациям и личностных свойств у руководителей группы успешных

Фактор	Показатели	Факторная нагрузка
Фактор 1 «Управленческая креативность» Дисперсия 26 %	Гибкость мышления	0,67
	Мотивация успеха/боязнь неудач	0,51
	Эмоционально-ориентированный копинг	0,50
	Любознательность/креативность	0,69
	Сложность/креативность	0,60
	Воображение/креативность	–0,58
	Способ решения проблем/креативный потенциал	0,71
	Рабочая среда/креативный потенциал	0,73
	Итог/креативный потенциал	0,73
	Ф1 – Интерес к новому в отрасли, на рынке, в исследованиях	0,71
	Ф2 – Стремление обучаться	0,71
	Ф4 – Умение найти нестандартное решение в стандартной ситуации	0,64
	Ф5 – Стремление внедрять инновационные технологии производства и управления	0,69
	Ф6 – Стремление производить инновационный продукт	0,71
	Ф10 – Стремление разрабатывать несколько альтернативных вариантов решения проблемы	0,74
	П2 – Способность формировать команду	0,58
	П3 – Гибкость мышления, обучаемость	0,76
П7 – Способность генерировать идеи, действовать вопреки привычным схемам	0,68	
П9 – Способность создавать творческую обстановку	0,67	

Фактор 2 «Мотивационный потенциал управления» Дисперсия 16 %	Проблемно-ориентированный копинг	0,75
	Волевой потенциал	0,59
	Активность	0,75
	Оптимизм	0,59
	П4 – Способность мотивировать себя и других, поддерживать и усиливать мотивацию для достижения цели	0,82
	П5 – Способность решать «любые задачи», энергичность, наступательность в достижении цели	0,76
	П6 – Способность ставить выполнимые цели, выбирать оптимальный темп их достижения	0,80
Фактор 3 «Коллегиальность» Дисперсия 13%	П8 – Способность мобилизоваться в трудной ситуации	0,74
	П10 – Способность позитивно оценивать ситуацию и/или ее перспективы	0,83
	Директивный стиль	-0,65
	Попустительский стиль	-0,66
	Коллегиальный стиль	0,82
	Личность/креативный потенциал	0,59
Ф7 – Стремление рационализировать собственный труд	0,58	
	Ф8 – Поиск рациональных путей организации труда подчиненных	0,58
		0,62
	Ф9 – Интерес к идеям и мнениям подчинённых	0,62
	П1 – Способность воспринимать мнения	0,64

Как видно из табл. 1, исследуемые показатели в большом количестве охвачены процессом структурирования. Не вошли ни в один фактор только несколько из них: организаторские склонности, коммуникативные склонности, копинг, ориентированный на избегание, пассивная стратегия достижения цели, активно-ригидная стратегия достижения цели, суммарный показатель креативности. Данная особенность вполне согласуется с ожиданиями в отношении группы успешных.

Схожая тенденция активного структурообразования характерна и для группы неуспешных, но с другой «очередностью» факторов и, конечно, с разницей в их наполнении (табл. 2).

Таблица 2

Результаты факторного анализа показателей функциональной, психологической готовности к инновациям и личностных свойств у руководителей группы неуспешных

Факторы	Показатели	Факторная нагрузка
Фактор1 «Коллегиальность» Дисперсия 24 %	Директивный стиль	-0,93
	Коллегиальный стиль	0,94
	Гибкость мышления	0,77

	<p>Эмоционально-ориентированный копинг Копинг, ориентированный на избегание Волевой потенциал Рабочая среда/креативный потенциал Итог/креативный потенциал Ф2 – Стремление обучаться Ф4 – Умение найти нестандартное решение в стандартной ситуации П3 – Гибкость мышления, обучаемость П7 – Способность генерировать идеи, действовать вопреки привычным схемам П8 – Способность мобилизоваться в трудной ситуации П9 – Способность создавать творческую обстановку</p>	<p>0,68 -0,67 -0,71 0,77 0,58 0,77 0,62 0,67 0,49 -0,81 0,81</p>
<p>Фактор 2 «Управленческая креативность» Дисперсия 20 %</p>	<p>Любознательность/креативность Воображение/креативность Креативность (сумма) Активность Ф1 – Интерес к новому в отрасли, на рынке, в исследованиях Ф5 – Стремление внедрять инновационные технологии производства и управления Ф6 – Стремление производить инновационный продукт Ф7 – Стремление рационализировать собственный труд Ф8 – Поиск рациональных путей организации труда подчиненных Ф9 – Интерес к идеям и мнениям подчинённых Ф10 – Стремление разрабатывать несколько альтернативных вариантов решения проблемы П1 – Способность воспринимать мнения П2 – Способность формировать команду</p>	<p>0,53 0,57 0,78 0,62 0,69 0,71 0,61 0,60 0,67 0,78 0,71 0,81 0,85</p>
<p>Фактор 3 «Мотивационный потенциал управления» Дисперсия 14 %</p>	<p>Коммуникативные склонности Организаторские склонности Проблемно-ориентированный копинг Пассивная стратегия достижения цели Активно-пластичная стратегия достижения цели Ф3 – Умение быстро найти решение в нестандартной ситуации П4 – Способность мотивировать себя и других, поддерживать и усиливать мотивацию для достижения цели П5 – Способность решать «любые задачи», энергичность, наступательность в достижении цели П6 – Способность ставить выполнимые цели, выбирать оптимальный темп их достижения П10 – Способность позитивно оценивать ситуацию и/или ее перспективы</p>	<p>-0,56 -0,56 0,68 -0,61 0,75 0,54 0,50 0,67 0,59 0,70</p>

Как видно из табл. 1 и 2, в каждый фактор входят показатели функциональной готовности к инновациям (Ф), психологической готовности к инновациям (П), а также личностных свойств. Прежде всего, это говорит о том, что все три группы показателей отражают общий – инновационный – компонент профессионализма руководителя.

Поскольку каждый из выявленных факторов объединил большое число показателей, целесообразно посмотреть наличие более частных факторов в группах, сформированных из меньшего числа показателей и представляющих отдельные аспекты инновационных характеристик деятельности и личности профессионала управления (структурные группы 1–6 в табл. 3).

Таблица 3

Структурная организация инновационных характеристик руководителей разного уровня успешности по результатам факторного анализа

Структурная группа показателей	Сравниваемые группы	Фактор, % дисперсии		
1. Функциональная, психологическая готовность к инновациям, личностные свойства	1. Успешные	Управленческая креативность, 26%	Мотивационный потенциал управления, 16%	Коллегиальность 13%
	2. Неуспешные	Коллегиальность 24%	Управленческая креативность, 20%	Мотивационный потенциал управления, 14%
2. Функциональная готовность к инновациям	1. Успешные	Непрерывное развитие, 42%	Нацеленность на инновации, 28%	–
	2. Неуспешные	Нацеленность на инновации, 34%	Непрерывное развитие, 30%	–
3. Психологическая готовность к инновациям	1. Успешные	Мотивационный потенциал управления, 35%	Способность к коллективному творчеству, 30%	–
	2. Неуспешные	Креативность, 26%	Мотивационный потенциал управления, 27%	Коллегиальность 20%
4. Функциональная и психологическая готовность к инновациям	1. Успешные	Управленческая креативность, 31%	Мотивационный потенциал управления, 18%	Нацеленность на инновации, 17%
	2. Неуспешные	Нацеленность на инновации, 28%	Управленческая креативность, 23%	Мотивационный потенциал управления, 17%

5. Функциональная готовность к инновациям и личностные свойства	1. Успешные	Управленческая креативность, 26%	Коллегиальность 15%	Предприимчивость, 11%
	2. Неуспешные	Коллегиальность, 26%	Управленческая креативность, 22%	Предприимчивость, 13%
6. Психологическая готовность к инновациям и личностные свойства	1. Успешные	Управленческая креативность, 26%	Мотивационный потенциал управления, 21%	Коллегиальность, 12%
	2. Неуспешные	Способность к коллективному творчеству, 28%	Мотивационный потенциал управления, 18%	Креативность, 16%

Как видно из табл. 3, процесс структурирования в двенадцати выделяемых группах произошел с участием довольно ограниченного числа факторов: «Управленческая креативность», «Мотивационный потенциал управления», «Коллегиальность», «Непрерывное развитие», «Нацеленность на инновации», «Способность к коллективному творчеству», «Предприимчивость». Это говорит о достаточной однородности исследуемых показателей: они адекватно раскрывают изучаемый феномен инновационности руководителя акмеуровня – инновационный компонент управленческого лидерства.

Во-вторых, в составе представленного состава факторов очевиден иерархический порядок: факторы наибольшей структурной группы (включающей все показатели) раскрываются через факторы частных структурных групп (см. рисунок).

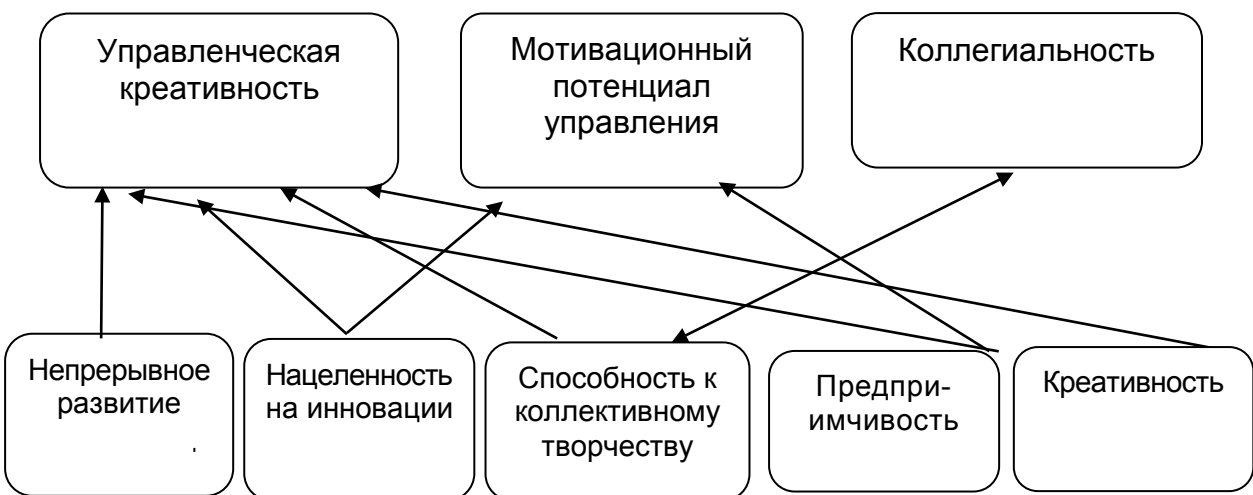


Рисунок Структурные взаимосвязи инновационного компонента деятельности и личности профессионала управления

Как видно из рисунка, наиболее интегрированным фактором является «Управленческая креативность», который сочетает в себе характеристики индивидуальных особенностей личности профессионала, социально-психологических проявлений и деловых показателей. Кроме того, в шести разных структурных группах показателей (табл. 3) фактор «Управленческая креативность» выделяется семь раз из двенадцати возможных (по две сравниваемые группы в шести структурах показателей). Это говорит о весомости данного фактора и необходимости специального внимания к его содержанию не только в аспекте практического формирования, но и теоретического осмысления как акмеологической категории.

Отсутствие данного фактора в структурных группах 2 и 3 – «Функциональная готовность к инновациям» и «Психологическая готовность к инновациям» (табл. 3) – объясняется тем, что «Управленческая креативность» – это интегративное образование, сочетающее как психологические, так и деловые (функциональные) характеристики, поэтому может объединить лишь «полный состав» показателей. Еще один «недостающий» вариант использования данного фактора – в группе неуспешных в структурной группе 3 «Психологическая готовность к инновациям и личностные свойства» (табл. 3). Вместо «Управленческой креативности», как в группе успешных, выявлены два отдельных фактора – «Способность к коллективному творчеству» и «Креативность». Является очевидным рассогласование личной креативности неуспешного руководителя с его возможностями по управлению креативным процессом в организации.

Обращает на себя внимание такая особенность структурной организации показателей инновационности руководителя, как фактор «Коллегиальность» в наиболее крупной структурной группе «Функциональная, психологическая готовность к инновациям и личностные свойства» (табл. 3). При небольшой дисперсии (13 %) данный фактор все-таки разъединен с «Управленческой креативностью» и «Мотивационным потенциалом управления» даже в группе успешных. Детальный анализ содержания данного фактора, во-первых, показывает наличие противоположных полюсов (прежде всего по стилю управления), а во-вторых, демонстрирует разный состав показателей в группах успешных и неуспешных. В группе неуспешных у данного фактора дисперсия намного выше, и он становится первым из трех факторов. По содержанию он вполне мог бы быть совмещен с «Управленческой креативностью», если бы не характерный противоположный полюс, на котором сосредоточились директивный стиль, волевой потенциал, способность мобилизоваться в трудной ситуации, но при этом – копинг, ориентированный на избегание. Получается, что у представителей

данной группы преобладает либо коллегиальность «ради коллегиальности», либо директивность, не сопряженная с креативностью. В группе успешных «Управленческая креативность» содержит максимальное количество креативных, коммуникативных, профессионально-деловых и даже мотивационных показателей, однако управленческо-стилевые характеристики, войдя в отдельный фактор «Коллегиальность», приобрели отдельное значение. Коллегиальный стиль имеет высокую факторную нагрузку (0,82), а директивный и попустительский стиль «ушли» на другой полюс. Коллегиальный стиль дополняется креативными качествами личности руководителя, стремлением рационализировать собственный труд, поиском рациональных путей организации труда подчиненных, интересом к идеям и мнениям подчиненных, способностью воспринимать мнения. В такой комбинации данный фактор приобретает больше значение «демократичности, создания атмосферы справедливости». Такая особенность подчеркивает значение лидерской роли руководителя как «первого среди равных» и кроме того, необходимость оптимальной организационной среды, организационной культуры. Это еще раз подтверждает, что акмеуровень управления сопряжен с определенными организационными эффектами и в первую очередь с феноменом управленческого лидерства.

Таким образом, на материале данного исследования акмеологическая оценка структурной организации инновационных характеристик деятельности и личности профессионала управления состоит в следующем:

- для достижения акмеуровня управления руководителю организации необходимо обладать определенным комплексом инновационных черт личности и деятельности, находящихся в оптимальном сочетании и особой структурной организации;

- высокий уровень развития отдельных показателей деятельности и личности руководителя не является залогом профессионального успеха, а требует формирования «полного состава» структурных комплексов, выявленных на примере группы успешных;

- среди необходимых структурных комплексов инновационного компонента профессионализма в управлении выделяются: «Управленческая креативность», «Мотивационный потенциал управления», «Коллегиальность», которые можно отнести к структурам первого порядка;

- достижение акмеуровня управления в части его инновационной составляющей необходимо и возможно через формирование структур второго порядка – более простых сочетаний деловых и личностных качеств, таких как «Креативность», «Предприимчи-

вость», «Способность к коллективному творчеству», «Непрерывное профессиональное развитие», «Нацеленность на инновации»;

– структуры второго порядка формируются за счет специального развития входящих в них отдельных деловых и личностных черт;

– особое значение приобретает формирование оптимальной организационной среды, совместимой с духом инноваций и творчества. Для этого необходимо адекватное владение коллегиальным стилем управления, истинная демократичность руководителя, справедливые управленческие решения, что в полной мере согласуется с содержанием управленческого лидерства.

Таким образом, инновационный компонент управленческого лидерства в организации является показателем акмеуровня управления и формируется за счет развития отдельных инновационных характеристик деятельности и личности руководителя, их оптимальной структурной организации, а также грамотного управления внутренней средой организации.

Список литературы

1. Белов В. В., Белова Е. В., Корзунин В. А. Психодиагностика способностей к управленческому лидерству: учеб. пособие. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – 200 с.

2. Белов В.В., Неверова И. В. Психологическое содержание инновационного компонента акмелидерства в организации // Человеческий капитал. – 2017. – № 4 (100). – С. 27–32.

3. Загашев И. О. Психологическая готовность к инновациям как условие эффективности внедрения системы управления качеством // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – Т.12. – № 5 (2). – С. 418–420.

4. Занковский А.Н. Организационная психология. – 3-е изд. – М.: Форум, 2009. – 648 с.

5. Неверова И. В., Назриева М. В. Инновационные характеристики в парадигме «идеального» руководителя // Менеджмент XXI века: управление экономикой знаний: сб. науч. ст. по материалам XIV Междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – С. 40–43.

6. Организационное поведение: учеб. для вузов. – 2-е изд., доп. и перераб. / под ред. Г.Р. Латфуллина, О.Н. Громовой. – СПб.: Питер, 2015. – 464 с.

7. Психология и акмеология управления: словарь-справочник / Е.В. Дьячкова, В.Г. Зызыкин, И.А. Смирнова – Иваново: Иваново, 2012. – 127 с.

8. Чирковская Е. Г. Психологические особенности руководителей разного типа инновационной готовности // Акмеология. – 2014. – №3-4. – С. 191–192.

УДК 159.9 072 : 159.922

С. В. Смольянинова

Исследование взаимосвязи степени экстраверсии и эффективности применения различных музыкальных программ при коррекции психического состояния операторов

В статье исследуется эффективность применения различных музыкальных программ для коррекции психического состояния. Оценивается результативность использования музыкального кондиционирования различного типа при коррекции утомления в зависимости от степени экстраверсии. Показано, что существует взаимосвязь эффективности применения музыкального кондиционирования различного типа и степени экстраверсии.

The article views the research about specific of evaluation of using different music programs to correct operator's psychical state. The authors solved the problem of the study of the evaluation of using different music programs to correct operator's fatigue in connection with extraversion. The study noted that there is a correlation efficiency of air conditioning music of various types and extraversion.

Ключевые слова: утомление, человек-оператор, коррекция состояния, музыкальное кондиционирование, психическое состояние.

Key words: fatigue, operator, physical state correction, musical conditioning, psychical state.

В настоящее время во многих приоритетных областях человеческой деятельности основным модулем является система «человек-машина». Определяющим звеном этой системы выступает человек-оператор, от своевременности, точности и надежности деятельности которого зависит безопасность или даже сам смысл работы всей системы [2]. В процессе деятельности операторов различного профиля встречаются функциональные состояния организма, приводящие к снижению профессиональной работоспособности, в частности утомление. Как известно, утомление относится к нормальным функциональным состояниям, возникающим в процессе операторской деятельности [4; 5; 6; 7; 8]. Вместе с тем при появлении утомления оператор уже не может с должным качеством решать дополнительные задачи, которые достаточно часто появляются в его повседневной деятельности, а цена ошибки высока. В

связи с этим особую актуальность приобретает проблема психофизиологического сопровождения операторской деятельности в целом и коррекции психических состояний в частности. Одним из методов коррекции состояний является музыкотерапия.

Музыкотерапия – это самостоятельный психотерапевтический метод лечения, являющийся в своей основе «бессловесным внушением определенного настроения, поднимающего больного над своими переживаниями, помогающего преодолевать болезненные расстройства» [15]. Применение музыки для психофизиологической коррекции обозначается термином «музыкальное кондиционирование». Проведено немало исследований, доказывающих влияние музыки на интенсивность обменных процессов, дыхательную и сердечно-сосудистую системы, мышечный тонус. Звуковая рецепция, меняя афферентную импульсацию поступающую в ЦНС, способна влиять на состояние многих органов и систем [1].

Что касается механизмов воздействия музыки, то эта проблема остается открытой. Проводятся исследования, касающиеся музыкального восприятия [9; 10], средств художественного воздействия музыки [11], методологии применения музыки в психоневрологических клиниках [12], оптимизации функционального состояния с помощью музыкальных программ [13; 14]. Существует необходимость расширения круга изучаемых специальностей и арсенала методов исследований.

Исследование было проведено в Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова (Санкт-Петербург) на базе кафедры авиационной и космической медицины. Было обследовано 119 мужчин-добровольцев с диагнозом «здоров» в возрасте от 19 до 29 лет.

Оценка изменений функционального состояния организма была основана на полипараметрическом методе и включала в себя три этапа – оценка до нагрузки, после нагрузки и после коррекционных мероприятий. Нагрузка представляла собой моделирование операторской деятельности при воздействии широкополосного шума интенсивностью 100 дБ (А) в течение 60 минут. Параметры шумового воздействия были выбраны в соответствии со средним уровнем шума в кабинах летательных аппаратов военно-транспортной авиации [17]. Для измерения интенсивности генерируемого шума использовался шумомер Ш-3М. В течение шумового воздействия испытуемые моделировали операторскую деятельность в изолированном помещении, выполняя работу на аппарате «Физиолог-М», корректурную пробу с разорванными кольцами [17]. Для оценки функционального состояния применялись методики: опросник САН, простая сенсомоторная реакция (ПСР), сложная сенсомоторная ре-

акция (ССР), критическая частота слияния световых мельканий (КЧСМ), реакция на движущийся объект (РДО). Подбор музыкальных произведений производился на основе анализа литературы, а также с привлечением экспертов в области музыки. Проводился сравнительный анализ типов музыкальных программ, оказывающих влияние на состояние организма человека, в результате которого были выбраны музыкальные программы, различные по своим характеристикам. За основу были взяты музыкальный лад и темп музыки. По данным исследований Е.П. Ильина, а также В.М. Петрушина именно эти показатели являются определяющими при восприятии музыки и формировании определенных типов реакций [19; 18]. Восстановительная программа являла собой комплекс мероприятий, направленных на релаксацию. Испытуемые находились в изолированном помещении сидя в креслах с закрытыми глазами. Прослушивание музыки производилось с использованием индивидуальных мультимедийных устройств (проигрыватель и наушники) в течение 30 минут. Для восстановления работоспособности в разное время использовались три музыкальные программы: «Музыка – 1» состояла из произведений классической музыки (медленная мажорная), «Музыка – 2» – медитативная (медленная минорная), «Музыка – 3» – быстрая подвижная музыка (быстрая мажорная).

Диагностика степени экстраверсии проводилась с помощью опросника Айзенка. В ходе анализа данных психологического обследования испытуемые были объединены в группы по степени выраженности экстраверсии. В каждой группе проводилась серия исследований до, после нагрузки и после коррекционных мероприятий с применением различных музыкальных программ. Далее была проведена оценка эффективности применения музыкальных программ различного типа в зависимости от индивидуальных психофизиологических характеристик.

В работе использовался аппарат математико-статистического системного анализа, включающий расчет числовых характеристик распределения, сравнение совокупностей путем расчета F-критерия Фишера [16]. Вычисления проводились с использованием пакета прикладных программ «STATISTICA 6.0» и процессора электронных таблиц Microsoft Excel-2010 на персональной электронно-вычислительной машине.

На первом этапе изучалась динамика показателей психического состояния и работоспособности операторов. Проводилась диагностика состояния операторов до и после нагрузки. В результате было выявлено, что моделирование операторского труда вызывало появ-

ление признаков утомления, характеризующихся ухудшением физиологических и психофизиологических показателей. Изменения свидетельствовали о преобладании в ЦНС процессов торможения над возбуждением, т. е. наблюдались признаки истощения активационных ресурсов организма.

На втором этапе проводились мероприятия по оценке эффективности применения музыкального кондиционирования различного типа при коррекции утомления с точки зрения изменения психофизиологических показателей и показателей работоспособности. Испытуемые были разделены по степени экстраверсии на две группы: первая (n=29) с уровнем экстраверсии больше 14 баллов (экстраверты), и вторая (n=27) – менее 8 (интроверты).

При сравнении психофизиологических показателей в группе экстравертов были выявлены значимые различия при применении различных музыкальных программ (табл. 2). При восстановлении работоспособности по программе «Музыка-1» обследуемые отмечали улучшение самочувствия на 19%, субъективное проявление активности увеличивалось на 22%, реактивная тревожность снизилась на 12,2% (табл. 2). Применение классической музыки (Музыка-1) привело к снижению времени ССР на 12%, а время РДО уменьшилось на 65% (табл.1).

Таблица 1

Изменение психофизиологических показателей экстравертов при коррекции психического состояния с использованием различных музыкальных программ ($M \pm m$)

Показатель	Экстраверты (n=29)								
	Музыка-1			Музыка-2			Музыка-3		
	после нагрузки	после корр-и	F-кр. (k=28)	после нагрузки	после корр-и	F-кр. (k=28)	после нагрузки	после корр-и	F-кр. (k=28)
Самочувствие, баллы	5,18±0,26	6,16±0,3*	2,01*	5,29±0,37	5,7±0,5	1,51	5,07±0,26	5,3±0,4	1,13
Активность, баллы	4,31±0,17	5,25±0,2*	1,99*	4,42±0,18	4,5±0,3	1,43*	4,2±0,17	5,3±0,2*	3,21*
Настроение, баллы	5,28±0,38	5,5±0,5	1,31	5,39±0,38	5,7±0,3	1,21	5,17±0,38	6,54±0,3*	3,43*
Реакт. трев-ть, баллы	39,8±4,5	34,8±2,8*	2,12*	38,7±3,4	42,3±2,7*	2,41*	39,7±3,4	40,5±3,2	1,33
Время ПСР, мс	238,2±8,2	258,7±16,1	1,61	251,3±7,5	267,3±11,4	1,24	209,1±9,1	252,2±15,6*	3,53*
Время ССР, мс	296,8±6,8	261,18±5,3*	2,32*	225,8±8,3	249,7±7,7*	2,76*	215,8±6,8	271,6±8,2*	3,45*
КЧСМ, Гц	41,17±0,05	39,8±2,2	1,06	39,07±0,03	42,3±2,4	1,54	40,06±0,04	41,8±1,5	1,02
Время РДО, мс	-3,11±0,82	-1,08±0,6*	2,25*	-2,05±0,43	-2,67±1,1*	2,04*	-3,01±0,91	-2,7±1,4	1,35

Примечание: *–p≤0,05

Применение медитативной музыки (Музыка-2) при коррекции состояния экстравертов привело к субъективному увеличению показателей реактивной тревожности на 9,5 %, увеличению времени ССР на 10,6 %, времени РДО на 30 %. Значимых изменений остальных показателей не выявлено.

При коррекции состояния с применением музыки быстрого темпа (Музыка-3) было выявлено субъективное увеличение показателей активности на 25,5 % и настроения на 26,5 %. Также было выявлено увеличение времени реакции – время ПСР увеличилось на 20,6 % и ССР на 26,3 % (табл. 1).

Полученные результаты показывают, что состояние испытуемых улучшалось при применении программы Музыка-1 (классическая музыка, медленного темпа мажорного лада). Применение музыкальных программ данного типа вызывало значимые изменения пяти из восьми исследуемых показателей. Такой результат связан со спецификой музыки данного типа. Музыка мажорного лада через слуховой анализатор оказала воздействие на центральную нервную систему испытуемых. Создавая определенные колебания, музыка способствовала подстройке организма к гармоническим вибрациям мажорной музыки.

Также у экстравертов наблюдалось улучшение показателей активности и настроения при применении музыки быстрого темпа (Музыка-3), что подтверждает предположение ученых о релаксационном воздействии, оказываемом музыкой данного типа на мышечную активность человека. И.Р. Тархановым было обнаружено, что испытуемый, прекративший работу на эргографе в результате физиологического истощения, тут же возобновлял ее на некоторое время после восприятия бодрой, оживленной, веселой музыки [21]. В проведенном нами исследовании подвижная музыка оказывала стимулирующее воздействие, что приводило к повышению настроения и активности, однако на основании психофизиологических показателей работоспособности – увеличения времени ПСР и ССР – стоит предположить, что такой эффект не будет долгосрочным и прекратиться с истощением НС.

При сравнении психофизиологических показателей в группе интровертов были выявлены значимые различия при применении различных музыкальных программ (табл. 2). При коррекции состояния по программе «Музыка-1» обследуемые отмечали улучшение самочувствия на 18 %; уровень реактивной тревожности снижался на 17 % (табл. 2). Также применение классической музыки (Музыка-1) привело к уменьшению времени ССР на 24%, время РДО уменьшилось на 70% (табл. 2).

Таблица 2

Изменение психофизиологических показателей интровертов при коррекции психического состояния с использованием различных музыкальных программ ($M \pm m$)

Показатель	Интроверты (n=27)								
	Музыка-1			Музыка-2			Музыка-3		
	после нагрузки	после корр-и	F-кр. (k=26)	после нагрузки	после корр-и	F-кр. (k=26)	после нагрузки	после корр-и	F-кр. (k=26)
Самочувствие, баллы	5,03±0,34	5,93±0,7*	1,96*	5,12±0,23	5,3±0,5	1,03	5,09±0,45	5,2±0,4	1,44
Активность, баллы	5,25±0,14	5,5±0,3	1,65	5,14±0,03	5,6±0,3	1,24	5,16±0,25	6,55±0,2*	2,88*
Настроение, баллы	5,69±0,26	5,7±0,5	1,43	5,58±0,15	5,7±0,3	1,55	5,05±0,37	6,31±0,5*	2,95*
Реакт. тревожность, баллы	41,3±2,1	34,3±1,3*	2,65*	39,2±1,2	46,6±3,7*	1,97*	42,4±3,2	42,3±2,1	1,55
Время ПСР, мс	256,8±5,2	237,5±16,7	1,24	245,7±5,4	253,7±15,9	1,34	267,9±6,3	213,7±11,4	1,63
Время ССР, мс	298,6±6,3	226,9±35,7*	3,12*	287,5±5,2	315,6±32,6	1,77	229,7±7,4	235,2±41,3	1,75
КЧСМ, Гц	40,1±0,95	42,3±2,4	1,77	39,09±0,84	40,8±1,5	1,86	41,2±0,16	42,8±2,5	1,09
Время РДО, мс	-0,97±0,71	0,3±0,8*	4,31*	-0,86±0,6	-0,3±1,4	1,64	-0,47±0,22	-0,1±1,1	1,64

Примечание: * – p ≤ 0,05

Применение медитативной музыки (Музыка-2) при коррекции состояния привело к субъективному увеличению показателей реактивной тревожности на 19 % (табл. 2).

При коррекции состояния с применением музыки быстрого темпа (Музыка-3) было выявлено субъективное увеличение показателей активности на 27 % и настроения на 25 %.

Результаты коррекции состояния у интровертов сопоставимы с особенностями НС испытуемых. Положительную динамику психофизиологических показателей можно отметить при применении музыкальной программы «Музыка-1» (фрагменты классических произведений, медленная мажорная музыка). Такой результат доказывает положительное воздействие классики на организм человека вне зависимости от силы и лабильности НС. Классика оказывала положительное воздействие на показатели состояния и работоспособности как в группе экстравертов, так и в группе интровертов.

При сравнении показателей состояния в группах экстравертов и интровертов наблюдалась положительная динамика показателей при применении восстановительной программы «Музыка-1» (фрагменты классических музыкальных произведений). Это подтверждается достоверными различиями показателей после нагрузки и после восстановительной программы в обеих группах.

Подводя итог вышесказанному, необходимо сделать следующие выводы.

1. Для коррекции утомления, как в группах экстравертов, так и интровертов наиболее целесообразно использовать фрагменты классических музыкальных произведений (медленная мажорная музыка). Это подтверждается улучшением самочувствия в группах на 19 % ($p \leq 0,05$) и 18 % ($p \leq 0,05$) соответственно, снижением уровня реактивной тревожности на 12,2 % ($p \leq 0,05$) и 17 % ($p \leq 0,05$), уменьшением времени ССР на 12 % ($p \leq 0,05$) и 24 % ($p \leq 0,05$) и времени РДО на 65 % ($p \leq 0,05$) и 70 % ($p \leq 0,05$) соответственно.

2. Было отмечено значимое изменение показателей психического состояния операторов в группе экстравертов при коррекции состояния с применением музыки мажорного лада быстрого темпа (Музыка-3). Наблюдалось субъективное увеличение показателей активности на 25,5 % ($p \leq 0,05$) и настроения на 26,5 % ($p \leq 0,05$). Также было выявлено увеличение времени реакции – ПСР 20,6 % ($p \leq 0,05$) и ССР на 26,3 % ($p \leq 0,05$). Применение музыкального кондиционирования данного типа для коррекции психического состояния будет производить положительный эффект, который, предположительно, не будет долгосрочным.

Таким образом, основываясь на полученных результатах, а также исходя из материалов исследований отечественных ученых, можно говорить о взаимосвязи эффективности применения музыкального кондиционирования различного типа и особенностей НС операторов. Эффективность различного музыкального кондиционирования зависит от индивидуальных психофизиологических характеристик.

Список литературы

1. Батурина Л.А. Роль лечебной гимнастики и музыки в комплексном лечении артериальных гипертензий различного генеза: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Л., 1977.
2. Благинин А.А. Надежность профессиональной деятельности операторов сложных эргатических систем: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2006. – 144 с.
3. Шушарджан С.В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. – М.: Антидор, 1998.
4. Ломов Б.Ф. Психологические проблемы деятельности в особых условиях. – М.: Наука, 1985. – 231 с.
5. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
6. Медведев В.И., Леонова А.Б. Функциональные состояния человека // Физиология трудовой деятельности / под ред. В.И. Медведева. – СПб., 1993. – 528 с.
7. Новиков В.С., Чепрасов В.Ю. Функциональное состояние и работоспособность летчика // Физиология летного труда. – СПб.: Наука.–1997. – С. 70–100.
8. Пономаренко В.А., Завалова Н.Д. Практическая психология: Проблемы безопасности летного труда. – М.: Наука, 1994. – 205 с.
9. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М., 1972. – 108 с.
10. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности. – М.: Наука, 1979. – 191 с.

11. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки // Интонация и музыкальный образ. – М., 1965. – С. 225–263.
12. Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л.: Медицина, 1983. – 311 с.
13. Коджаспиров Ю.Г. Функциональная музыка в подготовке спортсменов. – М., 1987. – С. 5–17.
14. Лысенко Ю.Н., Никольский И.Д. Оптимизация функционального состояния организма путем использования суггестивно-музыкально-биозвуковых средств // Гигиена и санитария. – 1989. – № 11. – С. 86–88.
15. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. – В 86 томах с иллюстрациями и дополнительными материалами. – СПб., 1890–1907.
16. Юнкеров В.И., Григорьев С.Г. Математико-статистическая обработка данных медицинских исследований. – СПб.: ВМедА, 2002. – 266 с.
17. Зинкин В.Н., Солдатов С.К., Шешегов П.М. Особенности патологического действия авиационного шума на орган слуха инженерно-технического состава авиации // Вестник оториноларингологии. – 2007. – №6. – С. 25–29.
18. Петрушин В.М. Музыкальная психотерапия. Теория и практика: учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1999.
19. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
20. Кузнецова А. С. Методы психологической саморегуляции и психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека в связи с особенностями профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1993.
21. Тарханов И. Р. О влиянии музыки на человеческий организм. – СПб., 1893.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.018 : 808.5

В. А. Григорьева-Голубева

Результаты изучения речевого взаимодействия педагогов

В статье представлены результаты изучения речевого взаимодействия педагогов. Показана необходимость гуманизации педагогического общения на основе развития языковой личности будущего педагога, обучения гармоничному речевому взаимодействию для создания гуманистически ценного полилога, атмосферы взаимопонимания, сотрудничества, предоставления свободы для самовыражения.

The article presents the results of studying the speech interaction of teachers. The need for the humanization of pedagogical communication based on the development of the language personality of the future teacher, the teaching of harmonious speech interaction for the creation of a humanistically valuable polylogue, an atmosphere of mutual understanding, cooperation, and the provision of freedom for self-expression is shown.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, аксиологический подход, гуманистическая ценностная диспозиция личности, диалоговая природа, оптимизация речевого поведения, общительность, коммуникативная компетентность, коммуникативная культура, профессиональная культура речи, коммуникативное поведение.

Key words: pedagogical interaction, axiological approach, humanistic value disposition of personality, interactive nature, speech behavior optimization, communicative competence, communicative competence, communicative culture, professional speech culture, communicative behavior.

Не вызывает сомнений, что занимающимся педагогической деятельностью важно знать способы воздействия на научение человека и владеть ими, потому что, как пишет Э. Стоунс, именно язык «оказывает кардинальное воздействие на наше научение и обучение» [7, с. 64]. Профессиональная культура учителя, обретаемая на базе развития его гуманистических ценностей общения, языковой личности, коммуникативного потенциала, включающего в себя как составные части профессиональную культуру речи учителя, коммуникативную культуру и коммуникативное поведение, реализуется, среди прочего, и в виде способности, готовности формировать куль-

туру речи и общения учащихся. Важно заметить, что в нашем представлении культура общения, рассматриваемая в индивидуально-психологическом, субъектном плане, – это совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств общения, позволяющих успешно решать коммуникативные задачи. В этом плане следует обратить внимание на важность осмысления специфики коммуникативных навыков и умений. А.А. Леонтьев подчеркивает разную их природу, состоящую в том, что речевые навыки по преимуществу механические, в то время как речевые умения имеют творческий характер [3].

Поэтому чрезвычайно важно обратить внимание на то, что гуманистическая личностная диспозиция и культура речи педагога, его коммуникативное поведение взаимозависимы – развитие каждого из указанных повлечет за собой развитие всех остальных компонентов. В качестве подтверждения своих мыслей сошлемся на авторитетное мнение академика Д.С. Лихачева: «Вернейший способ узнать человека – его умственное развитие, его моральный облик, его характер – прислушаться к тому, как он говорит ... Есть язык народа как показатель его культуры и язык отдельного человека как показатель его личных качеств, качеств человека, который пользуется языком народа. Язык человека – это его мировоззрение и его поведение. Как говорит, так, следовательно, и думает» [4, с. 31–32].

В данной статье подведем итоги изучения речевого взаимодействия педагогов – опишем результаты нескольких диагностик, использованных нами в эксперименте.

Для определения уровня коммуникативной компетентности учителей начальных классов мы воспользовались методикой Г.С. Трофимовой «Измерение уровня педагогической коммуникативной компетентности» [6, с. 246], в ходе работы с которой осуществлялась как самооценка, так и оценка компетентными судьями. С помощью данной методики измеряются следующие параметры: когнитивный, выявляющий степень информированности обследуемой личности в области психологии общения (К); поведенческий, с помощью которого характеризуются особенности внешней манеры поведения педагога в ходе общения с учащимися (П); эмотивный, отражающий умение педагога управлять своим эмоциональным состоянием (Э);

Сравнение результатов рейтинга и самооценки в группе А – учителей начальных классов – показало, что полученные данные имеют значимые различия (4,192 и 5,664 балла соответственно). Самооценка выше, чем оценка компетентными судьями. Это говорит о неадекватном самовосприятии, самооценке и аморфном представлении учителей начальных классов об исследуемых параметрах, что может существенно влиять на уровень притязаний в сфере

профессиональной деятельности. Оценка компетентными судьями указывает на недостаточное развитие всех параметров, составляющих коммуникативную компетентность учителей начальных классов, а особенно эмотивного (3,982) и поведенческого (4,195) компонентов. Здесь имеет место противоречие между порой категоричными убеждениями респондентов и представлениями окружающих их людей. Не все свои идеи испытуемые способны аргументированно отстаивать, однако в жизни часто руководствуются ими. Такой максимализм отражается на форме их взаимоотношений с учениками, на речевой манере. Все это указывает на необходимость совершенствования, развития коммуникативной компетентности учителей начальных классов.

Сравнение же результатов рейтинга и самооценки в группе Б – преподавателей университета – не показало существенного различия в уровне сформированности коммуникативной компетентности респондентов указанной группы (7,870 и 8, 122 балла соответственно). Коэффициент корреляции между средними баллами рейтинга и ауторейтинга уровня сформированности коммуникативной компетентности преподавателей $r=0,569$, что достоверно на 1 % уровне значимости. Это дает основание считать, что самооценка педагогов данной группы достаточно адекватна и полученные нами результаты отражают реальный уровень сформированности указанных параметров, а следовательно, могут служить объективной характеристикой успешности их коммуникативной деятельности.

Изучение уровня коммуникативного потенциала учителей и преподавателей проводилось с использованием тестовой карты коммуникативной деятельности, разработанной на основе анкеты А.А. Леонтьева [3, с. 55]. Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что усредненная оценка экспертов констатировала низкую оценку коммуникативной деятельности учителей начальных классов. Здесь налицо односторонняя направленность учебно-воспитательного воздействия со стороны обучающихся. Незримые барьеры общения препятствуют живым контактам сторон. Ученики пассивны, их инициатива подавляется доминирующим положением педагога. Стиль общения данных учителей уподобляется авторитарной или неконтактной моделям общения.

В отличие от группы А, преподаватели высшей школы достигали дружеской непринужденной атмосферы в аудитории, когда все участники занятий заинтересованно наблюдают за педагогом или обсуждают поставленный вопрос. Активно высказываются мнения, предлагаются варианты решения проблемы. Стихийность отсутствует. Педагоги корректно направляют ход занятия, не забывая отдавать должное юмору и остроумию собравшихся.

Изучение уровня сформированности коммуникативной культуры респондентов проводилось с использованием теста, разработанного автором [2, с. 103]. Анализ результатов проведенного исследования позволил выделить три уровня владения коммуникативной культурой учителями и преподавателями: высокий, достаточный и недостаточный. Для этого было проведено статистическое оценивание параметров распределения преподавателей по группам в соответствии с уровнем их коммуникативной культуры (средневзвешенная величина $x = 4,048$; выборочная дисперсия равна 0, 95).

Анализ представленных результатов исследования позволил констатировать, что 47 % учителей начальных классов имеют недостаточный уровень владения коммуникативной культурой. Преподавателям данной группы следует позаботиться о ее совершенствовании. Их эмоциональное состояние не всегда удовлетворяет респондентов, они угнетены необходимостью постоянного переключения внимания, устают от постоянных контактов; у них не хватает времени на подготовку к урокам, некогда подумать об осмыслении формы предъявления материала, оказании эмоциональной поддержки обучающимся. Коммуникативное поведение детей вызывает у исследуемых беспокойство и чувство беспомощности. Так, 23,7 % учителей начального образования отличает высокий уровень коммуникативной культуры: они признают за своими воспитанниками право на самостоятельный поиск; 29,3 % показывают ровные и стабильные отношения с учениками, спокойно и ровно реагируют на отзывы об их работе, способны критически относиться к своей деятельности, не делают трагедий из своих неудач и ошибок. Им интересны их подопечные, доставляет удовольствие видеть изменения в интеллектуальном развитии детей. Реализуемая ими модель субъект-субъектных отношений не всегда дается им легко, однако их готовность слушать и понимать других и умение услышать свои чувства способна снять многие сложности.

Обратим внимание на результаты, полученные в группе преподавателей университета. Показали высокий и хороший, стабильный уровень развития коммуникативной культуры 90, и 3% соответственно. Сопоставляя представленные результаты, можно констатировать, что уровень сформированности коммуникативной культуры учителей начальных классов развит на недостаточном уровне.

Публичный характер деятельности педагога требует высокого педагогического мастерства, овладение которым невозможно без развития речевых умений, культуры речи: целесообразности и уместности использования того или иного языкового средства применительно к сфере и условиям общения для достижения наибольшей эффективности восприятия речи и воздействия ее на

слушателя. Способ удовлетворения потребности в общении характерологически опосредует речь – одно из главных средств общения. Еще Я. Корчак говорил, что дети думают сердцем, а не умом, поэтому нет более сложного искусства, чем умение с ними говорить [1].

Однако как показывают наблюдения за школьной действительностью, изучение научно-методической литературы, представления педагогов о способах, какими язык может стимулировать развитие личности, весьма поверхностны. Между тем еще Гегель обращал внимание на исследование роли языка в становлении сознания, в развитии психики человека. Сегодня достаточно эмпирических данных для утверждения о том, что интеллект и эмоции, воля и восприятие, память, воображение и т. д. возникают и существуют благодаря языку. Исследователи-лингвисты, осмысливая роль языка в учебно-воспитательном процессе, в коммуникативно-педагогической деятельности человека и недостатки в этой деятельности, утверждают: «Главное ...заключается в почти повальном неумении наших школьных учителей и вузовских преподавателей владеть учебной, педагогической речью. А это один из основных компонентов педагогического мастерства! В результате у нас довольно часто обучаемые (особенно школьники) испытывают отвращение к занятиям» [5, с. 64].

В свете сказанного понятно, что культура речи педагога является не только важным коммуникативным умением, но и гранью педагогического мастерства. Мотивированное использование языковых средств для эффективного общения и передачи информации в рамках учебного процесса с соблюдением правил речевого этикета свидетельствует о высокой культуре речи как учителя начальных классов, так и преподавателя разнообразных предметов в школе и любом учебном заведении. Поэтому нам кажется важным рассмотрение сформированности всех компонентов (нормативного, коммуникативного и этического) культуры речи учителей начальных классов.

Для выяснения особенностей культуры речи преподавателей (КР) мы воспользовались составленной нами анкетой. Для выяснения уровня сформированности нормативного и коммуникативного компонентов КР учителей начальных классов применили оценочную шкалу характеристик качеств речи педагога (по К. Кескенниemi); для определения сформированности этического компонента КР преподавателей была использована модифицированная анкета (по Н.И. Формановской).

Была проанализирована речь 60 учителей начальных классов школ Санкт-Петербурга. Большинство из них (81 %) считают КР важным коммуникативным умением, показателем профессионального мастерства и духовного богатства учителя; полагают, что осно-

вополагающим ее критерием является нормативный компонент (79,32 %). Второе место по значимости в структуре КР педагога учителя (75,6 %) отводят коммуникативному компоненту КР, среди качеств речи наиболее важными считают следующие: точность, логичность, уместность, выразительность, богатство, чистоту, эмоциональность, простоту, живость. Важную роль в структуре КР учителя (74,6) отводят этике общения, речевому этикету.

В целях представления уровня сформированности КР респондентов введем интегральную оценку их КР и сравним данные эксперимента. Как следует из анализа полученных результатов разница между экспертными суммарными оценками является значительной (1,744 балла). Значит, уровень владения культурой речи учителями начальных классов недостаточен (статистическое оценивание параметров распределений компонентов КР: средневзвешенная величина $x = 8,045$; выборочная дисперсия равна 0,93).

В группу с высоким уровнем владения КР вошли учителя и преподаватели (21,3 и 39 %), чье речевое поведение отличает умелое владение всеми компонентами КР (нормативным, коммуникативным и этическим): использование всего арсенала речевых и имплицитных средств общения, правильность, нормативность речи, спокойный, доброжелательный тон, уместный темп, правильное интонирование предложений, соблюдение логических ударений и пауз, уместное использование выразительных средств языка. Кроме того, речевое поведение этих преподавателей отличает умение спокойно, доброжелательно выслушать собеседника, тактично руководить обсуждением проблемы и исправлять ошибки учеников, деликатно делать лишь необходимые замечания, не нарушая хода занятия – умение мотивированно использовать средства языка для общения и передачи информации в конкретных условиях. Данную группу преподавателей характеризует в целом использование в учебном процессе лично ориентированной модели общения с учениками, безусловно высокая положительная оценка их деятельности со стороны коллег и учеников.

Вторую группу, с достаточным уровнем владения КР, составили учителя и преподаватели (35,1 и 52,7 %), в речи которых встречаются речевые погрешности (недостаточное владение императивными и диспозитивными нормами языка), неточное словоупотребление, их речь интонационно обеднена, страдает отсутствием реплик ободряющего характера, невелико умение данных преподавателей использовать выразительные средства языка, их речь монотонна. Этический компонент их речи тоже обеднен. Данная группа учителей характеризуется затруднениями в мотивированном использовании средств языка для общения и передачи информации в конкретных условиях, однако коллеги и учащиеся оценивают их деятельность положительно.

Группу учителей и преподавателей с недостаточным уровнем владения КР (43,6% и 8,3%) характеризует в целом низкая сформированность нормативного компонента КР – в их речи встречаются устойчивые ошибки (как орфоэпические, так и грамматические), часты диалектизмы, жаргонизмы, просторечные слова. Коммуникативные качества речи сформированы в данной группе также на низком уровне: их речь монотонна, часто страдает нарушениями логической стройности, скудная лексика, неоправданна целесообразность употребления языковых средств. Этический компонент КР этих преподавателей также крайне обеднен, ибо данных преподавателей характеризует монологичность речи, неумение владеть имплицитными средствами, неспособность выразить доброжелательность к учащимся и выслушать собеседника, не перебивая его.

Изучение и анализ массовой школьной практики за последние годы подтверждает наличие фактов, свидетельствующих о недостаточном уровне специальных педагогических умений: убеждать, внушать, доказывать, интересно рассказывать, работать в режиме диалога и полилога. Предыдущие наши исследования показывают, что качества речи занимают одно из последних мест в иерархии качеств личности учителя. Например, 54,2 % учителей в первые годы самостоятельной работы получили неудовлетворительную оценку культуры речи. Отмечено, что студенты – будущие учителя начальной школы не владеют педагогической речью как функциональной разновидностью. Так, только 32 % студентов университета смогли на IV курсе перечислить все общепедагогические требования к речи, а раскрыть содержание этих требований смогли только около 12 %. Установлено, что речь студентов IV курса филологического факультета университета во время педагогической практики страдает такими недостатками, как излишняя академичность, злоупотребление научной терминологией (53 %); несоответствие речи возрастным особенностям учащихся, от чего особенно страдают учащиеся младших классов (42 %); речевые ошибки (5 %). Также показано, что несоответствие речи учащегося и речи учителей, речи учащихся и языка учебника – одна из существенных причин неудовлетворительной успеваемости многих учащихся.

Полученные результаты и выводы привели к необходимости дать характеристику словесных воздействий учителей начальных классов на уроках. С этой целью нами была использована методика наблюдения за словесными воздействиями учителя на уроке (авт. Л.А. Регуш). Анализируя полученные результаты и исходя из утверждения о том, что одним из основных показателей коммуникативной культуры учителя является понимание им ученика, можно констатировать, что учителя начальных классов в основном обладают недостаточной коммуникативной культурой, так как они не понимают и не

стремятся понять учеников. Основными видами их словесных воздействий являются распоряжение, команда, приказ (1, 2, 3 ранговые места); далее учителя предпочитают повышение интонации (окрик), называние учеников по фамилиям, безличное замечание – вопрос (4,5,6 ранговые места); популярным видом словесного воздействия являются и угроза, упрек, нотация (7,8,9 ранговые места). Обратим внимание на то, что чрезвычайно непопулярными видами словесного воздействия являются работа в диалоге, поощрение, одобрение (16,14 и 13 ранговые места); совсем не используются учителями ирония и юмор. Кроме того, эксперты отмечали и большое количество негативных невербальных воздействий: возбужденных, нервных движений, использования наказаний (стояние в углу, у парты, использование дополнительных и домашних заданий как наказания!). Таким образом, можно констатировать, что и данное исследование сопрягается с полученными ранее результатами и сделанными по ним выводами – учителя начальных классов авторитарны, испытывают трудности в общении с учениками, не понимают их; низка их культура речи и коммуникативная культура.

В свете сказанного актуализируются ценности речевого общения в современной сфере образования. Развитость языковой личности педагога, его грамотное профессиональное речевое поведение становятся гуманистическими ценностями. Обучение гармоничному речевому поведению для осуществления в педагогическом взаимодействии гуманистически ценностного полилога, атмосферы взаимопонимания, сотрудничества очевидно необходимо.

Список литературы

1. Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. – М., 2010.
2. Григорьева-Голубева В.А. Аксиологические характеристики педагогической деятельности. – СПб., 2011.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М., 2009.
4. Лихачев Д.С. Избранные работы. – Л.: Худ. лит., 1987. – Т. 2.
5. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. – М., 2005.
6. Трофимова Г.С. Педагогические основы обучения иностранным языкам. – Ижевск, 2010.
7. Calfe Robert C. Teach Our Children Well Stanford. – California, 1995.

Значение системы управления знаниями для непрерывного образования педагога

В статье рассматриваются актуальные вопросы управления знаниями в системе профессиональной переподготовки руководителей образовательных учреждений. В числе таких мер создание системы управления знаниями для непрерывного профессионального развития педагога. Построение модели целостной системы дополнительного профессионального образования, повышения квалификации выдвигается в качестве важнейшей задачи организационного развития образовательной организации.

The article considers topical issues of knowledge management in the system of professional retraining of heads of educational institutions. Among these measures are establishment of a knowledge management system for continuous professional development of teachers. The construction of the model of integral system of additional professional education, advanced training is becoming a critical task of organizational development of educational organizations.

Ключевые слова: система управления знаниями, профессиональное развитие, непрерывное образование, самообучающаяся организация.

Key words: knowledge management system, professional development, lifelong learning, learning organization.

Анализ современных педагогических исследований и практика системы профессиональной переподготовки свидетельствуют о возрастающем интересе к процессу управления знаниями – одной из наиболее острых общенациональных проблем.

Знания всегда играли большую роль в жизни человечества. Сегодня интеллектуальные ресурсы, информация и знания являются решающим фактором в конкурентной борьбе. На данный момент времени можно говорить о возникновении новой функции менеджмента – управление знаниями и это одно из самых перспективных и бурно развивающихся направлений как науки, так и практики. В XXI в. базовой компетенцией любого современного руководителя образовательной организации становятся готовность и способность управления знаниями.

Управление знаниями – систематический процесс поиска, использования и передачи информации, знаний. Это процесс в ходе которого организация воспроизводит знания, накапливает и использует в интересах получения конкурентных преимуществ [1].

Понятие «управление знаниями» в образовании включает две составляющие: процесс, который непосредственно связан с общей теорией управления и объект – знание в образовании, отрасли социальной сферы.

В любой организации для качественной работы нужны три элемента: технологии, сотрудники, производственные процессы. Управление знаниями реализуется в двух направлениях:

- повышение эффективности работы персонала за счет более полного и качественного использования их знаний;
- приумножение знаний через обучение педагогов.

Данные направления реализуются прежде всего через высшие учебные заведения. Принято считать, что образовательные учреждения сами по себе являются «фабриками» по производству и распространению знаний. Однако необходимо помнить, что важна не столько формальная ретрансляция накопленной обществом информации, сколько способность при наличии оной к собственному самообразованию и к переходу на систему «самообучающихся» организаций. В связи с этим крайне важны подходы к выбору стратегии управления знаниями, применяемые различными организациями.

Самая трудная задача организационного обучения – это формирование культуры в образовательном учреждении, благодаря которой каждый сотрудник был бы способен проявлять инициативу, делиться с другими информацией или опытом, принесшими успех лично ему, нести ответственность за поставленные задачи, даже если видимый результат работы ему не принадлежит. Даже наличие некоторого количества авторитетных сотрудников, обладающих необходимым объемом современных знаний, не гарантирует образовательному учреждению успех. Очень важно, как эти лидеры образовательного учреждения умеют продвигать среди своих коллег эти знания, насколько они зрелы с точки зрения умения формирования самообучающейся организации, внедрения инновационных образовательных технологий, ведущих к экономическому успеху организации в целом.

Создание специальных организационных структур управления знаниями в образовательном учреждении, предусматривающих (в зависимости от масштабов конкретного учреждения) то или иное количество сотрудников, является современным требованием развития любой организации.

В небольших образовательных учреждениях, например «в средней общеобразовательной школе, это может быть заместитель директора по знаниям (науке). В средних общеобразовательных школах, которые работают в инновационном режиме экспериментальных площадок, это могут быть более сложные организационные

структуры управления» [5]. В учебных заведениях высшего образования это могут быть специальные подразделения, которые контролируют вопросы распространения системы управления знаниями. Задача таких организационных структур – внедрение в организациях целостной системы управления знаниями, которая предусматривала бы переход к самообучающейся организации.

Таким образом, процесс управления знаниями в образовательном учреждении должен иметь непрерывный характер. Анализ ситуации, сложившейся в организации:

- учет и классификация знаний;
- планирование приобретения и развития;
- организация использования и хранения знаний;
- развитие системы знаний в организации;
- усвоение новых знаний как собственных;
- регулирование уровня и качества знаний;
- контроль над качеством знаний.

«Обучения персонала в организации должно представлять единый, непрерывный и качественный процесс. Поскольку целью системы обучения, а также повышения квалификации профессиональных знаний и способностей персонала является достижение в процессе обучения реальных результатов, необходимы разработка и практическое внедрение комплексной системы постоянного промежуточного и конечного контроля» [8].

«На данном этапе имеет место противоречие между изменившимися требованиями к развитию образования и недостаточной готовностью учителей и руководителей школ в своей массе к решению этой проблемы. Все это приводит к необходимости повышения и профессионализма учителя, и управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений. Поэтому важнейшее значение приобретает вся система дополнительного профессионального образования и, прежде всего, профессиональной переподготовки руководителей образовательных учреждений.

Особенно актуальным для существенного укрепления состава персонала является более активное использование возможностей специальных образовательных учреждений, обучение кадров с учетом приоритетных в сегодняшних условиях управления специальностей и динамично возрастающих требований к их профессионализму и квалификации.

Кроме того, необходимо, чтобы организация имела в любой момент и на каждом участке необходимое количество квалифицированных и мотивированных руководящих работников, потенциал которых соответствовал бы современным требованиям управления процессами, характерными для данной организации» [3].

Работники образовательных учреждений в нашей стране используют инструменты управления знаниями уже в течение нескольких лет. Более того, как показывают наблюдения, значительная часть профессорско-преподавательского состава и руководителей образовательных учреждений периодически используют определённые элементы управления знаниями, обмена знаниями в профессиональной деятельности. Но, к сожалению, данный процесс не носит характера системности. Пытаться управлять знаниями как системой в образовательных учреждениях России стали только в последние годы, когда знание стало важнейшим экономическим фактором развития.

Система управления знаниями в образовании представляет собой многокомпонентную модель, включающую управление образованием как отраслью социальной сферы, управление им на различных уровнях – федеральном, региональном, муниципальном, а также на уровне конечного звена образовательной системы – образовательного учреждения [3].

Принципиальное отличие управления знаниями в образовательном учреждении связано с его функциональным назначением, в соответствии с которым в структуре управления знаниями на уровне образовательного учреждения различают две взаимосвязанные и взаимообусловленные подсистемы: управление знаниями в педагогическом коллективе и управление знаниями обучаемых. В первой подсистеме административно-управленческий персонал и педагогический коллектив в своей деятельности ориентируется на знания, полученные из органов управления образованием федерального, регионального и муниципального уровня.

В то же время как непосредственные исполнители реализации цели образования – передачи знаний от поколения к поколению и воспитания личности, образовательные учреждения должны в своей деятельности использовать новые достижения педагогической науки. Таким образом, знания в образовательном учреждении представляют собой, с одной стороны, нормативно-правовую информацию, которой должны пользоваться руководители в своей практической работе, с другой – гипотезы, новые образовательные технологии, которые способствуют повышению квалификации педагогов.

Основными задачами применения управления знаниями в образовании остаются: улучшение качества образовательных услуг, повышение конкурентоспособности и эффективности образовательных учреждений, создание системы управления знаниями (мотивация к обмену знаниями и опытом, создание структуры организации, облегчающий обмен знаниями).

Различные образовательные учреждения, в зависимости от своих размеров и масштабов задач по основной деятельности и в рамках своих научных инновационных направлений, используют те или иные организационные структуры управления своими организациями. Это помогает им наиболее полно раскрыть свои организационные возможности и реализовать свои основные стратегические и инновационные задачи.

Образовательное учреждение, внедряя систему управления знаниями, нередко наталкивается на ряд трудностей: необходимость интеграции и широкого распространения знаний; ограниченный срок службы знаний; необходимость стандартизации знаний и сохранение их специфичности как продукта; проблемы хранения и использования знаний; необходимость постоянного контроля за качеством знаний; наличие временного лага для получения рентабельности от инвестиций в знания.

В рамках образовательного процесса польза от внедрения управления знаниями может обеспечить: повышение качества учебных программ; возможность внедрения междисциплинарного подхода к разработке и реализации учебных программ; улучшение условий труда преподавателей; улучшение административных услуг, связанных с преподаванием и обучением с применением современных технологий; сокращение затрат времени на исследования.

Многие отечественные ученые обращают внимание на международный опыт управления знаниями в сфере образования. Наиболее заметные и интересные исследования в данной области были проведены К. Ширер, Ф. Баутхильер, Дж. Кидуэлл, Дж. Парсел, Кр. Коллинсон. И зарубежные, и отечественные ученые считают, что двойственная природа образования, которое является не только общественным благом, но и имеет в условиях рыночной экономики все признаки частного, обуславливает превращение образовательных услуг в предмет конкуренции, в условиях которой все более востребованным становится тип руководителей, отличающегося от руководителя-педагога. Новые методы и формы управления образовательным учреждением требует комплексного подхода к управлению знаниями, включая методологический, организационный, проектный характер управления. Для реализации такого подхода в образовательных учреждениях можно предложить следующий проект – создать портал знаний.

Цель его создания – обеспечить эффективный доступ сотрудников учреждения ко всей информации и знаниям, функционирующим в организации, т. е.:

- определить требования к порталу;
- сформировать междисциплинарную рабочую группу;
- установить типы знаний, необходимых пользователям для работы;

- разработать методики получения знаний;
- изучить процессы перемещения и обмена знаниями между пользователями портала внутри образовательной организации;
- выстроить эффективную процедуру документирования процессов;
- разработать стратегии управления знаниями;
- создать модель пользовательского портала;
- разработать методику корпоративного обучения в информационной среде портала;
- обучение сотрудников организации работе с порталом [4].

Таким образом, основными проблемами внедрения системы управления знаниями в системе профессиональной переподготовки, на наш взгляд, являются:

- отсутствие понимания системы управления знаниями среди преподавателей;
- непонимание процесса управления знаниями у руководителей образовательных учреждений;
- нехватка у работников времени на внедрение управления знаниями;
- отсутствие навыков в управлении знаниями у персонала;
- недостаток навыков в технологии управления знаниями;
- недостаточное финансирование программ управления знаниями.

В образовании система управления знаниями используется как составной компонент менеджмента. Таким образом, процесс управления знаниями необходимо рассматривать как составную часть общей стратегии развития образовательного учреждения.

Любая современная образовательная организация, ориентированная на эффективное управление человеческими ресурсами, стремится применять в кадровой практике технологии по формированию резерва кадров. И прежде всего, это направление связывают с подготовкой будущих руководителей. В этой связи на первое место выступает профессиональная переподготовка руководителей образовательных учреждений. Наряду с подготовкой будущих руководителей всех уровней, следует уделять одинаковое внимание и вопросу заблаговременной подготовки специалистов, которые будут востребованы и придут на работу в образовательное учреждение.

В своих исследованиях И.А. Сиялова указывает, что «реализация программы управления знаниями педагогов в системе повышения квалификации включает следующие этапы, результаты каждого из которых позволяют сделать более эффективной деятельность администрации школы по управлению образовательной организацией:

- диагностический – выявление потребностей в обучении персонала, анализ накопленного положительного и негативного опыта работы педагогического коллектива;

– теоретический – изучение педагогическим коллективом новых образовательных технологий, новых подходов к обучению и воспитанию;

– практический – практическое использование новых научных подходов, актуального педагогического опыта, соотнесение с собственной деятельностью через проведение открытых уроков, семинаров-практикумов, мастер-классов;

– контрольно-оценочный – подведение итогов работы учителей» [6].

В процессе управления знаниями необходимо постоянно помнить о контроле над качеством знаний. Это важнейший этап процесса управления знаниями в целом. Качество знаний обеспечивает необходимый уровень и образовательный статус любого образовательного учреждения. При обнаружении недостатков в качестве имеющихся и приобретаемых знаний менеджмент организации должен вносить необходимые коррективы и регулирование. Важно, чтобы приобретаемые знания становились и осознавались как собственные, что позволяло бы организации в дальнейшем развивать и приумножать систему знаний в целом.

Основные направления модернизации системы дополнительного профессионального образования связаны с системой управления знаниями. А так как эффективность работы по управлению знаниями напрямую зависит от повышения качества профессиональной переподготовки, ее доступности и эффективности, преподаватели кафедры дополнительного профессионального образования ЛГУ им. А.С. Пушкина несколько лет назад стали разрабатывать методики и инструментарию мониторинга успешности обучения слушателей курсов дополнительного профессионального образования. Так как качество обучения слушателей невозможно определить по результатам оценки какого-либо одного, хотя бы и важного, курса профессиональной переподготовки, преподавателями кафедры были разработаны тестовые задания по различным курсам. Были созданы группы слушателей (контрольная и экспериментальная). В первой группе был проведен только итоговый контроль качества обучения слушателей, а во второй – мониторинг качества обучения с использованием разработанного информационно-технологического обеспечения, предусматривающий входной, рубежный и промежуточный контроль. Исследование проводилось методом сравнительно-сопоставительного анализа. Результатом данного эксперимента стало повышение качества знаний, умений и способов деятельности по различным курсам профессиональной переподготовки.

На данном этапе сотрудниками кафедры разрабатывается автоматизированная система сбора, обработки, статистического анализа, накопления и хранения данных для использования при проведении контроля качества профессиональной переподготовки

руководителей образовательных учреждений. Такая автоматизированная система создает возможности для независимого проведения всего спектра контрольных мероприятий в элементах системы профессиональной переподготовки и включает в себя также разработку таких мероприятий, их проведение и последующую оперативную обработку полученных результатов.

Повышение качества обучения в системе профессиональной переподготовки нуждается в разработке технологии управления знаниями. «Механизмом такого управления может стать образовательный мониторинг.

Основными задачами образовательного мониторинга являются:

– своевременное выявление несоответствия качества знаний слушателей государственным и программным требованиям, а также требованиям самих слушателей;

– организация параллельных целевых диагностических исследований для получения точных данных для принятия обоснованного управленческого решения и на этой основе внесения корректив в образовательный процесс» [7].

В целом развитие концепции управления знаниями в системе повышения квалификации как одной из современных технологий менеджмента потребует от управленцев осознания того, что знания превратились в ключевой экономический ресурс и источник конкурентного преимущества любой организации, в том числе и образовательных учреждений.

Список литературы

1. Гапоненко А.Л., Орлова Т.М. Управление знаниями. Как превратить знания в капитал. – М.: Эксмо, 2008. – 400 с.
2. Маслов А.В. Управление знаниями в организации // Междунар. журн. прикладных и фундаментальных исслед. – №6. – 2015. – С. 489–491.
3. Нечаев Н.Н., Рябов О.А. Управление знаниями в образовательных учреждениях // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Вып. №562/2009. [Электронный ресурс]. – URL: cyberleninka.ru.
4. Овчинникова Е.В. Значение системы управления знаниями в образовании // XX Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф., 20–21 апр. 2016. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. – Т. II. – С. 174–177.
5. Селютина Т.А. Основные положения стратегии управления знаниями в образовательном учреждении // [Электронный ресурс]. – URL: cyberleninka.ru.
6. Сиялова И.А. Корпоративная система повышения квалификации как управление знаниями в непрерывном образовании педагога // XX Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф., 20–21 апр. 2016. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016 – Т. II. – С. 184–187.
7. Сергеева М.А. Информационно-технологическое обеспечение мониторинга качества профессиональной переподготовки руководителей образовательных учреждений: автореф. ... канд. пед. наук. – М., 2003. [Электронный ресурс]. – URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-informatsionno-tehnologicheskoe-obespechenie-monitoringa-kachestva-professionalnoy-perepodgotovki-rukovoditeley-obrazovat#ixzz4AieUip2W>
8. Управление персоналом организации: учеб. / под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 638 с.

Н. М. Полетаева, Е. А. Родина

Ораторское искусство педагога

В статье раскрывается сущность, структура и значимость ораторского искусства для становления профессиональной зрелости педагога. Показана взаимосвязь ораторского искусства с профессиональными компетенциями педагога, раскрыты условия формирования ораторского искусства в непрерывном педагогическом образовании.

The article reveals the essence, structure and significance for the development of vocational education of oratory teacher. The interrelation of oratory with the professional competence of the teacher, revealed conditions of formation of oratory in continuous pedagogical education.

Ключевые слова: ораторское искусство педагога, педагогическое общение, педагогическая деятельность, профессиональная зрелость педагога, условия формирования ораторского искусства педагога.

Key words: oratorical art of the teacher, pedagogical communication, pedagogical activity, professional maturity of the teacher, conditions for the formation of the oratorical art of the teacher.

Педагогический процесс в любой образовательной организации осуществляется во взаимодействии педагога и обучаемого, чаще всего, непосредственном, реже – дистанционном, с помощью Интернета. В любом случае главным средством взаимодействия является речь педагога: устная или письменная. Дистанционное взаимодействие педагога и обучаемого пока не является основным способом общения, непосредственная речь: беседа, лекция, опрос и т. д. остаются главным механизмом педагогического взаимодействия, эффективность которого зависит, в том числе и от ораторского мастерства. Ораторское искусство педагога является одним из признаков профессиональной зрелости; от него зависит интерес, понимание информации, внимание, желание выполнять задания и приходить на занятия [4]. К профессиональным компетентностям педагога новый федеральный государственный образовательный стандарт относит «владение искусством публичного выступления в соответствии с принципами риторики». Таким образом, ораторское искусство педагога должно быть одним из результатов его профессиональной подготовки и условием эффективного педагогического взаимодействия, которое является базовым компонентом педагогической деятельности, определяющим качество результата и процесса в системе образования.

Ученые-педагоги РГПУ им. А.И. Герцена делают акцент на деловом характере педагогического общения в учебных заведениях и предлагают использовать термин «профессионально-педагогическое общение», под которым понимают «систему взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание воспитательного воздействия» [2, с. 84].

Педагогическое общение выполняет три ключевые функции: коммуникативную (обмен информацией), перцептивную (восприятие и познание людьми друг друга) и интерактивную (организация и реализация совместной деятельности) [2]. Ораторское искусство педагога связано с готовностью к эффективному профессионально-педагогическому общению, стремлением проектировать и реализовывать все перечисленные функции.

Педагог заходит в аудиторию, класс, группу и т. д. и здоровается со своими воспитанниками, обучаемыми, слушателями. В одном случае, появляется желание учиться, выполнять задания, интерес; в другом – возникает протест, желание уклониться от взаимодействия с педагогом или, еще хуже, навредить ему [7]. Почему возникает такая разная реакция на педагогов? Одной из причин является разное ораторское искусство, которое проявляют педагоги. Ораторское искусство педагога включает:

1) готовность к передаче информации:

- манеру говорить – «по бумажке», периодически обращаясь к источнику информации или «как соловей», держа всю информацию в голове; чем лучше человек владеет излагаемой информацией, понимает, о чем говорит, тем лучше его слушают и запоминают;

- информация запоминается, если имеет эмоциональную метку, вызывает как положительные, так и отрицательные эмоции. Монотонное, банальное изложение, которое не вызывает никаких эмоций, скорее вводит в трансное состояние. Можно использовать этот прием для запоминания информации, которая дается поставленным голосом, четко, кратко, сразу после монотонной и неинтересной речи; такая информация хорошо запомнится.

- запоминается структурированная информация, представленная в таблицах, схемах, рисунках, с использованием пиктограмм, выделенная цветом, шрифтом и т. д.; информация, имеющая концептуальный код, а также та, которую можно соотнести с понятийной матрицей современной научной картины мира.

2) перцептивную готовность:

- умение одеваться в соответствии с ролью педагога – строго, чисто, аккуратно, без избытка аксессуаров, элегантно, исключая элементы спортивного и вечернего стилей в одежде;

- соблюдение среднего темпа речи, который не должен быть слишком быстрым и слишком медленным, оба варианта раздражают;

- владение тембром речи (высокие ноты не только не запоминаются, но и могут вызвать нервное перенапряжение; низкий тембр воспринимается более благоприятно). Но все занятие на одних низких тонах тоже выстраивать нельзя, поэтому необходимо варьировать тембр речи, выделять голосом важную информацию, чередовать низкий и обычный тембр, возможно кратковременное использование высоких нот для выделения информации;

- умение держать тихую паузу – при помощи которой можно управлять аудиторией: выделять важную информацию, делать замечание, давать возможность подумать или ответить на вопрос и т. д.; громкая пауза вызывает раздражение, снижает работоспособность;

- владение телом – поза, амплитуда движений, жесты могут способствовать усвоению излагаемой информации или отвлекать, раздражать, вызывать сексуальные чувства; монолитное, без движений изложение информации подавляет, снижает познавательный интерес, и избыток движений мешает сосредоточиться, отвлекает. Негативно воспринимаются навязчиво повторяющиеся движения, чрезмерные тактильные контакты с обучающимися; неожиданное движение можно применять для привлечения внимания, для выразительности речи, но они должны быть очень редкими, иначе должный эффект не достигается. Некоторые педагоги используют неожиданные позы – приседают, забираются на стул или прячутся за штору, все это дает желаемый эффект только при одноразовом применении;

- осуществление постоянной обратной связи с аудиторией – непрерывное сканирование и учет поз, реплик, взглядов, жестов; поэтому взгляд педагога должен быть устремлен не в потолок или окно, пол или стену, а направлен на детей, перемещаясь по горизонтали от одного воспитанника к другому, не задерживаясь на одном человеке более 20 секунд; даже при очень доброжелательном взгляде, который направлен на слушающего – уже через 20 секунд возникает напряжение, смущение, а у остальных – чувство отчуждения;

- чувство юмора – необходимый компонент речи педагога, который особенно ценится старшеклассниками и одаренными детьми. Можно включить в изложение анекдот или шутку, раскрывающие тему, можно посмеяться над собой (редко и осторожно), шутить над обучающимися можно только в случае необходимости восстановить рабочую атмосферу, дисциплину. Самому педагогу над шутками и анекдотами лучше не смеяться, как это делают известные юмористы, важнее вызвать эмоции у слушателей;

3) организационную готовность:

- учет динамики работоспособности при выстраивании плана изложения – в первые пять минут усваивается обычно не более 10 % информации, поэтому сначала может быть использована яркая, неожиданная и интересная фраза, образ, пример и т. д., или педагог называет тему, знакомит с планом занятия, постепенно вовлекая и настраивая на познавательную деятельность. В середине занятия, работоспособность начинает падать, можно применить физкультминутки, релаксационные паузы, смену видов деятельности. В конце занятия необходимо плавно снижать активность обучаемых: сделать обобщение информации, подвести итог занятию, спросить, что запомнилось или вызвало вопросы, обобщить информацию или дать возможность интерпретировать полученную информацию. При поддержании высокого уровня работоспособности до последней минуты занятия после перемены обучаемые не успевают восстановиться, происходит перевозбуждение и на следующем занятии педагогу приходится затрачивать значительно больше времени на дисциплинарные вопросы и обеспечение должного уровня внимания;

- побуждение к действию – главная задача речи педагога, в первую очередь к познавательной деятельности и, возможно, к исследовательской, трудовой, творческой и т. д. Способствуют активности и деятельности заинтересованность самого педагога обсуждаемой проблемой, желание помочь, предложение видов деятельности с ориентацией на зону ближайшего развития воспитанника, объяснение практической значимости и организация совместного творчества;

- смена видов деятельности на занятии: желательно от четырех до семи видов деятельности; менее четырех видов – монотонность, однообразие и утомление. Более семи видов деятельности – слишком быстрое переключение, за которым большинство воспитанников не успевают.

Проектирование педагогического общения предполагает заполнение матрицы, включающей компоненты структуры деятельности всех субъектов общения по всем функциям: коммуникативная, перцептивная и интерактивная. Необходимо предусмотреть не только приемы мотивации обучаемых, но и самомотивации к эффективному педагогическому взаимодействию; продумать способы развития рефлексии обучаемых и своей педагогической деятельности и т. д. [6]

Готовность к эффективному педагогическому общению предполагает, не только наличие у педагога ораторского искусства, но и готовность к формированию такового у своих учеников.

Ораторское искусство педагога предполагает матрично-ситуативный подход к моделированию и осуществлению педагогического взаимодействия: матричный подход позволяет учесть идеальный образ каждого компонента и функции педагогической деятельности, ситуативный – варьировать реализацию задуманного проекта в зависимости от обстоятельств. В идеале каждый педагог хочет и может общаться с воспитанниками, получает удовольствие от процесса общения, может четко выстроить цель и план вариативного педагогического взаимодействия, владеет всеми способами изложения информации и организации деятельности обучаемых, может заинтересовать и обеспечить непрерывную адекватную обратную связь, добиться результатов, включенных в ФГОС.

Ораторское искусство формируется на всех ступенях образования: воспитанники ДОО участвуют в инсценировках, занятиях, праздниках с небольшими выступлениями; школьники готовят доклады, сообщения, выступают в роли учителя и участвуют в театральных постановках. Для студентов педагогических факультетов необходим межфакультетский курс по выбору «Ораторское искусство педагога», где будущие учителя разных учебных предметов и направлений могут совершенствовать свои ораторские навыки применительно к профессиональной педагогической деятельности. В структуре программ стажировки молодых педагогов необходим модуль по совершенствованию ораторского искусства, так как большинство работающих менее трех лет в системе образования, испытывают затруднения в данном вопросе. Данный модуль может быть в сокращенном виде и содержании программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации всех педагогов – воспитателей, учителей, руководящих работников.

Анализ данных эксперимента, проведенного на базе дошкольных образовательных организаций Санкт-Петербурга, показал наличие следующих зависимостей:

1. От степени сформированности коммуникативной готовности, в том числе и ораторского искусства уровень усвоения обучающимися программы ДОО (коэффициент корреляции $R = 0,75$), быстрота адаптации к ситуации школьного обучения и качество усвоения школьной программы на начальном этапе обучения (коэффициент корреляции $R = - 0,71$).

Уровень эффективности педагогического взаимодействия в ДОО зависит от степени согласованности действий всех субъектов образовательного процесса в ДОО, что напрямую связано с уровнем освоения ораторского искусства. Состояние здоровья, комфортный психологический микроклимат в образовательной организации, включающий в себя корпоративную культуру, межличностные отношения по типу «эмоционально-положительный пари-

тет», единство педагогических ценностей и целей у большинства членов педагогического коллектива и социального партнерства педагогов, детей и родителей также зависит от степени сформированности ораторского искусства руководителя организации.

Система условий формирования эффективного педагогического взаимодействия в образовательной организации включает здоровьесозидающую развивающую среду, включающую акмеологическую модель управления и корпоративную систему повышения квалификации профессиональной поддержки педагогов; создание атмосферы творчества и успешности, доминирование в коллективе межличностных отношений по типу «эмоционально-положительный паритет». На организационно-структурном уровне это означает:

- создание психолого-валеологической службы;
- организацию работы медико-психолого-педагогической комиссии;
- формирование творческих групп по проблеме общения и педагогического взаимодействия;
- организацию клуба «К здоровой семье через детский сад» (создание условий для здоровьесберегающей педагогической деятельности, пропаганду здорового образа жизни и поддержку здоровья всех субъектов образовательного процесса) [5].

На организационно-управленческом уровне оказывается поддержка мотивации к эффективному педагогическому взаимодействию; создается корпоративная модель повышения квалификации и профессиональной поддержки; систематически проводятся мероприятия, обеспечивающие проявление качеств, необходимых для формирования эффективного педагогического взаимодействия и опыта публичных выступлений; осуществляется мониторинг эффективности педагогического взаимодействия и организуется работа по профилактике синдрома психоэмоционального и профессионального выгорания [5].

На дидактическом уровне разрабатывается система образовательной и оздоровительной работы по формированию эффективного педагогического взаимодействия всех субъектов образовательного процесса; осуществляется просвещение и консультирование всех субъектов образовательного процесса по вопросам общения, педагогической культуры и здорового образа жизни; обеспечивается соблюдение психолого-валеологических требований к образовательному процессу; оказывается помощь педагогам в самореализации и самообразовании; поддерживается и сопровождается инновационная деятельность педагогов, участие в конкурсном движении, аттестации, адаптации молодых специалистов, организуется стажировка и возрождается институт наставничества [5].

На методическом уровне применяются игровые, коррекционные и развивающие технологии формирования эффективного педагогического взаимодействия: игровая и арттерапия, изотерапия, креативная (песочная) терапия, сказкотерапия, коммуникативный тренинг, ритмопластика, релаксационные игры и практики [5].

На личностно-деятельном уровне обеспечивается готовность всех субъектов образовательного процесса в образовательной организации к эффективному педагогическому взаимодействию (администрации, педагогов, родителей, обучающихся), в том числе и коммуникативная [5].

Готовность к моделированию и реализации данных условий является одной из профессиональных компетенций руководителя каждой образовательной организации.

Список литературы

1. Бойко В.В. Энергия эмоций. – 2-е изд. доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
2. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие / под ред. А.С. Роботовой. – 4-е изд., переаб. – М.: Академия, 2007. – 224 с.
3. Зверева Н. Я говорю – меня слушают: Уроки практической риторики. – 2-е изд. – М.: Альпина Паблишерез, 2011. – 234с.
4. Проблемы становления профессиональной зрелости педагога в условиях непрерывного образования: сб. науч. тр. – Вып.3: Акмеология профессиональной деятельности педагога / под науч. ред. Н.М. Полетаевой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 175 с.
5. Родина Е.А. Психолого-педагогические условия эффективного взаимодействия в ДОУ: методические рекомендации. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 83 с.
6. Столяренко Л.Д. Психология управления :учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 512 с.
7. Шейнов В.П. Тайны поведения человека: Секретные ниточки, кнопки и рычаги. Трансактный анализ – просто, понятно, интересно. – М.: АСТ, 2017. – 316 с.

Непрерывное образование как основа современного научного знания*

В статье рассматривается система непрерывного образования как интегральная характеристика современного научного знания. Механизмы модернизации образования анализируются в контексте актуальных задач социально-экономического развития страны и установки на вариативную самореализацию личности. Обоснована ведущая роль университета в процессе образования через всю жизнь.

The article considers the system of continuous education as an integral characteristic of modern scientific knowledge. Mechanisms of modernization of education are analyzed in the context of the urgent tasks of the country's socioeconomic development and setting for variative self-realization of the individual. The leading role of the university in the process of lifelong education is grounded.

Ключевые слова: непрерывное образование, самообразование, общество знания.

Key words: continuous education, self-education, knowledge society.

Непрерывное образование – термин, обозначающий образовательное общественное явление как сферу необходимой практики стремящегося к самосовершенствованию человека. Теоретическое осмысление явления непрерывного образования предполагает обращение к причинам и следствиям обусловленности изменений в системе образования в целом.

Нравственность и компетентность должны стать основными императивами современного непрерывного образования, так как система образования – это главный движитель цивилизационного и культурного процессов, главный производитель человеческого капитала страны. Образовательная политика России, ее смысл и приоритеты, философское осмысление новых образовательных концепций по-настоящему определяют перспективы развития интеллектуальной культуры современного и будущих поколений. Тот, кто научился учиться, кто испытывает потребность в постоянном обновлении имеющегося знания, диапазона и качества знания, будет востребованным человеком завтрашнего дня.

На фоне модернизации современного образования, которая становится частью основы динамического экономического роста, социального развития страны и формирования инновационной экономики, продолжается дискуссия, основные вопросы которой сводятся к следующему перечню: «что есть образование», «каковы образы образования будущего». Модернизация дала новые явления в образовании: кластеры, наукограды, технопарки. Осуществлен переход на ФГОСы нового поколения как на «новый учебный план человечества». ВПО перешло на двухуровневую систему подготовки кадров [1].

Современный этап научно-технического развития обусловил социально-экономические, культурологические, политические изменения, которые определили непрерывное образование как одну из важнейших задач. Философы, социологи, культурологи, педагоги, экономисты и представители других наук делают усилия по глубокому ее осмыслению. Без образования, вне образования не может развиваться культура как способ жизнедеятельности людей, цель которой – создание условий для творческого развития человека, получения им новых знаний в течение всей его жизни с сохранением традиционного уклада.

Каждая историческая эпоха рассматривала образование как обучение, воспитание и развитие обучающегося. С детства человека ориентировали на выработку мировоззренческих установок, на познание самого себя, умение оценить свое поведение, как, на какой базе стремиться к самосовершенствованию. В результате человеком в процессе образовательного пути приобретает определенный уровень культуры, который является критерием цивилизационных возможностей современной общественной среды. Каждый отдельный человек и его периоды жизни очень индивидуальны, поэтому каждый сам является причиной и следствием совершенных поступков. Знание этой индивидуальности и первопричинности самим человеком на каждом возрастном уровне, – основа его эффективного непрерывного образования.

Учёт и педагогикой, и андрогогикой главной роли человека в саморазвитии, которое происходит в окружающей его среде, может организовать связь пограничных ситуаций возрастных периодов человека с педагогической помощью и поддержкой, которые, как правило, различны по форме и зависят от пожеланий и запросов. Каждый возрастной этап – это самостоятельная часть целого, в которой имеются как сильные, так и слабые стороны. Обучение взрослого очень индивидуально, и прежде всего потому, что «взрослый человек» имеет достаточно объемный и различный по ценностному составу запас знаний. Поэтому крайне важно для человека ощущение необходимых духовных усилий, направленных на воспитание и совершенствование самого себя. Это явление можно назвать нрав-

ственной стороной содержания непрерывного образования. И если она присутствует в процессе, то можно сказать, что образование выполнило как культурологическую, так и мировоззренческую функцию. Если ее нет, то что делать, чтобы эти функции реализовались?

С. И. Гессен точно определил образование как всеобщую форму человеческого способа жизнедеятельности, как «приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного» [1]. Поэтому непрерывное образование – это непрекращающееся учение человека, деятельность по самосовершенствованию, выбор своей жизненной цели, пути к ней и в итоге самореализация.

Главное условие самореализации заключается в том, что человек XXI в. обязан видеть предстоящее развитие всей совокупности явлений, понимать грядущие изменения в сфере своего производства, и главное, понимать, какие последствия могут произойти в результате его деятельности.

Устремлённость в будущее, свободная реализация имеющегося потенциала – вот главное, что усматривает в личности гуманистическая психология. Итак, развитие самодетельности и самоорганизации, благодаря которым человек может стать не только продолжателем образования в течение своей жизни, но и распорядителем своей судьбы – главная жизненная цель.

Организовать свое собственное «непрерывное образование» без помощи извне могут единицы. В человеке всегда есть потребность в развитии имеющегося потенциала, но даже экспресс-анализ состояния непрерывного образования дает нам очень пеструю раздробленную картину. Когда мы говорим о непрерывном образовании как о главном базисе научного знания, анализируем только деятельность различных образовательных организаций. Но само понятие непрерывного образования выходит далеко за пределы связанных между собой преемственными учебными планами подсистем образования (детский сад – школа – колледж – вуз – постдипломное образование). Поэтому необходимо сделать вывод: применение концепции непрерывного образования лишь в рамках отдельных образовательных организаций является малоэффективным. Главное – это построение целостной образовательной политики, которая служит целям непрерывного образования.

В широком понимании «цели и задачи непрерывного образования» на национальном уровне рассматриваются следующим образом: государство, в зависимости от политического и экономического состояния выбирает главные направления, это и вопросы ликвидации безработицы, роста производительности труда или даже борьба с безграмотностью. Таким образом, от успешной реализации стратегий непрерывного образования зависят в целом экономическое состояние страны и развитие ее человеческих ресурсов, распро-

странение демократических институтов и достижение социального благосостояния. Главные задачи непрерывного образования изложены в ст. 1 решения Евросоюза и Европарламента от 15.11.2006 г.: «...содействовать развитию Евросоюза, способствовать построению общества знаний. Это общество предполагает предоставление большего количества рабочих мест, сплоченность и единство всех его членов...».

Появляется новое понятие «Общество знаний». Впервые оно было использовано в 1969 г. Появление данного термина одновременно с резким возрастанием интереса к вопросам непрерывного образования используется как характеристика общества, вовлеченного в получение знаний.

Основную роль в реализации концепции непрерывного образования, как считают ученые, играют именно вузы. В их задачи входит формирование гибких образовательных систем, удовлетворяющих потребности учащихся, работодателей, общество в целом, распространение доступности высшего образования, формирование устойчивой мотивации у населения к высшему образованию. К отступлению от основной тенденции развития европейского высшего профессионального образования можно отнести увеличение количества студентов старше 29 лет.

Так как, в первую очередь «... Именно внутри университетского сообщества формулируется сама идея непрерывного образования. Эта идея открывает двери университетов для всех и возвращает студентов в лоно университетов в целях переподготовки, повышения квалификации» [2].

Вузы в настоящее время, меняясь под влиянием потребностей общества, должны предлагать широкий спектр возможностей выбора. Среди множества вариантов построения индивидуальной траектории можно выделить следующие: бакалавриат – трудовая деятельность – повышение квалификации; бакалавриат – магистратура (в любом вузе) – трудовая деятельность; бакалавриат – магистратура – аспирантура – докторантура; бакалавриат – стажировка – магистратура – аспирантура – докторантура; бакалавриат – стажировка за рубежом – трудовая деятельность.

Все это, поддержанное законами и благожелательным настроем общества, может существенно повлиять на качество непрерывного образования и естественнонаучное знание.

Список литературы

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа – Пресс, 1995. – С. 33.
2. Согомонов А. Ю. Меняющаяся прагматика и университетская идентичность в эпоху «высокой» современности // Отечественные записки [Электронный ресурс]. – URL: <http://old.strana-oz.ru/?numid=3&article=173> (дата обращения: 28.05.2017).

Становление мировосприятия обучающихся в системе общего образования

В статье рассмотрены основные особенности становления структур мировосприятия обучающихся в условиях образовательной организации общего образования, их внешние и внутренние источники. Показано, что процесс смены ментальных парадигм предполагает поэтапное рекомбинирование знаний и их трансформацию. Становление мировосприятия обучающихся представлено как целостный процесс взаимодействия различных компонентов образовательной среды и структур сознания.

The article describes the main features of the formation of attitude structures of schoolchildren in the conditions of the educational organization of basic education, their internal and external sources. It is shown that the process of mental paradigms' changing suggests a gradual recombination of knowledge and its transformation; formation of attitude of students is presented as a holistic process of interaction between the various components of the educational environment and the structures of consciousness.

Ключевые слова: сознание, мировосприятие, образовательный процесс, ментальная парадигма.

Key words: consciousness, perception, educational process, the mental paradigm.

Современная социокультурная среда, в условиях которой происходит становление мировосприятия школьников, характеризуется принципиально новыми чертами и особенностями. К таким особенностям относятся: увеличение самой скорости изменений в жизни, быстрое освоение новыми поколениями социального опыта; стремительное развитие процессов интеграции и глобализации современного мира; смешение ценностных ориентаций в индустриально развитых странах; углубление социальных и культурных противоречий, локальных конфликтов и других факторов, угрожающих человеку, его жизни, здоровью и др. Существенная роль в разрешении проблем и противоречий современного мира отводится образованию человека.

Обобщая результаты отечественных и зарубежных исследований, можно определить детское мировосприятие как целостность относительно устойчивых схем, способов поведения, чувствования, мышления, видения окружающего мира, присущих отдельному ребенку или детским половозрастным, этнокультурным и социокуль-

турным группам. В детском мировосприятии находят отражение специфические для определенной культурной или социальной среды «механизмы» социализации, выражающиеся в преобладающем для той или иной группы способе восприятия мира.

Образование как важный фактор социализации призвано помочь человеку осмыслить окружающий мир, свою взаимосвязь с социокультурной и природной средой, выработать достаточно определенное непротиворечивое видение современного мира и своего места в нем. Именно поэтому проблемы человека, его мировосприятия и проблемы формирования и развития образовательной среды необходимо рассматривать во взаимосвязи.

Формирование мировосприятия обучающихся в системе общего образования происходит при сложном взаимодействии внутренних сущностно-индивидуальных структур, с одной стороны, и окружающей школьника социокультурной образовательной средой – с другой. Такая среда выступает в качестве условия для развития процесса образования и жизнедеятельности школьника. В социокультурной среде обучающийся реализует те или иные свои возможности, потребности и интенции (Дж. Гибсон) [3]. Вместе с тем эти возможности могут стимулировать различные потребности, направленности мировосприятия и поведения школьника – как позитивные (социально и культурно приемлемые, служащие его развитию), так и негативные. Проведенные исследования показывают, что условия специально организованной образовательной среды школы, как правило, способствуют направленному становлению мировосприятия современного школьника [1; 4–6]. Педагоги, родители и сами учащиеся в целом довольно высоко оценивают степень влияния образовательной среды на мировосприятие личности. Вместе с тем обучающиеся полагают, что они способны оказывать влияние на окружающую среду. Прежде всего, такое влияние возможно в сфере межличностных отношений.

Для понимания процесса становления структур мировосприятия школьников в условиях образовательной организации необходимо назвать некоторые черты современной школы, а также особенности социально-психологического статуса школьников:

- обучающийся проводит значительную часть своего времени в стенах школы;
- в образовательном процессе в школе возникают как формализованные, так и неформализованные отношения (отношения с педагогами, формализованные ученические структуры, дружеские группы, относительно многочисленные «неформальные» группы школьников и др.);
- школьник обязан учиться, поэтому обучение может являться не только внутренней потребностью, но и необходимостью, которая предписана родителями, педагогами и обществом в целом;

- в школьной среде достаточно высока степень ритуализации жизнедеятельности, играющая важную роль в регуляции восприятия, поведения и взаимоотношений;

- как правило, в школьных зданиях сосуществуют разновозрастные группы детей, старшие нередко становятся объектом для подражания;

- школа, с одной стороны, открыта для родителей и ответственности, с другой – школьник не может общаться с близкими для него людьми в течение учебного дня, он в определенном смысле автономен.

Среда школы объективно оказывает влияние на мировосприятие школьника. Как показывают проведенные исследования, этот процесс имеет определенные закономерности. Анализ основных тенденций возрастных особенностей мировосприятия школьников позволяет говорить о том, что это становление – не жестко детерминированный процесс, а индивидуально-типологическое явление, обусловленное различными внутренними и внешними факторами.

К внутренним источникам становления мировосприятия любого человека можно отнести стремление сделать для себя окружающий мир более понятным, более «прозрачным»; выработать более или менее полный (всеохватывающий) непротиворечивый образ окружающего мира. Такая когнитивная потребность сознания наиболее актуальна именно для школьника (молодого человека), который только осваивает понимание мира.

Другим внутренним источником становления мировосприятия может стать потребность личности реализовать свой внутренний потенциал (в том числе свое представление о мире). Человеку необходимо развертывание своей сущностной природы, тех смыслов, которые он пытается перенести из внутреннего во внешний план жизнедеятельности, меняя среду, в которой живет. Такое развертывание сущности, вероятно, происходит не само по себе, а в результате постепенного и целенаправленного преодоления тех внутренних и внешних ограничений, с которыми постоянно сталкивается человек. Ограничения могут порождать стремление преодолеть их или искать новые сферы применения сил, в которых человек может быть наиболее успешным.

К внешним источникам становления мировосприятия человека можно отнести условия и возможности природной и социокультурной среды. Условия среды задают определенные требования к личности человека, его физическим, интеллектуальным и социальным качествам. Человеку хочется либо соответствовать условиям среды, ибо изменить их. Напротив, возможности среды должны оптимально обеспечивать многосторонние проявления человеческой индивидуальности, ориентировать на раскрытие возможностей ее реализации.

Человек и среда взаимообусловлены, взаимоактивны, что и позволяет индивиду вырабатывать необходимое понимание окружающего мира и действовать в нем с целью самореализации. В качестве путей и средств смыслового взаимодействия индивида и среды могут выступать освоение категориальных структур языка, социальное сравнение, диалогическое общение.

Для понимания особенностей процесса становления мировосприятия школьников целесообразно учитывать их возрастные характеристики, отраженные в соответствующих парадигмах мировосприятия, т. е. в ментальном опыте, в котором концентрируются и преобразуются способы восприятия мира. Такие парадигмы могут представлять собой совокупности образов мира, способов мировосприятия и соответствующих поведенческих реакций, образующих иерархическую динамическую целостность, присущую определенной группе. В данном случае речь идет об основной направленности мировосприятия определенной половозрастной группы. В школьный период жизни таких направленностей, не исключая, впрочем, разнообразные индивидуальные различия, несколько. Каждая из этих парадигм включает весьма устойчивые компоненты мировосприятия, образующие актуализированные образы мира. Следует отметить, что мировосприятие каждого ребенка сугубо индивидуально. Иными словами, при всех имеющихся тенденциях и направленностях мировосприятия нет достаточных оснований для какой-либо жесткой их типологизации.

На мировосприятие человека оказывает влияние информация. Можно выделить три ее формы: генетическая, знаковая и незнаковая. Генетическая информация определяет качество сознания человека как представителя биологического вида, формирует генотип индивида. С другой стороны, окружающий мир, воздействуя на человека, запечатлевается в виде представлений, мыслей и других духовных атрибутов сознания, образующих элементы его содержания. До рождения и на протяжении жизни на человека оказывают влияние различные незнакомые потоки, которые могут участвовать не только в образовании содержания сознания, но и в процессе формирования его структуры и, следовательно, качества [2].

В различные возрастные периоды у школьников актуализируется тот или иной способ восприятия мира. Такая актуализация может явиться следствием глубокого рекомбинирования всей совокупности информации, имеющейся у индивида, ответом на «вызов» меняющейся реальности. Изменения, происходящие в самом ребенке (например, физическое и интеллектуальное развитие), а также в его окружении, требуют определенной структурной перестройки сознания привычных схем восприятия мира. Этот процесс по сути является становлением, означающим не только приспособление к

внешним условиям, но и трансформацию внешних по отношению к человеческому сознанию условий, что предполагает значительную активность индивида, устремленную в двух направлениях: вовне и вовнутрь, но, однако, ведущих к единой цели – гармонизации (динамическом равновесии) системы «индивид – сфера». Таким образом, смысл этого процесса заключается в смене ментальной парадигмы, приводящей к изменениям в восприятии окружающего мира и стремлению к активному взаимодействию с ним.

Процесс смены ментальных парадигм предстает в двух аспектах – как необходимое условие становления индивида (группы) и как следствие этого процесса. Динамика направленностей мировосприятия предполагает накопление и присвоение индивидом (группой) опыта в соответствии с внутренней логикой развития сознания, т. е. поэтапное рекомбинирование, усвоение на ментальном уровне и с помощью разума индивидуального, социального и универсального (коллективного, общественного) опыта, знаний и трансформация их в деятельности индивида и группы. «Проживание» той или иной направленности оставляет «информационный осадок», который образуется в результате переработки различных информационных потоков.

При смене парадигм мировосприятия значительная часть информации сохраняется, другая – после «проживания», «прочувствования», не получая подтверждения в жизнеспособности, – отвергается. В той или иной ментальной парадигме «решаются» проблемы объяснения окружающего мира на доступном для ребенка уровне. С этой точки зрения целесообразно выделить в логике становления мировосприятия школьников по меньшей мере три ментальные парадигмы.

На первом этапе (примерно 7–11 лет), когда рациональные основы создания только еще формируются, особую роль играют компоненты образного восприятия мира и себя в нем. Рефлексия развита слабо, однако уже зарождается осознание окружающего мира и своего места в нем. Недостаточный уровень физического и интеллектуального развития не позволяет ребенку в полной мере реализовать себя (расширить сферу самостоятельности, удовлетворить некоторые желания и т. д.). Ребенок в школе видит старших детей, сравнивает себя с ними, система оценок (в том числе отметок) позволяет соотносить себя с другими; все это активизирует соревновательность. Таким образом, объективно существует конфликт между зарождающимся осознанием ограниченности собственных возможностей и неспособностью преодоления этой ситуации в ближайшее время.

Следует отметить, что такое социальное сравнение может стать весьма значимым фактором становления мировосприятия школьника. Ребенок сравнивает себя с теми, кто младше его, и с теми, кто старше. Такое сравнение позволяет школьнику, с одной стороны, сформировать представление о своих возрастных отличиях, в том числе отличиях мировосприятия (что он может, либо не может; что разрешено, а что запрещено; как он себя ведет; как общается со сверстниками, другими детьми, педагогами и т. д.). С другой стороны, школьник видит и осознает возможные направления и альтернативы своего развития, связанные с взрослением. Сравнение происходит не только в сфере возрастных отличий разных групп. Школьники (особенно старшеклассники) сравнивают поведение и отношения в разных формальных и неформальных группах. Нормы поведения представителей той или группы могут являться значимыми для школьника и влиять на его поведение и отношения, даже если он не входит непосредственно в ту или иную группу. Стиль и характер общения разных школьников с педагогами на уроках и во внеурочное время также подвергаются сравнению.

Сравнение связано с подражанием, однако необязательно сравнение ведет к подражанию. Возможно, что результатом сравнения станет утверждение собственных индивидуальных проявлений. Подражание является значимым фактором становления мировосприятия во время учебы ребенка в школе, особенно важную роль оно играет у учащихся начальной (и отчасти средней) школы. Объектами для подражания в школе становятся педагоги, старшие или авторитетные сверстники. Вне школы это могут быть герои книг и фильмов, спортсмены, политики, бизнесмены, музыканты и т. д. Чувство недостаточной уверенности в себе может быть отчасти компенсировано подражанием (в начальной школе – старшим и учителям; в средней и старшей – авторитетам, которые, как правило, не включены в школьную среду). Поэтому важно, чтобы люди, действительно авторитетные для современных школьников, взаимодействовали со школьной средой.

Невозможность быстрого достижения школьником желаемых результатов может переживаться болезненно. Такое чувство либо заставляет замкнуться, замедляет развитие, либо, напротив, толкает к преодолению препятствий. Выбор поведения может зависеть от самооценки ребенка. Разрешение противоречия возможно в направлении компенсаторного потенциала сознания через иррационально-образное мировосприятие, дающее в условиях постепенного нарастания рефлексивных процессов возможности сущностно недифференцированного восприятия мира, ослабляя чувство своеобразного бессилия. Ребенок еще не разделяет строго себя и мир, поэтому, когда он боится за окружающий мир, за судьбу матери, он

прежде всего испытывает страх за себя, экстраполируемый во сне. В этот период проявляются основы будущего осознания космического единства с миром, понимание противоречивого единства «Я» и «не-Я». Но есть и еще один аспект иррационально-образного мировосприятия. Обостренная интуиция, вероятно, позволяет ребенку непосредственно «считывать» информацию, знать (вернее, чувствовать) о мире больше, чем чувствует взрослый. Ребенок, разговаривая с одушевленными существами и неодушевленными предметами, быть может, демонстрирует не интеллектуальную пассивность, а напротив, ощущения, недоступные взрослым, расплачивающимся таким образом за свой интеллектуальный рационализм.

Накопление различных знаний, физическое развитие, углубляющаяся рефлексия как функция интеллекта со временем предоставляют школьнику больше возможностей реалистичного сравнения себя со сверстниками, старшими и взрослыми. Школьник уже накапливает достаточное количество физической и интеллектуальной энергии для более активного, чем ранее, освоения мира.

Иррационально-образному мировосприятию приходит на смену следующая ментальная парадигма (примерно 11–15 лет). Физические и интеллектуальные возможности позволяют школьникам актуализировать рационально-практическую сторону своего существования. В этот период соревновательность, ориентация на интенсивную проверку своих способностей позволяют ребенку лучше узнать себя, соотнести себя с другими. Активно познавая себя, школьник узнает и окружающий мир, прежде всего с точки зрения того, что этот мир может дать в практическом плане. Более интенсивно овладевая собственными возможностями, школьник овладевает миром.

Следующая ментальная парадигма (примерно с 16 лет) характеризуется в интеллектуальном отношении самым высоким уровнем развития рефлексии. Зарождающиеся основы теоретического мышления позволяют увидеть сложные причинно-следственные связи, противоречия и т. д. Поэтому человек способен не только почувствовать, но и понять свою связь с окружающим миром, целостность мироздания. Однако высокорационализированное познание мира (научение теории) не снимает, а напротив, обостряет проблему объяснения мира. Школьник в этот период сталкивается с вопросами, на которые невозможно дать однозначный ответ. Чувство ограниченности рационального познания вызывает эмоциональный дискомфорт, экзистенциальные умонастроения. И тогда вслед за рационалистическим признанием единства мира и человека может возникнуть интуитивное чувство космической общности, основывающееся на иррационально-образном материале. Информация, содержащаяся в области первой ментальной парадигмы, вновь

становится значимой для индивида, но на новом уровне: чувство единства с окружающим миром дополняется его осознанием. Содержание этой ментальной парадигмы тесно связано с понятиями «целостное восприятие мира», «социальный интерес». Таковую ментальную направленность можно назвать интеллектуально-образной.

Следует отметить, что все ментальные парадигмы взаимосвязаны. «Проживая» каждую ментальную парадигму, школьники получают определенный опыт общения с миром, с собой. Этот опыт, накапливаясь, возможно, становится базой для выбора поведенческих альтернатив в более зрелом возрасте. Каждая ментальная парадигма обогащает школьника разными способами восприятия мира, иерархическая соподчиненность которых открывает перспективы видеть мир с различных точек зрения, может явиться основой для целостного многогранного восприятия мира.

Становление мировосприятия школьников реализуется в процессе взаимодействия различных компонентов образовательной среды и структур сознания школьников. Среда задает актуальный образ жизнедеятельности школьника, под влиянием которого формируются те или иные установки, ценности, стереотипы восприятия и поведения. По мере становления мировосприятия школьника происходит и обратный процесс, при котором структуры его мировосприятия оказывают влияние на саму школьную среду. Старшеклассники могут воздействовать на эту среду через непосредственное общение с педагогами, структуры школьного самоуправления, другие виды социальной активности в школе. Но самое главное направление влияния на среду – межличностное общение с другими школьниками. Учащиеся же младших классов могут оказывать такое влияние опосредованно, через своих родителей. Поэтому очень важно, чтобы в школе были созданы условия для реального взаимодействия педагогов, школьников и родителей.

Как уже отмечалось, мировосприятия школьников имеют существенные индивидуальные и групповые вариации, поэтому оптимален безоценочный подход к тому или иному мировосприятию. Однако, на наш взгляд, гуманистическая направленность должна быть атрибутом любого мировосприятия (образного, научного, быденного, практического и т. п.).

Школа должна помогать учащемуся не только в становлении мировосприятия, но и в выборе своего мировосприятия. В этом смысле эффективная образовательная среда характеризуется целостностью, включая все необходимые компоненты и условия для становления мировосприятия школьников, образуя интегративное пространство социального, культурного и собственно образовательного.

Оптимальная образовательная среда предлагает школьнику избыточность актуальных смыслов, характеризуется вариативностью, обуславливающей наполнение смыслового поля разнообразием смыслов. Такое разнообразие предоставляет возможность для самоопределения школьников по отношению к своей образовательной деятельности, возможность выбора содержания видов деятельности, жизненных перспектив.

Известно, что в человеческой культуре существуют разнообразные «фильтры», через которые осуществляется преимущественно восприятие мира, оказывается влияние на сознание индивида и группы (Э. Фромм). Набор семантических категорий (словарь), логических структур (образцов мышления), стереотипов поведения (правил в норм) определяется главными потребностями половозрастной группы – физического и социального становления, которого можно достичь благодаря гармонизации отношений в системах «индивид – среда» и «группа – среда». Система категорий и логических структур в той или иной ментальной парадигме может складываться из нескольких компонентов:

- включение в сложившийся категориальный аппарат новых элементов и логических конструкций, которые отражают социокультурные изменения;
- присвоение части категориального аппарата последующих возрастных групп (ментальных парадигм). Это позволяет осуществлять модель преемственности через механизмы сравнения и подражания. Школьник хочет быть взрослее, стремится быть похожим на старших и, следовательно, многое перенимает у них. Учащийся, таким образом, стремится понимать старших, сделать мир более понятным для себя;
- восприятие значительной части категориального аппарата и логики мышления взрослых (родители, учителя и т. д.). Школьнику требуется соотнести себя с миром взрослых: он хочет понимать других и хочет, чтобы понимали его. Здесь также вступают в действие механизмы подражания, особенно по отношению к референтной группе взрослых.

Таким образом, в русле одной ментальной парадигмы сосуществуют разновозрастные группы школьников, объединенных общими потребностями и намерениями (возможно, не вполне осознанными). Существуют глубинные факторы, которые можно считать интегрирующими, так как они удерживают индивида в поле ментальной парадигмы. Они связаны с сущностью любого человека: природной, социальной, духовной.

В человеческой культуре существуют различные механизмы трансформации мировосприятия, например обряд перехода – это феномен человеческой культуры, который имеет глубокие корни в психике человека и ранее часто служил одним из средств социализации молодого поколения. Сегодня, когда социокультурные условия жизни человека стремительно меняются, способы гармонизации психического содержания, укорененные в человеческой природе, остаются, вероятно, во многом прежними. Новые проблемы, новое содержание деятельности, обычно отражаясь в бессознательных структурах, накладываются на традиционно существующие механизмы адаптации и взаимодействия, формирующие алгоритмы поведения.

Содержание социального и коллективного опыта входит в ментальные структуры через интуитивный канал, воспроизводя модели поведения и видения мира (К.Г. Юнг). В механизме перехода сам ритуал – это только попытка создать оптимальные условия для трансформации мировосприятия. Он не может продуцировать внутреннее преобразование, но увеличивает вероятность их возникновения. Источником изменений мировосприятия остается активность бессознательного и сознательного, позволяющая человеку лучше узнать и понять себя.

В жизни школьника значительную роль играют всевозможные события (праздники, традиции, экзамены и т. д.), связанные с жизнью его учебного заведения. Участвуя в разнообразных школьных церемониях, учащийся включается в процесс социализации, например переходит из начальной школы в среднюю, из средней в старшую и др. Внешние ритуалы, отражающие внутренние преобразования сознания, помогают ребенку более отчетливо увидеть свое место и роль в окружающей среде, вырабатывать адекватные схемы мировосприятия.

Множество проблем, с которыми приходится сталкиваться современному школьнику в различные периоды жизни, решаются без необходимой помощи со стороны современной культуры, поскольку отсутствуют специальные институты, призванные оказать помощь именно в переломные моменты жизни [7]. Однако это утверждение не следует воспринимать как призыв к возвращению к ушедшим формам культуры. Задача в данном случае заключается в том, чтобы разумно совместить внутреннюю глубинную направленность преобразований с рациональным знанием сути и динамики этого процесса и таким образом соединить глубинные стремления человеческой природы с условиями современной социокультурной среды.

Анализ ситуации в системе взаимодействия «школьник – среда» позволяет назвать вероятностные противоречия, с которыми сталкивается школьник (особенно старшеклассник) в процессе обу-

чения и жизнедеятельности в условиях школьной среды. Разрешение таких вероятностных противоречий может являться одним из источников становления мировосприятия школьников:

1) противоречие между стремлением школьника к выработке собственного понимания мира, индивидуальных моделей поведения и нормативностью представлений, концепций современного природного, социального мира, природы человека, норм поведения и ценностей, представленных образовательным учреждением;

2) между нормами, ценностями семьи школьника, социальной или этнической группы, к которой он принадлежит, и нормами, ценностями государства, выразителем которых является школа;

3) между стремлением школьника к самовыражению, влиянию на происходящие вокруг процессы и явления и жестко определенной деятельностью школы, стремлением влиять и обуславливать поведение школьника.

Становление мировосприятия происходит при активном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса. Эффективное взаимодействие может быть построено на основе принципа диалогичности в системе «субъект – среда – субъект». Диалогическое общение может происходить непосредственно между субъектами, между субъектом и средой, наделенной качествами субъективности (полисеманτικότητα, неоднозначность), опосредованно, когда субъект общается с субъектом, взаимодействуя через среду как через посредника. Субъект в среде должен иметь многообразные связи и отношения с другими людьми, со всем универсумом человеческого и природного мира.

Структуры мировосприятия в результате взаимодействия со школьной средой изменяются в различной степени. Направленность и мера такого влияния обусловлены индивидуальными особенностями школьника, характером школьной среды, условиями микросоциальной среды (семья, общение со сверстниками и др.).

Образовательная среда школы может стать оптимальной для развития школьника и его мировосприятия только при наличии возможности влияния на нее, если среда будет гибкой, т. е. соответствующей следующим условиям: согласование ценностей, на основе которых строится и развивается образовательная среда школы, с ценностями и запросами школьников и их родителей; в образовательной среде школы должна быть учтена специфика семейного воспитания и региональных социокультурных традиций; активное и непосредственное участие школьников совместно с педагогами и родителями в создании и развитии образовательной среды школы; возможность для школьника самоопределиться по отношению к своей социально-образовательной роли в школьной среде.

Таким образом, взаимовлияние школьной среды и личности ребенка может возникать на основе всестороннего взаимодействия субъектов как внутри школьной среды, так и вне ее. Такое взаимодействие обусловлено качественными характеристиками самой школьной среды и индивидуальными особенностями становления мировосприятия человека.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы.

Структуры мировосприятия школьников могут содержать смысловые доминанты отношения к окружающему миру через самопонимание, самочувствование, которое проецируется на объекты и процессы окружающего мира. Структуры мировосприятия являются для школьника каналами познания себя и окружающего мира, через них осуществляется восприятие мира, взаимосвязь с ним.

К структурам мировосприятия школьников можно отнести категориальные: образно-семантические конструкторы естественного языка, являющиеся вербальными значениями; терминальные и инструментальные ценности, выражающие отношение человека к окружающему миру, к другим людям, к себе, образующие предпосылки для формирования жизненных концепций; структуры самопознания, характеризующие особенности осознания отношения человека к себе, к другим людям, к окружающему миру, эти структуры включают гносеологические компоненты, элементы оценки своего места в окружающем мире, а также эмоциональную сторону отношения человека к себе, к другим людям, к окружающему миру.

В категориальных схемах мировосприятия отображаются не просто оценка объектов и не просто понимание своего «Я», а сложная система отношений в единой системе «Человек и Мир».

Результаты исследования позволили охарактеризовать взаимосвязь категорий мировосприятия школьников («польза», «целостность», «образ», «отстраненность» и др.). Восприятие мира может быть обусловлено несколькими устойчиво повторяющимися категориями. Причем в различные возрастные периоды соотношение категорий изменяется. Это может свидетельствовать о зависимости развития структур мировосприятия школьников от возрастных факторов, определяемых внутренней логикой развития ребенка.

Степень осознания сопричастности школьника к окружающему миру зависит от возраста и связана с проявлениями различных качественных параметров восприятия окружающего мира: одни и те же вербальные формы выражают различную степень осознания единства школьника с окружающим миром в зависимости от развития рефлексивных процессов, непосредственно связанных с эмоционально-деятельностной сферой.

Структуры мировосприятия учащихся в условиях образовательной среды школы могут претерпевать изменения. Исследование мировосприятия школьников показало, что у многих учащихся в процессе обучения и воспитания происходит становление целостного восприятия мира. Целостное мировосприятие учащихся старших классов имеет, как правило, ценностную основу (любовь к ближнему и дальнему; осознание своего единства с природным и социальным миром; чувство социального интереса и др.).

Сравнительные исследования выявили общую направленность становления категориальных структур мировосприятия школьников в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга и гимназии глобального образования. Так, в мировосприятии учащихся школ города, принявших участие в исследовании, присутствуют категории целостного восприятия мира. Их величины связаны с возрастом школьников. Чем старше учащиеся, тем больше категорий целостного восприятия мира выявляется в процессе исследования. Такой результат может быть обусловлен влиянием многих факторов, в частности внутренней логикой развития человека, приводящей его к чувствованию/пониманию целостности окружающего мира. Этот внутриличностный процесс в гимназии глобального образования обретает черты логической оформленности, обуславливающей различия показателей и некоторых особенностей проявления структур, характеризующих целостное мировосприятие учащихся гимназии и школьников города.

Становление целостного мировосприятия учащихся может быть обусловлено не только влиянием образовательной среды, но и развитием рефлексивных процессов, диспозиционно-ценностных структур, самосознания, эмоционально-деятельностной сферы и др. На формирование структур целостного мировосприятия оказывают влияние также и внешкольные факторы: социально-политические, культурные процессы и явления, индивидуальный опыт, полученный в семье, и др.

Становление целостного мировосприятия – сложный, многоплановый и в определенной степени противоречивый процесс, который происходит неодинаково в разных классах (группах) и возрастных когортах учащихся, имеет широкие индивидуальные различия.

Образовательная среда школы во многом определяется характером и динамикой социокультурных процессов и условий жизнедеятельности. Такая зависимость может быть связана: с социально-экономическими условиями жизни (проживание в городе или селе, экономическая ситуация в регионе, образование членов семьи и др.); культурными условиями (формы и традиции воспитания и обучения, отношение к получению образования, тенденции в вопросах

планирования жизненного и профессионального пути личности, отношение к педагогу и педагогическому труду, эстетические предпочтения особенности общения и др.).

Формирование мировосприятия обучающихся происходит при сложном взаимодействии внутренних сущностно-индивидуальных структур, с одной стороны, и окружающей школьника социокультурной образовательной средой – с другой. В социокультурной среде школьник реализует те или иные свои возможности, потребности и интенции. Вместе с тем эти возможности могут стимулировать возникновение различных потребностей, направленностей мировосприятия и поведения школьника, носящих как позитивный, так и негативный характер. Ключевым фактором в становлении мировосприятия школьников может стать информация, влияющая на формирование его ментального опыта. В этом опыте концентрируются и преобразуются способы восприятия мира, включающие самовосприятие, установки поведения, ценностную структуру, мотивы. Ментальный опыт школьника формируется на основе подражания, сравнения, овладения актуальными категориальными структурами языка, включенности в деятельность в процессе получения знаний.

Список литературы

1. Алексашина И. Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогических задач. – М., 2000.
2. Андреев И. Л. Происхождение человека и общества. – М.: Мысль, 1988.
3. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. – М., 1988.
4. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Личность: внутренний мир и самореализация. – СПб., 1996.
5. Кулюткин Ю. Н. Формирование глобального мышления как педагогическая проблема // Гуманистические ценности, глобальное мышление и современное образование. – СПб., 1992.
6. Савицкий И. А. О философии глобального образования // Философия образования для XXI века. – М., 1992.
7. Тендрякова М. В. Первобытные инициации и современная культура // Сов. этнография. – 1991. – № 6.

УДК 376.1 – 058.862 : 316

Е. Ф. Бодак

Уровень школьного социального капитала подростков-воспитанников сиротских учреждений

В статье рассматривается уровень школьного социального капитала подростков-воспитанников сиротских учреждений. На основе данных эмпирического исследования (n=44, авторский проективный рисунок «Мой круг доверительного общения», анкета, измеряющая уровень доверия) установлен средний уровень школьного социального капитала. Выявлен дефицит школьных социальных сетей.

The article is devoted to the level of school social capital of teenagers-occupants of orphanage. On the basis of the data of empirical research (n=44, the projective author's drawing «My circle of trust communication», the questionnaire measuring the level of trust) recorded the average level of school social capital. The deficiency of school social networks.

Ключевые слова: подростки-воспитанники сиротских учреждений, социальный капитал, школьные социальные сети, доверие.

Key words: teenagers-occupants of orphanage, social capital, school social networks, trust.

Школьный социальный капитал воспитанников сиротских учреждений представляет для нас интерес, поскольку еще недавно дети-сироты получали образование внутри детского дома-школы. За длительный период полного государственного воспитания и обучения общество начало понимать, что сформировалась абсолютно изолированная от социума группа, и крайне необходимы изменения в системе защиты прав детей-сирот. С вступлением в силу Постановления Правительства РФ № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 24 мая 2014 г. в России не осталось детских домов, где дети-сироты учатся внутри детского дома-школы [4]. Общество и педагоги в настоящее время начинают содействовать адаптации детей-сирот для быстрого включения в образовательный процесс массовой школы, однако эта проблема еще крайне актуальна.

Цель этой работы заключалась в том, чтобы исследовать уровень школьного социального капитала подростков-сирот, обучающихся в массовых школах, что сможет дать дополнительную информацию для формирования более полной картины уровня социального капитала детей-сирот.

Исследование проводилось в двух сиротских образовательных учреждениях: ГБУ «Никольский ресурсный центр» Ленинградской области и НОУ «Детская деревня – SOS Пушкин» г. Пушкин, Санкт-Петербург. В исследовании приняли участие подростки-сироты от 14 до 17 лет включительно: 44 детей, из них 16 – воспитанники ГБУ «Никольский ресурсный центр» и 28 – воспитанники детей НОУ «Детская деревня – SOS Пушкин».

В соответствии с данными по стране около 72 тыс. детей воспитывается в сиротских учреждениях. Все они ходят в массовые школы и каждый день сталкиваются с целым рядом психолого-педагогических проблем, обусловленных неготовностью педагогов, одноклассников, их родителей и в целом всей административной системы школы принимать детей-сирот.

Сбор данных включал в себя картографирование социальных сетей «Мой круг доверительного общения» (авторский проективный рисунок) и ответы на анкету, изучающую общий уровень доверия (на основе методики, предложенной А.Н. Татарко, Н.М. Лебедевой) и рефлексивный уровень доверия к себе (модификация опросника Т.П. Скрипкиной для школьников), адаптированную для подростков, воспитывающихся в сиротских учреждениях.

В данной статье мы проанализируем отдельные эмпирические данные – ответы подростков, касающиеся школьного социального капитала.

Социальный капитал может быть интерпретирован как связь между людьми и нормами доверия и поведения в зависимости от того, кто задает механизм социального взаимодействия. Социальный капитал выполняет роль совокупности актуальных человеческих ресурсов, которые связаны крепкими сетями связей, более или менее институционализированных отношений взаимного знакомства и признания [1]. Ресурсы, получаемые внутри школы от одноклассников, учителей, администрации за счет установления дружеских контактов, становятся возможными в использовании своего индивидуального социального капитала. Несовершеннолетнему, устроенному в сиротское учреждение и поступившему в новую школу, приходится создавать новые социальные сети и выстраивать доверительные отношения, что может быть проблематично ввиду отсутствия навыка выстраивания таковых и по причине потери родительского попечения.

Социальный капитал производителен, что, в свою очередь, способствует достижению определенных целей, реализация которых стала бы невозможной без социального капитала. В образовательной среде он способствует благосостоянию и конкурентоспособности учебных заведений. Недостаточно высокий социальный капитал не позволяет строить полноценное образованное общество.

В опубликованных исследованиях о социализации детей-сирот отсутствует информация о социальном капитале детей-сирот и о школьном социальном капитале в частности. В фокусе социального капитала нам интересно рассмотреть связи, возникающие в ходе учебного процесса: между учеником и его одноклассниками, учителями. Крепость этих связей может дать построение доверительных отношений или стать причиной возникновения чувства беспомощности у отдельных учащихся. В первую очередь это касается административного устройства школы, подхода к обучению и расстановки приоритетов в организации учебного процесса. Эти различия могут в значительной степени снижать ощущение принадлежности как к физическому пространству, так и к конкретной социальной группе [5, с. 64].

Также одной из основных проблем негативного восприятия детьми-сиротами массовой школы, сопровождающей отставание в обучении и вызывающей наибольший стресс, является необходимость установления новых дружеских отношений, поскольку в подавляющем большинстве случаев у этой категории детей до их устройства в сиротское заведение учебный процесс был отнюдь не стабильным, и в некоторых случаях можно даже говорить о неумении строить связи с учителями, сверстниками и окружающей средой.

Поведение ребенка социально по своей природе и должно быть сформировано в комплексе у каждого ребенка, иметь личностно значимый смысл, самостоятельное начало. Личностно значимый смысл этих качеств усиливается за счет влияния склонностей личности, роль которых важна в совместной коллективной деятельности, где каждый воспитанник, реализуя свой потенциал, может заявить о себе и внести вклад в общее дело. Обучая детей-сирот способам выражения своих чувств, у них формируют навыки самоконтроля. Социальные проявления его при этом вариативны и зависят от условий и характера взаимодействия внутренних и внешних условий, от диалектического единства, объективного и субъективного, от интегрального соотношения основных тенденций развития индивидуальности. Дети-сироты зачастую не умеют сдерживать свои эмоции, выходить из конфликтных ситуаций. Различные приемы, к которым учителя могут прибегать на занятиях, помогают формировать у воспитанников сиротских учреждений умение участвовать в совместных играх без создания конфликтных ситуаций. Эти практические навыки важны, так как помогают построить бесконфликтные отношения, основанные на доверии [3, с. 82–83].

В рамках исследования нужно было решить следующие вопросы:

- С какими социальными сетями воспитанники сиротских учреждений контактируют в школе? Существуют ли дружеские связи между сотрудниками школы и подростками-сиротами?

- Насколько дети-сироты доверяют своему образовательному учреждению?

- Готовы ли они самостоятельно контролировать свою учебную деятельность?

Для осуществления анализа социальных сетей, с которыми контактируют учащиеся в школе, мы предложили подросткам в одной из секций рисунка «Мой круг доверительного общения» написать «Друзей из школы, включая взрослых и детей». При этом подросткам было разъяснено, что под «взрослыми из школы» понимаются: учителя, директор, социальный педагог, психолог и другие сотрудники школы.

Данные ответов приведены в табл. 1.

Таблица 1

Общее количество друзей из школы: взрослые и дети (чел)	Количество респондентов
0	12
1	10
2	2
3	6
4 и более	14

Анализ, проведенный в табл. 1, показывает, что практически треть интервьюированных не имеет ни одного друга в школе (27 %), при этом другая треть имеет четырех и более друзей (32 %). Конечно, можно предположить, что та часть сирот, которая не имеет друзей, замкнутые от природы и предпочитают проводить время наедине с самим собой. Также допустим, что данные респонденты не так давно устроены в новую школу, и дети еще не успели выстроить отношения в новом коллективе. Несмотря на возможно существующие объяснения, несовершеннолетние, особенно в подростковом возрасте, нуждаются в общении с одноклассниками. Сверстник может и должен стать интересным объектом наблюдений и взаимоотношений для ребенка подросткового возраста. Сочувствие, сопереживание, взаимопомощь характеризуются как последовательно развивающиеся моральные качества ребенка, его моральный потенциал, отражающий специфику индивидуальности в процессе коллективной деятельности со сверстниками. При этом наблюдательность, умение заметить сверстника служат начальным звеном развития морального потенциала. Таким образом, выстраивается определенная последовательность в проявлении социаль-

ных качеств личности: сочувствие – предпосылка к сопереживанию, умение чувствовать так, как чувствует другой. Сопереживание – умение сочувствовать, распознавать состояние другого человека, активно содействовать ему посредством адекватно выбранных способов и средств. Взаимопомощь – действия, направленные на пользу другому человеку, имеющие преобразовательный характер. Осознание собственной активности, меры содействия в жизни другого могут выступить для ребенка показателем готовности к коллективным взаимоотношениям, показателем морального развития личности, нравственной основой коллективных взаимоотношений. Взаимопомощь реализуется в процессе возникновения сочувствия и сопереживания в совместной деятельности школьников. Моральный потенциал, как совокупность возможностей проявления социальных качеств, развивается в условиях обогащения и осознания эмоционального опыта личности. Взаимоотношения, обогащенные личностными эмоциональными переживаниями, приобретают нравственный характер, если развиваются с учетом переживаний каждого ребенка, поощрений его успехов и признания в детской среде [2, с. 79]. Такого рода взаимоотношения постепенно развиваются как коллективные взаимоотношения, порождающие связи, от плотности которых зависит уровень социального капитала сироты, а также становление его индивидуальности.

Для успешной социализации детей-сирот в школе, необходимо чтобы связи между одноклассниками, возникающие в ходе учебного процесса, могли свободно образовываться и расширяться.

Из 44 карт дружеских связей подростков-воспитанников сиротских учреждений только семь учащихся отметили дружеские связи с сотрудниками школы (см. табл. 2). Большинство не наладили связей с кем-либо из взрослых, настолько, чтобы они смогли назвать его другом.

Таблица 2

Количество друзей (взрослые)	Количество респондентов
0	37
1	6
2	1

На формирование социальных связей с преподавателями у школьников уходит больше времени, чем на выстраивание отношений с детьми, поскольку с каждым из учителей они проводят меньше времени по сравнению с одноклассниками. Потребность в дружеских отношениях с педагогами оказывает определенное влияние на чувство безопасности подростка в школе, а также следование принятым в учреждении нормам и ценностям. По количеству заявленных респондентами «друзей-взрослых в школе» можно

констатировать утрату значительной части школьного социального капитала детей-сирот, что приводит к дезориентации подростков-воспитанников сиротских учреждений и к снижению ощущения их безопасности в процессе обучения.

На следующем этапе мы попросили отметить:

- насколько дети-сироты доверяют своему образовательному учреждению (см. табл. 3).

Таблица 3

Предлагаемые ответы	Количество респондентов
Абсолютно доверяю	4
Вполне доверяю	15
Затрудняюсь ответить	15
Не совсем доверяю	7
Совсем не доверяю	3

Чаще всего испытуемым свойственен средний радиус доверия к образовательному учреждению (50 %), при котором опрошенные не совсем доверяют школе или вовсе затрудняются ответить на вопрос. Однако также часто встречающимся оказался ответ «вполне доверяю» (34 %), свидетельствующий о радиусе доверия выше среднего. И лишь 9 % респондентов абсолютно доверяют своему образовательному учреждению.

Насколько дети-сироты доверяют себе в учебной деятельности (см. табл. 4).

Таблица 4

Предлагаемые ответы	Количество респондентов
Полностью доверяю себе	10
Скорее доверяю себе	15
Доверяю себе частично	11
Не доверяю себе частично	5
Скорее не доверяю себе	3
Полностью не доверяю себе	0

Приведенные данные указывают на преобладание в ответах высокого уровня доверия к самому себе в учебной деятельности: у 57 % подростков отмечен высокий уровень общего уровня доверия к себе, у 25 % – средний уровень и лишь у 18 % – низкий уровень изучаемого критерия.

В ходе исследования уровня школьного социального капитала подростков-воспитанников сиротских учреждений можно сделать следующие выводы. Практически у половины подростков не выстроены дружеские социальные связи с одноклассниками, и у значительной части детей-сирот отсутствуют какие-либо сложившиеся связи с педагогами школы. Однако испытуемым свойственен средний радиус доверия к образовательному учреждению и высокий

уровень доверия к себе в учебной деятельности. Социальные сети и доверие, как ведущие показатели социального капитала в данном эмпирическом исследовании уравнивают друг друга и можно говорить о среднем уровне школьного социального капитала. При этом стоит отметить, что за счет утраты значительной части школьного социального капитала – отсутствие плотных школьных сетей, может сформироваться неправильное восприятие подростками-воспитанниками сиротских учреждений образовательной школы, что не может привести к успешной их социализации в обществе.

Список литературы

1. Духнич Ю. Социальный капитал // Открытые образовательные технологии [Электронный ресурс]. – 2008 – URL: <http://www.smart-edu.com/sotsialnyy-kapital-v-strukture-intellektualnogo-kapitala.html>
2. Кудрявцева Е.А. Становление индивидуальности ребенка в детском коллективе // Вестник МГПУ. Серия Педагогика и Психология. – № 3 (26). – М., 2008. – 140 с.
3. Панова Н.В. Социальное становление индивидуального развития воспитанника как условие его успешной социализации // Социальное обслуживание семей и детей: науч.-метод. сб. – Вып. 7. – СПб.: СПб ГБУ ГИМЦ Семья, 2016. – 244 с.
4. Постановление Правительства РФ от 24.05.2014 № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» [Электронный ресурс] / Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ. – URL: <http://base.garant.ru/70661542> (дата обращения: 11.05.2017).
5. Brian Boyd Primary/Secondary Transition: an introduction to the issues (Continuing Professional Development in Education: A Scottish Approach). – Scotland: Hodder Gibson, 2005. – 321 p.

Особенности реализации преемственности по развитию речевого творчества у детей дошкольного и младшего школьного возраста

В статье рассматривается педагогический потенциал преемственного развития речевого творчества у дошкольников и младших школьников, а также особенности выбора, необходимого для успешности развития данного педагогического инструментария. Показано, что модель преемственного развития речевого творчества, предложенная автором, обеспечит как совершенствование преемственности между дошкольной образовательной организацией и начальной школой, так и особую эффективность духовно-нравственного воспитания детей.

The pedagogical potential of the successive development of speech creativity in preschool and junior schoolchildren is examined, as well as the features of the choice for the successful development of this pedagogical toolkit. It is shown that the model of successive development of speech creativity proposed by the author ensures both the improvement of continuity between preschool education and the primary school, and the special effectiveness of the spiritual and moral education of children.

Ключевые слова: дети, дошкольные образовательные организации, начальная школа, речевое творчество, образная речь, преемственность, преемственное развитие, ментальные ценности, духовно-нравственное воспитание.

Key words: children, preschool educational organizations, primary school, speech creativity, figurative speech, continuity, successive development, mental values, spiritual and moral upbringing.

Отечественное образование, на протяжении длительного исторического времени тяготевшее к глубоким теоретическим и практическим разработкам в области обучения детей родному языку и развития у них речевой одарённости, что прослеживается ещё с исследований основателя российской научной педагогики К.Д. Ушинского, в XXI в. оказалось в плане реализации этой важнейшей образовательно-просветительской задачи в некотором тупике. Слово, родной язык, книга как носители национальной речевой традиции вошли в противоречие с новой реальностью информационной эпохи: знак, символ, строго регламентированное информационными системами количество принимаемой информации, неполноценное с точки зрения сохранения и развития родного языка общение миллионов россиян в пространстве сети Интернет, введение в средних школах диагностических тестовых систем для аттестации и другие приметы времени не сказываются благоприятно на приобщении де-

тей к многовековой речевой культуре народа. Сегодня, как отмечают исследователи, наблюдается и заметное снижение элементарной грамотности выпускников средних общеобразовательных школ, и снижение когнитивного уровня детей и молодёжи в сфере речевой культуры, литературы. Многие российские старшеклассники, а тем более учащиеся средних и младших классов не ориентируются в отечественном литературном наследии: затрудняются назвать произведения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого и других русских классиков. Мы понимаем, что XX в. до начала 90-х гг., т. е. до разрушения общегосударственной воспитательной системы в образовательных учреждениях страны, был более благоприятным периодом для овладения детьми и молодёжью речевой и литературной культурой. В жёстких условиях современного глобализующегося мира даже обучение детей элементарной речевой грамотности становится для педагогов всех рангов непростой задачей. Напрашивается вопрос: достаточно ли у современных педагогов, воспитателей ДОО и учителей школ, времени и личностных ресурсов для решения более сложной задачи, чем обучение детей элементарной речевой грамотности, достигают ли они результатов в развитии детского речевого творчества и в раскрытии детской речевой, поэтической одарённости? Насколько вообще словесная одарённость, выразительность образной речи, поэзия как альтернатива прагматизму, речевой шаблонности и ограниченности ценятся сегодня российским обществом? Современные исследователи по данному вопросу не приводят утешительных фактов. Так, учёный-филолог А.В. Грунтовский в своей работе «Русское самосознание. Манифест русской словесности» отмечает: «Поэзия – древнейшая форма искусства, известная человеку. Традиционная поэзия воплотилась в народной песне и в церковной молитве. Поэзия и сейчас во многом выполняет обе эти функции: несёт идеалы народности – национального самосознания и идеи молитвенного служения... А меж тем СМИ подсовывает обывателю лжемессий, поставивших своё перо на дело разрушения России. Неужели Русскому народу уже не нужна поэзия, вообще – словесность? Уже ли безвозвратно разрушен национальный менталитет, быть может, самого поэтического народа (не зря само название «славяне» переводится как песнотворцы, певцы, словесники...)?» [4, с. 3].

Как подчёркивают современные учёные, «педагогическое прошлое проявляет себя в весьма поучительных для теории и практики современного образования уроках» [7, с. 84]. Исключительную воспитательную и развивающую роль родного языка подчёркивал ещё К.Д. Ушинский во многих своих научных работах: «Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историче-

ское живое целое. Он не только выражает собой жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь. Когда исчезает народный язык,— народа нет более!.. И нет насилия более невыносимого, как то, которое желает отнять у народа наследство, созданное бесчисленными поколениями его отживших предков...» [13, с. 145]. Сохранение живого языка народа происходит прежде всего посредством творчества.

Представитель гуманистической психологии К. Роджерс, размышляя о занижении роли творчества в современном ему обществе XX в., также констатировал неотъемлемую связь творческого потенциала народа с существованием нации: «Я утверждаю, что большая часть серьёзной критики нашей культуры более всего связана с недостатком творчества...Расплатой за отсутствие творчества будет не только плохое приспособление индивида и групповая напряжённость, но и полное уничтожение всех народов [10, с. 80].

В современной российской науке творчество, являющееся эффективным инструментом формирования личности ребёнка, определяется как особая деятельность, продукт которой обладает нестандартностью, новизной, оригинальностью, общественной и личной значимостью. Основным качеством, характеристикой психически здорового человека, является творческая самореализация. Отечественным исследователем Я.А. Пономарёвым творчество рассматривается как деятельность, способствующая развитию. На наш взгляд, именно развивающий потенциал творческой деятельности, полноценно используемый профессиональными педагогами и родителями, может явиться мощным фактором психологического и нравственного оздоровления детей в условиях информационно-компьютерной социальной среды.

Анализируя различные определения сущности творчества, мы можем увидеть отчётливо проявляющуюся в них ориентацию на *процессуальную, личностную и продуктивную* стороны творчества. Как справедливо считает М.Г. Ярошевский, «творчество означает созидание нового, под которым могут подразумеваться как преобразования в сознании и поведении субъекта, так и порождаемые им, но и отчуждаемые от него продукты» [14, с. 20]. Данный интегративный взгляд на проблему мы считаем особенно педагогически ценным, так как значимым результатом образовательного процесса является, безусловно, не только временное достижение успеха (появление продукта творчества, о котором ребёнок через некоторое время может забыть), но формирование у ребёнка нравственного характера, которое как раз и основывается на поэтапном положительном преобразовании сначала сознания, а затем и поведения воспитанника. В этом духовно-нравственная сила любого вида творчества, если оно доступно и интересно детям. Здесь мы наблюда-

даем, как две чрезвычайно важные в развитии творчества детей науки – педагогика и психология – идут рука об руку в сопровождении образовательной практики, направленной на повышение творческого потенциала современного ребёнка.

Как считает зарубежный исследователь Р. Гут, усреднённым из многих определений творчества можно назвать следующее: «Творчество (процесс творчества) есть продуктивная мыслительная деятельность, приносящая нетривиальный (качественно новый, неочевидный) результат» [5, с. 131]. Процесс творчества, по Н. Роджерсу, энергетически захватывает всего человека, положительно влияет на все сферы его личности: «Творчество порождается всем нашим организмом, не только интеллектом. Этот процесс напоминает плещущий родник. Многие думают, что творческое мышление или творческие решения – это то, что мы проговариваем. Мой опыт говорит, что творчество – это часть всего нашего существования, нашего тела, нашего разума, эмоций и духа» [11, с. 165].

По мнению современного исследователя Т.А. Барышевой, в отечественной науке наиболее целостную концепцию творчества как психического процесса предложил Я.А. Пономарёв. Оригинальным выводом Я.А. Пономарёва можно назвать представление о «биополярности» творческого процесса. Психологический механизм творчества рассматривается им как синтез «отдалённых», иногда полярных, противоположных элементов: бессознательное + сознательное; произвольное + произвольное; интуитивное + логическое; импульсивное + волевое; врождённое + приобретённое; оригинал + модель и т. д. Творческий продукт предполагает активную роль интуиции и не выдаётся на основе логического вывода.

Перейдём к определению понятия «речевое творчество». В психологической науке проводится идея универсальности творчества; по К. Роджерсу, «нет существенной разницы в творчестве при создании картины, литературного произведения, симфонии, изобретения новых орудий убийства, развитии научной теории, поиске новых особенностей в человеческих отношениях или создании новых граней собственной личности» [10, с. 82]. Однако при анализе теорий, идей и концепций творчества мы приходим к выводу, что творчеству посредством речи, слова, в мировой науке и практике отводится особая роль. Так, исследователь в области словесного творчества М.М. Бахтин предлагает своё определение культуры, которая, основываясь на творчестве, и означает само творчество, причём «слово» – это акт индивидуального творчества. Погружаясь в педагогическое осмысление этой идеи, можно сделать следующие выводы. Во-первых, при неумелом образовательном сопровождении огромный творческий потенциал ребёнка растрачивается впустую, не оказывая на него ни полноценного развивающего, ни воспитательного воздействия. Ведь часто педагоги рассматривают

десятки, сотни, тысячи произнесённых ребёнком слов, предложений, связанных в предложения текстов только лишь как тренировку грамотности и правильности речи, между тем как на всём этом богатейшем речевом материале при особой организации образовательного процесса ребёнок мог бы ещё тренироваться в словесном творчестве. Слово могло бы, действительно, стать для него актом индивидуального творчества. Ниже нами будут проанализированы психофизиологические и возрастные особенности дошкольников и младших школьников, которые являются факторами их общепризнанной в науке успешности именно в речевом творчестве. Речевое творчество будет рассматриваться в контексте детского развития.

О.С. Ушакова отмечает, что в основе речевого (словесного) творчества детей – восприятие ими произведений художественной литературы, а также малых фольклорных форм – фразеологизмов, загадок, пословиц и поговорок. Речевое творчество анализируется как деятельность, которая возникает под влиянием впечатлений от окружающей жизни и произведений искусства; оно выражается в создании детьми новых слов (новообразований), т. е. в словотворчестве, создании устных сочинений-рассказов, небылиц, сказок, стихов, загадок и т. п. При этом на основе развития особого, поэтического, слуха реализуется взаимосвязь между восприятием художественной литературы и речевым творчеством.

Н.А. Ветлугина выделяла три этапа в развитии детского художественного творчества: сначала у ребёнка накапливается творческий опыт, затем разворачивается собственно процесс детского творчества и, наконец, появляется новый продукт; в процессе и в результате его получения ребёнок испытывает интерес и эстетическое удовольствие.

Процесс речевого творчества наряду с рисованием, лепкой, аппликацией и конструированием относят к продуктивному виду детской деятельности. Однако, несмотря на его мощный педагогический потенциал, продуктивная речевая деятельность детей, словесное творчество, в наименьшей степени исследована в современной педагогической науке. Исследования в этой области, их реализация в современных образовательных организациях могли бы способствовать не только массовому раскрытию детской речевой одарённости и росту духовного потенциала каждого ребёнка, но и возрождению в России словесной культуры народа.

В федеральных государственных образовательных стандартах говорится о сохранении уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека. Ребёнка нельзя рассматривать как некоего «неполноценного» человека, как черновой вариант личности – наоборот, дети часто оказываются более интересными, талантливыми, людьми, чем взрослые с их багажом сложившегося мировоззрения и опыта.

Дошкольный и младший школьный возраст является исключительно продуктивным для получения результатов в словесном творчестве, что объясняется прежде всего психофизиологическими особенностями дошкольников и младших школьников, их повышенной эмоциональностью и тяготением к правополушарной умственной работе.

Речевое творчество дошкольников и учеников начальных классов, действительно, способно по-настоящему удивить не только педагогов и родителей, но и профессиональных писателей и поэтов. Необыкновенная речевая и поэтическая одарённость детей, способность мыслить и высказываться образно неоднократно подчёркивались В.А. Сухомлинским. По мнению выдающегося педагога, ребёнок мыслит необычно – образами, чувства и переживания становятся органичной частью его мышления. Именно поэтому «эмоциональная насыщенность восприятия – это духовный заряд детского творчества», мало того, «без эмоционального подъёма невозможно нормальное развитие клеток детского мозга» [12, с. 46–47]. На данную особенность мышления, определяющую особую результативность речевого творчества, указывал также Л.С. Выготский: «Искусство есть работа мысли, но совершено особенного эмоционального мышления...» [1, с. 52].

К сожалению, уникальные возможности развития речевого творчества в дошкольном и школьном детстве далеко не всегда учитываются педагогами современных образовательных учреждений. Обратимся к анализу особенностей педагогической деятельности воспитателей детских садов.

Речевое развитие детей раннего и дошкольного возраста, как предписывает ФГОС, помимо углубления в развитие речевого творчества, включает в себя обязательные компоненты: обогащение активного словаря детей, развитие связной, грамматически правильной диалоговой и монологической речи, развитие фонематического слуха, звуковой и интонационной культуры, овладение речью как средством общения и культуры, знакомство детей с книжной культурой и детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы, а также формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте. За множеством задач речевого развития, которые обязаны решать педагоги в современной дошкольной образовательной организации, развитие речевого творчества, к сожалению, большинством педагогов ставится на второстепенное, последнее, место. Этот факт был выявлен автором данной статьи в 2014–2017 гг. в результате опроса пятисот воспитателей ДОО Петербурга и Ленинградской области (Волховского, Тихвинского, Бокситогорского, Кировского и др. районов). Создаётся ситуация, когда современный

ребёнок, возможно, будет говорить грамотно, правильно, различать звуки, понимать тексты – и этим ограничатся его достижения. А ведь он мог бы говорить ещё красочно, образно, талантливо! Уникальная природа детского ума и восприятия или будет способствовать развитию речевой, словесной одарённости дошкольника, или, при неумелом педагогическом подходе, останется невостребованной.

Обратимся к анализу условий развития речевого творчества детей в начальной школе. Нами в течение восьми лет, с 2000 по 2008 г., осуществлялась опытно-экспериментальная работа по развитию речевого творчества младших школьников, учащихся вторых и третьих классов, в средней общеобразовательной школе № 411 Санкт-Петербурга (Петергофа) [2].

В учебную сетку начальных классов был введён факультативный предмет «Поэзия», который классы фактически посещали в полном составе еженедельно по одному часу на протяжении двух-трёх лет. Была разработана авторская методика ведения курса. В ходе эксперимента и после него было проведено десять открытых уроков на региональных, всероссийских и международных педагогических семинарах на базе школы, которые показали немалую педагогическую ценность введения такого творческого предмета в учебное расписание учеников начальной школы. В апреле 2013 г. на XX международной конференции «Ребёнок в современном мире. Ценностный мир детства», проходившей на базе школы, автором статьи был проведён открытый урок-творческая мастерская в 4 классе «Красота земли русской», получивший высокую оценку коллег. На подведении итогов конференции отмечалось, что развитием речевого творчества младших школьников необходимо заниматься целенаправленно и системно, по уникальным разработанным методикам, так как это даёт видимый положительный результат и показывает, что современные образовательные программы начальной школы с данной задачей в полной мере не справляются. Конечно, мы признаём востребованность авторских методик. Однако ещё больший положительный результат, повсеместность полноценного развития речевого творчества младших школьников может обеспечить разработка системы преемственной педагогической работы в области развития речевого творчества детей – от детского сада к начальной школе.

Сущность преемственности рассматривается в философии в качестве объективной закономерности развития, которая обеспечивает его непрерывность не при помощи полного отрицания старого опыта, а благодаря сохранению и переносу наиболее значимого из пройденных этапов на новую ступень для дальнейшего развития.

Сложившаяся преемственная работа детского сада и начальной школы в плане развития речевого творчества детей не является удовлетворительной. Мы видим отсутствие в ней единой концептуальности, технологической оснащённости и тем более – системности. Ставится под сомнение сама преемственность развития речевого творчества дошкольников и младших школьников, так как фактически необходимость данной преемственности обозначена в сопроводительных образовательных документах, но не реализуется на практике во множестве образовательных учреждений. Сказываются здесь различные факторы: и принижение, непонимание роли детского речевого творчества воспитателями ДОО, и вариативность, а следовательно, частое расхождение программ дошкольного и начального образования, когда на практике педагоги разных образовательных звеньев стараются безупречно выполнить лишь сложные программные задачи, не ориентируясь на задачи преемственного развития. Как отмечает В.Т. Кудрявцев, реализация преемственности осуществляется недостаточно эффективными способами, не способствующими общему творческому развитию детей, поскольку они «проектируют абстрактный вневозрастной образ ребёнка, из которого выхолащена идея развития» [8, с. 62]. По мнению исследователя О.Г. Жуковой, в начальной школе «обеднение содержания детского развития в сочетании с высокими нагрузками на организм и жёстко регламентированными формами поведения приводит к общей невротизации детей, ухудшению их здоровья, снижению физической и умственной работоспособности, потере интереса к школе, к определённому нивелированию или даже угасанию творческой самобытности. Чтобы исправить такое положение, важно добиться согласования целей на дошкольном и начальном уровнях образования» [6, с. 70]. На наш взгляд, само понятие «развитие речевого творчества детей» является в современной научной интерпретации весьма абстрактным, что связано прежде всего с недостаточностью преемственных методических и технологических разработок в данной области. Это обуславливает прогнозируемую недостижимость целей. Соответственно, согласование целей на дошкольном и начальном уровнях образования возможно при условии разработки, а также широкого внедрения преемственных методик, технологий развития речевого творчества у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

О.Г. Жукова выделяет в проблеме преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием несколько важнейших аспектов: 1) преемственность в содержании процесса обучения и воспитания; 2) преемственность в методах и формах организации обучения в дошкольных образовательных учреждениях и начальной школе; 3) общность понимания педагогами-

воспитателями и учителями начальных классов психофизиологических, возрастных особенностей и потенциальных возможностей детей в смежных звеньях системы образования; 4. преемственность педагогических условий развития воспитанников, которая обеспечит целостность творческого становления личности [6, с. 73–74].

Нами предлагается теоретическая модель преемственного развития речевого творчества дошкольников и младших школьников. Данная модель в качестве компонентов включает:

1. *Цель*: последовательное развитие речевого творчества у детей двух возрастных категорий – дошкольного и младшего школьного возраста, сопровождающееся их духовно-нравственным воспитанием. Развитие реализуется средствами этнопедагогики, традиционной российской и лучшей зарубежной культуры, которыми являются: сокровища языка; фольклор; обряды и традиции народа; национальная классическая художественная культура; различные виды искусства в их интеграции – поэзия, живопись, музыка.

2. В качестве *содержательной составляющей* модели выступают следующие умения, которые необходимо развивать у дошкольников и младших школьников (развитие у детей данных конкретных умений мы вкладываем в понятие «развитие речевого творчества»): умения ценностно относиться к самому речевому творчеству и к объективно высоким образцам народного и классического литературного творчества; словотворчество; умение заинтересованно создавать (устно или письменно) речевые высказывания в прозаической или поэтической формах, содержащие различные средства выразительности речи (эпитеты, метафоры, сравнения, олицетворения и т. п.).

3. В качестве *процессуальной составляющей* модели мы выделили следующие основные этапы преемственного развития у детей речевого творчества: ценностный; деятельностно-неустойчивый; деятельностно-устойчивый.

При построении данной модели развития речевого творчества мы ориентировались на данные опытно-экспериментальной деятельности в начальной школе, а также на следующие теоретико-методологические положения: теорию развивающего человека как субъекта психической деятельности и поведения (Б.Г. Ананьев), комплексный подход в воспитании (В.В. Давыдов, В.Б. Ольшанский), теорию активности человека (М.Я. Басов, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе), теорию деятельности (А.Н. Леонтьев), принцип единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн). Нами представлена схема, описывающая процесс развития речевого творчества у детей дошкольного и младшего школьного возраста (см. рисунок).



Рисунок. Процесс развития речевого творчества у детей дошкольного и младшего школьного возраста

На ценностном этапе развития речевого творчества, захватывающем дошкольное детство, когда в силу педагогических воздействий происходит формирование основополагающих для речевого творчества нравственных и эстетических ментальных ценностей, необходимо усиленное внимание уделять воспитанию чувств и мышления ребёнка.

Появление мотивации, устойчивость и нравственную окрашенность которой поддерживает продолжающееся усиленное воспитание чувств и мышления, осуществляемое на экскурсиях в природу, средствами искусства, в игровой деятельности и т. п., влечёт за собой деятельность (речевое творчество), согласованную с ценностью, укоренённой в личности ребёнка в качестве потребности творческой деятельности. Наступает второй, *деятельностно-неустойчивый* этап развития речевого творчества, названный нами таковым по причине возможной невключённости в деятельность регулятивных волевых процессов или усилий, отвечающих за устойчивый характер деятельности. Мы выявили посредством экспериментальной работы в дошкольной образовательной организации [3], что ребёнок старшего дошкольного возраста способен эпизодически включаться в успешное речевое творчество. Но по-

сколькx дошкольник обладает заметной неустойчивостью психических процессов и сниженной волевой регуляцией, регулярное речевое творчество ему ещё недоступно (исключение могут составлять особо талантливые, генетически одарённые дети).

При усиленном воспитании воли дошкольника (в игровой деятельности, воспитывающих педагогических ситуациях и т. п.) ребёнок будет готовым уже в период школьного детства, когда постепенно происходит смена игровой ведущей деятельности на учебную, перейти к *деятельностно-устойчивому* этапу развития речевого творчества. Он выражается в согласованной с ценностью привычке деятельности (регулярном речевом творчестве) и является заключительным этапом развития речевого творчества.

В ходе опытно-экспериментальной работы в начальной школе мы выявили, что два первых этапа развития речевого творчества (ценностный и деятельностно-неустойчивый) в дошкольной образовательной организации и в семье обычно в силу различных причин полноценно не реализуются. Педагогу часто приходится начинать развитие как бы с нуля, хотя за плечами ребёнка есть уже достаточно продолжительный опыт его дошкольного личностного становления. Или же ребёнок останавливается к школе на ценностном этапе развития речевого творчества, не познав ещё радости собственной творческой деятельности, что также является для него большим упущением.

При реализации предложенной модели в практике образования, как мы видим, ребёнок семи лет переступает порог школы с уже сформированным ценностным отношением к искусству и творчеству, а также с опытом успешного, хотя и эпизодического речевого творчества. В дальнейшем, с усилением его волевой регуляции и со сменой ведущей деятельности, ему будет доступно регулярное речевое творчество, для которого учитель создаёт благоприятные педагогические условия. Соответственно, данная теоретическая модель призвана служить совершенствованию преемственности по развитию речевого творчества у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – Мн.: Современное Слово, 1998. – 480 с.
2. Груздева М.В. Воспитание национального характера у младшего школьника средствами русской классической поэзии и личного литературного творчества // Начальная школа. – 2008. – № 10. – С. 37–43.
3. Груздева М.В. Речевое творчество дошкольников и младших школьников как фактор успешности их духовно-нравственного воспитания // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы междунар. науч. конф., 10–11 нояб. 2016 г. / отв. ред. доц. М.И. Морозова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. – С. 60–66.

4. Грунтовский А.В. Русское самосознание. Манифест русской словесности // Невская застава: Лит. Альманах. Вып. 1 / под ред. В.И. Морозова. – СПб.: ЧП «Rikon», 2007. – С. 3–5.
5. Гут Р. О творчестве в науке и технике // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 130–139.
6. Жукова О.Г. Система работы дошкольных образовательных учреждений и начальной школы по обеспечению преемственности в развитии практических умений и творческих способностей детей // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина: Научный журнал. – № 4. Т. 3. Педагогика. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013. – С. 68–85.
7. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–95.
8. Кудрявцев В.Т. Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности к развивающему школьному обучению. – М.: РИНО, 1999.
9. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / сост. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб.: Изд-во ин-та образования взрослых, 1996.
10. Роджерс К.К теории творчества // Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994.
11. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
12. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – Киев: Изд-во «Радянська школа», 1985. – 557 с.
13. Ушинский К.Д. Родное слово // Избр. пед. соч.: в 2 т. – М., 1974. – Т. 1. – С. 145–159.
14. Ярошевский М.Г. Психология творчества и творчество в психологии: Искусствознание и психология художественного творчества. – М.: Искусство, 1988.

Оценка качества начального общего образования в Ленинградской области в соответствии с ФГОС

В статье приводится описание региональной модели оценки качества начального общего образования в Ленинградской области и результаты ее апробации в 2016 г. Параметры, показатели и индикаторы данной модели разработаны на основе требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования с учетом последних изменений и дополнений. На основе полученных результатов обозначены направления совершенствования системы начального общего образования региона.

The article presents a regional model of assessing the quality of primary education in the Leningrad region and the results of its testing in 2016. The parameters and indicators of the model developed based on the requirements of the federal state educational standard primary education to reflect the latest changes and additions. On the basis of the results indicated by the direction of improving the system of primary education in the region.

Ключевые слова: качество начального общего образования, федеральный государственный образовательный стандарт, экспертная оценка, официальный сайт образовательной организации, направления развития начального общего образования региона.

Key words: quality of primary education, the federal state educational standards, peer review, the official website of the educational organization, the development direction of primary general education in the region.

Настоящая модель региональной системы оценки качества образования в Ленинградской области (далее РОСКНОО ЛО) разработана в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования с дополнениями и изменениями 2015 г. [8] и с учетом основного перечня нормативных требований к проведению подобного рода процедур в современных условиях [1–7].

Современный образовательный стандарт для начальной школы включает в себя три системы требований к начальному общему образованию: к структуре основной образовательной программы; к условиям ее реализации: информационно-методическим, кадровым, психолого-педагогическим, материально-техническим; к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования [8, с. 1].

Структура и содержание региональной системы оценки качества начального общего образования Ленинградской области (далее РСОКНОО ЛО) определяются исходя из структуры и содержания требований действующего стандарта для начальной школы.

РСОКНОО ЛО – совокупность способов установления соответствия качества образования: требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования; образовательным потребностям участников образовательного процесса в образовательных организациях Ленинградской области через получение полной, достоверной информации и последующей ее внешней и внутренней оценки.

В настоящее время, когда система образования стремится к информационной открытости и доступности, на федеральном уровне разработаны нормативные требования к структуре, наполнению и оформлению официальных сайтов образовательных организаций. В условиях сложности и напряженности деятельности руководителей и педагогов образовательных организаций использование официальных сайтов общеобразовательных школ любого региона Российской Федерации в качестве источников информации позволяет получить достаточно подробные сведения по всем направлениям мониторинга качества НОО в соответствии с требованиями ФГОС, не загружая руководителей образовательных организаций дополнительной отчетностью и участием в мониторингах.

Это стало возможным благодаря тому, что на официальном сайте каждой школы в настоящее время должны быть размещены в режиме свободного доступа сведения об образовательной организации по разным направлениями ее деятельности [7], в том числе:

- 1) учредительные документы; основные образовательные программы начального общего образования с их описанием;
- 2) адаптированные образовательные программы для разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ);
- 3) рабочие программы педагогов по всем предметам учебного плана, курсам внеурочной деятельности;
- 4) программы дополнительного образования;
- 5) учебные планы для начальной школы в соответствии с ФГОС НОО и ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ;
- 6) отчеты по самообследованию;
- 7) информация о педагогических работниках, сведения о материально-техническом обеспечении и оснащенности образовательного процесса;
- 8) планы научно-методической, инновационной деятельности, планы и отчеты о воспитательной работе и другая информация, актуальная для деятельности школы.

Анализ данных, размещенных самой образовательной организацией на своем официальном сайте, а также сопоставление этих сведений с информацией, полученной из других источников, позволяет сделать определенные выводы по разным направлениям оценки качества начального общего образования региона.

Для проведения регионального мониторинга качества НОО были выбраны 54 школы из всех 18 районов Ленинградской области, что составило 14 % от общего числа общеобразовательных организаций региона. Соотношение школ разных типов в нашей выборке приближено к реальному по всей генеральной совокупности школ региона. Среди взятых для мониторинга было выбрано 17 городских средних общеобразовательных школ (31,5 % от общего числа участников мониторинга), 23 сельских средних общеобразовательных школы – (42,6 %), 10 гимназий, лицеев и школ с углубленным изучением отдельных предметов (18,5 %), две школы-интерната (3,7 %) и две школы для детей с ОВЗ (3,7 %). Важно отметить, что суммарная доля городских и сельских общеобразовательных школ составила 71,1 % от всей выборки, что соответствует реальному соотношению школ разного типа в Ленинградской области. Сельские и городские общеобразовательные организации представлены в отношении, близком к реальному, на уровне всего региона (число городских школ в регионе незначительно превышает число сельских школ). В нашей выборке их соотношение составило 51,9 % (городских школ и гимназий) к 48,1 % (сельских школ).

В качестве основных подходов в исследовании были использованы метод экспертной оценки информации, содержащейся на сайтах школ, взятых для изучения, а также контент-анализ полученной информации. В случае отсутствия необходимой информации в качестве дополнительного метода использовался устный опрос специалистов школ по интересующим эксперта позициям.

Оценка производилась специалистами кафедры начального общего образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО» с использованием специально разработанной программы мониторинга, в которой представлены параметры, критерии, показатели и индикаторы качества НОО в соответствии требованиями ФГОС, обозначенными выше. Нами также разработан лист экспертной оценки качества НОО, в котором каждому критерию соответствует система показателей и индикаторов для их оценки по шкале 0 или 1. Отдельные значения, выраженные в процентах, для удобства обработки данных обозначались десятичными дробями, например 50 % обозначены в матрице как 0,5.

Система оценивания: 1 – наличие информации на официальном сайте организации и соответствие требованиям; 0 – отсутствие информации, несоответствие требованиям качества. Рассмотрим полученные результаты по каждому из критериев.

Критерий 1.

Качество разработки образовательных программ

Показатели:

- соответствие требованиям ФЗ «Об образовании в РФ» 2012 г.;
- соответствие требованиям ФГОС НОО с изменениями и дополнениями;
- соответствие примерным программам, рекомендованным федеральным УМО в 2015 г.;
- соответствие методическим рекомендациям федерального и регионального уровня
- наличие авторской позиции и творческого подхода к разработке.

Объекты оценки:

- структура и содержание основных образовательных программ начального общего образования;
- структура и содержание рабочих программ по предметам, программ внеурочной деятельности, дополнительного образования;

Индикаторы и средние оценки по выборке школ

1.1. Основная образовательная программа начального общего образования (далее ООП НОО) соответствует примерной – 0,89.

1.2. В ООП НОО отражены особенности контингента обучающихся – 0,89.

1.3. В ООП НОО представлена авторская концепция учебно-воспитательной работы – 0,76.

1.4. В ООП НОО отражен принцип преемственности дошкольного, начального и основного общего образования – 0, 88.

1. 5. В ООП НОО представлена система организации проектной деятельности – 0,57.

1.6. В ООП НОО представлена система работы с одаренными детьми – 0,84.

1.7. В ООП НОО представлена система коррекционной работы – 0,75.

1.8. В ООП НОО представлена система формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни – 0,91.

1.9. Программы внеурочной деятельности и дополнительного образования содержат планируемые результаты обучения и способы оценки их достижения – 0,89.

Средний балл по критерию 1–0,82

Критерий 2.

2. Качество условий реализации основной образовательной программы начального общего образования

Показатели:

- создание условий для психолого-педагогического сопровождения обучающихся;
- доступность образования для граждан, в том числе с ограниченными возможностями здоровья,

- наличие необходимых материально-технических условий;
- кадровые условия реализации ООП НОО (соответствие образования педагогов требованиям профессионального стандарта, соответствие квалификации нормативным требованиям, наличие мотивации у педагогов к повышению квалификации).

Объекты оценки:

- информация на разных рубриках официального сайта образовательной организации (ОО);
- содержание публичных докладов руководителей ОО, отчетов по самообследованию школ;

Индикаторы и средние оценки по выборке школ

2.1. Наличие на сайте школы информации о школьной библиотеке – 0,81.

2.2. Наличие информации об использовании ЦОР, электронного обучения, дистанционного обучения – 0,85.

2.3. Перечень оборудования и оснащения школы в целом соответствует современным требованиям – 0,96.

2.4. Обеспечение доступа к зданию для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 0,30.

2.5. Наличие информации о группах продленного дня – 0,63.

2.6. Наличие адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ – 0,43.

2.7. Наличие информации о разработке индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся – 0,23.

2.8. Наличие в школе специалистов службы психолого-педагогического сопровождения (педагога-психолога, социального педагога) – 0,33.

2.9. Наличие иных специалистов (тьютора, дефектолога, логопеда, сурдопедагога), необходимых для обучающихся с ОВЗ по заключению ПМПК – 0, 17.

2.10. Наличие информации о сотрудничестве со специалистами психолого-педагогических, медико-социальных и др. центров – 0,53.

2.11. Наличие информации для родителей по вопросам повышения психологической культуры и безопасности, формированию основ здорового образа жизни – 0,79.

2.12. Наличие информации на сайте школы об условиях питания и охраны здоровья обучающихся – 0,79.

2.13. Наличие результатов иных мониторингов – 0,17.

2.14. Наличие информации о работе творческих групп педагогов и обучающихся – 0,63.

2.15. Процент педагогов начальной школы, имеющих высшее педагогическое образование – 73.

2.16. Процент педагогов с первой категорией – 38.

2. 17. Процент педагогов с высшей квалификационной категорией – 31.

2.18. Наличие информации о повышении квалификации педагогов – 0,91.

2.19. Наличие информации о достижениях педагогов – 0,83.

2.20. Наличие планов методической работы – 0,74.

2.21. Наличие личных страничек педагогов на сайте школы – 0,25.

Средний балл по показателю «Информационно-методические условия» – 0,53.

Средний балл по показателю «Психолого-педагогические условия» – 0,42.

Средний балл по показателю «Материально-технические условия» – 0,74.

Средний балл по показателю «Кадровые условия» – 0,59.

Средний балл по критерию 2–0,56

Критерий 3.

Качество социальных и педагогических результатов реализации ООП НОО:

– характер отношений между участниками образовательного процесса;

– степень удовлетворенности родителей деятельностью школы;

– достижения обучающихся в урочной и внеурочной деятельности;

Объекты оценки:

– содержание планов и отчетов, содержащихся на официальном сайте;

– содержание отзывов родителей (законных представителей обучающихся) и социальных партнеров образовательных организаций.

Индикаторы и средние оценки по выборке школ

3.1. Наличие отзывов от обучающихся, от родителей обучающихся, социальных партнеров на доброжелательное, вежливое и компетентное поведение работников школы на форуме на официальном сайте – 0,34.

3.2. Наличие информации об участии родителей в планировании и осуществлении внеурочной деятельности обучающихся – 0,31.

3.3. Наличие положительных отзывов родителей о мероприятиях в школе – 0,21.

3.4. Наличие информации о работе творческих групп педагогов и обучающихся – 0,63.

3.5. Наличие информации о проектах, проведенных совместно с родителями – 0,42.

3.6. Наличие информации о результатах анкетирования родителей – 0,17.

3.7. Процент успеваемости учащихся начальной школы – 100.

3.8. Среднее качество знаний учащихся – 59,8.

3.9. Средний процент выполнения ВПР по региону (по трем предметам) – 79,10 (РФ – 77,5).

3.10. Русский язык – 75,4 (РФ – 76,6).

3.11. Математика – 87,3 (РФ – 81,5).

3.12. Окружающий мир – 74,7 (РФ – 74,4).

3.13. Наличие победителей олимпиад и конкурсов – 0,75.

Качество информации о воспитательной работе в начальной школе – 0,60.

Среднее качество обученности по выборке школ с учетом среднего качества знаний по итогам за год и результатов всероссийских проверочных работ по региону – 0,75.

Общее качество социальных результатов – 0,61.

Максимальный суммарный балл по трем критериям – 42.

Суммарный балл по трем критериям – 22,3.

Соотношение суммарного балла к максимальному – 0,54.

Средний балл по всем индикаторам для выборки школ – 0,62.

Полученная информация дает возможность определить сильные стороны и обозначить следующие направления совершенствования начального общего образования региона: 1) совершенствование психолого-педагогических и кадровых условий реализации ООП НОО; 2) повышение эффективности методической работы на уровне образовательных организаций; 3) развитие доступности и эффективности образовательной среды для обучающихся с ОВЗ; 4) создание условий для более активного вовлечения родителей обучающихся в образовательный процесс; 5) совершенствование внутришкольной системы оценки качества НОО; 6) улучшение обратной связи с родителями обучающихся.

Список литературы

1. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы: (распоряжение Правительства Российской Федерации от 15.05.2013 № 792-р.

2. О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования: федер. закон от 21 июля 2014 г. № 256-ФЗ.

3. О проведении мониторинга качества образования: приказ Минобрнауки РФ от 26.11.2015 г. № 1381.

4. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ.

5. Об осуществлении мониторинга системы образования: постановление Правительства РФ от 05.08.2013 № 662.

6. Об утверждении Положения о государственной аккредитации образовательной деятельности: постановление Правительства РФ от 18.11.2013 № 1039.

7. Об утверждении требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления на нем информации: приказ Рособнадзора от 29.05.2014 № 785 (ред. от 02.02.2016) (зарегистрировано в Минюсте России 04.08.2014 № 33423).

8. Федеральный государственный стандарт начального общего образования (приказ Минобрнауки России от 6 окт. 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 нояб. 2010 г. № 1241, от 22 сент. 2011 г. № 2357), от 31.12.2015 № 1576.

Факторы, влияющие на самоопределение абитуриентов

В статье на примере целевой аудитории абитуриентов, поступающих на инженерные и гуманитарные направления, определяются главные факторы, влияющие на профессиональное самоопределение школьников. Актуальность заключается в определении основных задач, перспективных для решения проблем, связанных с противоречивостью дальнейшего самоопределения абитуриентов, главенствующая роль в осуществлении которых отведена довузовской подготовке. К основным факторам, влияющим на выбор абитуриентов вуза и дальнейшее самоопределение, относятся: местоположение школы, удаленность от вуза, вид школы, ее ранняя дифференциация, информированность абитуриента о вузе и мероприятиях довузовской подготовки. Важным критерием в выборе профессии является материальное положение семьи и высокий уровень образования родителей. К проблемам самоопределения следует отнести несоответствие требований, предъявляемых школами и вузами к вступительным испытаниям, а также потребность в преемственности образования. Основной задачей педагога является создание условий для развития природных творческих потенциалов школьников.

The article deals with the definition of the main factors influencing professional self-determination of school students on the example of target audience of the entrants arriving on the engineering and humanitarian directions. Relevance consists in definition of the main objectives, perspective for the solution of the problems connected with discrepancy of further self-determination of entrants whose predominating part in implementation is assigned to pre-university preparation. The major factors influencing the choice of entrants of higher education institution and further self-determination are location of school, remoteness from higher education institution, a type of school, its early differentiation, knowledge of the entrant of higher education institution and actions of pre-university preparation. The important criterion in choice of profession is financial position of a family and high education level of parents. It is necessary to refer discrepancy of requirements imposed by schools and higher education institutions to entrance tests and also need for continuity of education to problems of self-determination. The main objectives and tasks of the teacher is creation of conditions for development of natural creative potentialities of school students.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, довузовская подготовка, дифференциация школы, информированность, педагогическое мастерство, преемственность образования, уровень образования.

Key words: professional self-determination, pre-university preparation, differentiation of school, information, pedagogical skill, continuity of education, education level.

В настоящее время для качественной организации профильной подготовки очевидна необходимость обращения к проблемам профессионального самоопределения учащихся. Профессиональное самоопределение выступает как один из наиболее значимых компонентов профессионального становления человека и как критерий успешности протекания этого процесса (И.С. Батракова, С.Г. Вершловский, В.И. Слободчиков, Н.В. Чекалева и др.).

Изучение мотивации профессионального самоопределения и системы ценностных ориентаций студенческой молодежи служит двигателем для выяснения изменений в отношении получения высшего образования.

Выбор высшего учебного заведения занимает в настоящее время доминирующее положение в процессе профессионального самоопределения и играет важную роль в будущем абитуриента.

Многими современными исследователями рассматриваются определенные факторы, влияющие на профессиональное самоопределение абитуриентов, выбор вуза/суза и их качественную профильную подготовку, дальнейшую адаптацию в профессиональном учебном заведении и др. [7].

Поскольку выбор специальности поступающими в вузы связан с рядом рисков, такими как отсутствие посредничества и партнерства на каждом из уровней образовательной системы, низкая информированность школьников и абитуриентов о тенденциях и потребностях современного рынка труда, превалирование стереотипных представлений о возможностях и гарантиях, предоставляемых высшей школой, изучение факторов, способствующих повышению уровня информированности потребителей образования, весьма актуально в современных условиях.

Цель статьи состоит в определении главных факторов, влияющих на профессиональное самоопределение школьников. Предметом анализа послужила аудитория старшеклассников, поступающих на архитектурно-инженерные, экономические и юридические направления подготовки для получения высшего образования в г. Воронеже.

Актуальность заключается в определении основных задач, перспективных для решения проблем, связанных с противоречивостью дальнейшего самоопределения абитуриентов, главенствующая роль в осуществлении которых отведена довузовской подготовке.

Рассмотрим основные факторы, влияющие на выбор абитуриентами вуза и дальнейшее самоопределение.

Местоположение школы, удаленность от вуза. Влияние степени урбанизации на реализацию образовательных притязаний отмечается многими исследователями. Следует констатировать, что

возможность получить высшее образование у сельской молодежи в несколько раз ниже, чем у городской [16]. Согласно результатам исследования Д.Л. Константиновского, больше шансов получить высшее образование у выпускников школ областного центра, меньше – у абитуриентов из средних городов, еще меньше – у жителей малых городов и поселков, и наиболее низкие – у детей, заканчивающих сельские школы [10].

По мнению экспертов, жители небольших городов (не областных центров, в которых нет своих вузов или филиалов) достаточно ограничены в получении высшего образования. Особенно это актуально для абитуриентов удаленных населенных пунктов от областных центров.

Одним из способов решения проблемы территориальной удаленности отчасти являются выездные курсы (в том числе и воскресные), которые организуют вузы или школы с профильными классами, созданными совместно с вузами.

Открытие подготовительных курсов в небольших городах и районных центрах определенным образом «приближает» абитуриентов к вузам и в какой-то мере решает проблему доступности высшего образования, связанную с территориальной удаленностью.

Влияние семьи на самоопределение абитуриента. Справедливо суждение о том, что наше общество «переходит от этапа меритократической ориентации к парентократическому типу» [8, с. 120], те принципы и условия общества, когда образование ребенка во всевозрастающей степени зависит от благосостояния и желания родителей, нежели от его собственных способностей и усилий.

Важным критерием в характеристике семьи являются образование родителей и их культурный капитал. Так, более образованные родители, имея опыт получения высшего образования, чаще обращают внимание на школьные успехи своих детей, уделяют время общению с учителями и принимают непосредственное участие в образовательном выборе [1]. В результате успеваемость ребенка в школе повышается, и дети из таких семей с большей вероятностью совершают успешный выбор вуза.

Прочное материальное положение семьи и высокий уровень образования родителей являются факторами, которые формируют ожидания и соответствующие действия (поведение) родителей относительно места ребенка в обществе в дальнейшем [2]. Социальный и культурный капитал семьи и ее круг общения (окружение) также влияют на образовательную траекторию ребенка: родители, накопившие значительный социальный и культурный капитал, во-первых, обладают достаточными связями, которые могут помочь учащемуся при подготовке к поступлению и выбору вуза, а во-вторых, сами активно включаются в многостадийный процесс выбора вуза, оказывая ему помощь и поддержку [3; 4].

Вид школы. Ранняя дифференциация. На возможность быть конкурентоспособным при поступлении в вуз влияет также уровень среднего образовательного учреждения и качество подготовки в нем выпускника. Не секрет, что в настоящее время с появлением лицеев, гимназий, средних общеобразовательных учреждений с углубленным изучением отдельных предметов, с возникновением специализированных классов и др. средние школы отличаются большой степенью дифференциации. Данный фактор, несомненно, влияет на уровень развития учащихся, владение навыками и умениями в различных предметах, что, безусловно, детерминирует как их дальнейшее продолжение образования в вузе, так и выбор профессии.

Информированность абитуриента о вузе и мероприятиях до-вузовской подготовки. Информационный критерий также является важнейшим фактором, влияющим на подготовленность абитуриента учиться в определенном вузе. Данное обстоятельство напрямую связано со степенью удаленности той или иной школы от высшего образовательного учреждения. Зачастую абитуриенты удаленных районов не осведомлены о мероприятиях, проводимых вузом с целью профориентации. Следует подчеркнуть, что, несмотря на большое разнообразие видов рекламно-информационных мероприятий того или иного высшего учебного заведения в виде листовок, буклетов, рекламы в СМИ и др., данной деятельности для информирования абитуриентов на современном этапе недостаточно, так как основным источником в XXI в. является информация из Интернета.

Так, на основе анкетирования абитуриентов, посещавших день открытых дверей архитектурно-строительного университета, экономико-правового института в г. Воронеже с 2013 по 2016 г., было выявлено, что более 80 % присутствовавших узнают о данном мероприятии через объявление на сайте вузов. Как правило, в настоящее время учебными заведениями регулярно обновляется их информационная база с презентацией направлений, специальностей, проходных баллов, контрольных цифр приема, льгот и условий поступления: издаются дорожная карта, отдельные буклеты о факультетах, рекламные листовки о подготовительных курсах, обновляются рекламные стенды и баннеры как на территории вузов, так и во внешней среде, размещается реклама на радио и телевидении о предстоящих профориентационных мероприятиях и т. д. Однако, как было сказано выше, наиболее эффективным информативным способом является размещение материала на страницах официального сайта вузов.

Несовпадение требований, предъявляемых школами и вузами к вступительным испытаниям. До введения Минобрнауки РФ обязательного ЕГЭ при поступлении в вузы наблюдалась тенденция к критике завышенных требований вузов к вступительным испытани-

ям при поступлении, значительно варьирующих по сложности и содержанию и выходящих за рамки школьной программы. Кроме того, в разных вузах отличались и требования по одному и тому же предмету. Подготовительные курсы и частная репетиторская практика занимали фактически первостепенную роль в решении данной проблемы.

С 2009 года в связи с прекращением существования ЕГЭ в качестве эксперимента и его последующим законодательным закреплением как экзамена, необходимого для поступления в вузы, акценты цели и задач довузовской подготовки при высших учреждениях смещены (в отличие от прежних) и направлены не только на подготовку к вступительному испытанию – ЕГЭ, но и на формирование профориентационного выбора и адаптации абитуриента в вузе.

С нововведениями и переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты, ориентированными на компетентностный подход, к доминантным общепрофессиональным компетенциям инженерно-технических направлений и специальностей относятся: владение основными законами геометрического формирования, построения и взаимного пересечения моделей плоскости и пространства, необходимыми для выполнения и чтения чертежей зданий, сооружений, конструкций, способность использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применение физико-математических знаний и др. [11]. В общепрофессиональных компетенциях будущего «юриста» акцентируется внимание на способности соблюдать законодательство РФ, в том числе Конституцию РФ, федеральные конституционные законы и федеральные законы, а также общепризнанные принципы, нормы международного права и международные договоры РФ, способность осуществлять сбор, анализ и обработку данных, находить организационно-управленческие решения в профессиональной деятельности и т.д. [12; 13].

Следует обратить внимание на тот факт, что в школьных программах не уделяется должного внимания/времени, либо наблюдается полностью отсутствие некоторых предметов («геометрия», «черчение», «экономика» и др.), коррелирующими с приобретением вышеуказанных компетенций.

Таким образом, возрастающая необходимость приобретения дополнительных знаний, влияющих на формирование профессиональных компетенций, подчеркивает значимость довузовской подготовки как важной ступени в самоопределении учащихся.

В архитектурно-строительном университете, помимо предложенных курсов по математике, физике, информатике, черчению, информатике и др. традиционной остается подготовка по предметам «Рисунок», «Композиция», «Основы цветовой гармонии», «Архитек-

турная графика», являющимися дисциплинами творческой направленности, необходимыми абитуриентам в качестве вступительных испытаний на архитектурные направления и специальности. В экономико-правовом институте сложилась многолетняя традиция проведения научно-исследовательского фестиваля, основными задачами которого является систематизация знаний и умений в области экономики, законодательства РФ.

Иными словами, роль довузовской подготовки возрастает и является собой целый спектр деятельности, направленной на формирование будущего специалиста.

Роль педагога в профессиональном самоопределении школьников. Как известно, организатором учебной деятельности выступает преподаватель, в компетенцию которого входит постановка учебных целей и задач, планирование содержания учебного материала, оценка хода и результатов процесса обучения. Помимо организации, диагностики и корректировки учебной деятельности учащихся, немаловажной задачей педагога является влияние на нравственное развитие, воспитание патриотизма. Учитель, несомненно, должен быть носителем духовных ценностей, а также формировать у подрастающего поколения поведение и нравственные чувства, соответствующие современному образу жизни.

В распоряжении учителя не только методы обучения и организация учебного процесса. Он должен помочь учащимся понять, в чем состоят преимущества их индивидуальных особенностей, а в чем недостатки. Это позволит направить усилия самих школьников, с одной стороны, на закрепление положительных для данной деятельности проявлений, а с другой – на преодоление или компенсацию нежелательных. Так будет складываться индивидуальный стиль учебной деятельности [5, с. 130].

Для правильного поиска индивидуального стиля деятельности молодому человеку необходимо отдавать отчет о своих динамических особенностях, в данном случае дальнейшее самоопределение приобретает более активный, целенаправленный характер. Именно поэтому учителю важно как можно раньше, уже в школе, иметь сведения о правильности оценивания учащимися своих динамических особенностей, т. е. свой динамический потенциал. Это дает ему возможность откорректировать самооценку, сформировать у школьников правильное представление о себе и избавить их от преодоления ненужных внутренних конфликтов.

Ввиду масштабности задач методических приемов возникает необходимость поиска новых решений и радикального преобразования, а также развития компетентности, мобильности и совершенствования профессионального мастерства современного педагога.

Исходя из того, что современное педагогическое сообщество ориентируется сегодня на образовательные процессы, включающие не только способы просвещения, но и механизмы развития творческой личности, ее индивидуальных способностей и дарований, к основным целям и задачам педагога следует отнести организацию такого педагогического процесса, при котором будут созданы условия для развития природных творческих потенций школьников.

В данном ключе в качестве основных вопросов определяются развитие творческих способностей учащихся, выявление и формирование их профессиональных интересов, оказание помощи в самоопределении и др.

В свете сказанного отметим, что именно при таком педагогическом подходе – с акцентом на творческий потенциал личности – у школьников будет формироваться стремление к максимальному развитию их способностей и полного использования собственных возможностей для пользы себе и обществу.

Преемственность образования, междисциплинарные связи. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», определяя систему образования, подчеркивает значимость преемственности в образовании, указывая на то, что «федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования обеспечивают единство образовательного пространства Российской Федерации; преемственность основных образовательных программ...» [14].

Говоря о преемственности содержания образования, авторы-методисты обсуждают связи между различными уровнями образования (дошкольное, начальное общее, среднее общее, среднее профессиональное, высшее профессиональное и т. д.), связи между различными предметами и связи внутри предмета на одном образовательном уровне. При этом *важно сохранить преемственность* не только содержания, но и форм и методов обучения.

Иными словами, с одной стороны, под непрерывностью подготовки понимается связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждой ступени образования для обеспечения преемственности в развитии учащегося.

С другой стороны, преемственность образования предполагает и *воспитательные аспекты* – формирование необходимых психологических и мотивационных установок обучения, формирование личностных качеств, направленных на скорейшую адаптацию к обучению на следующем образовательном уровне и необходимых для дальнейшего продолжения образования [15].

На наш взгляд, наиболее целесообразна преемственность образования на подготовительных курсах при вузе, так как занятия на ПК ведет преподаватель университета, который, учитывая в своей работе специфику дальнейшего обучения, в свою очередь, реализует преемственные связи. Более того, преподаватель подготовительных курсов имеет право на свободу выбора и использования методик обучения, методов оценки знаний обучающихся, учебников, учебных пособий и материалов.

Однако, как правило, педагог сталкивается с определенными противоречиями и проблемами при проектировании и организации процесса обучения, среди которых несоответствие объема предъявляемой информации возможностям восприятия и усвоения школьников, необходимость обязательного изучения всех предметов на возможно более высоком уровне и осознания учеником себя как личности с правом на выбор, несоответствие между нормами отношений «учитель – ученик» и видами взаимодействий. Не в полной мере реализуются творческий потенциал и накопленный в других сферах деятельности опыт проектирования педагога.

Данные противоречия – следствие недостаточного внимания к проблеме в целом, и в частности, недооценки цели образования человека как формирования его в сознании адекватной модели действительности, особой роли взаимодействия внешнего и внутреннего плана в процессе познавательной деятельности, значения принципа орудийности в дидактике.

Таким образом, актуальность проблемы осуществления преемственности между школьным и вузовским образованием определяется необходимостью сохранения темпа поступательного развития школьника при переходе из школы в вуз, с обеспечением непрерывности образования – процесса организованной профессиональной подготовки мастеров на всех этапах их довузовского и вузовского обучения.

Как известно, изучение в высшем учебном заведении общепрофессиональных и профессиональных дисциплин неразрывно связано с базовыми вопросами и понятиями, которые предполагают наличие глубинных знаний физики и математики и обучаемых.

Математика, будучи абстрактной наукой, имеет свою логику, свой язык: определения, аксиомы, теоремы, доказательства и т. п., физика является экспериментальной наукой, и начинать ее изучение надо с лабораторного практикума.

В настоящее время преемственность обучения устанавливается в рамках рабочих программ дисциплин, в которых указывается «Место дисциплины в структуре ООП ВО образовательного учреждения», а именно «необходимые знания, умения и навыки, формируемые предшествующими дисциплинами/практиками», и

устанавливается необходимость изучения дисциплины для «знаний, умений и навыков, формируемых последующими дисциплинами/практиками» [6, с. 414].

При переходе от одного образовательного уровня к другому (общего, среднего профессионального, высшего) происходит, с одной стороны, частичный возврат к изученному, а с другой стороны, этот возврат происходит на новом уровне: совершается постепенное «наращивание» компетентности, что говорит о цикличности развития компетентности.

На наш взгляд, процесс установления междисциплинарных связей в рамках математического и естественнонаучного циклов имеет высокий потенциал для осуществления преемственности с профессиональным циклом как на содержательном, так и на методологическом уровне.

Архитектура, исторически являясь первоначальным творчеством человека по созданию пространства своего бытия, помогает человеку в процессе преобразовательной деятельности совершенствовать самого себя, становиться творческой личностью, познать окружающий мир и найти свое место в нем.

Относясь к системному классу образований, архитектура, как междисциплинарная область, интегрирует в себе несколько главных компонентов: гуманитарные, социальные и физические науки, технологии и изобразительные искусства.

Традиционной формой испытания абитуриентов при поступлении в архитектурный вуз был академический рисунок. В современное время, с учетом пространственного мышления и пространственного воображения, акцент переносится на изучение пропедевтических заданий из области объемно-пространственной композиции.

На этапе довузовского архитектурно-художественного образования для овладения архитектурной деятельностью необходимо, с одной стороны, развивать пространственное мышление, зрительную память, способность к конструированию и воплощению своих идей в материализованной форме, комбинаторные способности и т. д. Одновременно с этим важно совершенствовать творческое воображение и фантазии, обобщающие умственные действия – способность к анализу и синтезу различных признаков объектов и явлений, образно-логическое мышление, целенаправленность действий, умение довести работу до конца, воспитание способности к самореализации и саморазвитию [9].

На наш взгляд, именно интегрированный подход педагога-архитектора к совокупности художественных дисциплин, а также правильно организованное содержание запускают развитие и саморазвитие сущностных природных свойств личности учащегося. От-

метим, что реализацию поставленных задач целесообразно осуществлять на основе перспективных парадигм образования – акмеологической и аутодидактической, благодаря поэтапному формированию умственных действий, демократическому сотрудничеству педагога и учеников.

Современная система довузовской подготовки в России сложилась к концу XX в. Во многих учебных заведениях г. Воронежа существуют подготовительные курсы, профильные школы, ориентирующие контингент на дальнейшее получение высшего образования по профилю. Так, в архитектурно-строительном университете (современное название «Воронежский государственный технический университет») подготовка представлена двумя основными направлениями, которые помогают решить разные образовательные задачи методами искусства, используя межпредметную интеграцию: довузовская архитектурно-художественная (подготовительные курсы), направленная на подготовку к вступительным экзаменам в вуз и довузовское архитектурно-художественное образование (архитектурная студия «Ступени», профильные архитектурные классы общеобразовательных школ при университете), которое сосредотачивается на развитии творческой личности средствами архитектуры и дизайна. В Воронежском экономико-правовом институте на протяжении нескольких лет проводится молодежный фестиваль «IDEA-FIXA», ориентирующий старшеклассников на приобретение дополнительных навыков и умений в области экономики, юриспруденции и т. д.

Итак, в силу своего социального характера, профессионализация личности осуществляется посредством деятельности определенных общественных структур и социальных институтов. Социальными агентами профессионализации являются семья, общие образовательные учреждения, социальные организации и трудовые коллективы, государство в целом.

Имеются противоречия между недостаточным уровнем знаний выпускников средних школ и желанием вуза иметь хорошо подготовленных абитуриентов. Преемственность в содержании образования средней и высшей школ формальна, так как уровень знаний соответствующего материала выпускниками школ не соответствует уровню требований вуза.

Возникают сложности адаптационного периода при поступлении в вузы из-за недостаточной преемственности в мотивации обучения, несовпадением требований к организации обучения, методов и форм обучения в школе и вузе. Важная роль в самоорганизации абитуриентов отведена педагогу. При этом следует подчеркнуть, что на наш взгляд, социально-педагогическая поддержка в профессиональном самоопределении будет реализовываться успешнее в рам-

ках деятельности довузовской подготовки – в профильных классах, на подготовительных курсах, целенаправленных профильных конкурсах и др.

Также в педагогической практике остаются актуальными вопросы установления преемственности образования – сопряжения образовательных программ между образовательными уровнями и учебными предметами и дисциплинами в рамках одного образовательного уровня. Связь между циклами «предпрофильных» и профильных дисциплин повышает мотивацию к их изучению, обеспечивает получение абитуриентами единой картины будущей профессии, формирует компетенции, необходимые в профессиональной деятельности.

Несомненно, для того чтобы учащиеся по окончании школы выбирали определенные технические специальности, в школах необходимо внедрять учебные предметы, направленные на развитие технического мышления, усиливать работу технических кружков, архитектурных классов, открывать инженерные классы. Однако весьма важны и системность, и целенаправленность этой работы, ее методическая оснащенность. Несомненно, существование противоречий той или иной проблемы предполагают факт реальности их разрешения. Поскольку профессиональное самоопределение относится к управляемым процессам, то на него можно оказывать влияние, помочь личности понять себя, оценить свои способности, однако, следует принимать во внимание, что превращение ученика в субъект учебной деятельности происходит только после появления у него цели собственной деятельности.

Список литературы

1. Baker D. P., Stevenson D. L. (2007) Mothers' Strategies for Children's School Achievement: Managing the Transition to High School. *Sociology of Education*. Vol. 59. № 3. P. 156–166.
2. Davis-Kean P.E. (2005) The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*. Vol. 19. № 2. P. 294–304.
3. Perna L.W., Titus M.A. (2005) The Relationship between Parental Involvement as Social Capital and College Enrollment: An Examination of Racial/Ethnic Group Differences. *The Journal of Higher Education*. Vol. 76. № 5. P. 485–518.
4. Sandefur G. D., Meier A. M., Campbell M. E. (2006) Family Resources, Social Capital, and College Attendance. *Social Science Research*. Vol. 35. № 2. P. 525–553.
5. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: Учет и коррекция. – М.: Академия, 2002. – С. 130.
6. Ворсина Е.В. Преемственность учебной и профессиональной компетентностей студентов медицинских вузов // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 3. – С. 414.

7. Гладких В.В., Пантелеева О.О. Синергетический подход при создании образовательной среды довузовской подготовки будущих инженеров: политематический сетевой электрон. науч. журн. Кубанского гос. аграрного ун-та. – 2015. – № 112. – С. 467–483.
8. Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. – М.: Рос. гуманитар. ун-т, 1999.
9. Кольстет Л.А. История архитектурного образования в России: автореф. дис. канд. пед. наук. – Ростов-н/Д., 2007.
10. Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000 году) / под ред. д-ра филос. наук, проф. В.Н. Шубкина. – М.: Эдиториал УРСС, 1999.
11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки РФ от 12.03.2015. № 201.
12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки РФ от 12.11.2015. № 1327.
13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки РФ от 01.12.2016. № 1511.
14. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ, ст. 11.
15. Федорова Н.А. Организация довузовской подготовки в контексте становления социальной зрелости будущих студентов // Актуальные вопросы современной науки. – 2009. – № 5-2. – С. 134–144.
16. Чупров В.И. Молодежь в общественном воспроизводстве // СОЦИС. – 1998. – №3.

О внедрении метода проектов в дошкольное образование

В статье рассматривается метод проектов как один из современных подходов в развивающем обучении в дошкольном образовании, которые требуют соблюдения ряда правил для своей реализации. Метод проектов позволяет развить у детей и взрослых активную жизненную позицию, веру в свои силы, творческое отношение к делу. Но, к сожалению, часто новым термином обозначают старые, и даже традиционные формы работы. В статье рассматривается история создания метода проектов, его цели, специфика, структура проекта, этапы проектной деятельности, классификация проектов. Особо выделяются значимость проблемного выбора темы, ориентации на создание конкретного продукта, предлагается перечень возможных продуктов проектной деятельности. Подробно рассматривается позиция ребёнка в проектной деятельности, его отношения со взрослыми, обеспечивающие субъектную позицию ребёнка в деятельности, его самостоятельность.

In the article the method of projects as one of the modern methods of developing education in preschool education, which requires the observance of some rules for its implementation. The method of projects allows to develop in children and adults active life position, belief, creative attitude. But, unfortunately, often a new term which refers to the old and even traditional work. The article discusses the history of the creation of the project, ego goals, specific, structure of the project, stages of project activities, the classification of projects. Highlights the importance of problem choice of the theme, focus on creating a specific product, we offer a list of possible products project activities. Detail the position of the child in the project activities, its relationship with an adult, providing the subjective position of the child in activities of his independence.

Ключевые слова: вопрос, метод проектов, отношения сотрудничества, проблема, проект, продукт, развивающее обучение, субъектная позиция.

Key words: question, project method, cooperation, problem, the project, a product, educational training, subject position.

В последние годы большим и заслуженным вниманием педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста, пользуются технология проектирования. В её основе лежит идея о направленности деятельности на результат, достигаемый в процессе совместной работы взрослого и детей над определенной практической проблемой. Мы полагаем крайне важным внедрять метод проектов в деятельность детских садов, так как он позволяет развить у детей и взрослых активную жизненную позицию, веру в свои силы, творческое отношение к делу. Но, к сожалению, метод про-

ектов зачастую внедряется формально, в этом случае он теряет свою сущность и свой развивающий потенциал. Часто новым термином обозначают старые, и даже традиционные формы работы. Мы пытались издать сборник проектов из опыта детских садов в Тихвинском районе и столкнулись с неготовностью педагогов создавать авторские проекты. Большинство воспитателей внедряли лишь найденные в публикациях готовые формы проектной деятельности.

Проектная система, так же как и лабораторная, зародилась и первоначальное свое развитие получила в Америке. В России американский вариант этой системы получил широкое распространение после издания в 1925 г. брошюры Кильпатрика «Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе». Однако передовая педагогическая мысль в нашей стране уже давно была знакома с этой новинкой (недостатка педагогов, знающих иностранные языки, в России того времени не было). В основе проектной системы лежат идеи передовых педагогов Америки начала нашего века: Д. Дьюи, Э. Дьюи, В.Х. Кильпатрика, В.А. Лая, Э.Л. Торндайка. Вот краткое их изложение [3].

1. Ребенку может принести пользу только такая деятельность, которая выполняется им с большим увлечением, которая им выбрана свободно и потому выполняется охотно, с интересом.

2. Прежде всего выбирается деятельность, занятие, а процесс получения знаний подчиняется выбранной деятельности. Тогда получение знаний становится для детей осознанной необходимостью. Когда учениками уже собраны разрозненные сведения, например, из области свойств воды, то они с удовольствием прослушают материал занятия. Это будет интересно и понятно для них, а запомнится прочно, так как ляжет на почву их собственного жизненного опыта.

3. Жизнь ребенка, его сиюминутные увлечения, желания, его личный опыт имеют для него значительно большее значение, чем опыт взрослых, предложенный опять же взрослыми в тех или иных формах.

4. Нужно давать детям в первую очередь то, что им нужно сегодня как мальчикам и девочкам, а не то, что будет им нужно как мужчинам и женщинам.

5. Зачастую очень важны именно побочные сведения, которые, на первый взгляд, усваиваются, как бы играя, но впоследствии оказываются очень важными.

6. В обучении, как и в других искусствах, главная суть в человеке, состоящем при методе. Педагог должен понимать метод проектов и использовать его творчески как средство организации личностного опыта ребёнка.

Исходя из этих идей, и получается принципиально новая модель образования, основной лозунг которой: «Все из жизни, все для жизни». В этой школе лабораторией является вся окружающая жизнь, а учебными пособиями – все окружающие предметы и явления, подлежащие изучению в связи с намеченным проектом; учителями являются не только педагоги школы, но и все окружающие учеников люди, с которыми они сталкиваются при работе над проектом.

Е. Коллингс [3] пишет о том, что такое образовательное учреждение напоминает хороший детский клуб с имеющимися при нем мастерскими или же хорошо обставленный дом фермера в условиях села. Вместо привычных нам фронтальных коллективных занятий здесь временные объединения ребят, работающих над выполнением того или иного проекта. Предметные программы и все, что нужно для их реализации (различный методический, дидактический, справочный материал и т. д.), сохраняется, так как остаётся задача педагога – сделать так, чтобы ученики получили базисные знания (или госстандарт), но только эти знания, умения и навыки не являются целью для ученика, а усваиваются как бы сами собой, в результате работы над различными конкретными проектами. Ко всему тому многообразию учебного материала, накопленного традиционным образованием, добавляется все, что есть поблизости – музеи, библиотеки, выставочные залы, парки, дворцы, магазины, заводы, все домашние библио-, аудио-, видеотеки, домашние коллекции значков, марок и т. д., словом, все то, что, увы, зачастую остается невостребованным современной школой, но что вызывает живой интерес у ребят.

При выборе проекта мы ориентируемся на следующие критерии.

1. Интерес. Действительно ли предлагаемый проект серьезно захватывает ребят?

2. Новизна. Действительно ли в основе проекта проблема или вопрос, на который мы не знаем ответа?

3. Реалистичность. Поддается ли данный проект успешному исполнению с ребятами данного возраста, есть ли условия для его осуществления?

4. Обучающий характер. Что сможет узнать ребёнок, создавая проект?

Основными компонентами проекта являются *проблема* и *продукт*. Проект начинается с того, что ребёнка заинтересовывает какая-то ситуация, вопрос, проблема, у которой нет решения. Слово «проблема» (греч.) – *преграда, трудность, задача*. Сегодня под проблемой понимают возникающий в ходе познания вопрос, решение которого представляет существенный практический интерес. Дети могут встретить явление, которое по-

ка не могут понять, объяснить, которое вызвало у них удивление. Дети могут столкнуться с чем-то, что им не нравится, что они хотели бы изменить. *Проект должен быть способом решения проблемы, которая встала перед ребёнком.* Поэтому проект не может быть сделан по готовой чужой разработке. Проект – это всегда творчество, направленное на изменение или познание мира.

Что может быть проблемой? *Проблема* – какое-либо затруднение, неясность, вскрытое противоречие, требующее решения. Результатом осмысления проблемы может стать формулировка вопроса. *Вопрос* – обращение, направленное на получение каких-либо новых сведений, предполагающее получение ответа. Приведём примеры проблемных вопросов: *Почему свечка, накрытая банкой, гаснет? Почему идёт дождь? Что такое гром? Как уберечься от молнии? Можно ли добежать до радуги? Из-за чего медведь спит зимой, а человек нет? Что нужно сделать, если тебя укусила змея? Кто живёт на луне? Где находится душа леса? Зачем люди ссорятся? Почему мальчики дерутся чаще, чем девочки? Как сделать, чтобы мы меньше обижали друг друга?*

Но проект не должен остаться лишь на уровне слов, получения информации. Проект должен решить проблему, а значит, его результатом должен стать какой-то *продукт* – то, что должно иметь конкретную форму, быть осязаемым, то, что можно использовать, что решит проблему. Именно вид продукта стал основанием для представленной ниже классификации проектов, предложенной профессором Коллингсом в 1910 г. [3]:

игровые – продуктом проекта являются организованные игры, танцы, драматизация, устройство праздников;

экскурсионные – в ходе проектной деятельности происходит изучение окружающей среды и активности народа, а по итогам работы проводится очная или заочная экскурсия;

повествовательные проекты или проекты рассказывания. Они включают в себя намерения насладиться повествованием в различных формах: рассказ, легенда, песня, картина, фотография, музыка.

конструкторские – продуктом деятельности становится модель, конструкция, изобретение (например, кроличья ловушка, мыльный раствор для создания пузырей, модель моста через реку).

Перечислим некоторые современные варианты форм продуктов, созданных в процессе проектной деятельности: веб-сайт, анализ данных социологического опроса, атлас, атрибуты несуществующего государства, бизнес-план, видеофильм, видеоклип, выставка, газета, главы из будущего учебника, действующая фирма, журнал, законопроект, игра, издание книги, карта, коллекция, костюм, макет, модель, музыкальное произведение, мульти-

медийный продукт, оформление кабинета, пакет рекомендаций, письмо в..., праздник, прогноз, программа, публикация, популярное пособие, путеводитель, рисунок, реклама, серия иллюстраций, система самоуправления, сказка, справочник, статья, сценарий, схема, театральная постановка, театрализованное представление, тематический досуг, учебное пособие, чертёж, экскурсия, фрагмент воспоминаний, фотовыставка, фотоальбом.

Конечно, для конкретного проекта к форме продукта добавляется его содержание, например: дневник путешествия *капельки*; коллекция пословиц о *труде*; частотный словарь *вежливых слов нашей группы*; правила-перевёртыши о том, *как вести себя за столом*; положение о *присвоении звания «Душа группы»*, моя сказка о *дружбе*; манифест *«Живём без драк»*; звуковое письмо себе – *выпускнику* и т. д.

Но от проблемы к продукту лежит длинный путь: сначала придумывание пути решения проблемы, а затем воплощение задуманного пути. Замысел проекта уже представляет собой интеллектуальную ценность, так как является результатом анализа состояния проблемы, нахождения основной идеи, которая позволит её решить, и технологической проработки этой идеи. Развитие метода проектов в течение столетия привело к доработке этой формы работы и вычленению совокупности основных компонентов. Сегодня проект известен как «б П», которые и отражают путь интеллектуального труда при проектировании: Проблема. Планирование. Поиск информации. Продукт. Презентация. Портфолио. Проектная деятельность имеет чёткую структуру и включает в себя следующие этапы:

Первый этап – *прогностический*: формулировка проблемы, постановка цели и задач, поиск пути решения проблемы, сбор первичной информации, определение способов деятельности, создание замысла. Основная функция этапа – наметить программу, подобрать средства дальнейших целевых действий. Если это групповой или коллективный проект, происходит распределение задач среди его участников.

Второй этап – *практический*: выполнение основных мероприятий, необходимых для достижения поставленной цели, создание продукта. Ведётся самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам. При необходимости ведутся промежуточные обсуждения полученных данных в группах, вносятся изменения в план проектной деятельности.

Третий этап – *итоговый*: презентация продукта и проекта в целом, анализ результатов работы, формулировка выводов, оформление портфолио проекта.

Соблюдение всех этапов проектной деятельности позволяет учить детей проблематизации, целеполаганию и планированию содержательной деятельности; элементам самоанализа; представлению результатов своей деятельности и процесса работы; презентации в различных формах с использованием специально подготовленного продукта проектирования (макетов, плакатов, моделей, театрализации, сценических представлений); а также практическому применению знаний в различных ситуациях.

На этапе презентации дети представляют сам продукт проекта и рассказывают, как они его получили. Презентация проекта может проходить в различных формах, в том числе творческих. В качестве примера таких форм можно назвать отчёт исследовательской экспедиции, игру с залом, научную конференцию, демонстрацию видеofilmа «Как мы работали», пресс-конференцию, конкурс проектов.

Мы, педагоги, понимаем, что наиболее значимый этап – подведение итогов, где мы с детьми обсуждаем результаты работы:

1. Что было сделано в рамках проекта? Какие получены основные результаты? Как выполнен замысел проекта, насколько мы удовлетворены полученным продуктом, его характеристиками? Удалось ли решить проблему, достичь поставленной цели? Соответствуют ли результаты замыслу? Основные выводы в соответствии с задачами проектной работы. Все ли поставленные задачи удалось решить?

2. Чему мы научились, работая над проектом? Какие новые виды деятельности освоили? Какие качества проявили? Насколько слаженно работали в команде (если проект был групповым)? Какие трудности возникали в работе и почему? Кто проявил себя особенно ярко, работая над проектом? Что самим авторам дала работа над проектом?

Мы выбираем из этих вопросов те, которые будут наиболее значимы для оценки конкретного проекта, понятны детям. Первый план оценки проекта связан с анализом эффективности проекта для решения проблемы, второй – с рефлексией способов деятельности и оценкой освоения коммуникативных и регулятивных умений, применение которых происходило в проектной деятельности. Высокой значимостью обладают оба вида анализа, так как их целью является и учёт ошибок и достижений в будущем, и осмысление и развитие выполненных способов деятельности. Именно этап рефлексии обеспечивает личностный рост участников проектной деятельности, переход внешней деятельности во внутреннюю, в психические новообразования личности участников. На этом этапе происходит личностное присвоение детьми идей проекта, правил деятельности, принятых решений о способах организации деятельности в будущем.

Для оценки качества проекта можно использовать следующие критерии:

- актуальность выдвинутой проблемы;
- оригинальность предложенного пути решения проблемы;
- необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему; привлечение знаний из других областей;
- полнота проекта (продуманность всех структурных элементов);
- целостность проекта (взаимосвязь всех компонентов);
- корректность используемых методов исследования и методов обработки получаемых результатов (для исследовательских проектов);
- технологичность выбранного пути решения проблемы;
- простота и экономичность проекта.

Критерии качества выполнения деятельности по проекту:

- результативность проекта;
- социальная значимость;
- полнота реализации;
- активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями;
- коллективный характер принимаемых решений; характер общения и взаимопомощи участников проекта;
- степень освоения процедур проектирования;
- соблюдение проектной дисциплины;
- доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения, выводы;
- степень самостоятельности участников проектной деятельности;
- удовлетворённость участием в проекте.

Выше мы уже представляли одну из классификаций проектов. Типология проектов достаточно широка. Каждый автор в основу своей классификации берет определенный признак и в соответствии с ним выделяет виды проектов. Наиболее распространенным признаком в различных классификациях выступает доминирующий вид деятельности. Так, Н.В. Бабинова [1] выделяет на этом основании следующие виды проектов:

1) *исследовательско-творческий* – осуществляется исследовательский поиск, результаты которого оформляются в виде какого-либо творческого продукта (газеты, драматизации, картотеки опытов, детского дизайна, кулинарной книги и пр.);

2) *ролево-игровые* – проект с элементами творческих игр, когда дети входят в образ персонажей сказки и по-своему решают поставленные проблемы;

3) *информационно-практико-ориентированные* – дети собирают информацию о каком-то объекте, явлении из разных источников, а затем реализуют её, ориентируясь на социальные интересы: оформление дизайна группы, квартиры и т. п.;

4) *творческие* – как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников. Результаты оформляются в виде детского праздника, выставки, дизайна и рубрик газеты, альбома, альманаха и пр.

Большое значение в дошкольном образовании имеют детско-взрослые проекты. Современными исследователями (Н.Е. Веракса, Л.Д. Морозова, Л.Н. Прохорова и др.) проектная деятельность рассматривается как способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагога, воспитанника и его родителей, способ коллективного взаимодействия с окружающей средой [2; 4]. Проектная деятельность позволяет спланировать работу и объединить единой целью педагогов, детей и родителей. Дети становятся равноправными субъектами воспитательно-образовательного процесса, а образовательная система ДОУ становится открытой для активного участия родителей. Результат этой работы трудно переоценить: это и совместно переживаемые эмоции детей и родителей, и формирование отношений сотрудничества между детьми и родителями, и чувство успеха и самоуверждения каждого ребёнка, ощущение себя причастным к жизни группы. Проектная деятельность может стать основой для сплочения группы в совместной деятельности, для улучшения микроклимата группы. Наряду с мышлением в проектной деятельности активно формируются и другие познавательные процессы. Большая доля самостоятельности и личной ответственности за выполнение проекта ведет к появлению произвольности высших психических функций, таких как произвольность внимания, произвольность памяти, целенаправленное восприятие.

Необходимо организовать проектную деятельность как развивающую. Самое сложное в дошкольном образовании – позволить детям думать, решать и действовать. Правильно организованная проектная деятельность предполагает осознанную позицию каждого из участников от самого начала до финиша. К сожалению, многие педагоги не рассматривают детей как партнеров по общему делу, считая, что взрослые всё сделают лучше, дети не имеют необходимого потенциала для реального участия в проекте и могут быть лишь помощниками. Поэтому дети остаются ведомыми, и значительная часть работы делается за них, в том числе родителями. Для повышения развивающих возможностей проекта особенно важны мотивация детей, поощрение их к кол-

лективному труду, определение каждым своего места в проекте, пробуждение у каждого ребенка личной ответственности за свой конкретный вклад в общий результат. Связующий компонент проектной деятельности – пошаговое планирование действий, совместное распределение поручений, когда ребенок может сам в себя спросить: «Я это смогу?», и взять на себя ответственность за выполнение обещанного. Лучше, если педагог поможет детям составить наглядный план, например, в виде лесенки, лестницы, календаря или в какой-то другой способ, чтобы помочь принять планирование не только умом, но и сердцем. Так дети постепенно приучаются прилагать собственные усилия, не надеясь на мгновенный эффект, начинают понимать, что любое дело требует терпения и старания, учатся выявлять ошибки и исправлять их.

В процессе выполнения проекта обязательно время от времени показывать детям достигнутый результат, стимулируя, таким образом, их интерес, добавляя надежды на успех. Промежуточный результат можно демонстрировать родителям, работникам дошкольного учреждения, подчеркивая роль и вклад каждого из детей, побуждая их испытывать радость общего дела. Финальной точкой проекта должна стать презентация конечного результата, обязательно яркая и праздничная. Каждого участника проекта должно переполнять чувство личной гордости и радости. Именно эти переживания обеспечат личностный рост каждого участника, сплотят детей, сделают их более самостоятельными и опытными.

Планирование учебно-воспитательной работы по проектной модели не ограничивает действий педагогов жесткими нормами построения образовательного процесса. Однако очень важно, чтобы сам педагог четко осознал и прописал каждый шаг проектирования совместной с детьми деятельности.

Технология проектирования ориентирована на партнерство и сотрудничество как между детьми, так и между взрослыми и детьми. Это равноправное общение, где никто не имеет права указывать, контролировать, оценивать. Педагог при таком подходе превращается в консультанта, советника, координатора, который убеждает силой опыта, мудрости, аргумента, но не приказа. Таким образом, проектная форма обучения предполагает отказ от авторитарных форм обучения, использование различных методов и средств развивающего обучения (интерактивные методы, индивидуальные, парные, групповые формы организации обучения и т. д.).

Реализация метода проектов возможна только в системе товарищеских отношений детей и взрослых, когда ребенок и взрослый вместе думают, вместе принимают решения. Это условие особенно трудно выполнить в детском саду, когда сам возраст ребенка создаёт ощущение беспомощности, незащитности и вы-

зывает стремление опекать, заботиться, делать для ребёнка и за ребёнка. Воспитатели стремятся осуществлять пошаговое руководство любой деятельностью дошкольника, и в результате все этапы проектной деятельности осуществляются по подсказке или по прямым указаниям педагога. От проекта остаётся только название, метод проекта заменяется иллюзией проекта, связанной с педагогической модой.

Список литературы

1. Бабинова Н.В. Развитие мышления детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам XLV Междунар. заоч. науч.-практ. конф. «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии». – № 12 (45). – Ч. 1. – М.: Интернаука, 2015.
2. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 165 с.
3. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. – М.: Новая Москва, 1976. – 134 с.
4. Морозова Л. Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике. – М.: Сфера, 2010. – 128 с.

Традиционная народная культура как средство нравственного воспитания дошкольников

В статье анализируются педагогические подходы к нравственному воспитанию старших дошкольников, рассматривается влияние русской народной культуры на нравственное воспитание старших дошкольников в условиях ДОУ.

Традиционная народная культура – это источник великой народной мудрости и накопленного многовекового опыта. Дошкольный возраст – время активного познания мира, человеческих отношений и формирования основ личности.

Важнейшее воспитательное средство – народные сказки, праздники, традиции, игры. В статье сделан анализ программ по нравственному воспитанию дошкольников средствами народной культуры: «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, М.А. Васильевой, Т.С. Комаровой; «Мой родной дом» под редакцией Т.И. Оверчук; «Наследие» под редакцией М.Ю. Новицкой, Е.В. Соловьевой; «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» под редакцией О.Л. Князевой, М.Д. Маханевой; «Ребенок в XXI веке. Воспитание культурой» под редакцией Кутьиной Н.Б.; «Горенка» – М. В. Хазовой; «Оберег» – Е.Г. Борониной.

Рассмотрена возможность использования в работе с детьми культурологического подхода, чтобы воспитание осуществлялось как культурный процесс, основанный на ценностях национальной и общечеловеческой культур.

The article analyzes pedagogical approaches to the moral education of senior preschoolers, examines the influence of Russian folk culture on the moral education of older preschool children in the conditions of pre-school education.

Traditional folk culture is a source of great folk wisdom and accumulated centuries of experience. Preschool age is a time of active knowledge of the world, human relations and the formation of the foundations of the individual.

The most important educational means are folk tales, holidays, traditions, games. In the article the analysis of programs on moral education of preschool children by means of folk culture is made: "From birth to school" edited by N.E. Veraksy, M.A. Vasilyeva, T.S. Komarova; "My Home" edited by T.I. Overchuk; "Heritage" under the editorship of M.Yu. Novitskaya, E.V. Solovyovoy; "The acquisition of children to the origins of Russian folk culture", edited by O.L. Knyazeva, M.D. Makhaneva; "A child in the XXI century. Education by Culture" edited by Kutina NB; "Gorenka" – MV Khazova; "Obereg" – E.G. Boronina. The possibility of using the culturological approach in working with children is considered, so that upbringing is carried out as a cultural process based on the values of national and universal human cultures.

Ключевые слова: нравственное воспитание, традиционная народная культура, дошкольное воспитание, программы по нравственному воспитанию, культурологический подход, народная сказка, народные игры.

Key words: moral education, traditional folk culture, preschool education, programs for moral education, cultural approach, folk tale, folk games.

Мы живем в динамичном мире, где все движется с такой скоростью, что некогда даже перевести дыхание. Все мы погружены в социальные и личностные проблемы, и вопрос воспитания детей в семье в широком смысле этого слова незаметно отошёл на второй план. Главное – одеть, накормить и выучить ребёнка. В большей степени современные родители делают акцент на развитие его интеллектуальных способностей и талантов, и порой за внешним благополучием умного, эрудированного и всесторонне развитого ребенка скрывается холодное сердце, безразличие, неспособность к сочувствию, сопереживанию и восприятию чужой боли.

За стремлением сделать наших детей «умными» мы порой забываем про самое главное, про их душу, а ведь знания без души – это робот, способный выполнять лишь бездумные действия и манипуляции. В этой гонке за материальным благом мы уже потеряли не одно поколение детей, для которых слова – Родина, мама, ничего не значат, молодежь, для которой не существует семейных ценностей, нравственных позиций. Поэтому необходимо возрождать в обществе культуру и духовность.

Дошкольный возраст является важным периодом в жизни – это отправная точка для дальнейшего развития, «фундамент» для «строительства жизни» ребенка.

Д.Б. Эльконин подчеркнул, что поведение человека, степень его духовной и культурной идентичности, личностные смыслы и нравственно-патриотические ценности во многом определяются тем, что он впитал в детстве [13, с. 254–292].

В последние годы приняты важные нормативные документы: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. за № 273, приказ Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013 г. «Об утверждении федерального образовательного стандарта дошкольного образования», «Концепция дошкольного воспитания». Они ставят перед дошкольным образованием новые цели и задачи, актуальные на современном этапе. На первый план выходит сам ребенок. Личностно ориентированная модель образования предполагает новые подходы к пониманию периода дошкольного детства как наиболее значимого, ценного в становлении личности индивида.

Одной из главных задач дошкольного образования является воспитание самостоятельного, инициативного, активного гражданина с четко выраженной гражданской позицией, способного к постоянному самосовершенствованию. В качестве одной из составляющих данного процесса принято считать нравственное воспитание дошкольников. Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, Т.А. Маркова, Д.В. Менжерицкая, В.Г. Нечаева, Л.А. Пеньевская, А.П. Усова, К.Д. Ушинский в своих трудах делали акцент именно на

нравственном воспитании детей дошкольного возраста. Современные педагоги: М.И. Богомолова, Р.С. Буре, А.М. Виноградова, Г.Н. Година, С.А. Козлова, Д.В. Сергеев, Э.К. Суслова в своих исследованиях раскрыли различные аспекты нравственного воспитания дошкольников. В конце XX в. в своих работах О.В. Артамонова, Г.И. Григоренко, Г.Н. Гришина, Т.И. Ерофеева продолжили изучение актуальной проблемы нравственного воспитания.

Обобщение опыта современных педагогов и методистов свидетельствует, что нравственное воспитание должно быть направлено на эмоциональное развитие, на осознание детьми явлений социальной жизни, на формирование стремления сопереживать чужому горю, проявление радости и гордости за успехи других, формирование эталонных, правильных представлений о зле и добре и соответствующих моделей поведения – доверия и уважения к старшим. Реализация задач данного направления воспитания может эффективно осуществляться в процессе приобщения дошкольников к русской народной культуре.

Чтобы из ребенка не выросла убогая личность, необходимо воспитывать его чувства [3, с. 20].

Нельзя не оценить важность пространства, в котором находятся и живут наши дети, его влияние на нравственное воспитание. На детей, с их еще не окрепшими душами сегодня обрушивается целый шквал негативной информации. Поэтому вопрос о нравственном воспитании детей в наше время стоит очень остро. В жизни наших детей должно быть что-то особенное, что поможет им, даст нужные ориентиры – это может быть и должна быть народная культура.

Русские философы Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, П.Ф. Флоренский рассматривали человека как эпицентр культуры. Педагоги в своей работе с детьми должны использовать культурологический подход в воспитании, т. е. опираться на принцип культуросообразности с учетом центральных положений этнопедагогике, который рассматривает воспитание как культурный процесс, основанный на ценностях национальной и общечеловеческой культуры. Корни духовности, гражданственности, нравственности и самобытности личности находятся в том, что человек осознает, что он является частью национальной культуры. Важнейшая задача воспитания на сегодняшний день – это осознание детьми какой культуре мы принадлежим, где мы живем.

Традиционная народная культура – это духовные и материальные ценности, созданные народом, т. е. передаваемые от поколения к поколению этнопедагогические, семейно-бытовые и обрядовые традиции. Это источник великой народной мудрости и накопленного многовекового опыта. Воспитывать детей в национальных традициях – значит донести до их сознания, что они явля-

ются носителями и хранителями народной культуры. Достичь этого можно при условии, что народная культура станет неотъемлемой частью их жизни. Нужно воспользоваться тем богатейшим опытом и материалом, который есть в арсенале отечественной педагогики.

Это использование народной педагогики, воспитательный потенциал которой высоко оценивал К.Д. Ушинский. Он писал: «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях...» [12, с. 6]. К.Д. Ушинский очень хорошо знал народные обычаи, традиции и обряды и сделал вывод, что «мудрость предков – зеркало для потомков» [12].

Малые фольклорные формы: частушки, сказки, песни, потешки, пословицы, поговорки, загадки – это кладезь, несущий познавательный и воспитательный потенциал. Они сохраняют для нас особенные черты, присущие только русскому характеру, нравственные ценности, представления о красоте, доброте, храбрости, трудолюбию, правде, верности. Поговорки и пословицы – это сжатые, краткие изречения, которые сложились на основе векового жизненного опыта. В них очень точно и кратко оценивают жизненные ситуации и позиции, восхваляют положительные качества, подвергают высмеиванию человеческие недостатки. Они являются незаменимым, богатейшим источником как нравственного, так и познавательного развития детей. К.Д. Ушинский так оценивал пословицы и поговорки: это «речевые самородки, в которых выкристаллизовывалась мудрость народа» [10, с. 489]. В.И. Даль называл пословицы «цветом народного ума», сводом «народной опытной премудрости и целомудрия», «житейской народной правдой» [6, с. 29]. В пословицах и поговорках он слышал голос сердца, видел блеск народного ума и ощущал силу житейской мудрости.

В работе с детьми незаменима такая форма словесного народного творчества, как загадки. Взрослому необходимо грамотно подобрать их так, чтобы смысл загадок был понятен и близок опыту детей. Ведь использование загадок состоит не в том, чтобы как можно быстрее ее разгадать, а в том, чтобы ум ребенка искал ответ; сравнивая и сопоставляя, развивая мышление детей, приучая их анализировать явления и предметы окружающей действительности. Это также средства, осуществляющие нравственное и умственное воспитание, воздействующие на сознание и тем самым способствующие формированию личности ребенка.

Душа народа в народных песнях – это целый философский мир, выраженный поэтическими формами. Их главная цель – выработать эстетические вкусы и взгляды, привить любовь ко всему прекрасному. Все события жизни народа сопровождались песней, поэтому в ней собрано все: радость, горе, переживания, гордость. В этом и есть педагогическая ценность народной песни.

Важнейшее воспитательное средство – народные сказки. Русские педагоги всегда высоко оценивали воспитательный и образовательный потенциал народных сказок и рекомендовали широко использовать их в педагогической работе. Н.А. Добролюбов стремился по сказкам понять психологию и взгляды народа, так как считал, что именно в них народ выражает свое отношение к действительности и жизни. К.Д. Ушинский считал, что сказки близки и понятны детям. Любимы детьми потому, что просты и непосредственны: соответствуют детской психологии. Он говорил, что «это первые блестящие попытки русской народной педагогики, и я не думал, что кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа» [10, с. 496].

В.Г. Белинский ценил в сказках национальный характер и народность. Он считал, что за вымыслом и фантазией в сказке стоят реальные переживания, жизнь и социальные отношения. Сказка – это творение народа, и потому она является источником воспитания любви к родной природе, родной земле, к Родине. Она эмоционально воздействует на душу ребенка, затрагивая сердце и разум, учит быть справедливыми и добрыми, ненавидеть и презирать злодеев, хитрецов и лжецов, противостоять злу. Сказка-ложь, на деле оказывается самой, что ни на есть, правдой. Она учит быть сильным и мужественным, великодушным и добрым, милосердным и заботливым, предлагает образы женского и мужского поведения. Она моделирует различные очень важные жизненные ситуации и показывает последствие неверных необдуманных решений. Рассказывание сказок – это искусство, которым должны овладеть взрослые, чтобы раскрыть весь ее потенциал для детей.

Народные праздники, традиции должны использоваться в работе с детьми. Это клад, накопленный и сохраненный для потомков, вобравший в себя ценные наблюдения за тем, что нас окружает: погодные изменения, поведение животных и птиц, особенности времен года и связанные с этим труд, жизненный уклад, различные стороны жизни человека. Это история народа, народная мудрость. Народные праздники с песнями, хороводами, обрядами и, конечно же, играми – это источник внутренней энергии понимания и познания жизни нашего народа. Праздники впитали в себя веселье и отдых, сказания и предания, по сути, это и есть история нашего народа. Многие праздники мы продолжаем отмечать, даже не отвечая на вопрос – почему? Генетически это нам близко, у нас есть потребность почувствовать себя частичкой чего-то значимого.

Народные игры – это неотъемлемая часть воспитания. В игре дети проживают, проигрывают различные роли, развиваются физически и нравственно. Народные игры имеют многовековую историю: из глубокой старины дошли они до наших дней, хранимые и передаваемые из поколения в поколение, вбиравшие в себя все самое лучшее из национальных традиций.

Народные игры – это любовь русского человека к удальству и веселью. Народное прикладное искусство доступно пониманию детей дошкольного возраста и воспитывает в детях чувство прекрасного. Объектом творчества и произведением искусства могла стать любая вещь: одежда, орудия труда, утварь. Тесная связь труда и быта нашла свое отражение в особенностях народно-прикладного искусства. С помощью несложных орудий и материала, который предоставляла природа – шерсть, глина, дерево, металлы – рождались шедевры народного творчества, которые сопровождали человека в праздники, в будни, в течение всей жизни.

В своем творчестве народные умельцы использовали образы, которые они наблюдали в природе: растения и животные превращались ими в затейливые сюжеты и орнаменты.

Дымковская глиняная игрушка – плод богатой фантазии народа, легкой шутки. Яркие краски и элементы росписи создают неповторимую графику орнамента. Гжельская керамика – это фигурки птиц и животных, изображение пейзажа и сюжетных сцен и неповторимая по своей красоте посуда. Городецкая, хохломская роспись, изделия из дерева, вышивка – все это осталось нам в наследство и несет огромную информацию о том, как жили наши предки, как трудились, отдыхали, что любили – это близко нам, так как это частица души нашего народа.

Слова Д.С. Лихачева отражают всю важность нравственного воспитания подрастающего поколения, именно на основе народной культуры: «Если вы любите свою мать, вы поймете и других, любящих своих родителей, и эта черта будет вам не только знакома, но и приятна. Если вы любите свой народ, вы поймете и другие народы, которые любят свою природу, свое искусство, свое прошлое» [2, с. 9].

В последнее время в условиях вариативности образования, закрепленной в «Законе об образовании», появилось много разнообразных программ, которые предусматривают различные подходы к организации педагогического процесса в детском саду. Для организации работы по нравственному воспитанию старших дошкольников в ДОУ нам необходимо проанализировать программы по нравственному воспитанию дошкольников средствами народной культуры. Рассмотрим некоторые из них.

«От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, М.А. Васильевой, Т.С. Комаровой [5]. Программа направлена на становление личности ребенка, его индивидуальных особенностей; развитие общечеловеческих и духовных ценностей, разнообразных видов деятельности. Культуросообразие – это принцип программы, который обеспечивает учет традиций в образовании и национальных ценностей, восполняет недостатки эмоционального и духовно-нравственного воспитания детей.

«Мой родной дом» под редакцией Т.И. Оверчук [4]. Программа нравственно-патриотического воспитания, направленная на приобщение детей к национальной культуре, формирование любви и уважения к России, как к своей родине, и социализации личности дошкольников. Направления работы по программе: воспитание любви к семье, дому, малой родине, к своему краю и большой Родине – России; развитие межличностных отношений, приобщение к основам национальной культуры и быта; развитие желания и потребности в творческом, активном преобразовании окружающего пространства в духе народных традиций.

«Наследие» под редакцией М.Ю. Новицкой, Е.В. Соловьевой [7]. Парциальная программа патриотического воспитания направлена на восстановление преемственности в воспитании, освоении традиционной отечественной культуры; приобщение дошкольников к традиционной русской культуре; формирование дружбы и уважения между людьми разных национальностей, основ национального самосознания и любви к Родине. Программа состоит из следующих блоков: «Святые наши имена» – знакомство с историко-культурным наследием России, основанное на памятных датах календаря; «Круг чтения» – воспитание потребности и культуры чтения на основе отечественной литературы и устного народного творчества; «Музыкальное наследие» – ознакомление с традиционной отечественной музыкальной культурой; «Встанем в круг» – психолого-педагогическая коррекция и физическое воспитание на основе игровой народной культуры. Все блоки выстроены в одну линию и рассматривают три аспекта: «Человек и семья», «Человек и природа», «Человек и его вклад в историю». Главный принцип программы – совместное взаимодействие детей, родителей и педагогов.

«Приобщение детей к истокам русской народной культуры» под редакцией О.Л. Князевой, М.Д. Маханевой [8]. Целью программы является ознакомление с жизнью и бытом родного народа, присутствующими ему нравственными ценностями, особенностями и традициями, формирование у дошкольников «базиса культуры». Авторы программы сделали акцент: на предметы, которые окружают ребенка, должны быть национальными, соответствовать культуре народа, быть направлены на использование фольклора, народных традиций и праздников.

«Ребенок в XXI веке. Воспитание культурой» под редакцией Н.Б. Кутьиной, науч. ред. В.В. Селиванов [9]. Целью программы является развитие и воспитание у детей дошкольного возраста интереса к объектам мировой и национальной культуры, способности воспринимать их в музейном пространстве, воспитание начал толерантности и патриотизма, развитие творческих и интеллектуальных способностей. Задачи программы: заложить в душу ребенка основы гуманизма; предоставить возможность прикоснуться к культуре с

помощью лучших коллекций музеев Санкт-Петербурга; сблизить детский сад и семью, развивать уважительные взаимоотношения между детьми и родителями.

«Горенка» М.В. Хазова [11]. Принцип программы – использование «сквозного воспитания» на основе народного календаря. Цель – привлечение внимания к народной педагогике. Авторы программы сделали акцент на создании интерьера группы и всего учреждения в национальном духе и организации музея русской культуры; на создании фольклорного ансамбля, состоящего из педагогов и детей; наличии соответствующего репертуара и национальных костюмов для взрослых и детей.

Задачи программы: формировать любовь к родной земле, уважение к традициям своего народа; воспитывать уважительное отношение в общении к взрослым и другим детям; учить понимать роль семьи, свое место в семье; посредством музыкального фольклора развивать активное восприятие музыки.

Программа состоит из разделов: «Народные игры»; «Календарные праздники»; «Народные музыкальные инструменты»; «Народный театр»; «Народная песня и ее режиссура»; «Народная хореография».

«Оберег» Е.Г. Боронина [1]. Целью программы является воспитание ребенка в традициях народной культуры. Задачи: используя средства народной педагогики, формировать у детей миропонимание; развивать сенсорные способности и эмоциональную сферу ребенка; развивать музыкальный слух; творческую деятельность по освоению элементов народной культуры; формировать целостное восприятие народной культуры.

Проанализировав программы, направленные на нравственное воспитание дошкольников, мы пришли к выводу, что во многих программах разработана модель нравственного воспитания посредством народной культуры, но нет такой программы, где наряду с народной культурой с детьми велась бы работа по ознакомлению и использованию настольного кукольного театра. Процесс создания настольного кукольного театра представляет собой деятельность, а роль деятельности в становлении личности неопределима, ее в своих трудах рассматривали А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и многие другие педагоги и психологи.

Воспитание нравственности не приведет к желаемому результату, если мы не затрагиваем переживания, эмоции ребенка, не обращаемся к его душе. Поэтому мы в работе с детьми должны использовать культурологический подход, т. е. рассматривать воспитание как культурный процесс, основанный на ценностях национальной и общечеловеческой культур. Важнейшая задача воспитания на сегодняшний день – это осознание детьми, какой культуре мы принадлежим, где мы живем.

Список литературы

1. Боронина Е.Г. «Оберег». Программа комплексного изучения музыкального фольклора в детском саду. – М.: Владос, 1999.
2. Лихачев Д.С. Земля родная: Книга для учащихся. – М.: Просвещение, 1983.
3. Мулько И.Ф. Социально-нравственное воспитание детей 7 лет: метод. пособие. – М.: Сфера, 2000. – 96 с.
4. Мой родной дом. Программа нравственно-патриотического воспитания дошкольников / под общ. ред. Т. И. Оверчук. – М.: Мозаика-Синтез, 2004. – 130 с.
5. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 368 с.
6. Перчун Н.В. Русские народные игры как средство нравственного воспитания современных младших школьников / Актуальные проблемы школьного воспитания на рубеже веков. – Липецк: Липецк гос. пед. ун-т, 2000.
7. Программа «Наследие» / М. Новицкая, Е. В. Соловьева // Современные образовательные программы для дошкольных учреждений. – М., 2000. – С. 164–170.
8. Программа «Приобщение детей к истокам русской народной культуры»/ О.Л. Князева, М.Д. Маханева // Программы дошкольных образовательных учреждений. – М.: Аркти, 2003. – С. 47–48.
9. Программа «Ребенок в XXI веке. Воспитание культурой». – СПб.: Детство-Пресс, 2004 (ГПП Печ. Двор). – 205 с.
10. Ушинский К.Д. и современная школа. Ч.1 / Тезисы докладов Всерос. науч.-практ. конф. (23–25 февраля 1994 г.). – Курск. Изд-во: Гос. пед. ин-та, 1994.
11. Хазова М.В. Горенка. Комплексное изучение музыкального фольклора: [на основе материала школы традиционной русской культуры «Веретенце» Е.А. Краснопевцевой] / М.В. Хазова // Фольклор – музыка – театр: программы и конспекты занятий для педагогов дополнительного образования, работающих с дошкольниками: программно-методическое пособие / под ред. С. И. Мерзлякова. – М.: Владос, 2003. – С. 6–35.
12. Чебан А.Я., Бурлакова Л.Л. Знакомим дошкольников с народной культурой. – М.: Сфера, 2011. – 128 с.
13. Штольц Х., Рудольф Р. Как воспитывать нравственное поведение. – М., 1986.

Педагогические условия, обеспечивающие формирование экологической культуры учащихся

В статье рассматривается один из важнейших результатов образования – формирование экологической культуры учащихся. Раскрываются основные составляющие этого показателя, описывается модель и определяются педагогические условия, обеспечивающие формирование экологической культуры школьников.

Особое внимание уделяется экологическому проекту «Формирование экологической культуры учащихся на занятиях кружка по экологии», в котором организация деятельности школьников, основанная на технологии проектного обучения, предоставляет возможности реализации условий формирования экологической культуры. Определены основные этапы формирования экологической культуры. Выделены критерии оценки качества проектных работ, представлены уровневые показатели сформированности экологической культуры.

Подробно освещается педагогический эксперимент по реализации цели представленного проекта. Констатируется анализ результатов формирующего эксперимента, который подтверждает обоснованность созданного проекта.

The article is dedicated to one of the most important educational results – school students' ecological culture development. The model is described and pedagogical conditions are designed to provide development of school students' ecological culture.

The particular attention is given to the ecological project "Class of development of school students' ecological culture". The organization of students' activity is based on the educational project technology. The organization provides an opportunity to achieve conditions of ecological culture development. Main phases of ecological project are specified. Evaluation criteria of the project works is singled out. Phase rates of ecological culture completeness are specified.

Pedagogical experiment on implementation of represented project goals is highlighted in details. The analysis of results of main experiment confirming the validity of created project is stated.

Ключевые слова: экологическая культура, педагогические условия, проект, технология проектного обучения, кружковое движение.

Key words: ecological culture, pedagogical conditions, project, educational project technology, experimental class.

В настоящее время одной из основных задач государственной политики в области экологического развития выступает формирование экологической культуры, развитие экологического воспитания и образования. И.Н. Пономарева и др. определяют экологическую культуру как «важнейшую часть общей культуры, проявляющейся в духовной жизни и поступках. Это особое качество личности осознавать непреходящую ценность жизни, природы и проявлять активность в их защите» [7].

Экологическая культура – это сложное понятие, имеющее множество компонентов. Проанализировав большое количество источников, мы выделили основные составляющие экологической культуры: экологические знания, творческая деятельность и эмоционально-ценностное отношение к проблеме взаимоотношений человека и природы.

Основой экологической культуры и морали должны стать любовь к природе, в которой мы живём, и следование главным принципам: «не навреди», а также «мыслить глобально, действовать локально» [11].

Согласно концепции федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), экологическая культура является одним из важнейших результатов образования, достижение которого планируется путем экологизации содержания традиционных школьных дисциплин, организации внеклассной и внеурочной деятельности [4; 9; 10].

Для решения этой проблемы нами был создан проект «Формирование экологической культуры учащихся на занятиях кружка по экологии». Цель проекта заключается в формировании экологической культуры учащихся посредством реализации проектной деятельности на занятиях кружка по экологии.

Задачи проекта: разработать структурно-функциональную модель формирования экологической культуры учащихся, а также определить критерии и показатели ее эффективности; разработать и апробировать в педагогической практике технологию формирования экологической культуры.

По мнению Г.С. Цымбал, дифференцированный подход к изучению природы не позволяет сформулировать у учащихся целостное представление об окружающем их мире, месте и роли человека в нем, не способствует пониманию глобальных экологических проблем, вставших сегодня перед человечеством, комплексному подходу к их решению, что затрудняет выработку практических умений и соответственно формированию экологической культуры [12].

Проведя анализ литературных источников, мы выделили педагогические условия, обеспечивающие формирование экологической культуры учащихся: интеграция предметов гуманитарного и естественнонаучного циклов, направленную на гармонизацию отношений общества и биосферы; вовлечение учащихся в практическую деятельность экологического характера; использование технологии проектного обучения.

Экология, в целом включающая биологическую (классическую), глобальную, социальную и экологию человека, является синтетической, мировоззренческой областью знаний, направленную на интеграцию естественно-научных и гуманитарных знаний. Исходя из этого, формировать экологическую культуру необходимо на многих школьных предметах.

Ю.Л. Хотунцев считает, что различные направления экологии должны изучаться следующим образом:

«Биологическая экология – в предметах: окружающий мир, биология.

Глобальная экология – в предметах: биология, география.

Локальная экология – в предметах: география, краеведение, технология.

Социальная экология – в предметах: окружающий мир, география, технология, химия, история, обществознание, физика.

Экология человека – в предметах: биология, основы безопасности жизнедеятельности, технология, валеология, литература, изобразительное искусство, музыка» [11].

Согласно второму педагогическому условию использование технологии проектного обучения в процессе кружковой деятельности экологического характера направлено на формирование экологической культуры учащихся, так как данная деятельность способствует:

- формированию экологически ответственного поведения школьников;
- развитию и укреплению общих мировоззренческих представлений учащихся об окружающем мире;
- пониманию природы, как единого целого и диалектической взаимосвязи природы и общества;
- выработке практических умений и проектно-исследовательской деятельности;
- стимулированию творческой активности учеников.

В связи утверждением ФГОС второго поколения проектная и исследовательская деятельность учеников становится обязательным компонентом образовательной программы школы. Это обусловлено в большей степени тем, что данные виды деятельности способствуют формированию компетентностей, которые помогут выпускникам школ адаптироваться в социуме. Учащийся овладевает такими умениями, как самостоятельно планировать и реализовывать задуманное; мыслить логически и последовательно; доводить начатое дело до логического завершения; адекватно оценивать происходящие события; находить общий язык в коллективе; критически осмысливать данные, поступающие из средств массовой информации (СМИ).

Проект, по определению И.Н. Пономаревой, «это способ поэтапной организации и описания деятельности, осуществляемой в ограниченное время и с использованием ограниченного ресурса» [7].

По мнению некоторых исследователей, основными признаками проекта являются: отнесение проекта к будущему; ориентация проекта на желаемое состояние будущего; представление проекта как системы средств достижения будущего; начало и окончание работы по выполнению должного проекта; четко и ясно сформулированные критерии эффективности проекта [5].

Технология проектного обучения – оптимальный вариант деятельности для работы кружка, так как деятельность направлена в большинстве своём на формирование знаний не в процессе заучивания материала, а в процессе выражения себя через творчество, самостоятельность. В данном виде деятельности представлены широкие возможности для всех режимов работы: индивидуального, парного, группового и коллективного. В проектном обучении учащийся может выбирать с учётом своих возможностей и потребностей целый ряд способов усвоения содержания обучения.

Критериями сформированности проектно-исследовательской деятельности школьника являются такие умения, как ставить перед собой цель;

- планировать свою работу;
- проводить исследовательскую работу;
- анализировать, оформлять и докладывать результаты;
- объективно оценивать выполненную работу.

Л.А. Громова предлагает следующую диагностику сформированности проектной (исследовательской) деятельности школьников [1] (табл. 1).

Таблица 1

Диагностика сформированности проектной (исследовательской) деятельности школьников

Компоненты сформированности проектной (исследовательской) деятельности школьников	Степень сформированности
Самостоятельный выбор реальной цели исследования, самостоятельное планирование. Навыки экспериментальной работы, способность анализировать результаты, оформлять и представлять свою работу, объективно оценивать итоги своей работы	Высокая
Отсутствие одного из компонентов (например, умение выбрать цель исследования или объективно оценить результаты)	Средняя
Наличие одного-трёх компонентов (например, ученик способен работать с литературой, выбирать материал для реферата, умеет оформить и представить его)	Низкая
Наличие одного, не полностью сформированного компонента (например, навыков работы с инструментами и материалами) или отсутствие всех компонентов	Нулевая

Модель формирования экологической культуры учащихся нам представляется в следующем контексте: она имеет две составляющие – структурную и функциональную.

Структурная имеет целевой, методический, содержательный блоки, а также контроля и оценки результатов. Функциональная составляющая представлена инструментальным, мировоззренческим, коммуникативным и ценностно-ориентационным компонентами, которые связаны со структурными блоками.

Основной принцип построения проектной деятельности состоит в формировании системных экологических знаний, исследовательских умений, навыков и мировоззрения на базе практической деятельности, развитие его ценностно-ориентированной и мотивационной сферы, самостоятельности, коммуникативности, склонностей осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью, что в конечном итоге должно способствовать формированию экологической культуры школьников [8]. План реализации созданного нами проекта, направленный на формирование экологической культуры школьников, представлен в следующем виде:

1. Анализ источников. На данном этапе была проведена работа по анализу научной литературы, учебных пособий, а также учтены мнения учёных-экологов, специалистов, преподавателей средних общеобразовательных школ по теме исследования.

2. Создание структурно-функциональной модели формирования экологической культуры.

3. Определение уровня экологической культуры школьников среднего звена (констатирующий эксперимент).

4. Организация работы кружка.

5. Определение основных этапов формирования экологической культуры (см. рисунок).

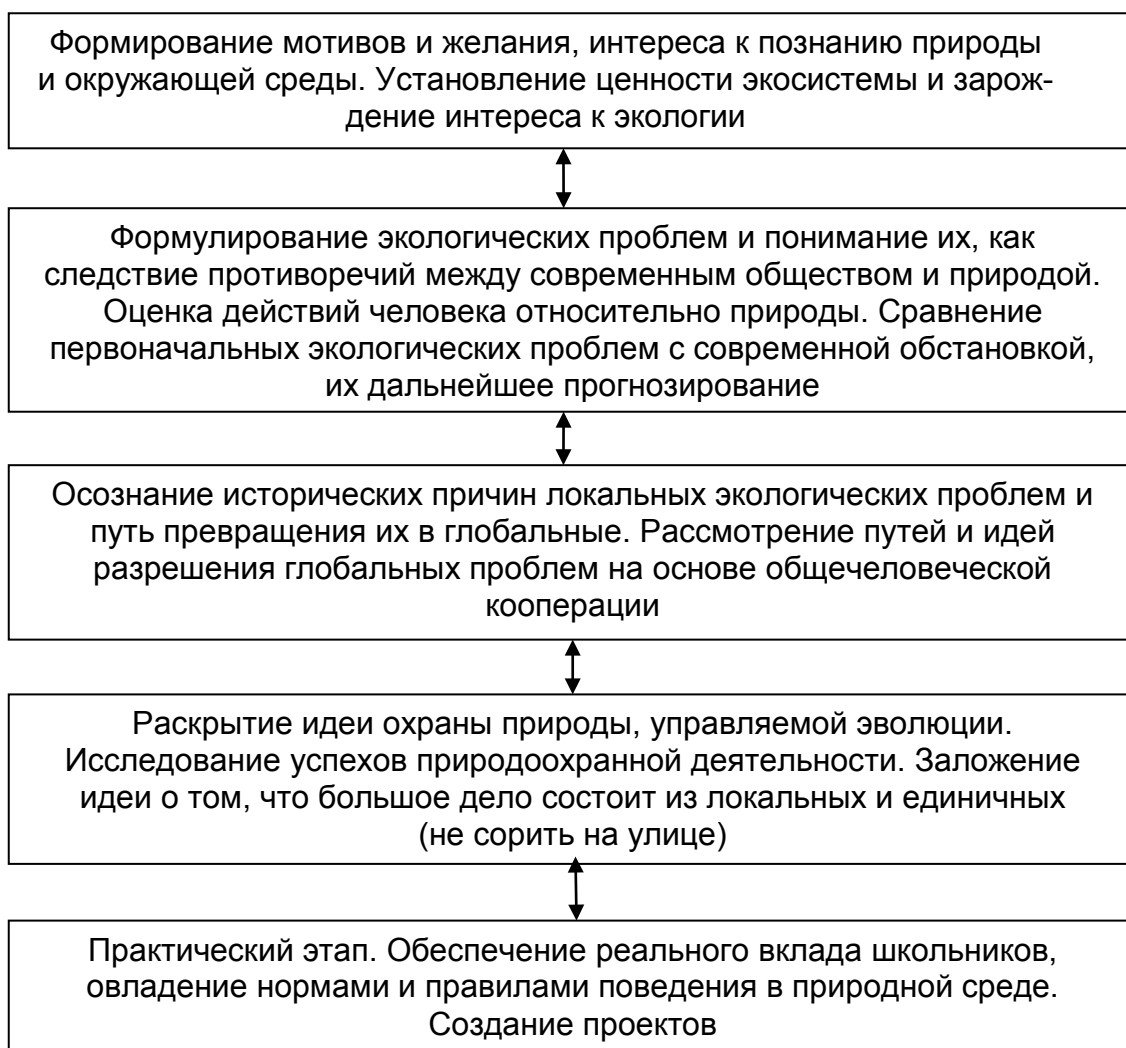


Рисунок. Схема-программа работы экологического кружка

6. Выстраивание алгоритма проектно-исследовательской деятельности учащихся согласно следующим этапам:

- первый этап – информационно-целевой предполагает активную творческую работу, практику в использовании различных информационных источников по проблеме исследования.
- второй этап – мотивационно-прогностический – предполагает выдвижение гипотезы исследования;
- третий этап – конструктивный – составление программы исследования.
- четвёртый этап – исследовательский – реализация конкретной программы исследования;
- пятый этап – моделирующий – создание целостной описательной модели проекта на базе частных моделей, представленных в четвёртом этапе;
- шестой этап – презентационный – выступление на конференции, презентация проекта исследовательской работы.

- седьмой этап – рефлексивный – на основании проведенного исследования учащиеся должны соотнести выводы с предположениями, сделанными на первом этапе; при необходимости скорректировать программу исследования и в связи с этим провести дополнительные необходимые исследования.

7. Выделение критериев оценки качества проектов.

8. Оценивание проектной работы по итогам деятельности экологического кружка.

9. Определение критериев и уровневых показателей сформированности экологической культуры учащихся.

10. Определение динамики сформированности экологической культуры учащихся на завершающем этапе эксперимента.

11. Статистическая обработка результатов.

Механизмы реализации проекта в рамках территории: апробация проекта на одной школе; реализация проекта в школах Ленинградской области; распространение опыта на федеральном уровне на базе школ РФ в рамках «кружкового движения».

Кадровое обеспечение проекта представлено педагогами по биологии, экологии, занимающихся с учащимися кружковой деятельностью в Ленинградской области, регионе и в перспективе России.

Основным критерием оценки эффективности проекта является уровень сформированности экологической культуры школьников. Для контроля данного показателя представлены критерии и уровневые показатели сформированности экологической культуры с помощью которых оценивается каждый этап самостоятельной проектной деятельности в рамках кружка. Успешность выполнения каждого из этапов связана с возможностью реализации следующих компонентов: мировоззренческого, ценностно-ориентационного, инструментального, коммуникативного, заданных объективной логикой процесса обучения (табл. 2) [6].

Таблица 2

Критерии и уровневые показатели сформированности экологической культуры

Компоненты	Критерии	Уровни		
		<i>Высокий</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
Мировоззренческий	Интеллектуальный критерий: экологические, экономические, социальные знания	Глубокие, осознанные, системные знания, выделение причинно-следственных связей, свободное оперирование знаниями	Недостаточно глубокие и прочные знания, выделение второстепенных признаков причинно-следственных связей	Поверхностные знания, фрагментарная осведомленность, оперирование знаниями по образцу под руководством педагога

Ценностно-ориентационный	Аксиологический критерий: присвоение ценности жизни, природы, человека, здоровья, гармонии красоты	Осознает тесную связь природы и человека, понимает и принимает экокультурные ценности, сотрудничество, понимает значимость поступков	Доминирует осознание отношения как покровителя природы, сочетание экокультурных и прагматических ценностей, сотрудничество в форме «когнитивного соучастия»	Осознание потребительского отношения к природе, прагматические ценностные ориентации, сотрудничество с объектами природы эпизодическое
Инструментальный	Практический критерий: учебно-исследовательские, рефлексивно-оценочные и проектно-созидательные действия	Творческий характер проявления действий, высокая степень самостоятельности	Продуктивный характер проявления действий, средняя степень самостоятельности	Репродуктивный характер проявления действий, низкая степень самостоятельности
Коммуникативный	Отношения сотрудничества участников группы и учителя в процессе исследования	Лёгкое налаживание отношения с коллективом и педагогом	Стеснение и неловкость на первых занятиях в общении с преподавателем и сверстниками	Полное отрицание общения с коллективом и педагогом

Также критерием оценки является увеличение численности участников проекта, заинтересованных в формировании экологической культуры.

Ресурсное обеспечение проекта предполагает материально-техническую базу школы (кабинет биологии, живой уголок, учебно-опытный участок, кабинет информатики, библиотека, компьютер, проектор, свободный доступ в Интернет, мультимедиа), кадровые ресурсы (администрация ОУ, педагоги), программно-методические ресурсы (разработки ведения деятельности кружка по ФГОС, научно-методический инструментарий, презентации, конспекты и планы занятий), нормативно-правовые ресурсы (программа деятельности кружка, программа воспитательной работы, локальные акты).

Определив концепцию формирования экологической культуры учащихся, мы провели педагогический эксперимент, целью которого стало повышение уровня сформированности экологической культу-

ры учащихся на занятиях кружка «ЭКО-знайка» и его экспериментальная проверка. В педагогическом эксперименте участвовали учащиеся 7-А и 7-Б классов МБОУ Вырицкой СОШ №1.

На констатирующем этапе исследования, используя метод анкетирования, был определён уровень сформированности экологической культуры учащихся.

Воплощение планируемых результатов и поставленных задач реализовывалась с помощью проектной деятельности школьников. В рамках работы кружка школьникам были предложены следующие стандартные проекты:

- Влияние человека на экосистемы посёлка.
- Здоровье реки – здоровье человека.
- Экологическая агитация.
- Посёлок без свалок.

Основной формой занятий стал практикум с сопутствующей ему эвристической беседой. После завершения работы все учащиеся создали ряд экологических и природоохранных проектов и сдали в срок, определённый заранее.

Нами были выделены следующие критерии оценки качества проектно-исследовательских работ:

- соответствие формулировок цели, задач, объекта, предмета, гипотезы сути проблемы;
- определение программы исследования;
- выбор и обоснование использования в экспериментальной части исследования комплекса методов и методик, способствующих раскрытию сути проблемы;
- целостность исследования, которая проявляется во взаимном дополнении теоретической и экспериментальной его частей;
- моделирование (способы, формы);
- адекватность выводов по результатам исследований, формы презентации проекта, наглядность;
- обоснованность и современность использованного библиографического материала;
- перспективность исследования, наличие в работе материала, который может стать источником дальнейших исследований;
- срок выполнения работы;
- защита проекта.

Каждый критерий оценивался по 10-балльной шкале и в результате суммирования баллов определялся победитель:

- высокий уровень – 80–100 баллов;
- средний уровень – 50–79 баллов;
- низкий уровень – 30–49 баллов.

Учащимся начислялись дополнительные баллы за креативность в выполнении проектных работ. Некоторые школьники представили творческие проекты, темы которых были выбраны самостоятельно, за что, соответственно, также были добавлены баллы.

Оценивание проектов проходило на последних занятиях кружка в ходе работы жюри, состоящего не только из педагогов смежных специальностей, но и старшеклассников. Победителем, набравшим наибольшее количество баллов – 93, стал проект «Замкнутая экосистема своими руками». В конце года проводился итоговый срез с целью проверки эффективности экспериментальной методики. Результаты завершающего этапа эксперимента показали динамику формирования экологической культуры.

Материалы статистической обработки данных педагогического эксперимента свидетельствуют, что различия между уровнями сформированности экологической культуры учащихся на начальном и на завершающем этапах исследования достоверны. Таким образом, анализ результатов формирующего эксперимента подтверждает обоснованность созданного нами проекта.

В перспективе запланировано развитие проекта в разных районах Ленинградской области.

Эффективными средствами формирования экологической культуры школьников оптимально могут стать природоохранные акции, конференции и экологические образовательные проекты как в рамках кружковой работы, так и помимо её. Следовательно, это может вылиться в кружковое движение на региональном, а также на федеральном уровне. На государственном уровне повышение экологической культуры населения соответствует приоритетным направлениям государственной политики России на ближайшую перспективу.

Список литературы

1. Громова Л.А. Организация проектной и исследовательской деятельности школьников: биология: 5–9 классы: метод. пособие. – М.: Вента-Граф, 2014. – 160 с.
2. Коршунов М.Ю. Методика развития самостоятельной деятельности учащихся 6 класса при изучении географического краеведения: дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2009. – С. 91–99.
3. Коршунов М.Ю. Учебно-методический комплекс школьного курса «Географическое краеведение» как средство развития самостоятельной деятельности учащихся 6 класса [Текст]: на примере Бутурлинского района Нижегородской области // География и экология в школе XXI века. – 2012. – № 1. – С. 77–79.
4. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. (в ред. на 01.09.2015).

5. Павлова М.Б., Питт Д., Гуревич М.И. Технология. Метод проектов в технологическом образовании школьников: пособие для учителя. – М.: Вента-Граф, 2010. – 296 с.
6. Пересунько А.Н. Знаю. Ценю. Действую: учебно-методическое пособие по формированию экологической культуры подростка на основе концепции устойчивого развития. – Оренбург: Пресса, 2012. – 50 с.
7. Пономарева И.Н., Роговая О.Г., Соломин В.П. Методика обучения биологии: учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования; под ред. И.Н. Пономаревой. – М.: Академия, 2012. – 368 с.
8. Сотник В.Г. Формирование исследовательской компетентности студентов в процессе организации самостоятельной проектно-исследовательской деятельности: дис ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – С. 109.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного (5–9 классы) общего образования от 17.12.2010 г. № 1897.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) (10–11 классы) общего образования от 21.06.2012 г.
11. Хотунцев Ю. Л. Экология и экологическая безопасность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 480 с.
12. Цымбал Г.С. Реализация принципа системности в построении и изучении курса «Мониторинг окружающей среды»: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 191 с.

УДК 376 : 159.972

И. В. Литвиненко, М. Ю. Данилкина

Исследование зрительно-пространственных нарушений и их коррекция при поврежденном психическом развитии

В статье представлены современные данные о механизме патогенеза формирования зрительно-пространственных нарушений при поврежденном психическом развитии. Оценка степени выраженности дефекта, исследование зрительно-пространственного восприятия и когнитивных функций проводилось посредством нейропсихологического метода. Определены этапы восстановительной коррекционной психолого-педагогической работы при нарушениях зрительно-пространственных представлений при поврежденном психическом развитии.

The article presents modern data on the mechanism of the pathogenesis of the formation of visual and spatial disturbances in damaged mental development. Evaluation of the severity of the defect, the study of visual-spatial perception and cognitive functions was carried out through a neuropsychological method. The stages of restorative corrective psychological and pedagogical work are determined for violations of visual-spatial representations in the case of damaged mental development.

Ключевые слова: поврежденное развитие, деменция, зрительно-пространственные нарушения, когнитивные нарушения, нейропсихологического тестирование, восстановительная работа, коррекционная психолого-педагогическая коррекция.

Key words: damaged development, dementia, visual-spatial disturbances, cognitive impairment, neuropsychological testing, rehabilitation work, correctional psycho-pedagogical correction.

Актуальность вопроса о диагностике, медицинской и психолого-педагогической помощи лицам с поврежденным психическим развитием продолжает оставаться неизменной, так как прогрессирование заболевания и развитие выраженных нарушений функций головного мозга приводит к трудовой и социальной дезадаптации пациентов [5].

Зрительные и зрительно-пространственные нарушения (ЗПН) наряду с комплексом других немоторных симптомов можно считать неблагоприятными в клинике поврежденного развития (С.Н. Иллариошкин, 2007; И.В. Литвиненко, М.М. Одинак, А.Г. Труфанов, 2007; М.Р. Нодель, Н.Н. Яхно, 2009.) [3; 8; 12]. Они проявляются как расстройства пространственного восприятия, изменение контрастной чувствительности и цветового зрения, ощущение «пес-

ка» в глазах (N.K. Archibald, M.P. Clarke, U.P. Mosimann, D.J. Burn, 2009; N.K. Archibald, M.P. Clarke, U.P. Mosimann, D.J. Burn, 2004 [17; 20]. В свою очередь, наиболее частым проявлением рассматриваемой симптоматики являются зрительные иллюзии и галлюцинации (Davidsdottir S., Cronin-Golomb A., Lee A., 2009) [24]. По современным данным частота их встречаемости составляет в среднем около трети от всех зрительно-пространственных нарушений при поврежденном развитии (Иллариошкин С.Н., 2007). Отметим также, что одним из самых неблагоприятных немоторных симптомов является деменция, имеющая ряд некогнитивных предикторов, не проявляющихся непосредственным нарушением когнитивных функций [3; 6; 7; 9; 10]. В связи с этим, важным аспектом представляется тот факт, что зрительно-пространственный дефицит в наибольшей степени проявляет себя у лиц с деменцией Archibald N.K., Clarke M.P., Mosimann U.P., Burn D.J., 2011; Tian T., Zhu X.-H., Liu Y.-H., 2011 [19; 35]. Одним из дополнительных проявлений данной симптоматики является развитие у группы пациентов с деменцией галлюцинаций (Archibald N.K., Clarke M.P., Mosimann U.P., Burn D.J., 2011; Lee J.Y., Kim J.M., Ahn J. et al.) [19; 32]. При этом, в ряде исследований показано, что нарушение зрительно-пространственного восприятия в сочетании умеренно выраженными когнитивными нарушениями является предиктором деменции (Litvan I., Goldman J.G., Troster A.I. et al., 2012, Tian T., Zhu X.-H., Liu Y.-H., 2011, Svenningsson P., Westman E., Ballard C., Aarsland D., 2012, Williams-Gray C.H., Evans J.R., Goris A. et al.) [33; 35–37].

М.М. Одинак, А.Ю. Емелин, В.Ю. Лобзин отмечают, что при исследовании состояния зрительно-пространственных функций должны учитываться показатели нейропсихологического обследования, что видится целесообразным, учитывая наличие у лиц с поврежденным развитием прогрессирующих когнитивных нарушений [13]. Неоднородность результатов проводимых исследований не только сетчатки глаза, но и коры головного мозга позволяет предположить, что предпосылками к развитию ЗПН можно считать факторы, воздействующие на периферическую, проводниковую и центральную части зрительного анализатора.

Целью нашего исследования было изучение роли клинических и нейропсихологических особенностей в развитии ЗПН. Для решения поставленных задач в группу исследования нами включен 91 человек с деменцией, установленной в соответствии с критериями Банка головного мозга общества БП Великобритании (Gibb. W.R., Less A.J., 1988; Hughes A.J., Daniel S.E., Kilford L. et al., 1992 [29; 31].

Группу контроля составили 20 человек соответствующей возрастной группы без наличия значимых неврологических и офтальмологических заболеваний. Все испытуемые с поврежденным развитием прошли нейропсихологическое тестирование, включавшее в себя оценку тяжести заболевания по Унифицированной рей-

тинговой шкале (UPDRS), тестирование когнитивных функций по шкалам краткой оценки психического статуса (Mini-Mental State Examination – MMSE) и краткой оценки регуляторных функций (Frontal Assessment Battery – FAB) Dubois B., Slachevsky A., Litvan I., Pillon B., 2000; Emre M., Arslan D., Brown R. et al., 2007; Fahn S., Elton R.L., 1987; Folstein M.F., Folstein S.E., McHugh P.R., 1987) [23; 25; 26; 28]. Также лицам, участвующим в эксперименте, были предложены тесты на определение наличия нарушений зрительно-пространственного восприятия, включавшие в себя тест перечеркнутых фигур для исследования зрительного восприятия Поппельрейтера-Гента, тест замаскированных зрительных структур Готтшальдта, тест прогрессивных матриц Равена, опыт с анализом пространственных соотношений, проба с оценкой положения стрелок на часах [11].

В результате тестирования испытуемые были разделены на четыре подгруппы.

Первую составили лица с поврежденным развитием без зрительно-пространственных нарушений и когнитивного дефицита,

вторую – лица с наличием когнитивного дефицита без зрительно-пространственных нарушений,

третью – лица с поврежденным развитием с наличием зрительно-пространственных нарушений без когнитивного дефицита,

четвертую – пациенты с наличием зрительно-пространственных нарушений и когнитивного дефицита.

На основании проведенного тестирования зрительно-пространственные нарушения были выявлены у 40 испытуемых, что составило 43,9 %. В целом распределение по группам было следующим: первая группа – 23 чел. (25,3 %), вторая группа – 28 чел. (30,7 %), третья группа – 22 чел. (24,2 %), четвертая группа – 18 чел. (19,8 %). Общие и клинические характеристики испытуемых, включенных в исследование, представлены в таблице.

Таблица

Общие и клинические характеристики пациентов, включенных в исследование

Характеристика	БПО	БПKN	БПЗН	БПKNЗН
Количество	23	28	22	18
		Пол		
М	19	18	16	13
Ж	4	10	6	5
Возраст (m±sd)	61,13±5,10	66,14±5,52	62,55±4,67	68,55±3,40
		Хен и Яр		
2	8	7	2	-
2,5	11	14	9	1
л	4	7	10	15
4	-	-	1	2

Исследование сетчатки глаза с помощью методики ОКТ было проведено всем испытуемым, как с наличием, так и отсутствием зрительно-пространственного дефицита. При подсчете были использованы критерий Манна-Уитни недифференцированных результатов (поврежденное развитие в целом и группа контроля) и критерий Краскела-Уоллиса при изучении распределения результатов по четырем группам в когорте пациентов с поврежденным развитием. Наряду с этим исследовались средние значения распределения основных показателей выполняемых протоколов.

Известно, что ЗПН могут проявлять себя на различных стадиях развития деменции. Была проведена оценка достоверности в сравнении с группой контроля и между группами испытуемых с приобретенным слабоумием (деменцией). Таким образом, внутри групп при оценке протокола RNFL наиболее значимыми оказались изменения в височной зоне, выявленные у испытуемых с наличием зрительных и когнитивных нарушений, в сравнении с группой больных без наличия данного симптомокомплекса.

У испытуемых с наличием ЗПН и когнитивных нарушений отмечались достоверно значимое снижение величины ряда показателей, в частности в височном квадранте СНВС, в СГК, величине объема глобальных потерь СГК, в сравнении с группой контроля и с группой пациентов, страдающих деменцией, не имевших когнитивных нарушений и зрительного дефицита. Когнитивные нарушения, а также неблагоприятные ЗПН (иллюзии, галлюцинации) чаще проявлялись на развернутых и более поздних стадиях деменции. В частности, в нашем исследовании четвертую группу составляли преимущественно испытуемые с 3,0 и 4,0 стадиями по Хеи и Яру и имели более выраженный моторный дефицит в сравнении с другими тремя группами. К недостаткам также следует отнести тот факт, что ЗПН в сочетании с развивающимися впоследствии когнитивными нарушениями возникают, как правило, у испытуемых более старшего возраста, что также может снижать достоверность исследования в силу естественного прогрессирования дегенеративных процессов. Это определяет актуальность исследований, направленных на оценку периферической и центральной части зрительного анализатора у групп лиц в динамике, что позволит оценить взаимосвязь с другими немоторными и моторными проявлениями нарушения. Целесообразным представляется также использование дополнительных методов диагностики с целью изучения функциональных и структурных изменений головного мозга (Литвиненко И.В., Труфанов А.Г., Юрин А.А., Резванцев М.В., Воронков Л.В., Фокин В.А., 2014, Селиверстов Ю.А., Селиверстова Е.В., Коновалов Р.Н., Ключников С.А., Кротенкова М.В., Иллариошкин С.Н., 2014) [10; 14; 15].

В связи с этим, безусловно, заманчивой видится перспектива использования наиболее чувствительных показателей развития ЗПН и последующих когнитивных нарушений на раннем этапе восстановительной коррекционной работы.

Восстановительную коррекционную психолого-педагогическую работу при нарушениях зрительно-пространственных представлений при поврежденном психическом развитии можно разделить на несколько этапов.

I этап. Восстановление пространственных представлений начинается с использования разных систем ориентации в видимом и воображаемом пространстве. Работа над новым освоением телесного пространства испытуемых с поврежденным психическим развитием, так как базовой и онтогенетически более ранней системой ориентации является схема тела. Поэтому используется маркировка левой руки пациента с помощью цветной нитки, часов, браслета. Здесь важно для человека создать заново опору для дальнейших манипуляций с внешним пространством, представление о котором вначале идет от собственного тела, а затем превращается в абстрактные пространственные представления: например, слева – это там, где красный браслет. Далее вступает восстановление и нанизывание репертуара сведений о направлениях внешнем мире. Это происходит за счет того, что каждое направление пространства заново связывается и закрепляется с определенным движением.

II этап. Восстановительная работа по освоению внешнего пространства за счет осознания пациентом собственных двигательных возможностей и расширения диапазона движений в разных зонах пространства: нижней, средней и верхней.

III этап. Следующим этапом восстановления зрительно-пространственных представлений при поврежденном развитии является определение направлений в пространстве относительно собственного тела.

IV этап. Далее осуществляется переход к двигательным диктантам (по шагам и пр.) и пространственным графическим схемам, графическим диктантам.

V этап. На этом этапе широко используются конструирование, преобразование, копирование.

VI этап – работа над квазипространственными (логико-грамматическими) речевыми конструкциями.

Список литературы

1. Левин О.С., Федорова Н.В. Болезнь Паркинсона – 2-е изд. – М.: МЕД пресс-информ, 2012.
2. Иллариошкин С.Н. Когнитивные расстройства. Ранние (додементные) формы когнитивных расстройств // Consilium Medicum. – 2007. – Т. 9 (7). – С. 9–15.

3. Иллариошкин С.Н. Течение болезни Паркинсона и подходы к ранней диагностике // Болезнь Паркинсона и расстройства движений: Руководство для врачей по материалам II Национального конгресса. – М.: НЦН РАМН, 2011. – С. 41–47.

4. Литвиненко И.В., Данилкина М.Ю. Проявления когнитивных и немоторных нарушений при поврежденном психическом развитии (деменции) // Вестник Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина: науч. журн. – 2011. – № 3. – Т. 3. Педагогика. – С. 57–64.

5. Литвиненко И.В., Данилкина М.Ю. Комплексная диагностика как условие дифференцированной коррекционной помощи при деменции (приобретенном слабоумии) // Вестник Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина: науч. журн. – 2015. – № 4. – Т. 3. Педагогика. – С. 38–46.

6. Литвиненко И.В. Деменция и психотические нарушения при паркинсонизме: общность возникновения и новые перспективы в терапии // Успехи геронтологии. – 2004. – 13. – С. 94–101.

7. Литвиненко И.В., Одинак М.М., Шатова А.В., Сологуб О.С. Структура когнитивных нарушений на разных стадиях болезни Паркинсона // Вестник Рос. Воен.-мед. акад. – 2007. – 3(19). С. 43–49.

8. Литвиненко И.В., М.М. Одинак, А.Г. Труфанов Болезнь Паркинсона и синдромы паркинсонизма: метод. рекомендации. – СПб.: ЭЛБИ-СПб, 2012.

9. Литвиненко И.В., Некогнитивные предикторы деменции при болезни Паркинсона // Болезнь Паркинсона и расстройства движений: Руководство для врачей по материалам III Национального конгресса. – М.: РКИ «Соверо пресс», 2014. – С. 86–89.

10. Литвиненко И.В., Труфанов А.Г., Юрин А.А., Резванцев М.В., Воронков Л.В., Фокин В.А. Морфометрические основы депрессии при болезни Паркинсона и возможности ее прогнозирования // Доктор.Ру. – 2014. – 6–1 (94). – С. 20–25.

11. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – СПб.: Питер, 2008.

12. Нодель М.Р., Яхно Н.Н. Нервно-психические нарушения при болезни Паркинсона // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика 2009. – 2. – С. 3–8.

13. Одинак М.М., Емелин А.Ю., Лобзин В.Ю. и др. Современные возможности нейровизуализации в дифференциальной диагностике когнитивных нарушений // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. – 2012. – Спецвып. 2. С. 51–55.

14. Селиверстов Ю.А., Селиверстова Е.В., Коновалов Р.Н., Ключников С.А., Кротенкова М.В., Иллариошкин С.Н. Функциональная магнитно-резонансная томография покоя и её роль в изучении экстрапирамидных заболеваний // Болезнь Паркинсона и расстройства движений: Руководство для врачей по материалам III Национального конгресса. – М.: РКИ «Соверо пресс», 2014. – С. 138–142.

15. Тютин Л.А., Поздняков А.В., Станжевский А.А., Литвиненко И.В. Роль протонной магнитно-резонансной спектроскопии в комплексной диагностике болезни Паркинсона // Мед. визуализация. – 2006. – 4. – С. 105–111.

16. Aaker G.D., Myung J.S., Ehrlich J.R. et al. Detection of retinal changes in Parkinson's disease with spectral-domain optical coherence tomography. Clin. Ophthalmol. 2010; 4: 1427–1432.

17. Archibald N.K., Clarke M.P., Mosimann U.P., Burn D.J. The retina in Parkinson's disease. Brain 2009; 132: 1128–1145.

18. Archibald N.K., Clarke M.P., Mosimann U.P., Burn D.J. Retinal thickness in Parkinson's disease. Parkinsonism Relat. Disord. 2011; 17: 431–436.

19. Archibald N.K., Clarke M.P., Mosimann U.P., Burn D.J. Visual symptoms in Parkinson's disease and Parkinson's disease dementia. Movement disorders 2011; 26(13): 2387–2395.

20. Biousse V., Skibell B.C., Watts R.L. et al. Ophthalmologic features of Parkinson's disease. *Neurology* 2004; 62: 177–180.
21. Cubo E., Tedejo R.P., Rodriguez Mendez V. et al. Retina thickness in Parkinson's disease and essential tremor. *Movement Disorders* 2010; 25 (14): 2461–2462.
22. Curcio C.A. Photoreceptor topography in ageing and age-related maculopathy. *Eye* 2001; 15: 376–383.
23. Dubois B., Slachevsky A., Litvan I., Pillon B. The FAB: Frontal Assessment Battery at bedside. *Neurology* 2000; 55: 1621–1626.
24. Davidsdottir S., Cronin-Golomb A., Lee A. Visual and spatial symptoms in Parkinson's disease. *Vision Res.* 2005; 45: 1285–1296.
25. Emre M., Arslan D., Brown R. et al. Clinical diagnostic criteria for dementia associated with Parkinson's disease. *Movement Disorders* 2007; 15 (22): 1689–1707.
26. Fahn S., Elton R.L. UPDRS Development Committee. The Unified Parkinson's Disease Rating Scale. In: Fahn S., Marsden C.D., Caine D.B., Goldstein M. (eds.) *Recent Developments in Parkinson's Disease*. 2nd ed. Florham Park, NJ: Macmillan Healthcare Information. 1987: 293–304.
27. Frederick J.M., Rayborn M.E., Laties A.M. et al. Dopaminergic neurons in the human retina. *Comp. Neurol.* 1982; 210(1): 65–79.
28. Folstein M.F., Folstein S.E., McHugh P.R. «Mini-mental state». A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of psychiatric research* 1975; 12: 189–198.
29. Gibb. W.R., Less A.J. The relevance of the Lewy body to the pathogenesis of idiopathic Parkinson's disease. *J. Neurol. Neurosurg. Psychiatry* 1988; 51 (6): 745–752.
30. Hoehn M.M., Yahr M.D. Parkinsonism: onset, progression and mortality. *Neurology* 1967; 17 (5): 427–442.
31. Hughes A.J., Daniel S.E., Kilford L. et al. Accuracy of clinical diagnosis of idiopathic Parkinson's disease: a clinico-pathological study of 100 cases. *J. Neurol. Neurosurg. Psychiatry* 1992; 55 (3): 181–184.
32. Lee J.Y., Kim J.M., Ahn J. et al. Retinal nerve fiber layer thickness and visual hallucinations in Parkinson's Disease. *Movement Disorders* 2014; 29 (1): 61–67.
33. Litvan I., Goldman J.G., Troster A.I. et al. Diagnostic criteria for mild cognitive impairment in Parkinson's disease: Movement Disorder Society Task Force guidelines. *Movement Disorders* 2012; 27: 349–356.
34. Nguyen-Legros J. Functional neuroarchitecture of the retina: hypothesis on the dysfunction of retinal dopaminergic circuitry in Parkinson's disease. *Surg. Radiol. Anat.* 1988; 10: 137–144.
35. Tian T., Zhu X.-H., Liu Y.-H. Potential role of retina as a biomarker for progression of Parkinson's disease, *International Journal of Ophthalmology* 2011; 4 (4): 433–438.
36. Svenningsson P., Westman E., Ballard C., Aarsland D. Cognitive impairment in patients with Parkinson's disease: diagnosis, biomarkers, and treatment. *Lancet Neurol.* 2012; 11: 697–707.
37. Williams-Gray C.H., Evans J.R., Goris A. et al. The distinct cognitive syndromes of Parkinson's disease: 5 year follow-up of the CamPaIGN cohort. *Brain* 2009; 132: 2958–2969.

УДК 378. 016: 338.48 (470.23)

Е. А. Гаджиева

Разработка концептуальных основ региональной модели подготовки кадров для сферы туризма Ленинградской области

В статье изложены подходы к формированию региональной модели подготовки кадров для туристской сферы крупного субъекта Российской Федерации. Повышение качества обслуживания в туристской индустрии возможно за счет повышения уровня профессиональной подготовки кадров. Современное развитие туристской отрасли и существующий механизм обучения кадров невозможны без практической и бизнес-ориентации туристского образования. Обеспечить конкурентоспособность страны на международном туристском рынке возможно при условии существенного повышения профессионального уровня работников туристской индустрии, что требует изменений порядка профессионального образования, с учетом потребностей современного рынка труда. Одним из базисных подходов выстраиваемой системы подготовки кадров для индустрии туризма региона должна стать интеграция между всеми заинтересованными сторонами.

The article describes approaches to development of a regional model of training for tourism industry in a large subject of the Russian Federation. Improvement of the service quality in tourism industry is possible by increasing the level of professional training the personnel. Nowadays it is impossible to develop the tourist industry and to apply the existing mechanism of training the personnel without practical and business-oriented education in tourism. There is an opportunity to ensure the country's competitiveness at the international tourist market under condition of substantial increase of employees' professional qualification in tourist industry. It requires to change the order of professional education, tailoring it to needs of the modern labour market. One of the basic approaches to building the system of training personnel for the tourism industry in the region should become integration of all interested parties.

Ключевые слова: региональная модель подготовки кадров, бизнес-ориентированная модель обучения.

Key words: regional model of training personnel, business-oriented model of education.

Проблема кадрового обеспечения индустрии туризма – одна из наиболее актуальных на современном этапе. В отечественной индустрии туризма задействованы более 400 тыс. человек. Политика «импортозамещения» охватила все сферы экономики, в том числе туризм. Сегодня в рамках федеральной целевой программы создается и развивается порядка 540 объектов туристской индустрии, создано более 18 тыс. рабочих мест, доля туристской сферы в ВВП составила 3,4 % в 2016 г., все это говорит о востребованности отрасли высококвалифицированных специалистов и обуславливает необходимость развития системы профильного образования.

15 марта 2017 г. в Москве Федеральным агентством по туризму РФ при поддержке Министерства образования и науки РФ был организован проектно-аналитический семинар, где обсуждались вопросы повышения качества обслуживания в туристской индустрии за счет повышения уровня профессиональной подготовки кадров.

В работе совещания приняли участие представители органов государственной власти регионов, представители образовательных организаций, осуществляющих подготовку кадров для сферы туризма, представители организаций туристской индустрии субъектов РФ, эксперты, практикующие специалисты организаций туристской сферы, представители СМИ.

Говоря о важности и масштабности мероприятия, следует отметить, что для обсуждения вопроса совершенствования подготовки кадров впервые была использована проектно-аналитическая форма. Формат работы семинара позволил выработать общие подходы к решению обозначенной проблемы, кроме того, основные идеи будут положены в основу управленческих решений.

В ходе семинара на основе анализа ситуации выявлены стратегические проблемы, отобраны наиболее интересные идеи и оформлены проектные решения по повышению качества туристского образования. Разработан план действий для реализации предложенных решений, рассмотрены существующие практики подготовки кадров для индустрии туризма.

Участниками семинара выявлены три наиболее значимые проблемы:

- *кадровая потребность и прогноз на региональном уровне;*
- *интегративная модель туристского образования;*
- *формирование новой модели туристского университета.*

По мнению руководителей Ростуризма и Министерства образования РФ, в современных условиях, значительный акцент должен быть сделан на формирование региональных моделей подготовки кадров, учитывающих основные тенденции развития туризма в регионе и кадровую потребность в среднесрочной и краткосрочной перспективе.

Возникает вопрос: «Какова кадровая потребность в перспективе? В каких организациях и направлениях туристской сферы будут востребованы подготовленные специалисты?» Ответ на эти вопросы имеет системообразующее значение для формирования региональной модели подготовки кадров, поскольку запрос отрасли определяет выделение контрольных цифр приема (КЦП) на каждый год.

По экспертным оценкам в средствах размещения, в классифицированных отелях количество сотрудников, имеющих профильное образование, не превышает 20 %. Оценить реальный дефицит специалистов с профильным образованием трудно, так как учет такого рода сведений не ведется. Вместе с тем проблема существует и актуализируется в связи с введением профессиональных стандартов (ПС). Вступил в действие ПС «Руководитель/управляющий гостиничного комплекса/сети гостиниц», в котором определены требования уровню, профилю образования, опыту практической работы.

Для решения проблемы кадрового обеспечения индустрии туризма: Министерством образования и науки РФ в 2017 г. выделено дополнительно 100 бюджетных мест по укрупненной группе специальностей и направлений (УГСН) 43.00.00 Сервис и туризм; а Ростуризм продолжает реализацию проекта «Туробразование» в рамках Общенациональной системы подготовки и повышения квалификации специалистов индустрии туризма.

Подготовку кадров для индустрии туризма региона осуществляет ЛГУ им. А.С. Пушкина, который одновременно является региональной образовательной площадкой общенациональной системы подготовки и повышения квалификации специалистов индустрии туризма.

Как известно, потребность кадров в сфере туризма не анализируется на уровне субъектов РФ. Прежде всего потому, что отсутствуют единые методологические подходы к определению индикаторов и показателей для анализа.

Кроме того, рынок труда, введение профессиональных стандартов, развитие национальной системы квалификаций обуславливают использование интегративного подхода к формированию модели туристского образования. Интергративный подход предполагает взаимодействие между образовательными учреждениями – работодателями – органами государственной власти региона.

В традиционном образовании в качестве главного результата процесса обучения подразумевалось накопление необходимой или «достаточной» для будущей деятельности системы знаний, составляющих интеллектуальную основу профессии. В современных условиях этого недостаточно. Профессиональные стандарты, система квалификаций предполагают переход от профессий к формированию профессиональных компетенций, необходимых для выполнения профессиональных функций.

Работодателям предлагается применять профессиональные стандарты при составлении трудовых договоров, штатного расписания и тарификации оплаты труда. Ставится вопрос о формировании системы независимой оценки качества полученного образования, о возможности совмещения итоговой государственной аттестации (ИГА) и независимого квалификационного экзамена, позволяющего оценить уровень сформированности компетенций.

Следует отметить, ответы существующей образовательной системы на вызовы динамично меняющейся сферы сервиса и туризма приходят с некоторым опозданием. Отчасти это происходит потому, что неясно, какие профессии в сфере туризма региона будут востребованы через 5 или 10 лет.

Поэтому при формировании Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС 3++) заложена идея отказа от профильности образовательной программы.

Разработчиками стандартов определены основополагающие профессиональные компетенции и их индикаторы, при помощи которых будет регулироваться содержание образовательной программы. По мнению авторов проектных ФГОС, профильность обучения может быть реализована через систему дополнительного образования. При этом пока не просчитаны возможные финансовые затраты и реакция общества на реализацию этой идеи.

Некоторые вузы, готовящие кадры для индустрии туризма, с целью усиления практической подготовки увеличили количество зачетных единиц на все виды практики. Опыт РГУТиСа свидетельствует об эффективности использования имитационного туристского пространства.

В нашем университете реализуется практико-ориентированный подход с использованием бизнес-ориентированной модели обучения на базе учебного туристского центра (УТЦ) «Царскосельский кампус». Идея создания учебного предприятия на базе образовательной организации, безусловно, не нова. В ряде вузов и колледжей России и других стран такие предприятия создаются и успешно функционируют. Особенность нашего учебного центра заключается в том, что при его создании использован интегративный подход, позволяющий оказывать широкий спектр услуг для туристов (реализацию туристско-экскурсионных мероприятий, размещение, транспортное обслуживание).

УТЦ создан в университете в 2011 г. студентами и преподавателями факультета естествознания, географии и туризма при поддержке ректора. В структуре центра гостиница и хостел на 50 мест и учебная туристская фирма. Это – уникальный комплекс, не имеющий аналогов такого масштаба в вузах России, одновременно выполняющий функции: учебной лаборатории, учебного полигона,

базы практики, средства размещения туристской фирмы и бизнес-инкубатора. Руководят центром выпускники, а сотрудники кампуса – студенты университета.

Возможности учебного туристского центра как структурного подразделения университета активно используются для организации теоретического и практического обучения. Материально-техническая база учебных лабораторий «Туристская фирма», «Хостел», «Гостиница» используется для формирования у студентов первичных профессиональных умений и навыков, а также для получения опыта профессиональной деятельности и организации малого бизнеса в туристской сфере [1].

Деятельность УТЦ интегрирована в учебный процесс. Руководители центра – выпускники кафедры, проводят со студентами практические занятия по целому ряду дисциплин: «Технология продаж», «Технология и организация экскурсионных услуг», «Экскурсионные маршруты Ленинградской области», «Технология и организация мероприятий в сфере сервиса и туризма» и др.

Таким образом, учебный туристский центр участвует в подготовке к профессиональной деятельности компетентностных выпускников. Использование возможностей центра позволяет сформировать следующие профессиональные компетенции:

ПК-1 – владение теоретическими основами проектирования, готовность к применению основных методов проектирования в туризме;

ПК-3 – готовность к реализации проектов в туристской индустрии;

ПК-4 – способность организовывать работу исполнителей, принимать решение в организации туристской деятельности, в том числе с учетом социальной политики государства;

ПК-5 – способность рассчитать и проанализировать затраты деятельности предприятия туристской индустрии, туристского продукта в соответствии с требованиями потребителя и (или) туриста, обосновать управленческие решения;

ПК-7 – способность использовать методы мониторинга рынка туристских услуг;

ПК-9 – готовность к применению инновационных технологий в туристской деятельности и новых форм обслуживания потребителей и (или) туристов.

Одним из базисных подходов выстраиваемой системы подготовки кадров для индустрии туризма региона должна стать интеграция между всеми заинтересованными сторонами, прежде всего с организациями, предоставляющими услуги в сфере сервиса и туризма. В ЛГУ им. А.С. Пушкина разработаны формы и виды взаимодействия с предприятиями сферы сервиса, гостиничной и туристской сферы по вопросам практического обучения студентов.

Определены несколько магистральных направлений взаимодействия, к ним относятся:

- организация учебных занятий;
- организация практик;
- научно-исследовательская работа по актуальным проблемам предприятий;
- разработка бизнес-проектов в сфере сервиса и туризма;
- разработка и внедрение инновационных анимационных технологий.

Важным компонентом формируемой системы является внедрение результатов научной деятельности университета в образовательный процесс. Это позволяет не только выявлять проблемы системы подготовки кадров для индустрии туризма региона, но и оперативно реагировать на вызовы [2].

С целью совершенствования организации учебных и производственных практик изменено содержание учебных программ.

Обучающиеся по направлениям сферы туризма и сервиса во время учебной и производственной практик приобретают первичные профессиональные умения и навыки, получают профессиональные умения и опыт профессиональной деятельности. Учебные программы практик предусматривают приобретение навыков разработки учредительных и нормативных документов, регламентирующих деятельность предприятий и организаций сферы сервиса и туризма; разрешение проблемных ситуаций, возникающих в ходе обслуживания клиентов и реализации туристского продукта; основные коммуникативные методы и приемы делового общения в профессиональной сфере; освоение особенностей производственно-технологической деятельности турпредприятия [1].

Вместе с тем в выстроенной модели подготовки туристских кадров не до конца отработан механизм взаимодействия с органами государственной власти региона, регулирующими сферу туризма.

Необходимо установление более тесного контакта с Комитетом Ленинградской области по туризму и подведомственным комитету муниципальными структурами, определение основных направлений взаимодействия с учетом возможностей и потребностей заинтересованных сторон. Это позволит эффективно задействовать научно-консультационный потенциал коллектива ЛГУ им. А.С. Пушкина при реализации модельно-проектных технологий в учебном процессе, а также позволит разрабатывать и внедрять проекты, остро актуальные для туристической индустрии Ленинградской области.

Начало взаимодействию между регионом и университетом положено в ходе реализации межрегионального проекта «Живые уроки». Проект инициирован Российским союзом туристической индустрии и направлен на развитие детского образовательного туризма. Разра-

батываемые туристские маршруты предполагают изучение школьных предметов в ходе посещения объектов природного и культурного наследия региона. «Живые уроки» будет способствовать повышению интеллектуального, культурного и духовного уровня молодого поколения, воспитанию гражданско-патриотической позиции и продолжению национальных традиций.

Но потенциально спектр сотрудничества значительно шире:

- Определение кадровых потребностей региона в туристской сфере.

- Мониторинг развития туризма в Ленинградской области.

- Создание центра маркетинговых туристских исследований.

- Анализ потребителей, конкурентов, турпродукта по параметрам и условиям, указанным заказчиком (совместно с факультетом экономики и инвестиций).

- Разработка индикаторов привлекательности и развитости туристской дестинации.

- Подготовка и повышение квалификации руководителей и сотрудников организаций сферы туризма и гостиничной деятельности региона.

- Повышение квалификации экскурсоводов (совместно с факультетом истории и социальных наук).

- Паспортизация объектов наследия региона и популяризация их посредством развития въездного и внутреннего туризма.

- Подготовка и издание словаря-справочника по наследию Ленинградской области.

- Разработка электронных туристских путеводителей по новым и существующим туристским маршрутам региона.

- Разработка и реализация новых туристских маршрутов совместно.

- Разработка маршрутов на различные тематические мероприятия и праздники (фестивали, реконструкции, праздники), организуемые муниципалитетами и правительством Ленобласти.

- Разработка туристических программ для иностранных студентов (из Финляндии, стран Прибалтики, стран СНГ и др.).

- Разработка туристических маршрутов по Ленинградской области для пожилых людей с включением маршрутов, по возможности, в федеральный каталог маршрутов, разработанный Министерством культуры.

- Создание в ЛГУ им. Пушкина площадки информационного туристского центра Ленинградской области, а на базе ИТЦ в районах области – информационных стендов ЛГУ.

- Организация «Школы юного экскурсовода» для школьников Ленинградской области.

- Организация исследований, научно-методическое сопровождение и продвижение Малой академии наук экологии, краеведения и туризма (МАНЭКТ).

- Проведение семинаров, конференций для широкого круга заинтересованных субъектов Ленинградской области: турфирм, средств размещения, досуговых учреждений, администрации.

В современных условиях перехода туризма в категорию стратегически значимых отраслей экономики необходим поиск новых форматов (моделей) туристского образования. Организация системы подготовки кадров для сферы туризма должна быть нацелена на массовое «выращивание» предпринимателей. В этой модели индустрия туризма может достичь пяти и более процентов ВВП.

В настоящее время ЛГУ им. А.С. Пушкина является опорным вузом региона. Университетом накоплен значительный опыт подготовки кадров для сферы туризма, который убеждает, что использование образовательной модели предпринимательского типа позволяет выпускникам реализоваться в условиях конкуренции на рынке труда и успешно решать задачи, стоящие перед туристской отраслью. Получив хорошую экономическую подготовку, освоив правовые основы бизнеса, выпускники ЛГУ им. А.С. Пушкина открывают собственное дело, поскольку Санкт-Петербург и Ленинградская область обладают практически неисчерпаемыми ресурсами для развития туризма.

Следует подчеркнуть, что туристская сфера региона за последние несколько лет существенно продвинулась вперед. Разработаны новые интересные туристско-экскурсионные маршруты, изменилась форма и возросло качество подачи информации через официальный туристский портал Ленинградской области, предприняты меры по развитию туристской инфраструктуры. Все это свидетельствует о положительной динамике развития туристской отрасли в регионе и убедительно доказывает высокий профессиональный уровень специалистов.

Список литературы

1. Гаджиева Е.А., Комиссарова Т.С. Педагогические условия формирования профессиональных и личностных качеств бакалавра, обучающегося по направлению «Туризм» // Экологическое равновесие: структура географического пространства: материалы VII междунар. науч.-практ. конф. 2016. – С. 268–272.

2. Якунин В. Н. Особенности развития университетской науки на современном этапе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2015. – № 3 (12). – С. 35–38.

Компоненты профессиональных компетенций и пути их формирования у студентов – будущих педагогов

В статье рассмотрены существующие подходы к моделированию структуры профессиональных компетенций, а также ценностный компонент, современные концепции ценностей и ценностных ориентаций. Проанализированы традиционно применяемые способы формирования когнитивного и деятельностного компонентов компетенций. Также представлены возможные пути формирования ценностного компонента – опыт практической деятельности и участие в дебатах по актуальным проблемам педагогики.

The article describes the existing approaches to the modeling of the structure of professional competencies, considered separately the value component, the modern concept of values and value orientations. The article described conventional methods of forming cognitive and activity components of competences, and presents possible ways of forming a valuable component – the practical experience and participation in debate on topical issues of pedagogy.

Ключевые слова: компетенция; ценности, ценностные ориентации, компоненты компетенции, формирование компетенций, практический опыт, дебаты.

Key words: competence; value, value orientation, the components of competence, building competence, practical experience, debate.

Переход современной системы образования к принципам обучения и воспитания на основе компетентностного подхода выдвигает ряд новых проблем, требующих осмысления и разрешения. К таким разрешаемым по-разному и пока во многом не разрешенным проблемам относятся как проблемы используемого понятийно-терминологического аппарата, так и проблемы организации учебного процесса. Поэтому можно согласиться с мнением о том, что в настоящее время, в отсутствие специальных методических разработок, процесс формирования компетенций протекает стихийно и на недостаточно высоком уровне [3, с. 76].

Понятие «компетенция», ключевое для современного ФГОС ВПО, имеет в педагогике разные толкования, его отношение к понятиям «квалификация» и «компетентность» рассматривается с различных позиций. Помимо употребления зарубежными и некоторыми российскими исследователями понятий «компетентность» и «компетенция» как синонимов [2], в современной педагогической литературе предлагается рассматривать их как не тождественные. Так, в

работах многих авторов компетентность определяется как результат образования в процессе реализации компетентностного подхода, а компетенция – как цель образовательного процесса, интегративная характеристика личности. Другие исследователи, дифференцируя эти понятия, соотносят их как потенциальное и актуальное, подобно противопоставлению языка и речи в теории Ф. де Соссюра. Так, Зимняя определяет компетентность как «основывающуюся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека» [4, с. 4]. Принимая данное разграничение понятий «компетенция» и «компетентность», мы далее будем иметь в виду, что в процессе обучения формируются компетенции и, рассматривая различные подходы, будем выбирать этот термин, если тот или иной исследователь использует его наряду с обозначением «компетентность», как синоним последнего.

Поскольку компетентностный подход связан с усилением практико-ориентированной составляющей образования и является существенно иным по сравнению с ЗУНовским подходом [4], многие исследователи справедливо считают неправомерным определять результативно-целевые характеристики выпускников вуза посредством комплекса знаний, умений и навыков. Однако единого мнения о компонентном составе формируемых компетенций не существует.

Приведем несколько примеров моделирования структуры компетенций в современных работах по философии образования. В концепции В.И. Байденко компетенции включают в себя когнитивную, операционно-технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие [1], т. е. при таком подходе, согласно нашим представлениям, в состав компетенции входит и компетентность. А.К. Маркова выделяет четыре компонента в структуре профессиональной компетентности: гносеологический, ценностно-смысловой, деятельностный и личностный [6]. Ю.Г. Татур считает, что можно минимально выделить три составляющие компетенции: когнитивную (знание и понимание), деятельностную (практическое и оперативное применение знаний) и ценностную [8]. Таким образом, разные исследователи указывают на присутствие в компетенции ценностного компонента, который отличает компетенцию от квалификации.

Рассмотрим компонентный состав компетенций и традиционно применяемые способы его формирования на примере одной из профессиональных компетенций будущих педагогов ДОО – «способность осуществлять взаимодействие с семьей» [9]. ФГОС дошкольного образования одним из основных принципов дошкольного образования определяет сотрудничество ДОО с семьей [10]. Без активного участия родителей в образовательном процессе успешное гармоничное развитие детей невозможно. Выделяемый многими ис-

следователями когнитивный компонент соответствующих компетенций соотносится со знаниями в традиционном подходе к обучению. На лекционных и практических занятиях студенты изучают существующую в современной педагогике методику работы с родителями дошкольников. В настоящий момент являются разработанными принципы, основные методы и формы работы ДОО с семьей, однако конкретное содержание этих форм для различных направлений образования дошкольников разработано недостаточно. основополагающими в области взаимодействия ДОО с родителями являются следующие принципы: принцип параллельности воздействия дошкольного учреждения и семьи на детей, принцип взаимодополнения, принцип организации совместной деятельности детей и взрослых в детском саду и семье.

Деятельностный компонент компетенций осваивается студентами на практических и лабораторных занятиях, а также в ходе педагогической практики. Готовясь к освоению способов взаимодействия с родителями дошкольников, на практических занятиях студенты разрабатывают и обсуждают рекомендации родителям по различным вопросам развития дошкольников. В ходе педагогической практики будущие педагоги знакомятся с опытом работы воспитателей ДОО, анализируют используемые формы взаимодействия с родителями и конкретные мероприятия с точки зрения их актуальности и педагогической целесообразности. По выполненным отчетам о прохождении практики проводятся обсуждения.

В ходе последнего обсуждения был, в частности, сделан вывод о том, что педагоги практикуют в основном традиционные формы работы с родителями: консультации, родительские собрания, индивидуальные беседы, а также наглядно-информационные формы педагогического просвещения: стенды, папки-передвижки, выставки детских работ. При этом наиболее распространенными являются монологические формы работы – информирование родителей в виде сообщений, докладов, при практическом отсутствии активности самих родителей.

В ходе выполнения курсовых и дипломных работ студенты анализируют проводимую ДОО работу с семьей с точки зрения ее эффективности. С этой целью применяются различные диагностические методики, анкетирование родителей и педагогов ДОО. Так, группой студентов была разработана анкета «Самооценка готовности педагогов ДОО к взаимодействию с родителями дошкольников». Согласно полученным данным, педагоги владеют знаниями о воспитательных возможностях семьи, но определяют уровень педагогической компетентности родителей как низкий и ниже среднего, при этом осознают, что с целью повышения компе-

тентности родителей в недостаточной степени используют эффективные формы взаимодействия с семьей. Результаты проведенного в 2016 г. анкетирования родителей подтвердили, с одной стороны, справедливость мнения педагогов о низком уровне педагогической компетентности родителей, с другой же стороны, выявили в основном низкую степень знакомства родителей с проводимой ДОО работой, но при этом высокую степень готовности активно участвовать в мероприятиях ДОО. Сопоставление результатов анкетирования родителей и педагогов говорит о недостаточной эффективности используемых ДОО форм работы с родителями, о недооценке воспитателями уровня готовности родителей участвовать в совместных образовательных мероприятиях и в целом об отсутствии взаимодействия педагогов ДОО и родителей в процессе воспитания и развития детей.

Описанные формы обучения формируют прежде всего такие компоненты профессиональной компетенции, которые соотносятся с традиционным ЗУНовским подходом. Способствуют ли эти формы формирования ценностного компонента, определить сложно. Вероятно, способствуют мало. Наблюдения студентов за профессиональной деятельностью педагогов, овладевших профессионально значимыми знаниями, умениями и навыками, показывают, что подлинного взаимодействия с родителями в ДОО, как правило, нет, несмотря на предписания ФГОС принятого в 2013 г. Педагоги не стремятся к взаимодействию, не считают это важным, ценностный компонент соответствующей компетенции традиционными средствами обучения в вузе или на курсах повышения квалификации не сформирован.

Однако и в современном высшем образовании, декларировавшем переход к компетентностному подходу, формирование ценностного компонента профессиональных компетенций практически не разработано. Для создания соответствующей методики необходимо сначала определить соответствующие теоретические основания. Согласно существующим в современной науке взглядам на сущность ценностей, они представляют собою значимости, на основании которых делается выбор того или иного действия, таким образом, ценности являются регуляторами поведения человека. Существуют истинные и декларируемые ценности, существует иерархия ценностей. При этом система ценностей каждого человека индивидуальна и изменчива, например, у человека может произойти переоценка ценностей. Существуют различные классификации ценностей, в частности, различают ценности терминальные (идеальные цели) и инструментальные (ценности-принципы, или ценности-средства). Относительно других аспектов ценностей единого мнения у исследователей нет. Подходы к рассмотрению понятия «цен-

ность» в разных науках настолько различны, что оказывается возможным выделить несколько оппозиций [5]: понимание ценностей как атрибута идеала, трансцендентного человеку, противостоит пониманию ценности как атрибута конкретного явления или объекта; ценность рассматривается как сугубо индивидуальная реальность – или как надындивидуальное, социальное образование; представление о ценностях как внутреннем регуляторе поведения, вне зависимости от их отражения в сознании, находится в оппозиции с пониманием ценности как сознательного убеждения субъекта.

Имея в виду ценностный компонент в структуре профессиональной компетенции, формируемой в процессе обучения в вузе, мы будем придерживаться концепции Д. А. Леонтьева, который предложил понимать ценности как «глубинные мотивационные структуры, которые находят свое отражение в ценностных ориентациях» [5, с. 45]. Понятие «ценностных ориентаций» так же, как и понятие ценности, не имеет общепринятого понимания. Однако общим в различных толкованиях этого понятия является указание на связь ценностных ориентаций с сознанием. Ценностные ориентации понимаются как отражение ценностей в сознании человека, субъективные концепции ценностей. Согласно точке зрения Леонтьева, ценностные ориентации – это осознанные представления субъекта о собственных ценностях [5].

Один из путей формирования ценностного компонента компетенций, связанного с инструментальными ценностями, – это анализ собственного опыта. Однако многие явления, связанные с профессиональной деятельностью педагога, незнакомы студентам с практической стороны. Это относится, в частности, к взаимодействию педагогов ДОО с родителями. Информирование студентов об этом и различного рода обоснование необходимости взаимодействия с родителями дошкольников может сформировать у будущих педагогов представление о том, что лучше сотрудничать с родителями, чем действовать независимо от них. Для того чтобы необходимость взаимодействия с родителями стала ценностью, следует убедиться на собственном опыте в плодотворности такого взаимодействия. Поэтому во время педагогической практики студенты должны иметь возможность создать и реализовать собственные разработки по организации взаимодействия с родителями дошкольников – прежде всего с применением активных форм участия родителей в образовательном процессе. К таким формам, в частности, относится театрализованная и проектная деятельность детей совместно с родителями, семинары-практикумы для родителей. Отметим, что творческая деятельность студентов имеет значение и как опытно-экспериментальное приобретение соответствующих знаний, по-

скольку в педагогической литературе конкретные методические разработки по использованию активных форм взаимодействия с семьей представлены в небольшом объеме.

Очевидно, не все ценностные компоненты могут быть сформированы с помощью анализа собственного опыта. Это относится в первую очередь к ценностным ориентациям, связанным с терминальными ценностями. Д.А. Леонтьевым описан другой возможный путь формирования личностных ценностей. Согласно его концепции, социальная ценность сначала присутствует в сознании как знаемая (как ценностный стереотип, отражающий ожидания, предъявляемые человеку обществом). Затем в воображении происходит «обкатка» ценностного стереотипа, примерка его к собственной жизни, и этот стереотип предстает как возможный ценностный идеал (идеальный конечный ориентир развития ценностей человека). На этом этапе ценность уже имеет личностный смысл, но не обладает побудительной силой. И лишь с появлением последней ценностный идеал становится ценностной ориентацией, т. е. отражением в сознании истинной личностной ценности человека [5]. Важным элементом в данной модели выступают ценностные идеалы. Именно они представляют собой тот промежуточный этап, который соединяет социальные и личностные ценности. Поэтому, принимая концепцию Леонтьева, мы считаем, что в процессе формирования ценностного компонента профессиональных компетенций необходимо обеспечить прохождение студентами этого промежуточного этапа – примеривания в своем воображении созданных обществом ценностей (ценностных стереотипов) к собственной личности с ее сложившейся системой ценностей. Для этого мы считаем целесообразным проводить на практических занятиях дискуссии в форме дебатов, посвященные различным актуальным проблемам педагогики.

О возможности применения формы дебатов для организации обучения в высших учебных заведениях писали И.А. Стернин, А.К. Михальская, Л.Н. Горелова и др. Однако предлагаемые методистами форматы дебатов часто намеренно лишены остроты, направлены на сглаживание противоречий. Основное внимание уделяется подчеркнуто уважительному отношению к оппоненту, формированию толерантности, критика взглядов оппонента не допускается. Так, И.А. Стернин рассматривает эффективность использования дебатов для развития умения анализировать и систематизировать информацию, выделять главное, четко формулировать свою мысль, давать содержательный и развернутый ответ на поставленный вопрос, подбирать аргументы и выстраивать их в определенной последовательности, сопоставлять различные точки зрения и оценивать убедительность доказательства и др. Однако

автор подчеркивает принципиальное отсутствие в предлагаемой им форме дебатов такого компонента, как опровержение мнения оппонента, дебаты – это «обсуждение», а не спор. Часто в предлагаемых им заданиях для студентов защищаемые сторонами мнения – «разные», но не противоположные, участники дебатов могут изменить, скорректировать свое мнение в ходе обсуждения проблемы [7].

Мы считаем возможным проводить на занятиях с будущими педагогами формальные дебаты, представляющие собой разновидность интеллектуальной игры, в которой участники часто защищают мнение, не совпадающее с их собственным убеждением. Формальные дебаты – это разновидность спора, при котором стороны отстаивают противоположные точки зрения и воздействуют на зрителей (судей) с целью убедить их в своей правоте (большей доказательности своих доводов). Формальные дебаты проводятся по определенным правилам, в них участвуют две соперничающие команды, представители которых по очереди выступают с развернутыми речами, формулируют вопросы и ответы.

Важным условием эффективности проведения занятий мы считаем самостоятельный выбор участниками темы дебатов. Студенты выбирают для подготовки, как правило, достаточно острые темы, которые в той или иной степени связаны с их будущей профессиональной деятельностью. В процессе обсуждения у участников дискуссии происходит осознание определенной общественной ценности, «примеривание» ее к себе в процессе поиска аргументов и затем самоопределение в отношении данной ценности.

В качестве примера остановимся на таком основополагающем принципе современной педагогики, как признание детства самоценным периодом жизни человека. Этот принцип связан со сферой терминальных ценностей. Будущие педагоги, повторяя на экзаменах правильные формулировки, часто не имеют соответствующей ценностной ориентации, поскольку не вполне осознают смысл этого постулата и не понимают, в противоположность какому принципу он возник. С одной стороны, студентам необходимо объяснить суть противоположной позиции (детство – это период подготовки к взрослости), а с другой стороны, проблематизировать этот принцип в дискуссиях, выявляющих это представление о детстве как ценности. Возможные темы таких дискуссий: «Умерщвление детей, больных синдромом Дауна», «Обучение детей, близкая смерть которых неизбежна». В процессе обсуждения указанных проблем принцип самоценности детства конкретизируется, предстает не как навязываемая ценность, а как проблема, участие в ролевой игре, предполагающей поиск убедительных доводов в защиту той или иной позиции, способствует превращению ценностного стереотипа в ценностный идеал, наделенный личностным смыслом.

Дебаты способствуют формированию и второго типа ценностных ориентаций – ориентаций, связанных с инструментальными ценностями. В качестве примера приведем дебаты по теме «Нужно ли давать детям вознаграждение за оценки». Эта дискуссия сталкивает различные ценностные представления о предпочтительных способах создания у детей мотивации к обучению, побуждает защитников двух разных позиций прогнозировать возможные последствия введения в семье «оплаты» хороших оценок: поможет ли это научить ребенка разумно тратить деньги, планировать бюджет, будет ли ребенок чувствовать себя более взрослым, станет ли более ответственным, какие ценности сформируются у ребенка в этом случае, будет ли для ребенка важен сам процесс познания, не приучится ли он «жюльничать», если целью обучения станет получение высокой оценки, а с нею и «зарплаты». Таким образом, в процессе ролевой игры участники анализируют ценностные стереотипы и определяют, можно ли без серьезных противоречий совместить их с существующей личностной системой ценностей, не возникнет ли в результате такого соединения ценностный конфликт.

Отметим, что, помимо формирования ценностных ориентаций, участие в дебатах позволяет студентам совершенствовать речевые и коммуникативные умения. Дебаты расширяют кругозор студентов, учат использовать различные источники информации и по-новому осмысливать жизненный опыт, дают им более глубокое понимание действительности и существующих в ней противоречий.

Необходимость формирования профессиональных компетенций студентов требует проведения дальнейших исследований как в области педагогической теории, так и в сфере создания методических разработок. В отношении ценностного компонента компетенций необходимо уточнение его сущности, рассмотрение различных путей его формирования и создание специальных диагностических методик, определяющих эффективность используемых средств и методов.

Список литературы

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. – М., 2006. – 55 с.
2. Демченкова С. А. Основные подходы к трактовке понятий «компетенция» и «компетентность» за рубежом и их содержательное наполнение // Вестн. ТГПУ. – 2011. – Вып. 13 (115). – С. 243–246.
3. Зданович О. В. О структуре и содержании исследовательской компетенции студентов – будущих учителей // Вестн. ТГПУ. – 2012. – № 11 (126). – С. 76–79.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М., 2004. – 42 с.
5. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – №4. – С. 15–25.

6. Маркова А. К. психология профессионализма. – М., 1996. – 312 с.
7. Стернин И. А. Практическая риторика: учеб. пособие. – М., 2003. – 272 с.
8. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. – М., 2004. – 16 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 44.03.02. Психолого-педагогическое образование // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: <http://fgosvo.ru/news/3/1642> (дата обращения: 02.03.2017).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Российская газета. – 2013. – 25 нояб. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 02.03.2017).

И. В. Кузнецова

Дидактические свойства и функциональные возможности видеоматериалов в модульном курсе обучения английскому языку на первом этапе морского образования

В статье рассмотрены характерные черты научно-популярных аутентичных видеофильмов, которые позволяют включать их в модульный курс обучения английскому языку курсантов на первом этапе (I и II курсы) морского образования. На основе разработанных учебных материалов к фильмам организуется прежде всего обучение общепрофессиональной лексике, являющейся базовой для всех специальностей (судоводителей, судомехаников, электриков, радиоинженеров, гидрографов), а также развитие навыков и умений во всех видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении и письме) с целью формирования коммуникативной компетенции. Описанная трехчастная структура аудиторного занятия может служить моделью построения учебных материалов для работы с любым научно-популярным видеофильмом.

The article describes the characteristics of popular-science authentic films that allow to include them in a modular course of teaching English to cadets at the first stage (1 and 2 year) of Maritime Education. Using authentic video in the language classroom and video activities based on visual content is aimed at teaching general professional vocabulary of all specialized fields (navigators, ship engineers, electricians, radio engineers, hydrographers) and developing skills and capabilities in all types of speech activities (listening, speaking, reading and writing) in order to form communicative competence. The 3-part structure of the classroom can serve as a model of designing video activities for the work with any popular-science film.

Ключевые слова: научно-популярный аутентичный фильм, виды речевой деятельности, общепрофессиональная лексика, коммуникативная компетенция, модульный курс.

Key words: popular-science authentic film, types of speech activities, general professional vocabulary, communicative competence, modular course.

Иностранный язык является обязательным предметом учебного плана и изучается в морском вузе в течение пяти лет. На первом, общетехническом, этапе подготовки (I и II курсы) учебный процесс традиционно ориентирован на изучение грамматики на лексическом материале, который подбирается преподавателями. Технические средства обучения (ТСО) незаменимы в современном языковом образовании, но они практически не используются на первом этапе. Обладая же широкими дидактическими возможностями, они позволяют оптимизировать учебный процесс для достижения многоаспектных целей обучения. Многие исследователи указывают на особую эффек-

тивность видеоматериалов в процессе обучения иностранным языкам в условиях отсутствия языковой среды. Это обусловлено следованием ведущему дидактическому принципу наглядности, который выступает как средство мобилизации психической активности учащихся, введения новизны в учебный процесс, повышения интереса к занятиям, большей возможности произвольного запоминания, расширения объема усваиваемого материала [8].

Использование видеоматериалов на учебных занятиях существенно расширяет возможности урока, способствует более прочному усвоению материала на основе речевой, ситуативной, контекстной, картинной, эмоционально-экспрессивной наглядности [6, с. 2].

Н.Д. Гальскова отмечает, что звуковое кино и телевидение как особый вид наглядности обеспечивают такие стимулы, которые не могут создать преподаватель или учебник, т. е. показ на экране ситуаций, позволяющих действующим лицам совершать речевые поступки в определенном контексте, пространстве и времени. С их помощью реализуется динамическая модель коммуникации (жесты, мимика, паузы, интонации) [4, с. 199].

Нельзя не согласиться с Ю.А. Комаровой, которая считает, что «видеоматериалы представляют собой образцы аутентичного языкового общения, создают атмосферу реальной языковой коммуникации, делают процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным, убедительным» [7].

Эффективность учебной деятельности во многом определяется различными психологическими факторами. Это тип мышления и характерный для конкретного учащегося способ познания мира, или когнитивный стиль (*cognitive style*), в зависимости от которого учащийся выбирает учебные стратегии (*learning strategies*), которые в свою очередь формируют у него определенный учебный стиль (*learning style*). В психологии выделяются визуальный (*visual learners*), аудитивный (*auditory learners*) и кинестетический (*kinesthetic learners*) типы обучаемых, т. е. учащиеся, которые лучше воспринимают информацию через зрительный канал, на слух или в процессе выполнения какой-либо деятельности [5, с. 287]. Преимуществом использования видео является то, что данный способ представления материала будет удовлетворять потребностям обучаемых с разными когнитивными и учебными стилями.

Как известно, дети овладевают родным языком на протяжении своего развития благодаря постоянному и активному влиянию на них внешней языковой среды (*exposure to language*). Для взрослых обучаемых эту ситуацию надо создавать искусственно, ведь основная часть так называемого «произведенного студентами» языка формируется на основе того, что они услышат или увидят. Поэтому, наряду с печатным материалом (текст) и звукозаписью, *фильм*, со-

четая в себе аудиальный и визуальный компоненты одновременно, может служить мощным активатором процесса изучения языка. Поскольку современные средства воспроизведения видеоматериалов позволяют по необходимости останавливать или повторять эпизод, имеется возможность многократного повторения звучащего отрывка для лучшего запоминания единиц речи, усвоения модели употребления языкового явления, а также имитирования аутентичной, образцовой речи, «овладеть которой без подражания нельзя, если учитывать специфику предмета «иностранный язык»» [10, с. 83].

Только через наблюдение за функционированием грамматических единиц в реальной речи можно достичь эффективного усвоения грамматического материала [14, с. 90], а звуковая дорожка видеофильма дает такую возможность.

К.В. Полякова отмечает возможность интенсивного исправления фонетики, а также ознакомления обучаемых с экстралингвистическими знаками. При этом важно использовать именно аутентичные фильмы, которые свободны от «искусственности» учебной видеопродукции [12].

Аутентичный вербальный текст (фильма) адекватно передает коммуникативные компетенции носителя языка, которые могут служить объектом анализа, интерпретации и моделью для репродукции [9, с. 100].

Просмотр видеофильма по изучаемой теме, оказывая сильное эмоциональное и эстетическое воздействие на обучающихся, стимулирует непроизвольное запоминание и лучшее усвоение языкового материала. А непроизвольное запоминание с последующим употреблением в форме имитации отдельных языковых элементов, понимаемое как *усвоение*, является, наряду с *обучением*, важной составляющей *овладения* языком [1, с. 90]. Студенты получают возможность увидеть, как язык используется (*language in use*). Они отмечают весь спектр экстралингвистических средств коммуникации, т. е. как интонация соотносится с выражением лица говорящего, какие жесты сопровождают определенные фразы.

Звучащая речь фильма запускает механизм «сравнения, без которого не существует процесса овладения знаниями, умениями и навыками.<...> Сравнивая и сопоставляя, учащийся анализирует свою собственную речь, а это способствует глубокому осмыслению учебного материала, правильной самокоррекции, чем значительно повышается эффективность обучения» [10, с. 84].

Специально выбранный фильм, вводя в атмосферу событий, явлений или ситуаций, задает контекст деятельности обучаемых [11, с. 106]. В сочетании с материалом для чтения содержание фильма той же тематики расширяет, углубляет и развивает этот контекст. Фильм может стать хорошим стимулом для дискуссии или

быть основой для письменного задания. В процессе работы с материалом фильма преподаватель может поставить перед студентами различные задачи: подготовить устное сообщение об увиденном в фильме; найти информацию в Интернете для расширения знаний по какому-либо аспекту, затронутому в фильме; выполнить совместный письменный проект, участвуя в котором студенты вовлекаются в говорение, слушание, письмо и чтение одновременно.

Представляется очевидным, что аутентичный видеофильм:

1) способствует лучшему пониманию смысла звучащей речи благодаря зрительной опоре;

2) является богатым источником языкового (грамматика) материала, что позволит работать над языковыми формами;

3) является ресурсом информации в конкретной области знания, что сделает более успешным процесс запоминания предметной лексики, что особенно актуально для профессионально ориентированного обучения;

4) развивает навык понимания речи на слух и способствует активному аудированию, которое интенсивно обучает фонетике;

5) позволяет организовывать разговорную практику в рамках освещаемой темы, что способствует развитию воображения, критического мышления и творческих навыков студентов;

6) создает условия для развития умений самостоятельной учебной деятельности;

7) обогащает социокультурную составляющую коммуникативной компетенции.

Работа с фильмом позволит целенаправленно формировать у учащихся учебные навыки, в том числе рациональные *приемы* работы с учебным материалом, что обеспечит дальнейшее *их* применение в самостоятельной работе. К таким приемам относятся: приемы культуры чтения и слушания; приемы работы с текстом и лексикой; приемы краткой и рациональной записи в форме заметок (notes); приемы запоминания; приемы работы со справочной литературой [5, с. 172].

В процессе обучения видеоматериалы призваны выполнять следующие функции: 1) образовательную (объединяющую в себе обучающую, информирующую, стимулирующую, контролирующую функции); 2) развивающую (механизмы памяти, внимания, мышления, а также личностные качества); 3) воспитательного воздействия (воспитание чувства уважения к народу другой страны и воспитания эстетических качеств) [6].

Таким образом, фильм обладает многими дидактическими возможностями, и потребность в учебных материалах по использованию видеофильмов на уроках достаточно велика [2].

Эффективное использование аутентичного видеофильма требует от преподавателя определенных методических знаний и тщательной подготовки заданий. Без этого просмотр фильма может стать бесполезной тратой времени. Более того, студенты могут потерять интерес/мотивацию, если их уровень владения языком окажется недостаточным для полноценного понимания содержания.

Условия успешного привлечения видеоматериала могут быть следующими:

- содержание видеоматериалов соответствует реальному уровню общего и языкового развития аудитории;
- длительность видеофрагмента не превышает временные рамки занятия;
- сформулировано задание на просмотр;
- предусмотрены дополнительные опоры для лучшего понимания обучаемыми текста видео;
- в распоряжении преподавателя и обучаемых имеются текстовые расшифровки видеосюжетов;
- разработана система языковых и речевых упражнений для конкретного контингента обучаемых.

Важным, но решаемым является вопрос о том, где взять видеоматериал. При отсутствии интересующих видеофильмов в продаже можно записывать их с помощью спутниковых антенн или привозить из заграничных поездок [13, с. 96].

Выбирая аутентичный фильм для использования его в учебном процессе, необходимо оценить (для успешного восприятия и понимания студентами иноязычной речи на слух) такие особенности фильма, как характер, объем и количество речевых сообщений, темп речи, наличие опор и ориентиров восприятия, визуальной и вербальной наглядности [5, с. 186]. Представляется также, что предпочтение следует отдать фильму с большим количеством натуральных видов, нежели фильму, в котором на экране в основном присутствует диктор или ведущий, рассказывающий пусть даже и о феноменальном предмете или явлении. Необходимо заметить, что фильм должен быть интересным, чтобы поглотить все внимание аудитории и способствовать повышению мотивации к изучению английского языка.

В нашем исследовании мы освещаем обучение курсантов на первой ступени морского вуза (I и II курс) общепрофессиональной лексики морской технической сферы на основе модульного курса, в состав которого включены уроки чтения тематически связанных текстов и уроки по работе с научно-популярными видеофильмами того же тематического спектра, что позволит достичь многократного наблюдения, употребления и закрепления интересующей нас лексики.

Основным средством обучения для курсантов на первом, общетехническом этапе обучения, является кафедральный учебник 1992 г. издания, содержание и методические установки которого не отвечают современным требованиям. В соответствии же с программными задачами необходимо обеспечить владение обучаемыми языковым материалом и навыками и умениями оперировать этим материалом во всех видах речевой деятельности: чтении, говорении, аудировании и письме. Неудовлетворительное материально-техническое обеспечение учебного процесса на первом этапе приводит к негативным результатам: обучаемые не овладевают общепрофессиональным языком, который должен подготовить их к восприятию дисциплины «Профессиональный английский язык» старших курсов, где уже изучаются функциональные обязанности работника в соответствии со специализацией и которая необходима для прохождения практики, в том числе в условиях интернационального экипажа. Нарушается принцип преемственности, заключающийся в планомерном переходе от школьного языкового обучения через ступень общепрофессионального языка к языку профессионального общения, владение которым будет удовлетворять цели формирования коммуникативной компетенции.

Для осуществления качественной языковой подготовки курсантов на первом этапе необходимо обеспечить такое образовательное пространство, в котором наиболее эффективным способом будет происходить обучение профессионально ориентированной лексике. Представляется, что разработанный нами модульный курс введения в морскую тематику, или курс «ВМТ», неотъемлемой частью которого является работа с видеоматериалами, удовлетворяет поставленной цели.

На общепрофессиональном этапе необходимо осуществить широкую лексическую подготовку, являющуюся базовой для всех специальностей (судоводители, судомеханики, гидрографы, электрики, радиоинженеры) в морской технической сфере. Мы воспользуемся классификацией, согласно которой профессионально ориентированная лексика подразделяется на академическую и профессиональную, а профессиональная, в свою очередь, состоит из собственно профессиональной и квазипрофессиональной [3, с. 14]. Причем, в нашем случае, кроме необходимого в вузе обучения академической, т. е. общеупотребительной лексике, которая встречается в различных областях науки и техники, ставится задача обучения квазипрофессиональной лексике, которая характерна для морского технического контекста, но также известна и используется широким кругом лиц. Заменяем термин *квазипрофессиональная* (лексика) на *общепрофессиональную* (лексика морского контекста). К общепрофессиональной лексике мы относим лексику морскую, метеорологическую и техническую. Необходимо отметить, что именно научно-популярные фильмы, специально подобранные для включения в модульный курс, богаты лексикой той или иной предметной сферы.

При работе с видеофильмом, или его эпизодом, если фильм длинный, так же, как и при работе с печатным текстом, выделяют три этапа: 1) дотекстовый (до просмотра – pre-viewing); 2) текстовый (просмотр – viewing); 3) послетекстовый (после просмотра – post-viewing). Иными словами, каждый урок состоит из трех частей.

Упражнения и задания в первой части урока (Speaking, Vocabulary) направлены на активизацию имеющихся у обучаемых фоновых знаний предметного и лексического характера по теме, которая будет представлена в фильме (или отрывке), введение новой лексики и ее фиксирование различными способами. Курсанты выписывают из монолингвального словаря словарные статьи, приводят примеры употребления отобранных слов, организуют лексические единицы в виде семантических карт, что способствует более прочному запоминанию слов и выражений. Во второй части урока на просмотр видео дается задание на множественный выбор правильного утверждения с целью развития навыков аудирования и контроля понимания содержания эпизода. Приходится констатировать, что обучение аудированию на общетехническом этапе не предусмотрено вообще, что отрицательно сказывается на качестве языковой подготовки курсантов. Поэтому работа с видеофильмами представляется как насущная мера в формировании умений восприятия и понимания иноязычных высказываний на слух, что вместе с говорением обеспечивает развитие способности общения на иностранном языке, обуславливающей дальнейшее формирование коммуникативной компетенции в профессиональной сфере. Задания в третьей части составлены на базе лексико-грамматического материала, который встретился в данном эпизоде. Они направлены на его усвоение (Phonetics, Word-building, Grammar, Reading) и формирование умений его употребления в речи (Writing, Speaking). В разделе Reading на материале записанного текста звучащей в фильме речи или небольших дополнительных текстов организуется тренировка разных видов чтения (просмотрового, изучающего, поискового). Задания на продуцирование речевого сообщения (Speaking) по какому-нибудь аспекту, затронутому в фильме, заключаются в формировании умений создавать различные типы монологических текстов с использованием общепрофессиональной лексики. Написание небольшого сочинения в разделе Writing может быть задано на дом после объяснения преподавателем правил построения эссе того или иного типа (descriptions, discursive essays, reports). Для организации самостоятельной работы курсантов предусмотрены задания дополнительного раздела Research and Inquiry на поиск и обработку информации, связанной с тематикой фильма, из различных источников, на критическое ее осмысление и представление в виде презентации или доклада на занятии или на вузовской научно-практической конференции.

Таким образом, включение в учебный процесс на общетехническом этапе обучения в морском вузе работы с видеоматериалами в составе модульного курса позволит использовать важное свойство видеоряда и звуковой дорожки аутентичного научно-популярного фильма для лучшего понимания и закрепления обучаемыми фактической информации, языковых особенностей речи, лексического аспекта для развития компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Оказывая сильное эмоциональное воздействие на курсантов, просмотр видео будет создавать дополнительную мотивацию в их учебной, поисковой и творческой деятельности.

Список литературы

1. Баграмова Н.В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 221 с.
2. Богомякова Е.В. Использование аутентичного художественного фильма на уроке немецкого языка: материалы XXXIX Междунар. филол. конф. Секция «Современные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков». – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2010. – С. 25–29.
3. Вепрева Т.Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2012. – 24 с.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. – М.: Академия, 2009. – 336 с.
5. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие. – М.: Дрофа, 2008. – 431 с.
6. Комарова Ю.А. Дифференцированный подход к обучению монологическому высказыванию при помощи видеоматериалов студентов на начальной ступени обучения языковых факультетов педагогических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1994. – 16 с.
7. Комарова Ю.А. Использование видео в процессе обучения иностранным языкам в старшей школе // Методика обучения иностранным языкам в средней школе: пособие для учителей, аспирантов и студентов [отв. ред. М.К. Колкова]. – СПб.: КАРО, 2008. – С. 188–203.
8. Лалым А.С. Вопросы отбора содержания обучения // Проблемы современной филологии и лингводидактики: сб. науч. тр. Вып. 5. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – С. 158–165.
9. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики: коллект. моногр. / отв. ред. Е.Г. Тарева. – М.: Логос, 2014. – 232 с.
10. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учеб. / Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. – М.: Высш. шк., 1982. – 373 с.
11. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
12. Полякова К.В. Разработка и апробация курса «Videoculture» // Англистика XXI века: сб. материалов III Всерос. науч. конф. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007.
13. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 272 с.
14. Стрелкова С.Ю. Интегративное обучение иноязычной грамматике: От предложения к дискурсу. – М.: Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 184 с.

Теоретическая модель профессиональной подготовки студентов технических вузов в предметной области знаний по безопасности жизнедеятельности с использованием средств физической культуры

В статье рассматриваются вопросы использования средств физической культуры в образовательном процессе по безопасности жизнедеятельности в технических вузах. Предлагается теоретическая модель профессиональной подготовки студентов технических вузов в предметной области знаний по безопасности жизнедеятельности с использованием средств физической культуры. В модели выделяется интегрированная учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности и физическое здоровье человека», которая способствует решению педагогической задачи «знать, уметь, владеть» в предметной области знаний по безопасности жизнедеятельности в соответствии с задачей подготовки будущих бакалавров. Предлагаемая интегрированная учебная дисциплина направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций у студентов, ее содержательное наполнение может меняться в зависимости от педагогических задач в области безопасности жизнедеятельности, исходя из конкретного направления профессиональной подготовки в техническом вузе.

Problems of using the means of physical culture in the educational process on safety of vital activity at higher technical educational institutions are considered in the article. The theoretical model of the professional training of students at higher technical educational institutions in the subject field of knowledge on safety of vital activity with use of means of physical culture is proposed. The integrated subject «Safety of vital activity and man's physical health» that favors to solve the pedagogical task «to know, to be able, to govern» in the subject field of knowledge on safety of vital activity in accordance with the task of training of future bachelors is marked out in the model. Proposed integrated subject is directed to form cultural and professional competence of students, its content may be changed depending on pedagogical tasks in the field of safety of vital activity following concrete trend of the professional training at higher technical educational institutions.

Ключевые слова: модель подготовки, безопасность жизнедеятельности, средства физической культуры.

Key words: safety of vital activity, means of physical culture, model of training.

К одной из существенных проблем современного образовательного процесса в технических вузах следует отнести недостаточное внимание со стороны преподавателей общенаучных дисциплин к образованию в области безопасности жизнедеятельности при формировании профессиональных компетенций в соответствии с направлением подготовки студентов.

Между тем, вопросам безопасности жизнедеятельности при обучении студентов в техническом вузе, на наш взгляд, должно уделяться повышенное внимание. Анализ основных образовательных программ для технических вузов и, в частности, Санкт-Петербургской лесотехнической академии им. С.М. Кирова (ныне – Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет имени С.М. Кирова), показал, что ряд профессий требует от будущих бакалавров по направлению подготовки «Лесное дело» больших физических нагрузок, внимательности и собранности, соблюдения правил безопасности при работе с машинами и механизмами, ответственности за жизнь и здоровье не только самого работника, но и других людей, сохранности окружающей среды. Вследствие этого, профессиональная подготовка будущих бакалавров должна строиться с учетом данных факторов, а изучение других общенаучных предметов нацелено на формирование у студентов знаний, навыков и умений в области безопасности жизнедеятельности в рамках избранной профессии [11, с. 205–218].

Однако в настоящее время в сфере общенаучных (непрофильных) дисциплин отсутствует единая методология обучения студентов безопасности жизнедеятельности, не разработаны рабочие программы (модули) и методики обучения, включающие вопросы безопасности жизнедеятельности, которые ориентированы на профессиональную подготовку будущих бакалавров. По нашему мнению, в рамках основной образовательной программы бакалавриата по отраслевым техническим направлениям могут разрабатываться и утверждаться рабочие программы дисциплин (модули) по безопасности жизнедеятельности человека. Как пишет В.А. Девисилов: «Эффективность учебного процесса резко повысится, если в программах других дисциплин учебного плана будет предусмотрено рассмотрение отдельных аспектов безопасности» [6, с. 1407].

В этой связи, представляется закономерным использование в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров технических направлений в предметной области знаний по безопасности жизнедеятельности средств физической культуры, в предмет которой включены различные аспекты безопасности жизнедеятельности. При этом к средствам физической культуры, способствующим формированию общекультурных и профессиональных компетенций студентов в предметной области знаний по безопасности жизнедеятельности, относятся учебные и наглядные пособия по безопасному выполнению физических упражнений и занятий спортом, физические упражнения, занятия на тренажерах, подвижные и спортивные игры, спортивные соревнования, туристические походы, спортивное ориентирование, направленные на профессионально-прикладную подготовленность будущих бакалавров в соответствии с избранной

профессией, а также технические средства физической культуры в виде спортивных залов и площадок, спортивных тренажеров, снарядов и оборудования, которые обеспечивают организацию образовательного процесса. Наряду с данными средствами, к средствам физической культуры относятся способы и методы сохранения и восстановления здоровья: приемы и способы оказания первой (доврачебной) помощи пострадавшим людям, методы лечебной физической культуры.

Использование средств физической культуры, по нашему мнению, позволит расширить содержание учебного процесса и увеличить объем воспитательных и образовательных средств, повысить общетеоретическую и профессионально-прикладную подготовку будущих бакалавров технических направлений в области безопасности жизнедеятельности, обеспечить их психологическую и физическую готовность к преодолению опасных и чрезвычайных ситуаций.

Формирование единой методологии образования в области безопасности жизнедеятельности в системе профессиональной подготовки бакалавров технических направлений предполагает комплексное использование подходов, где системообразующую роль выполняют интегративный и модульный подходы. По мнению С.В. Абрамовой и Е.Н. Боярова, под методологическим подходом «понимается совокупность научных представлений о процессе описания, изучения, проектирования, прогнозирования или преобразования объекта познания» [5, с. 111].

Рассмотрим основные подходы, определяющие организацию образования в области безопасности жизнедеятельности в системе подготовки бакалавров по техническим направлениям.

Интегративный подход определяет, что процесс образования в области безопасности жизнедеятельности студентов строится на основе использования междисциплинарных и полипарадигмальных связей содержания различных дисциплин. Взаимодействие и взаимопроникновение учебного материала различных дисциплин приводит к обогащению образовательного процесса будущих бакалавров, способствует развитию у них системного мышления. Как указывает П.В. Станкевич: «Важнейшее достоинство предметной интеграции научного знания не только в общих теориях, но и в интегрированных учебных дисциплинах, в возможности повышения эффективности процесса познания, связанной с экстраполяцией теоретических положений на новые области знаний и исследований при выполнении принципа существенности и конкретности в отражении свойств нового объекта» [12, с. 37].

Модульный подход предполагает, что «отбор и обновление содержания образования в области безопасности жизнедеятельности осуществляется не простым объединением учебного материала, ранее существовавших самостоятельных циклов, блоков, дисциплин, курсов, а возникает новая их логическая структура – модуль. В данном контексте модуль понимается как дидактическая единица построения учебно-воспитательного процесса обучения, в качестве законченного блока информации» [1, с. 12].

Применение обозначенных подходов позволяет подчеркнуть многогранность и многосторонность образования в области безопасности жизнедеятельности как закономерного, последовательного и результативного процесса.

Решая задачу разработки единого методологического подхода к образованию в области безопасности жизнедеятельности в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров технических направлений, необходимо определить комплекс принципов, которые нами рассматриваются как система основополагающих положений и требований, соблюдение которых обеспечивает эффективное и качественное функционирование учебно-воспитательного процесса. При этом мы учитывали, что принципы определяют содержательную сторону образования в области безопасности жизнедеятельности [2, с. 13–14; 94, с. 15].

Основываясь на исследованиях С.В. Абрамовой [2, с. 13–14], В.П. Соломина [9, с. 4–6], П.В. Станкевича [12, с. 46–49], можно выделить следующие принципы отбора содержания и организации образования в области безопасности жизнедеятельности:

- принцип научности, предусматривающий включение в содержание образования в области безопасности жизнедеятельности достоверных знаний, являющихся результатом исследований и разработок ученых и предполагающий использование логических мыслительных приемов сравнения, сопоставления, анализа, синтеза, обобщения при изучении явлений, процессов, тенденций, происходящих в сфере взаимодействия человека и окружающей среды;

- принцип интегративности, обеспечивающий единство теоретической и практической подготовки будущих бакалавров на основе использования междисциплинарных и полипарадигмальных связей содержания различных дисциплин, включающих различные аспекты безопасности жизнедеятельности, что приводит к обогащению процесса образования студентов в данной области знаний;

- принцип гуманизации, предполагающий усиление социальной направленности образования в области безопасности жизнедеятельности, создание условий, обеспечивающих защищенность и безопасность человеческой личности;

– принцип аксиологичности, направленный на формирование общечеловеческих и общественно значимых ценностей и предполагающий осмысление студентами важности сохранения своей жизни и здоровья, безопасного поведения в различных сферах окружающей действительности;

– принцип самостоятельности, предусматривающий формирование активной личностной позиции будущих бакалавров и умения приобретать новые знания, умения и навыки в области безопасности жизнедеятельности, развития инициативности обучаемых.

Помимо данных основополагающих принципов, отбор содержания и организации образования в области безопасности жизнедеятельности, по нашему мнению, базируется также на принципах детерминации, системности, информативности и технологичности обучения.

Принцип детерминации предполагает, что в основе построения, функционирования и развития образования в области безопасности жизнедеятельности как единой и целостной системы знаний лежат явления, закономерности и процессы, возникающие в природной, техногенной и социальной сферах. Возникающие явления, закономерности и процессы подлежат творческому, научному осмыслению и воплощаются в новых педагогических разработках по обучению студентов умениям выявлять признаки опасных ситуаций и использовать меры по их предотвращению и устранению негативных последствий. Данный процесс постоянен и закономерен, обеспечивая обновление студенческих знаний, навыков, умений и поступательное развитие образования в области безопасности жизнедеятельности.

Принцип системности позволяет рассматривать образование студентов безопасности жизнедеятельности как единый процесс, включающий взаимосвязанные этапы и уровни освоения учебного материала, способствующий интеграции полученных знаний, навыков и умений в безопасное поведение при различных жизненных ситуациях и формированию готовности студентов к их будущей профессиональной деятельности.

Принцип информативности и технологичности обучения заключается в управлении образовательным процессом с целью передачи большего объема учебной информации студентам без снижения требований к качеству знаний и предполагает использование эффективных и оптимальных методов обучения студентов безопасности жизнедеятельности. Задача педагога состоит в том, чтобы из всего обширного потока информации выделить главные и значимые факты, явления, процессы и сформировать у студентов современное видение системы безопасности жизнедеятельности. Педагог должен управлять учебным процессом, совмещать насыщенность занятий с отведенными учебными часами, при этом педагогическая

цель формирования компетенций в области безопасности жизнедеятельности должна быть достигнута. В этой связи, обойтись без использования интерактивных и высокотехнологичных методов, средств и инструментов обучения студентов, невозможно.

Основываясь на вышеизложенных подходах и принципах, нами была разработана теоретическая модель подготовки студентов технических вузов в предметной области знаний в области безопасности жизнедеятельности с использованием средств физической культуры. Данная модель была разработана на основе научных трудов С.В. Абрамовой [2], С.В. Белова [3], В.А. Девисилова [6], Л.А. Михайлова [13], Р.И. Поповой [7], О.Н. Русака [4], В.П. Соломина [8], П.В. Станкевича [12] и других авторов, исследующих проблемы вузовского образования в области безопасности жизнедеятельности по различным направлениям профессиональной подготовки. В основе построения модели лежали теоретико-методологические основы подготовки бакалавров в области безопасности жизнедеятельности, которые проявляются в таких характеристиках, как:

- ведущие идеи образования в области безопасности жизнедеятельности, предполагающие формирование общекультурных и профессиональных компетенций у будущих бакалавров в данной области знаний на основе уровневости образования, междисциплинарных и полипарадигмальных связей содержания различных дисциплин, включающих различные аспекты безопасности жизнедеятельности; усиление социальной направленности образования в области безопасности жизнедеятельности, создание условий, обеспечивающих защищенность и безопасность человеческой личности; индивидуально-личностного подхода в обучении будущих бакалавров и развитие их самостоятельности и инициативности;

- теоретические подходы: интегративный и модульный, определяющие отбор содержания образования и организацию образовательного процесса в области безопасности жизнедеятельности;

- принципы отбора содержания образования и организацию образовательного процесса в области безопасности жизнедеятельности: научности, детерминации, интегративности, гуманизации, аксиологичности, самостоятельности, системности, информативности и технологичности обучения.

Современное образование в области безопасности жизнедеятельности направлено к единой цели – формированию общекультурных и профессиональных компетенций у будущих бакалавров разных направлений подготовки в данной области знаний. Основываясь на научных трудах П.В. Станкевича [12, с. 54–56], в которых раскрываются основные характеристики современного вузовского образования, можно выделить следующие основные компоненты профессиональной подготовки будущих бакалавров в предметной

области знаний по безопасности жизнедеятельности: 1) знаниевый компонент, который включает в себя овладение будущими бакалаврами научными теориями, изучение закономерностей развития, законов, понятий и научных фактов в предметной области знаний по безопасности жизнедеятельности; 2) деятельностный компонент, заключающийся в самостоятельности и инициативности в овладении будущими бакалаврами знаниями, навыками и умениями по безопасности жизнедеятельности; 3) ценностный компонент, предусматривающий осмысление будущими бакалаврами системы общечеловеческих и общественно значимых ценностей и предполагающий приоритет безопасного поведения и сохранения жизни и здоровья человека в различных сферах окружающей действительности; 4) нормативно-правовой компонент, предполагающий овладение будущими бакалаврами правовых норм и правил профессионального, санитарно-гигиенического, экологического, морально-нравственного характера; 5) оценочный компонент, позволяющий зафиксировать достигнутый уровень общекультурных и профессиональных компетенций студентов в области безопасности жизнедеятельности.

Исходя из данного подхода, можно заключить, что теоретическая модель профессиональной подготовки студентов технических вузов в предметной области знаний по безопасности жизнедеятельности с использованием средств физической культуры предполагает:

- расширение предметной области знаний «Безопасность жизнедеятельности» за счет предметных знаний по физической культуре в профессиональном и прикладном аспектах (осуществление профилактики производственного и бытового травматизма, обучение методам оказания первой (доврачебной) помощи пострадавшим, сохранения и восстановления здоровья студентов) в системе подготовки бакалавров технических направлений;

- обновление и обогащение базовых универсальных знаний, умений и навыков в виде единой системы безопасности жизнедеятельности;

- формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций в области безопасности жизнедеятельности применительно к будущей профессии.

Основываясь на модульном построении содержания предметных знаний по безопасности жизнедеятельности в подготовке бакалавров технических направлений, необходимо выделить модульную единицу, которая «играет системообразующую роль, поскольку обеспечивает формирование ключевых компетентностей в контексте профессиональной деятельности» [12, с. 66]. В качестве основных модульных единиц выступают дисциплины: «Безопасность жизнедеятельности» (модульная единица 1) и «Физическая культура» (модульная единица 3), подлежащие обязательному освоению в

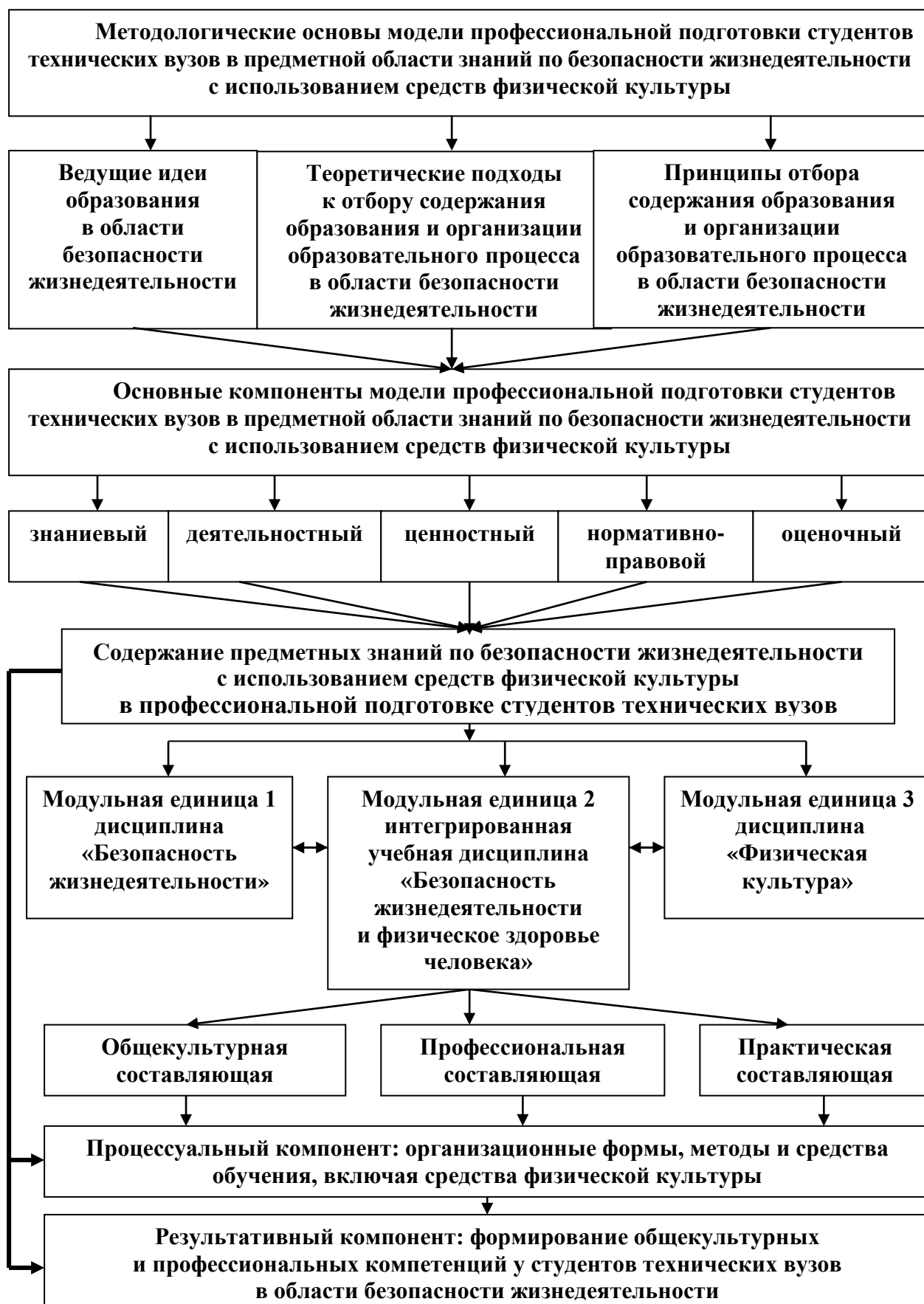
высших учебных заведениях в соответствии с основной образовательной программой с учетом ФГОС ВО. Наряду с этим, выделяется модульная единица 2 – интегрированная учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности и физическое здоровье человека», которая объединяет, дополняет и расширяет предметное содержание дисциплин «Безопасность жизнедеятельности» и «Физическая культура», имеющие существенное значение в подготовке будущих бакалавров в области безопасности жизнедеятельности по направлению «Лесное дело».

Как указывает С.В. Абрамова, одним из направлений развития современного вузовского образования в области безопасности жизнедеятельности, «определяющих структурно-содержательную модель подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности являются специализированные программы, расширяющие и углубляющие область предметных знаний в области безопасности жизнедеятельности, и, в частности, ... Б.4 Физическая культура – специализированный модуль» [2, с. 13]. «Именно модуль может выступать как программа обучения, индивидуальная по содержанию, формам, средствам, методам обучения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности обучающегося» [12, с. 63].

Структура модульной единицы 2 – интегрированной учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности и физическое здоровье человека», представлена модульными элементами, т. е. дидактическими единицами содержания, которые рассматриваются сквозь призму трех составляющих образовательного процесса:

- теоретической, формирующей у студентов мировоззренческую систему научно-практических знаний и отношение к предмету изучения;
- практической, формирующей у студентов профессиональные навыки и умения в будущей производственной деятельности;
- контрольной, определяющей дифференцированный и объективный учет процесса и результатов образовательного процесса.

Процессуальный компонент модульной единицы 2 – интегрированной учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности и физическое здоровье человека», предполагает организацию процесса образования в предметной области знаний по безопасности жизнедеятельности с использованием организационных форм (коллективная, групповая, индивидуальная), педагогических и психологических методов и средств обучения, включая средства физической культуры. Теоретическая модель профессиональной подготовки студентов технических вузов в предметной области знаний по безопасности жизнедеятельности с использованием средств физической культуры представлена на рисунке:



Рассматривая организационные формы, методы и средства обучения будущих бакалавров предметным знаниям, навыкам и умениям в области безопасности жизнедеятельности как единую методическую систему, лежащую в основе реализации предлагаемой интегрированной учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности и физическое здоровье человека» можно заключить, что ее содержание включает следующие структурно-содержательные составляющие:

– *общекультурную составляющую* по формированию универсальных предметных знаний о видах опасных и чрезвычайных ситуаций, об основных методах защиты населения от чрезвычайных ситуаций (аварий, катастроф, стихийных бедствий) и практических навыков и умений защиты от возможных их последствий в соответствии с избранной профессией по направлению подготовки «Лесное дело», обеспечению охраны жизни и здоровья человека в повседневной жизни – инвариантная часть;

– *профессиональную составляющую* по формированию специальных предметных знаний, навыков и умений в области безопасности жизнедеятельности в соответствии с направлением подготовки; использованию средств физической культуры в профессионально-прикладном значении; профилактики производственного травматизма, приемах и способах сохранения и восстановления здоровья при осуществлении будущей производственной деятельности – вариативная часть;

– *практическую составляющую* в виде проведения учебных занятий и тренировок по отработке действий студентов при пожаре, землетрясении, наводнении; безопасному поведению при осуществлении будущей профессиональной деятельности; обучению навыкам оказания первой (доврачебной) помощи при травмах; овладению методами сохранения здоровья пострадавших (лечебная физкультура, реабилитация и восстановление здоровья), а также использованию социальных методов охраны жизни и здоровья – вариативная часть.

При этом данная дисциплина рассматривается в качестве элективного курса, дополняющего, расширяющего и углубляющего содержание базовой части профессионального цикла в области безопасности жизнедеятельности, и, таким образом, способствующего формированию общекультурных и профессиональных компетенций студентов по направлению подготовки «Лесное дело» в данной области знаний.

Таким образом, предлагаемая интегрированная учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности и физическое здоровье человека» способствует решению педагогической задачи «знать, уметь, владеть» в предметной области знаний по безопасности

жизнедеятельности в соответствии с задачей подготовки будущих бакалавров лесного дела. Интегрированная учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности и физическое здоровье человека» направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций, содержательное наполнение которых может меняться в зависимости от педагогических задач в области предметных знаний по безопасности жизнедеятельности, исходя из конкретного направления профессиональной подготовки в техническом вузе.

Список литературы

1. Абрамова С.В. Модель подготовки педагогов в области безопасности жизнедеятельности // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. Педагогические науки. – 2015. – № 1 (119). – С. 8–14.
2. Абрамова С.В. Теория и методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности: учеб.-метод. пособие. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2012. – 244 с.
3. Безопасность жизнедеятельности и защита окружающей среды (техносферная безопасность): учеб. для академического бакалавриата / Белов С.В. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт: ИД Юрайт, 2015. – 701 с.
4. Безопасность жизнедеятельности: учебное пособие для студентов всех специальностей / О.Н. Русак, К.Р. Малаян, Н.Г. Занько; под ред. О.Н. Русака. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб.: Лань, 2000. – 448 с.
5. Бояров Е.Н., Абрамова С.В. Ноксологический подход в содержании образования педагогов безопасности жизнедеятельности // Педагогическое образование в России. – Вып. № 4. – 2012. – С. 111.
6. Девисиллов В.А. Концептуальные подходы к модернизации дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в системе высшего профессионального образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т.11, 4 (6), 2009. – С. 1403–1410.
7. Попова Р.И., Аспекты методической подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета – Вып. № 11(126). – 2012. – С. 54–57.
8. Соломин В. П., Абрамова С. В., Станкевич П. В. Основные приоритеты развития высшего педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности // Педагогика высшей школы. – 2015. – №3.1. – С. 2–4.
9. Соломин В.П., Станкевич П.В. Стратегия высшего педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности // Современные проблемы безопасности: учеб. пособие. – Ростов-н/Д., 2011. – С. 4–6.
10. Станкевич П.В. Модели содержания естественнонаучного образования бакалавров и магистров: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2010. – 50 с.
11. Станкевич П.В. Профессиональная подготовка бакалавра образования в контексте Болонского процесса // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2006. – № 14. – Т. 6. – С. 205–218.
12. Станкевич П.В. Теория и практика подготовки бакалавра в системе многоуровневого естественнонаучного педагогического образования: моногр. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 122 с.
13. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.А. Михайлов, Э.М. Киселева, О.Н. Русак и др.; под ред. Л.А. Михайлова. – М.: Академия, 2009. – 288 с.

**Культурно-образовательная среда университета:
сущность, компоненты, пути совершенствования**

В данной статье культурно-образовательная среда университета рассматривается как совокупность определенных условий, которые должны привести к изменению состояния ее субъектов в процессе их приобщения к ценностям культуры, осуществляющемся в ходе получения образования, а также в других видах активности. Культурно-образовательная среда университета состоит из локальных сред, сформировавшихся на факультетах и кафедрах.

Раскрываются основные (образовательный процесс; научно-исследовательская работа преподавателей и студентов; общественно-досуговая активность студентов; организационно-управленческая деятельность) и вспомогательные (информационный, психологический, юридический) компоненты культурно-образовательной среды. При покомпонентном рассмотрении культурно-образовательной среды намечены пути ее совершенствования. В связи с этим особое внимание уделяется человеческому фактору, поскольку именно он определяет эффективность культурно-образовательной среды и, следовательно, качество университетского образования.

The article deals with the university cultural and educational environment as a number of specific conditions which should lead to a change of its subjects' state during acculturation in the educational process as well as other types of activity. Cultural and educational environment of the university consists of local environments formed at the faculties and departments.

The main (educational process, teachers' and students' scientific and research work, students' public and recreation activity, organizational and administrative activity) and supporting (informational, psychological, juridical) components are discussed. While considering the cultural and educational environment by component the ways of its improvement are outlined. In this connection particular attention is paid to the human factor, since it determines the effectiveness of cultural and educational environment, consequently, the quality of university education.

Ключевые слова: высшее образование, университет, культурно-образовательная среда, компоненты культурно-образовательной среды, субъекты культурно-образовательной среды, взаимодействие субъектов.

Key words: higher education, university, cultural and educational environment, components of cultural and educational environment, subjects of cultural and educational environment, subjects' interaction.

Понятие «культурно-образовательная среда» является как широко распространенным, так и сложным для однозначного определения. Многие из дефиниций, предлагаемых исследователями, обусловлены предметом их научного поиска. Так, в исследовании,

изучающем роль социального партнерства в области образования, культурно-образовательная среда вуза определяется как «совокупность образовательных, воспитательных, развивающих, культуросо-зидующих отношений, дающих всем субъектам среды возможность участия в системе социального партнерства, в результате чего создаются благоприятные условия для формирования личностных смыслов и ценностных регуляторов приобретаемых знаний, являющихся основой становления социальных и профессиональных компетенций, которые могут обеспечить адекватную деятельность человека в динамично изменяющихся ситуациях» [4, с. 21–22]. С точки зрения своих адаптирующих возможностей культурно-образовательная среда трактуется как «совокупность условий, обеспечивающих адаптацию студентов в процессе развития базовой культуры, способствующих реализации их потребностей, приобретению опыта образовательной деятельности» [1, с. 12]. В исследовании, касающемся психологической поддержки студентов в преодолении психической депривации, культурно-образовательная среда толкуется как «совокупность материальных факторов образовательного процесса вуза, социокультурных отношений субъектов образования и специально организованных психолого-педагогических условий формирования и развития личности специалиста» [3, с. 12].

Все приведенные выше определения соответствуют содержащемуся в информационных источниках пониманию среды как таковой. Так, в одном из справочных изданий она определяется как «совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с личностью и организмом» [5, с. 363], в другом – как «совокупность экономических, социальных и бытовых условий существования индивида» [2, с. 435]. Таким образом, на основе приведенных определений в самом общем виде можно заключить, что культурно-образовательная среда представляет собой набор определенных условий, которые в совокупности должны привести к изменению состояния ее субъектов в процессе их приобщения к ценностям культуры, осуществляющемся в ходе получения образования, а также в других видах активности.

Культурно-образовательная среда университета – вид среды, внешний по отношению к обучающемуся. Предлагаемые ею условия представляют собой возможности, которыми располагает университет для личностного и профессионального развития студентов. Однако воспользоваться этими возможностями можно по-разному. Это определяется внутренней средой человека, детерминированной его личностными качествами, целевыми установками, мотивацией, которые им движут. Именно внутренние условия будут определять в конечном итоге, как сложится его образовательный путь, а также то,

какие личностные качества у него разовьются и специалистом какого уровня он станет.

Проблема мотивации студентов является в последние годы одной из самых острых. К сожалению, не все университеты могут констатировать наличие у себя контингента, настроенного на серьезную учебную работу. Это существенным образом отражается на культурно-образовательной среде, тем более что количество немотивированных обучающихся имеет тенденцию к увеличению за счет тех студентов, которые, подражая своим однокурсникам, на каком-то этапе решают, что и так сойдет. При отсутствии нескольких степеней защиты от подобного явления происходит постепенная девальвация диплома высшей школы.

Университетская среда интегрирует в себе образование как процесс, результат, ценность и систему, а также культуру, которая предстает: а) в виде совокупности этикетных норм, находящихся в основе образовательной деятельности; б) набора духовно-нравственных идей, сообщаемых молодому поколению; содержания образования, включающего в себя лучшие достижения мировой и национальной науки, техники, искусства; г) результатов изысканий, проводимых профессорско-преподавательским составом, благодаря которым происходит наращение материальных и духовных ценностей. Таким образом, в системе образования одновременно и потребляются достижения культуры, созданные на предыдущих этапах развития, и генерируются новые, что расширяет современную картину мира, обогащает человечество новым знанием.

Культурно-образовательная среда университета представляет собой совокупность локальных сред, формируемых на факультетах и кафедрах. Они могут существенно отличаться друг от друга, что определяется руководством и профессорско-преподавательским составом. Эти отличия в первую очередь касаются образовательного процесса, эвристический потенциал которого практически неограничен и актуализируется преподавателями благодаря разнообразным методикам и технологиям, выбор которых является их прерогативой. В то же время организация культурно-образовательной среды не может целиком зависеть от личностных качеств исполнителей, а должна основываться на строгом соблюдении норм и правил, зафиксированных в документах или общих для всех университетов, или относящихся к учебным заведениям одного профиля, или внутривузовским. Это позволит избежать чрезмерного усиления личностного фактора в организации университетской жизни, придать ей устойчивый характер, не зависящий всецело от воли одного человека или группы лиц. В такой среде каждый субъект знает и четко выполняет свои функциональные обязанности, не выходя за пределы установлен-

ных документами границ. Культурно-образовательная среда такого уровня приобретет внутреннюю упорядоченность, способность к воспроизведению, предсказуемость, зрелость.

Университет, обладающий культурно-образовательной средой с обозначенными характеристиками, способен к продуктивному взаимодействию с другими учебными заведениями в рамках кластера, что создает хорошие условия для решения совместных задач. Наложение сред различных образовательных учреждений расширяет возможности учащихся по приобретению важного опыта, гибких знаний и умений, обладающих высокой адаптивностью к различным производственным ситуациям.

Взаимодействие может происходить по горизонтали (между образовательными учреждениями одного уровня) и вертикали (между образовательными учреждениями разных уровней). В первом случае создаются благоприятные предпосылки для обмена преподавателями, студентами, идеями, технологиями. Для университета учебные заведения предшествующих уровней образовательной системы становятся базами практик и экспериментов, которые проводятся с целью повышения качества образования. Они могут выступать как работодатели и поставщики абитуриентов, что также обуславливает взаимную заинтересованность в сотрудничестве. Кроме того, их работники могут привлекаться для проведения семинаров, практических и лабораторных занятий с целью ознакомления студентов с реальностью, которая их ожидает, когда они окажутся на своих рабочих местах. Университетские преподаватели в свою очередь также могут вести у старшеклассников профильные курсы, одновременно проводя упреждающую адаптацию к университетской жизни. Так происходит заимствование вузовских методов и форм обучения учреждениями среднего образования и наоборот с целью приведения образовательного процесса в соответствие с уровнем подготовки обучающихся.

Культурно-образовательная среда университета включает в себя следующие основные *компоненты*: образовательный процесс; научно-исследовательскую работу преподавателей и студентов; общественно-досуговую активность студентов; организационно-управленческую деятельность. Помимо компонентов, составляющих основу культурно-образовательной среды, можно выделить также и вспомогательные, обеспечивающие информационное, психологическое, юридическое сопровождение основных. Компоненты культурно-образовательной среды представляют собой целостность благодаря единой цели, что позволяет создать комфортные условия для личностного и профессионального развития ее субъектов. В то же время культурно-образовательная среда вариативна, что означает наличие у студентов условий для выбора приоритетных направлений деятельности с учетом их индивидуальных особенностей.

Рассмотрим выделенные компоненты подробнее.

Образовательный процесс – основной компонент культурно-образовательной среды вуза. Его сущностные черты определяются наличием в нем обучающего и воспитательного, репродуктивного и творческого, теоретического и практического начал. Каждое из них присутствует в образовательном процессе всегда, но в разных соотношениях, поскольку он осуществляется множеством педагогов. Тем не менее, сама постановка образовательного процесса, его цель, содержание, методы должны обеспечивать такое соотношение указанных дихотомий, которое бы оказалось оптимальным для решения обучающих, воспитательных, развивающих задач в данное время в данных обстоятельствах.

Так, например, в настоящее время одной из задач высшего образования является усиление его прикладной направленности. Это можно осуществить, увеличивая количество не только занятий соответствующей ориентации, проводимых в университетских аудиториях, но и различных видов практик. Наиболее весомые результаты могут быть получены тогда, когда студенты одновременно с изучением теоретических дисциплин наблюдают за организацией рабочих процессов на предприятиях и в организациях. Весьма важно, чтобы студенты учились соотносить во взаимосвязи все компоненты наблюдаемых ими рабочих процессов, выделяя при этом их системообразующий элемент – цель, для достижения которой подбираются соответствующие пути. Разделение студентов на микрогруппы позволяет отследить ход формирования у них понятийного аппарата, профессиональной направленности мышления; им могут быть предложены индивидуальные задания, соответствующие достигнутому продвижению.

Необходимо, чтобы практика имела не только дидактический эффект, но и воспитательный, и развивающий. В этой связи требуется, в частности, тщательный отбор баз практик и персонала, который будет обеспечивать их прохождение. Весьма большое значение имеет то, формирование каких профессиональных ценностей происходит в процессе общения студентов с работниками организаций, где они практикуются. В связи с этим уровень профессионализма руководителей практик на местах должен быть очень высоким; это же касается и их личностных качеств.

Помимо усиления прикладной направленности образования и формирования соответствующих компетенций, еще одной важной задачей является *развитие у студентов исследовательских умений*. Этот процесс начинается на лекциях, когда студенту представляют развертывание научной мысли по решению важных теоретико-

прикладных проблем. На семинарах, практических и лабораторных занятиях проблемное рассмотрение материала продолжается, и тем самым у части студентов возникает и закрепляется потребность в самостоятельном изучении заинтересовавших их вопросов.

Неотъемлемой частью культурно-образовательной среды университета являются студенческие научно-исследовательские лаборатории. Их деятельность, как правило, центрируется вокруг кафедральной научной темы и связана с подготовкой студентами курсовых проектов и магистерских диссертаций. Первостепенное внимание уделяется формированию у начинающих исследователей культуры изложения материала: умения правильно пользоваться научным стилем речи, аргументировать, корректно анализировать существующие в науке точки зрения по исследуемой проблеме, обобщать, при компоновке материала не отвлекаться от основной мысли, следить за тем, чтобы содержание создаваемого текста и его название соответствовали друг другу. Помимо этого, происходит усвоение логики научного исследования, его методологических основ.

Кроме того, студент, особенно второй ступени, может быть подключен к разработке индивидуальной темы преподавателя, осуществляющего руководство его научным проектом. Это, во-первых, окажет мотивирующее воздействие на самого преподавателя, во-вторых, позволит ему получить группу своих единомышленников, которые впоследствии могут стать его последователями, представителями научной школы. В-третьих, разработка совместно со студентами актуальной научной темы позволит умножить усилия по ее решению.

Место в культурно-образовательной среде *различных видов общественно-досуговой активности* определяется тем, что благодаря им удается формировать у студентов социально значимые личностные качества, способность взаимодействовать с представителями различных слоев общества. Участие студентов в разнообразных культурно-массовых, благотворительных, волонтерских, патриотических, спортивных акциях позволит развить у них организаторские способности, что является весьма важным при осуществлении любых видов деятельности. Кроме того, формируется чувство ответственности за взятые на себя обязательства, развивается умение работать в группе, слушать и слышать собеседников в процессе деловых обсуждений. Те компетенции, которые сформировались в процессе совместного целеполагания, прогнозирования и проектирования коллективного творческого дела, последующего осуществления задуманного, могут быть впоследствии перенесены на профессиональную деятельность.

Культурно-образовательная среда университета расширит свои развивающие возможности за счет сотрудничества с учреждениями культуры и спорта. Это дает возможность студентам не ограничиваться только учебной работой и создает условия для развития в областях, которые для них ранее не были приоритетными. С учетом того, что многие из обучающихся оказываются в крупных городах, обладающих соответствующей инфраструктурой, впервые, то решение университетом данного вопроса будет для них иметь весьма важное значение. Было бы желание воспользоваться новыми возможностями.

Характер *администрирования* в университете по большей части влияет на социально-психологический климат в структурных подразделениях, чем на студенческие группы. Если его определяют непродуманные реструктуризации; частые проверки; многочисленные отчеты; избыточные заседания и совещания, отвлекающие сотрудников от выполнения их прямых обязанностей; выделение групп приближенных с предоставлением им максимума социальных благ; бесцеремонное вмешательство в работу подразделений; отсутствие у работников реальной возможности влиять на назначение руководителей всех уровней; игнорирование происходящего в подразделениях моббинга кого-то из сотрудников; невнятные правила в отношении поведения и успеваемости студентов, в результате чего ответственность за все это несет преподаватель, то, как представляется, шансы создать эффективную образовательно-культурную среду стремятся к нулю, поскольку условия работы профессорско-преподавательского состава является чрезвычайно сложными, близкими к экстремальным.

Помимо основных процессов – образовательного, научно-исследовательского, общественно-досугового, организационно-управленческого, являющихся неотъемлемыми компонентами культурно-образовательной среды университета и представляющими собой неделимую целостность, существуют и дополнительные, выполняющие вспомогательные функции, но от этого не утрачивающие своей важности. Имеется в виду информационное, психологическое, юридическое сопровождение основных процессов.

Информационное сопровождение прежде всего предполагает наличие библиотеки, обладающей мощной базой данных, оборудованной электронными средствами доставки и сохранения информации, имеющей связь с крупнейшими книгохранилищами мира. Поскольку не во всех городах имеются отраслевые библиотеки, постольку университетская может стать главным источником информации по той или иной отрасли науки. В связи с этим весьма важно, чтобы имеющиеся в них фонды сохранялись, отражая не только современное состояние науки, но и обеспечивая ретроспективный

взгляд на решение исследовавшихся проблем. Фундаментальные исследования невозможны без изучения генетического аспекта вопроса, а для этого требуются соответствующие литературные источники. Их отсутствие обедняет современную картину, не дает возможности должным образом оценить вклад предшествующих поколений ученых. Сокращение библиотечных фондов за счет научной литературы минувших десятилетий, какими бы причинами это ни объяснялось, выглядит весьма недальновидным шагом, тем более что достояние университетских библиотек может приносить материальную выгоду, если их открыть для сторонних читателей.

Оцифровка фондов, проводимая библиотеками, создает глобальное информационное пространство, благодаря чему читатели, находящиеся в разных частях земного шара, получают необходимые источники для решения возникших научных задач. Это особенно важно, если необходимы редкие книги, которые существуют в нескольких экземплярах. Такая возможность в полной мере касается и студентов, вовлеченных в научно-исследовательские проекты.

Установление в университетах зон беспроводного Интернета способствует получению студентами и преподавателями, находящимися в аудиториях, нужной информации. Эти качественно иные возможности культурно-образовательной среды существенным образом влияют на информационную насыщенность учебных занятий, предоставляют материал для создания задач высокого уровня проблемности.

Психологическое сопровождение субъектов университетского образования имеет большое значение в связи с увеличением количества стрессогенных факторов, включая информационный. Психологическая служба имеется в каждом университете, однако вопрос заключается в эффективности ее работы, доступности для студентов и преподавателей, наличии квалифицированных кадров, способных помочь обратившимся на высоком профессиональном уровне.

Преподаватель не может обеспечить студенту эффективную психологическую поддержку в разнообразных жизненных ситуациях, поскольку это требует соответствующих компетенций. Кроме того, такие попытки могут привести к усилению эмоциональной нагрузки на преподавателя-предметника, что повысит вероятность его психического выгорания. Однако он способен создать благоприятную среду на своих занятиях, контрольных мероприятиях всех видов; объяснить студентам, как правильно организовать работу по усвоению излагаемого материала с учетом его объема и уровня трудности, попытаться создать у своих подопечных положительную мотивацию на осуществление учебной деятельности.

Говоря о *юридическом сопровождении* субъектов образовательного процесса, необходимо отметить важность строгой регламентации их взаимодействия, что позволило бы избежать множества недоразумений, возникающих при его осуществлении. Это касается, к примеру, пропусков студентами занятий, нарушений дисциплины, отсутствия на обязательных контрольных мероприятиях, некачественной подготовки к семинарам и практическим занятиям. Соблюдение регламента можно было бы поручить соответствующему персоналу в деканатах. В результате не преподаватель принимал бы решения организационно-административного характера, а специальный сотрудник с предъявлением официальной аргументации. В настоящее время нередко возникают ситуации, когда именно преподаватель остается единственным, кто настаивает на соблюдении существующих норм и правил, навлекая на себя недовольство студентов, их родителей, а также и деканатов в лице их «добреньких» сотрудников, выступающих в роли защитников своих незадачливых подопечных, руководствуясь не нормативными документами, а собственным пониманием сложившейся ситуации, весьма далеким от реального.

В этом же ряду может быть рассмотрен вопрос о культуре отношений, складывающихся между многочисленными сотрудниками деканатов, разнообразных отделов, управлений и служб университета и профессорско-преподавательским составом. Каждый работник имеет утвержденный перечень своих функциональных обязанностей, которые ему надлежит исполнять. Однако служащие офисов не всегда ограничиваются только ими. Если, к примеру, специалист по работе со студентами, а по сути делопроизводитель деканата, вдруг начинает оценивать личностные качества преподавателя, стиль его педагогической деятельности, рассуждать о степени важности его предмета, апеллируя при этом к собственному опыту в далеком прошлом (неизвестно какого уровня) и вдобавок ко всему рекомендует, какие отметки следует выставлять обучающимся, то это разрушающе действует на культурно-образовательную среду, поскольку подобные идеи транслируются студентам, что демотивирует их, а также стрессит преподавателя, который вынужден каким-то образом реагировать, не имея шансов на понимание. Присвоение частью офисных сотрудников университета функций, выходящих за пределы должностных инструкций, приводит к их грубому вмешательству в педагогическую деятельность преподавателя, что фактически означает некоторую девальвацию его статуса.

Социально-психологическое самочувствие педагога, работающего в университете, – важная характеристика культурно-образовательной среды. Если, с точки зрения преподавателя, она

отличается чрезмерной агрессивностью по отношению к нему, то вряд ли будет способствовать повышению качества образовательного процесса, формированию приверженности учреждению, в котором он работает. Исход мыслящих преподавателей, которые и создают развивающую культурно-образовательную среду университета, факультета, кафедры, обеспечивают личностное и профессиональное становление будущих специалистов, наносит ущерб учебному заведению, поскольку в конечном итоге приводит к утрате его позиций на рынке образовательных услуг.

Культурно-образовательная среда учебного заведения приобретает качественно новый уровень, если преподаватель получит возможность: повышать свою профессиональную квалификацию в ходе самостоятельной работы, в процессе прохождения стажировок в крупных, в том числе зарубежных, центрах с отрывом от производства и без сокращения выплат всех видов; реализовать свой творческий потенциал, проводя индивидуальные и участвуя в коллективных исследованиях, в том числе вместе со студентами; участвовать в управлении образовательным учреждением, выбирая руководителей всех уровней, обладая правом решающего голоса в случае коллегиального решения возникших проблем; иметь такое вознаграждение за свой труд, которое позволит ему удовлетворять материальные и духовные потребности как собственные, так и своей семьи; конструктивно решать возникающие у него проблемы с руководителями всех уровней; посещать культурно-зрелищные мероприятия и тренажерные залы по социальным ценам, участвовать в туристических поездках по льготным тарифам.

Какими бы передовыми ни были образовательные технологии, совершенными технические средства обучения, комфортабельными корпуса, эффективность культурно-образовательной среды определяет все-таки человеческий фактор. Преподаватель, удовлетворенный своей профессиональной судьбой, будет осуществлять педагогическую деятельность иначе, чем его коллега, которому повезло меньше. Для студентов гораздо более продуктивным будет взаимодействие с преподавателем информированным, творчески реализовавшим себя в научно-исследовательской работе, несуетливым, уважающим себя, свое дело, других людей. Педагоги, достигшие такого уровня личностного и профессионального развития, смогут создать благоприятную для развития каждого студента культурно-образовательную среду, делаясь своими знаниями, идеями, транслируя систему ценностных ориентиров, способствуя тем самым формированию у молодого поколения такого потенциала, благодаря которому оно внесет весомый вклад в настоящее и будущее своей страны.

Список литературы

1. Гингель Е.А. Педагогическое сопровождение адаптации студентов к культурно-образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2011. – 23 с.
2. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: Проспект, 2010. – 560 с.
3. Крылова А.В. Психологическая поддержка студентов в преодолении психической депривации в культурно-образовательной среде вуза: автореф. ... дис. канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2010. – 23 с.
4. Мазуренко А.В. Педагогические условия становления и развития социальных качеств студенческой молодежи в культурно-образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-н/Д., 2006. – 23 с.
5. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

Т. Н. Резникова, Н. В. Самсонова, И. Мампе

Дидактический потенциал метода имитационной фирмы в среднем профессиональном образовании

В статье рассматривается проблема формирования компетенции документационного обеспечения у студентов, анализируются возможности имитационной фирмы как педагогического средства профессионального образования.

In article the problem of formation of competence of documentary providing at students is considered, possibilities of imitating firm as pedagogical means of professional education are analyzed.

Ключевые слова: профессиональное образование, компетенция документационного обеспечения, педагогические средства, активные методы обучения, имитационная фирма.

Key words: professional education, competence of documentary providing, pedagogical means, active methods of training, imitating firm.

В теории и методике профессионального образования существуют исследования в области документационного обеспечения управления как важнейшего компонента при реализации компетентного подхода.

Принимая во внимание логику описания компетенции как навыков и умений, которыми должен обладать специалист для достижения положительных результатов при осуществлении профессиональной деятельности, компетенция документационного обеспечения деятельности может быть определена как специализированные профессиональные знания, умения, навыки, обеспечивающие успешное освоение востребованных работодателями и потребителями видов деятельности.

Определим основные понятия выделенной компетенции. Под документом будем понимать некоторую документированную информацию, которая зафиксирована на определенном носителе с определенными реквизитами [6].

Системой создания, интерпретации, передачи, приема и архивирования документов, а также контроля за их исполнением и защиты от несанкционированного доступа является документооборот, который осуществляется с целью обеспечения управления информацией о состоянии дел в организации для принятия обоснованных

управленческих решений и контроля их выполнения. Влияние человеческого фактора в процессе документооборота можно минимизировать только в том случае, если стороны будут строго руководствоваться действующим законодательством и локальными нормативно-правовыми актами и при этом, независимо от характера взаимоотношений, преследовать общую цель – максимально оперативно создать качественный документ.

В учебном процессе учреждений профессионального образования компетенция по организации собственной деятельности включает в себя процесс по формированию умений и навыков в области документационного обеспечения управления.

Отрасль деятельности, обеспечивающая документирование и организацию работы с официальными документами, называется документационным обеспечением управления или делопроизводством [6].

Термин «документационное обеспечение управления» используется параллельно с понятием «делопроизводство» с 1960-х гг. Возникновение данного определения связано с внедрением компьютерных систем в управление, их организационным, программным и информационным обеспечением. С целью приближения к терминологии, которая употребляется в компьютерных программах и литературе в области делопроизводства, аналогично стал использоваться термин «документационное обеспечение управления», который, по определению, является синонимом понятия «делопроизводство».

Наряду с вышеуказанными, в настоящее время применяется более широкий термин – «информационно-документационное обеспечение управления», который включает помимо традиционной работы с документами и информационное обслуживание, создание, ведение и работу с базами данных.

Таким образом, под документационным обеспечением управления понимаются все виды работ с документами: от создания-получения до уничтожения или сдачи в архив [3].

Основой построения и важнейшим инструментом практической реализации формирования компетенции документационного обеспечения деятельности фирмы является компетентностный подход.

Для обоснования научности возможности использования имитационной фирмы в формировании компетенции документационного обеспечения деятельности фирмы определим перечень вопросов: как представлена имитационная фирма в учебном процессе? Какое место занимают возможности имитационной фирмы в системе педагогических средств? Какими педагогическими возможностями обладает имитационная фирма? Каковы возможности дея-

тельности имитационной фирмы в формировании компетенции документационного обеспечения деятельности фирмы специалиста среднего звена? При каких условиях имитационная фирма сможет сформировать рассматриваемую компетенцию?

Что мы будем понимать под формирующими компетенциями документационного обеспечения деятельности фирмы специалиста возможностями имитационной фирмы. Прежде всего это те средства, которые используются в процессе деятельности имитационной фирмы, которые могут при определенных условиях способствовать формированию устойчивых компетенций документационного обеспечения для эффективной работы в организации в соответствии с поставленными целями и тем самым обеспечить сформированность у специалиста компетенции документационного обеспечения деятельности фирмы, профессиональной готовности и документационной компетентности как интегрированных компонентов развития компетенций документационного обеспечения деятельности фирмы специалиста. Организация учебного процесса в настоящее время позволяет внедрить различные условия его реализации. Как создать условия для того, чтобы возможности имитационной фирмы плавно вошли в образовательный процесс? Для этого необходимо не только создание условий для ее реализации, но и своевременное внедрение в учебный процесс, чтобы в нужный период обучения иметь возможность управлять формированием компетенции документационного обеспечения деятельности фирмы у специалиста.

Определим возможности имитационной фирмы как педагогического средства. История зарождения имитационных фирм показывает, что в разные времена в разных государствах имитационная фирма использовалась как инструмент педагогической деятельности. Так, более 45 лет назад в Германии имитационная фирма использовалась для практического обучения персонала в реальных рабочих ситуациях (т. е. индивидуальное обучение на рабочем месте на протяжении календарного года); в Чехии имитационные фирмы появились более 40 лет назад, с целью создания сети имитационных фирм, замкнутых в единый центр, который выполняет роль почты, банка, регистрационной палаты и других учреждений (обучение предполагало работу по 8–10 уроков в неделю); в Дании создание имитационных фирм предполагало сочетание практического и теоретического обучения.

Для этого необходимо выделить те стороны в деятельности имитационной фирмы, которые непосредственно влияли бы на формирование компетенция документационного обеспечения. На практике это будет означать, что данная компетенция, существуя

объективно, актуализируется при определенных условиях, и преобразуются в более совершенные профессиональные знания, умения и навыки при организации деятельности фирмы.

В научных исследованиях отмечается, что понятие «компетенция» трактуется в значении «знаю как», в отличие от ранее принятого в педагогике ориентира «знаю, что», а термин «компетентность» используется для описания конечного результата обучения [4].

При определении возможностей проанализируем сущность, особенности работы имитационной фирмы и внедрение в образовательный процесс, принципы деятельности и организации. При анализе данных категорий появится возможность адекватно определить педагогические условия, при которых возможности имитационной фирмы перейдут в действительность, и следовательно, будут способствовать формированию компетенции документационного обеспечения деятельности фирмы.

В основе имитационных методов обучения лежит модель, построенная на основании норм и правил реальной практической деятельности. Принимая участие в имитационной игре, учащийся получает возможность освоить профессиональные процедуры и инструменты работы, а также сформировать представление о целостном устройстве определенной сферы деятельности. Этот метод часто называют «симуляцией», «симулятором» или «имитационной игрой» [7].

Следует рассматривать имитационную фирму как технологию «активного обучения», которая позволяет смоделировать в учебном процессе различного рода отношения и условия реальной практической направленности.

Для области профессионального образования термин «имитационная (моделирующая) технология» можно признать более подходящим прежде всего потому, что методы этой технологии не ограничиваются только лишь игровыми [2]. Характеризуя имитационную (моделирующую) технологию обучения, выделяют в ее составе как игровые (обучающие игры, организационно-деятельностные игры, ролевые, деловые, познавательно-дидактические игры), так и неигровые методы (анализ конкретных ситуаций и решение ситуаций) [1].

В процессе обучения должны применяться активные методы обучения, так как они помогут студентам ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению поставленной проблемы, а также иметь желание понять информацию и самостоятельно добыть её [5].

Таким образом, чтобы выявить возможности имитационной фирмы как вида организации учебных занятий в формировании компетенции документационного обеспечения деятельности фирмы специалиста, необходимо обратиться, во-первых, к общеметодическим свойствам имитационной фирмы как средства активного социально-психологического воздействия в процессе обучения; во-вторых, к профессионально ориентированным свойствам имитационной фирмы как средства профессионального обучения.

Обратимся к трудам ученых. Так, имитационное моделирование в образовательном процессе рассматривается в трудах авторов: Н.В. Борисовой (имитационное игровое моделирование функционирования социально-экономических систем, методы имитационного моделирования), Р.Ф. Жукова (технология игрового имитационного моделирования, история современного игрового имитационного моделирования), В.Ф. Комарова (управленческие имитационные игры, метод игрового моделирования как элемент деловой игры), В.Я. Платова (методы имитационного моделирования), А.П. Панфиловой (игротехнический менеджмент, игровое моделирование в деятельности педагога), Б.Н. Христенко (последовательное моделирование в формах учебной деятельности), Г.П. Щедровицкого (теория моделирования).

К общеметодическим принципам имитационной фирмы исследователи относят следующие признаки: 1) моделирование в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни; 2) воспроизведение в условиях обучения с той или иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальной системе; 3) обучающая направленность; 4) систематическая рефлексия; 5) групповая форма проведения.

Необходимость решения вопроса «качества производственного обучения» и обуславливает актуальность организации в учебном заведении учебно-имитационной фирмы, дающей возможность передавать знания, умения и навыки методом «Обучаясь делаю – делая обучаюсь», формировать профессиональные компетенции в условиях изменения спроса на рынке труда, получать необходимые социальные навыки: самосознание, самоуверенность, самостоятельность, коммуникабельность.

Проанализируем вышеназванные принципы и представим результат в табличной форме.

Таблица

Принципы реализации деятельности имитационной фирмы

Принцип	Характеристика	Формируемые ключевые (личностные) навыки и умения	Решаемые педагогические задачи
Моделирование в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни	Принятие решений в условиях, приближающихся к действительности и практике	Учащийся получает возможность освоить профессиональные процедуры и инструменты работы, а также сформировать представление о целостном Устройстве определенной сферы деятельности	Совершенствование качества подготовки конкурентоспособного специалиста на рынке труда
Создание имитации будущей реальной профессиональной деятельности студента на различных этапах ее становления	Возможность по-работать во всех отделах предприятия; выполнить ту работу, которую им не доверяют на базах практики в силу их неполной компетентности	Формирование у студентов целостного представления о работе предприятия, взаимосвязи его отделов и служб, их функций, документо-оборота предприятия; формирует навыки предпринимательской деятельности	Повышение профессионального мастерства специалиста, овладение качественно новыми знаниями в своей сфере
Воспроизведе-ния на практике межличностных отношений	Совершенствование профессиональных и личностных качеств студентов	Результативная ориентированность в потоке информации, внедрение ее в свою профессиональную деятельность	Адаптации обучаемых в современных жизненных и социально-экономических условиях

Следует отметить, что представленные свойства могут оказать педагогическое воздействие при условии соблюдения перечисленных принципов их реализации. Следовательно, если в качестве педагогических условий реализации деятельности имитационной фирмы будут выступать *организационные условия*, при соблюдении которых следует ожидать актуализации компетенции документационного обеспечения (актуализация умений установить контакт между работниками и структурными подразделениями), наполнения документационной компетентностью (обучающая направленность способствует созданию информационного базиса о спорных и конфликтных ситуациях и способах их решения), тренировки документационной компетенции (игровой характер, обучающая направленность, групповая форма работы).

Необходимо выявленные условия деятельности имитационной фирмы объединить и представить как педагогическое условие, в котором есть мотивационная и организационная стороны процесса обучения, с учетом ориентации на профессиональную среду.

Анализируя далее возможности имитационной фирмы в формировании компетенции документационного обеспечения деятельности, сделаем акцент на возможности имитационных технологий в профессиональном обучении.

Мы придерживаемся мнения, что применение работы имитационной фирмы наиболее целесообразно там, где необходимо выработать и добиться усвоения поведенческих навыков, факторов, идей и т. д., необходимых для конкретной работы. Объектом в имитационной фирме выступает конкретный вид деятельности. Исходя из сущности имитационной фирмы как формы организации процесса, направленного на выработку и усвоение знаний, умений и установок, необходимых для выполнения конкретных задач, можно установить возможность имитационной фирмы в формировании компетенции документационного обеспечения как характеристике, обеспечивающей его способность к выполнению функций документооборота в организации посредством решения профессиональных задач, позволяющих обеспечить документационное функционирование фирмы.

Соотносимость сущности и цели деятельности имитационной фирмы как процесса выработки знаний, умений, установок, необходимых для выполнения конкретных задач и сущности документационного обеспечения деятельности фирмы как ситуативно-прикладной характеристики, обеспечивающей способность к выполнению профессиональных задач в области документационного функционирования деятельности фирмы, является первой возможностью имитационной фирмы в формировании компетенции документационного обеспечения деятельности фирмы специалиста среднего звена. Для того чтобы эта возможность перешла в действительность, необходимо цели и задачи деятельности имитационной фирмы сформулировать в соответствии с конкретными видами профессиональных задач по документационному функционированию фирмы.

В связи с этим необходимо отметить, что методы моделирования в принципе широко используются не только при обучении будущих специалистов, но и в работе существующих реальных фирм в целях повышения эффективности труда, определения проблемных зон в функционировании предприятия и поиска оптимальных путей их устранения. Имитационные модели различных параметров на

предприятия позволяют руководству глубоко проникнуть в суть задачи, оценить преимущества, недостатки и риски той или иной стратегии, рассмотреть факторы случайности и неопределенности и т. д. На основании вышесказанного можно сделать вывод, что имитационная фирма является не только эффективным, но и широко используемым приемом самообразования, повышения собственной эффективности.

При использовании же имитационной фирмы в целях обучения документационному обеспечению на высоком профессиональном уровне имеет место чрезвычайно ценное с точки зрения формирования необходимых компетенций существенное сокращение разрыва между процессом образования и непосредственной трудовой деятельностью, при условии когда «учебная фирма» работает подобно реальному предприятию и выполняет все свойственные ему функции, для чего необходим полноценный документооборот. Имитационная модель работы фирмы должна отражать поступление заявок клиентов, выполнение работ или оказание услуг сотрудниками определенной квалификации, т. е. взаимодействие клиентов и работников фирмы.

Из вышесказанного следует сделать вывод, что преподаватель призван детально продумать стороны деятельности имитационной фирмы и, соответственно, направления моделируемого документооборота, а также их непосредственное отражение в образовательной деятельности. В связи с этим работу имитационной фирмы можно условно разделить на подготовительный (моделирующий) и основной (производственный) этапы. На подготовительном этапе необходимо определить место имитационной фирмы в образовательном процессе, т. е. рассмотреть несколько вариантов включения соответствующей технологии в учебный план образовательного учреждения: в качестве отдельной дисциплины; путем создания интегрированного курса из нескольких предметов; в виде учебной практики или каким-либо другим способом.

Основной этап включает в себя кадровую комплектацию фирмы, ее офисное оснащение, разработку условной внешней среды, постановку целей и задач, а также собственно процесс документооборота.

Для педагогической эффективности работы имитационной фирмы необходимо соблюдение определенных условий, к которым относятся наличие подготовленных педагогических кадров, компетентных в работе фирмы соответствующего вида; соответствующая учебно-материальная база и поддержка администрации (наличие необходимого офисного оборудования, выделение необходимого для выполнения учебных заданий времени, система поощрений и т. д.).

При этом в качестве критериев эффективности работы имитационной фирмы и ее документационного обеспечения будущими специалистами определенной сферы должны выступать в первую очередь параметры, характеризующие как личностное, так и профессиональное совершенствование обучающихся. В условиях имитационной фирмы особое внимание следует уделять развитию таких качеств, как организованность и ответственность за результаты своей деятельности (по документационному обеспечению управления фирмой), за результаты верно либо неверно принятых управленческих решений, за деятельность подчиненных, способность адекватно оценивать результаты своей деятельности, ситуацию по документообороту в целом и каждый оформленный документ в частности.

Таким образом, педагогическим условием использования имитационной фирмы в формировании компетенции документационного обеспечения деятельности фирмы выступает соответствие целей и задач деятельности имитационной фирмы знаниями, умениям, установкам, необходимым для выполнения профессиональных задач по документационному функционированию фирмы.

Список литературы

1. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М., 2006.
2. Игна О.Н. Имитационная (моделирующая технология) в профессиональной методической подготовке учителя иностранного языка // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – № 9 (111). – 2011.
3. Кузнецова Т. В. Организация делопроизводства требует профессиональных знаний // Делопроизводство. – 2010. – № 2. – С. 12–18.
4. Кулаков А.В. Моделирование профессиональной компетентности преподавателя колледжа // Среднее профессиональное образование. – № 5. – 2014.
5. Сергеева Н.Г. Педагогическая технология «учебная фирма» и ее роль в профессиональном становлении учащихся // Образовательные технологии. – № 2. – 2013.
6. Словарь терминов. Делопроизводство и СЭД. Портал Про-Секретариат (На основе Государственного стандарта РФ ГОСТ Р 51141-98 «Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения», 1998. – URL: <http://www.sekretariat.ru/glossary> (дата обращения: 12.03.2017).
7. Цой Л. Современные образовательные технологии в обучении HR-менеджеров: путь к конфликтологической компетенции // Кадровик. Кадровый менеджмент (управление персоналом). – №3. – 2012.

Использование геймификации в процессе обучения бизнес-английскому студентам вузов

В статье дается определение понятию геймификации как процессу использования игровых технологий в неигровых ситуациях для повышения вовлеченности студентов в обучение, а также обосновывается ее актуальность в образовательном процессе. Рассматриваются ролевые игры, интеллектуальная игра «Карандаши», варианты использования лексического и грамматического домино, игра «Двойные Сложности» и др., применяя различный тематический материал. В данной статье отмечается важность создания на занятиях атмосферы успеха, что мотивирует студентов в ходе игры и повышает эффективность обучения. Автор приводит статистические данные проведенного среди студентов опроса в виде диаграммы, показывающие активность использования студентами Интернета и численные показатели (часов в сутки). Далее автор аргументирует использование компьютерных ресурсов и Интернета в ходе геймификации образования, приводит примеры УМК по бизнес-английскому (Business Result, Business 2.0, Market Leader), снабженные такими ресурсами.

The article denotes the notion of gamification as the process of the usage of gaming technologies in common situations. The aim of gamification is to activate students' participation in the educational process and to motivate them to study more efficiently. The author describes different roleplays, an intellectual game "Pencils", ways to use lexical and grammar dominos, a game "Double Trouble" where one can use various topics and vocabulary, and other educational and non-educational games. The article emphasizes the necessity to create the atmosphere of success at the lesson as it may help students work harder and make them more motivated. Statistics of the survey done among students are presented in the diagram. It shows how much students use internet resources and computer (other devices) daily (hours a day). The author proves that the use of computer resources and Internet is vital in case of gamification of education and lists several educational packs for Business English learning with such resources (Business Result, Business 2.0, Market Leader).

Ключевые слова: геймификация, бизнес-английский, лексический материал, коммуникативная компетентность, ролевая игра, настольная игра, онлайн ресурсы, интерактивная рабочая тетрадь.

Key words: gamification, business-English, lexical material, communicative competence, roleplay, board game, online resources, interactive Workbook.

В ходе изучения английского языка (в том числе и бизнес-английского) на всех этапах необходимо уделять особое внимание процессу мотивации студентов, которая, безусловно, является одной из основных движущих сил обучения. Именно опора на мотивационный аппарат способствует более активному и эффективному

овладению английским (и любыми другими иностранными языками). В процессе работы со студентами вузов и в ходе преподавания бизнес-английского (на старших курсах) особое внимание уделяется использованию аутентичных ресурсов, отражающих интересы участников образовательного процесса: просмотр современных видеоматериалов по темам программы, чтение художественной литературы, а также использование интернет-ресурсов.

Одним из способов повышения мотивированности обучающихся является создание благоприятной коммуникативной среды посредством использования метода геймификации. Геймификация образования (gamification of education) – это процесс применения игровых технологий в неигровых ситуациях с целью повышения вовлеченности студентов в процесс обучения и более эффективного решения образовательных целей и задач. Согласно краткосрочным прогнозам к 2020 г. геймификация будет применяться в 50 % из всех образовательных учреждений.

В процессе преподавания бизнес-английского языка в вузе широкое применение получили ролевые бизнес-игры для создания иноязычной коммуникативной среды и реальных бизнес-ситуаций, а также для вовлечения студентов в процесс решения коммуникативных задач. При этом важность и эффективность таких игр является неоспоримой и доказанной. Однако в данной статье мы попытаемся раскрыть сущность и других разновидностей коммуникативных игр и определить перспективы их использования [1; 2].

Согласно современным исследованиям зарубежных ученых, геймификация может быть представлена в качестве использования игровых технологий в педагогическом процессе. Так, Габе Зихерманн и Карл Капп определяют геймификацию как процесс использования игровой механики и мышления с целью вовлечения обучающихся в учебный процесс, повышения мотивации, активизации обучения и решения коммуникативных задач [3].

Обратимся к рассмотрению способов внедрения геймификации, которые могут способствовать овладению и закреплению лексического материала. Зачастую перед преподавателем стоит проблема активизации лексики в процессе обучения иностранному языку, так как студенты на определенном этапе овладения иностранным языком (начиная со II семестра, бизнес-английского – с III семестра) могут строить коммуникативные высказывания на определенные темы, однако при этом используя достаточно ограниченный вокабуляр.

Одной из форм работы, способствующей запоминанию слов и расширению словарного запаса обучающихся, является составление собственных предложений. Мы предлагаем использовать данный метод работы в игровой форме, что позволит разнообразить процесс активизации лексики. Данная игра реализуется в процессе

парной работы и является адаптированной интеллектуальной игрой “Pencils” («Карандаши»). Правила игры являются следующими: студентам предлагаются карточки с пройденными активными словами и выражениями, которые раскладываются на столе в ряд от одного студента к другому. Обучающиеся по очереди берут предложенные карточки (при этом их количество может варьироваться от одной карточки до трех), используя при этом обозначенные слова и выражения в собственных предложениях. Студент, которому досталась последняя карточка, считается проигравшим. При этом возможно варьировать условия игры, представляя различные варианты, когда перед участниками ставится задача, например, использовать определенные грамматические конструкции (обороты “there is /there are”, “I’d rather/ you’d better”, “I used to/ I’m used to doing”, Passive Voice, Conditional sentences, Modal verbs, Parenthetical insertions и другие) или же составить истории, затрагивающие определенную тематику (которая соотносится с программой обучения). Соревновательный дух способствует мотивации студентов и создает благоприятную и позитивную атмосферу на занятии.

Еще одним игровым методом активизации лексического материала путем использования его в собственных предложениях является так называемое “Lexical Domino” («Лексическое домино»). В процессе игры каждый из участников получает равное количество карточек с активными словами и выражениями для создания истории на заданную тему (бизнес-тематику). Первый игрок начинает рассказ, самостоятельно выбирая первую игровую карточку для его начала. Последующие ходы игроков направлены на расширение и дополнение рассказа, привнесение деталей, причем история может развиваться как в качестве продолжения первого «отправного» предложения, так и «в обратную сторону» – т. е. для создания предыстории. Правила могут варьироваться в зависимости от поставленных целей и задач, количества участников и уровня владения ими иностранным языком. Так студентам может быть предложено использовать несколько карточек за один раз или употреблять определенные грамматические конструкции и лексические обороты в ходе составления рассказа. Одним из вариантов данного вида игры является так называемое “Grammar domino” («Грамматическое домино»), включающее в себя карточки, которые содержат всевозможные грамматические конструкции или же инфинитивы неправильных глаголов. Данные виды работы можно использовать на занятиях по иностранному языку со студентами младших курсов вузов.

В процессе изучения иностранного языка (бизнес-тематики) уделяется время и переводу с русского на английский язык как возможной форме работы с языковым лексическим материалом. Рас-

смотрим использование игры “Double Trouble” («Двойные Сложности»), в процессе которой обучающиеся вовлекаются в решение двух задач: во-первых, это перевод предложений, части статьи или реплик диалога по заданной тематике с использованием активных слов и выражений, а во-вторых, определение правильной последовательности предложенных фраз/предложений. Рекомендуемое количество участников составляет три человека и более. Преподаватель готовит текстовый материал по определенной тематике, представляющий собой диалог, при этом речь одного из участников данного диалога представлена на английском языке, реплики другого же участника коммуникации излагаются на русском языке. Между обучающимися распределяются реплики из данного диалога и ставится задача создать диалог в первоначальном виде (т. е. определить последовательность фраз), при этом грамматически и лексически корректно перевести с русского на английский предложенные предложения. В процессе овладения темами по программе английского языка студентам старших курсов были предложены игры по темам: “At the Interview” («На собеседовании»), “At the Conference/Presentation” («На конференции/презентации»), “Business Negotiations” («Бизнес-переговоры»), “A Telephone Conversation with Your Business Partner” («Телефонный разговор с партнером по бизнесу») и многие другие. Так, например, во время игры “At the Interview” студентам предлагалось определить последовательности между репликами «русскоговорящего» сотрудника отдела кадров крупной компании и «англоговорящего» кандидата, пришедшего устраиваться на работу в данную компанию, а также произвести перевод речи кадровика на английский язык, используя активную бизнес-лексику. В процессе создания данных видов игровых заданий преподавателю важно продумать сюжет и языковую оформленность высказываний, чтобы избежать неоднозначности в последовательном распределении фраз. Таким образом, рекомендуется делать опору на грамматические коммуникативные конструкции и использовать пройденный на занятиях по иностранному языку активный вокабуляр. Данный вид работы позволяет разнообразить такой необходимый вид работы, как перевод текстов и предложений с английского на русский язык, делает особый акцент на важность восприятия иноязычной речи на слух, так как каждый из участников игры определяет уместность следующей реплики после прослушивания предыдущей фразы. Данный вид игровых заданий рекомендуется использовать при работе со студентами как младших, так и старших курсов.

Стоит отметить и актуальность использования всевозможных настольных игр на занятиях по иностранному языку, так как это позволяет разнообразить процесс его изучения, а также дает возмож-

ность обучающимся проявить себя. Мы рассматриваем настольные игры как средство формирования коммуникативной компетентности, где особый акцент делается на развитие лингвострановедческой компетенции как одной из ее составляющих. Так студентам при изучении программы I курса была предложена игра “Round – the-world Journey” («Кругосветное путешествие»), где в процессе следования по индивидуальному маршруту путешествия (разновидность “Path Games”) обучающиеся делают разнообразные задания, направленные на решение коммуникативных задач: выбор и обсуждение преимуществ и недостатков возможных вариантов транспорта, покупка билетов, прохождение всех установленных видов контроля в аэропорту и на вокзале, решение проблем возникших на пути следования, разработка экскурсионной программы определенного города, посещение музеев и галерей англоязычных стран, обсуждение достопримечательностей и способов проведения свободного времени и многое другое. Таким образом, данный вид игровой деятельности представляет собой комплекс коммуникативных заданий, а также ролевых игр, в которые вовлекаются слушатели в процессе участия в настольной игре. Это способствует формированию и развитию лингвострановедческих знаний, и включает в себя использование аутентичных материалов (буклетов, программ выставок и музеев, карт городов, маршрутов, экскурсионных программ), а также видеоряда страноведческого материала и интернет-ресурсов, позволяющих совершить интерактивное путешествие. Данные виды работы можно использовать на этапе повторения материалов семестра с целью активизации лексического материала и повышения прочности знаний, умений и навыков. В ходе изучения бизнес-тем по программе иностранного языка на старших курсах данная игра может быть модифицирована в “Business Trip” («Командировка»), где студенты планируют свою командировку, встречу с бизнес-партнерами и поставщиками, решение возникающих проблем в бизнесе и многие другие моменты, которые делают данный вид игры максимально приближенным к ситуациям из реальной жизни.

Стоит отметить актуальность использования настольных игр, адаптированных преподавателями для конкретных целей образовательного процесса. Одним из вариантов нетрадиционной настольной игры может служить “Jenga” («Дженга – Падающая башня»). Во время игры каждый из участников игрового процесса отвечает на вопросы, закрепленные или написанные на каждом из блоков (брусков, из которых построена башня), до того, как переместить блок на вершину башни. При этом приветствуется включение остальных участников в процесс обсуждения и выражение собственной точки зрения по тому или иному вопросу. Данная игра может стать прекрасной возможностью для проверки уровня владения коммуника-

тивными навыками студентов на вводном этапе – знакомстве друг с другом (при использовании “Icebreaking Questions”), а также создания благоприятной коммуникативной среды, позволяющей снизить возможные языковые барьеры и добиться вовлечения обучающихся в разговорную практику. На этапе закрепления и повторения пройденного материала возможно использование вопросов для обсуждения и отработки активного вокабуляра. Кроме того, в процессе игры возможно преобразование вопросов с целью отработки определенных грамматических конструкций (например, косвенной речи – Indirect Speech constructions with “I wonder ...” and etc.). В данном случае предполагается, что игрок, достающий блок с вопросом, преобразует написанное предложение и обращается с ним к другому участнику игры. Еще одним вариантом использования данной игры может стать отработка грамматических конструкций “Neither do I” и “So do I”. При ответе на общие вопросы (General questions) студент дает ответ, при этом предполагается, что другие же участники игры используют данные конструкции для выражения своего согласия с говорящим, если их мнения совпадают.

Мы также рассматриваем использование данной игры как прекрасную возможность для эффективной отработки и повторения конструкций всех видов условных предложений (Conditional sentences (types 2, 3 and mixed type), Subjunctive mood). При этом участники, доставая блок, получают начало предложения с условием (e.g. If I were in London... (Если бы я оказался в Лондоне, ...), If I were at the interview... (Если бы я был на собеседовании, ...), If I had visited a business conference last summer ... (Если бы я был на бизнес-конференции прошлым летом, ...), etc.), которое предполагается продолжить, используя активную лексику и правильную грамматическую форму. Еще одним вариантом может быть использование данных условий в вопросах к другим участникам игры (e.g. What would you do if you? What would you have done if you ...?) (Что бы ты делал, если ...?).

Стоит отметить, что использование технологии геймификации оправдано и результативно не только при работе со студентами младших курсов, но и при работе со слушателями старших семестров при изучении политического и экономического лексического материала. Так нам представляется эффективным вовлечение обучающихся в такую игру, как “1960: Making of a President”, в процессе которой игроки примеряют на себя одно из двух ампула и становятся либо демократом Джоном Ф. Кеннеди, либо республиканцем Ричардом Никсоном. Основная задача игры состоит в получении большинства голосов «избирателей», что позволит стать президентом. При этом игровое поле представляет карту США, разделенную на 50 штатов, каждый из которых приносит кандидатам определенное

количество голосов. В процессе игры «кандидаты» участвуют в политических дебатах, рекламных кампаниях, высказываются на животрепещущие темы (экономика, социальные проблемы, дипломатические отношения, проблемы безопасности и другие).

Таким образом, проведение данной игры может стать занимательным и эффективным процессом для закрепления изученной лексики и употребления ее в предложенных коммуникативных условиях, развития лингвострановедческих навыков в процессе обсуждения административного устройства США, выборного процесса, а также политического устройства. Эта игра предоставляет возможность познакомиться с историей страны изучаемого языка, политической системой, системой выборов и т. д. Кроме того, тематика данной игры является особенно актуальной в условиях проведения президентских выборов в США в этом году.

Чтобы игра была эффективной, она должна вызывать интерес студентов, проводиться в доброжелательной и творческой атмосфере и, прежде всего, быть тщательно спланированной и организованной таким образом, чтобы у обучающихся была возможность с максимальной эффективностью использовать в речевом общении изученный языковой материал. Проведение игры включает в себя следующие этапы: подбор и подготовку игры, объявление правил игры, проведение игры, а также подведение и обсуждение итогов. Преподаватель модифицирует правила игры, тематику, продолжительность, определяет ее уместность, руководствуясь принципами коммуникативного и личностно ориентированного подходов.

Еще одним средством использования геймификации в образовательном процессе могут стать современные учебно-методические комплекты (УМК), которые повсеместно используются в процессе обучения иностранному языку в вузах. В состав многих аутентичных УМК входят интерактивные рабочие тетради (Interactive Workbook), примером может служить УМК по бизнес-английскому «Business Result»; или всевозможные онлайн-ресурсы, которые можно активировать, пройдя по ссылке, предоставленной в учебнике и введя специальный индивидуальный код (УМК Business 2.0, Market Leader, онлайн-ресурс MyEnglishLab) [4].

Рассмотрим данный аспект подробнее. Все вышеперечисленное, безусловно, связано с геймификацией образования. Используя интерактивные рабочие тетради или онлайн-ресурсы, студенты имеют возможность погрузиться в интерактивную реальность с помощью компьютера, ноутбука и любого другого устройства с доступом в Интернет. Выполняя упражнения такого характера, обучающимся кажется, что они играют на компьютере (как в обычной жизни), но на самом деле данные задания имеют обучающий эффект. Они активизируют лексический материал, погружают сту-

дентов в реальные бизнес-ситуации (путем просмотра видеофрагментов, прослушивания аудиоматериалов, симулирующих ситуации из реальной жизни, и т. д.).

Однако, стоит отметить, что данный метод не лишен недостатков, которые возможно не сразу становятся очевидными. Наряду с компьютерными играми, геймификация вызывает привыкание (gamification addiction), постоянную растущую потребность в своего рода интерактивных методах в процессе изучения иностранного языка. Соответственно, при их отсутствии у студентов возникает потеря интереса к изучению языка, к занятиям (демотивация), они начинают скучать в ходе образовательного процесса, но это совершенно не означает, что занятие неэффективно и неактуально.

Принимая во внимание данный аспект, преподавателям необходимо постоянно внедрять и использовать геймификацию на занятиях по иностранному языку, так как в эпоху высоких технологий и Интернета это особенно актуально и даже необходимо, чтобы достичь высоких результатов в ходе образовательного процесса, ведь современные студенты большую часть своего времени проводят в Интернете. Это показал и проведенный опрос студентов, в ходе которого они отвечали на единственный вопрос «Сколько часов в сутки Вы проводите в Интернете?» Варианты ответа были следующими: 1) двадцать часов и более; 2) от 15 до 20 часов; 3) от 10 до 15 часов; 4) менее 10 часов. Результаты наглядно продемонстрированы на рисунке. Хотелось бы отметить, что результаты опроса были вполне ожидаемы – и более 80 % студентов практически живут в Интернете, и данный факт необходимо активно использовать для активизации образовательного процесса, 11 % студентов проводят в Интернете порядка 15–20 часов в день и лишь 2 % всех респондентов проводят онлайн менее 10 часов в сутки.

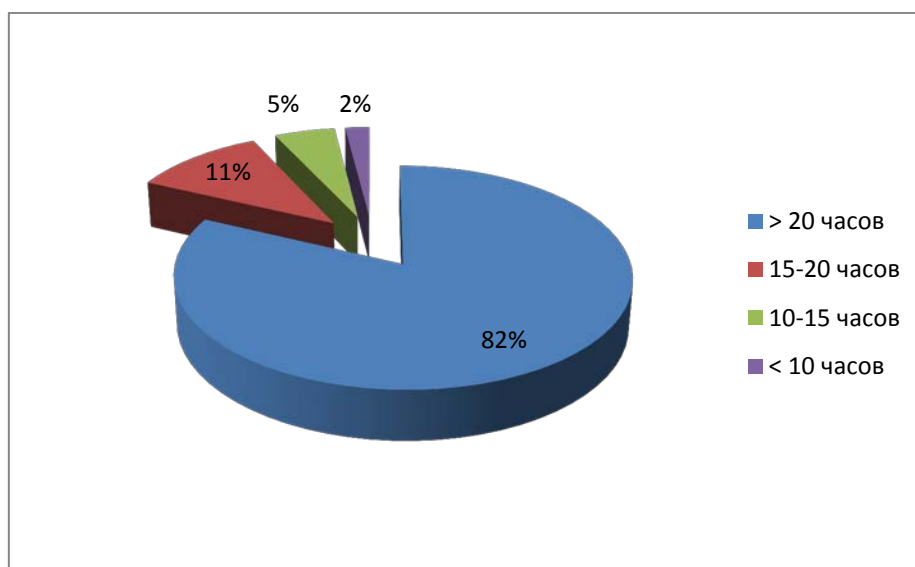


Рисунок. Соотношение проводимого в Интернете времени студентами вузов

Так как студенты не могут представить свою жизнь без компьютеров, Интернета, игр, необходимо активно использовать это в образовательном процессе. Эту возможность и предоставляет метод геймификации, которые активно внедряется в образование.

Таким образом, именно в процессе интенсивного освоения иностранного языка в вузе важно обращаться к различным видам и методам педагогической деятельности, способствующим формированию иноязычной коммуникативной компетентности студентов. Как показывает практика, использование геймификации придает процессу изучения иностранного языка больше динамизма и экспрессивности, позволяет снизить уровень напряженности при освоении сложных грамматических конструкций и большого объема лексических единиц, а также повысить эффективность и прочность усвоения иноязычного материала и в результате добиться более высокого уровня коммуникативной компетентности студентов.

Список литературы

1. Гулиянц А.Б. Формирование ключевых компетенций учителя иностранного языка средствами организационно-деятельностной игровой технологии: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М.: РГСУ, 2013. – 26 с.
2. Гулиянц С.Б., Некрасова Т.И. Наглядность как средство обучения английскому языку: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа: Омега Сайнс, 2016. – С. 175–178.
3. Kapp K.M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. – John Wiley&Sons, 2012.
4. Семина В.В. Использование онлайн технологий в процессе преподавания иностранного языка // Повышение академической мобильности преподавателей и студентов в рамках сотрудничества РЭУ им. Г.В. Плеханова с международной образовательной корпорацией “Pearson”. – М.: Pearson, 2016. – С. 180–184.

Информационно-гуманистическая парадигма современной системы требований к формированию модели выпускника вуза

В данной статье рассмотрена модель специалиста, магистра вуза в информационной среде, условиях информационно-гуманистической парадигмы, теоретические подходы к формированию данной модели, показаны пути развития обучающихся в условиях информационной среды.

In this article, the model of the specialist, the master of the university in the information environment, the conditions of the information-humanistic paradigm, the theoretical approaches to the formation of this model, the ways of development of students in the information environment are shown.

Ключевые слова: информационно-гуманистическая парадигма, модель выпускника вуза.

Key words: information-humanistic paradigm, graduate model of the university.

Теоретико-методологический анализ научной литературы по исследованию государственных стандартов высшего профессионального образования позволил сформулировать положения, послужившие основой для разработки модели выпускника, представленной в качестве критерия эффективности управления его внутривузовской подготовкой в условиях информационно-гуманистической парадигмы.

Под моделью понимается «система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы оригинала» (Краткий психологический словарь, 1984).

Соответственно, модель выпускника понимается как некий идеал, который должен быть достигнут при реализации вузовской подготовки. Она должна соответствовать требованиям профессиональной деятельности, а также современному уровню производства и социальных отношений.

В разной мере все существующие модели специалиста включают в себя следующие параметры: требования к специалисту, предъявляемые содержанием труда и характером решаемых задач; необходимые знания, умения, навыки; специфические социальные и психологические качества личности, обеспечивающие готовность к эффективной профессиональной деятельности.

В последнее время в модели специалиста стали выделять личностную составляющую, наиболее сложную и труднодиагностируемую характеристику [6], которая и определяет готовность личности к профессиональной деятельности.

В ходе разработки модели специалиста были установлены необходимые для выпускника вуза показатели, отражённые в стандартах. Специалист обязан знать и уметь осуществлять системный анализ проблемной ситуации, выявлять из неопределенной ситуации задачу и корректно ее формулировать, видеть и точно оценивать противоречия, целенаправленно разрешать их, принимать в случае необходимости нестандартные решения, генерировать оригинальные идеи и решения, выдвигать гипотезы, адекватно формулировать «идеальный конечный результат», понимать сущность и социальную значимость своей специальности, иметь сформированные социально значимые идеалы, ценности, мотивации, гуманные чувства и побуждения и т. п.

Социальные и психологические качества личности отражают ее мировоззренческие установки, ориентирующие на выполнение определенной социальной функции. Модель специалиста вуза является динамичной, отражает требования современного общества. Поэтому она выступает в качестве критерия, показателя, эталона, достигнутого каждым специалистом уровня профессиональной подготовки, а в ходе учебно-образовательного процесса модель специалиста является ориентиром формирования необходимых характеристик его личности и квалификации на определенных этапах обучения.

Предложенная модель специалиста является составной частью разработанной нами информационно-гуманистической парадигмы подготовки специалиста в вузе.

В науковедении конца XX в. стало актуальным рассматривать концептуальные позиции теории в рамках определенных научных парадигм. Такая схема получила широкое толкование не только в философии и науковедении [7], но и в педагогике [5]. Под парадигмой мы понимаем научную теорию, воплощенную в системе понятий, выражающих существенные черты концептуальной модели. Устоявшийся общепринятый взгляд ориентирует на преобладающие способы решения научных и практических задач и способствует интерпретации парадигмы образования в условиях перехода к информационному обществу.

Гуманистический подход мы считаем доминирующим, ибо он является личностно ориентированным, направленным на сотрудничество. В течение значительного периода времени гуманистический подход позволяет также базироваться не только на когнитивной философии образования, но и включать в педагогический процесс аффективно-эмоциональную составляющую.

Противопоставление различных образовательных парадигм при информационной подготовке специалистов неэффективно. Дальнейшее развитие человечества и формирование основ информационного общества требует разработки принципиально новых концепций и парадигм образования. По нашему мнению, предлагаемая нами модель включает и учитывает по крайней мере два условия. Во-первых, историю эволюции отечественной педагогики, в результате которой гуманистические принципы в образовании стали в настоящее время ведущими. Следовательно, исходя из сути гуманистического подхода, данная парадигма должна быть личностно ориентированной, предполагающей активное развитие личности и ее способностей, а также сотрудничество учителя и ученика.

Во-вторых, следует учитывать, что в информационном обществе особую роль играет информация как механизм дальнейшего развития человечества. При этом следует иметь в виду, что информация создается на основе «ж и в ы х з н а н и й» человека, а затем, став информационным ресурсом, начинает влиять на дальнейшее развитие самого человека.

Таким образом, информатизация образования принципиально позволяет объединить гуманистические принципы образования и философию информационного общества, предполагающего всестороннее развитие человека и на этой основе обеспечить дальнейшую эволюцию цивилизации. Основополагающая образовательная теория информационного общества, по нашему мнению, может быть названа информационно-гуманистической. Ее основная идея заключается в обеспечении интеллектуального и нравственного развития каждого человека на основе имеющихся информационных ресурсов с целью получения новых знаний, способствующих устойчивому поступательному развитию цивилизации.

В общем виде предлагаемая нами информационно-гуманистическая модель включает в себя три основных компонента: информационную образовательную среду, управление системой образования; образовательный процесс, в который инкорпорируются две подструктуры – организация учебного процесса и участники данного процесса (преподаватели и обучающиеся). Реализация данной парадигмы предполагает, кроме этого, активизацию само-

стоятельности обучаемых при решении учебных задач, что, в свою очередь, обуславливает необходимость создания новых развивающих технологий, в том числе, на основе использования информационных систем.

Теоретический анализ рассматриваемых педагогических проблем под углом зрения предлагаемой парадигмы определил основные направления научного поиска в области информатизации высшего образования:

определение места и роли системы образования и педагогической науки в становлении и развитии информационного общества;

выявление механизмов и критериев формирования информационной образовательной среды, определяющих объем, содержание и уровень знаний, которые должен приобрести человек, обучаясь в вузе, для того чтобы иметь возможность в дальнейшем создавать новое знание и самостоятельно развиваться как в профессиональном, так и в личностном плане;

определение функций и задач управления образовательным процессом в условиях информатизации и компьютеризации общества;

исследование проблемы позитивных и негативных следствий взаимоотношений «человек – компьютер», а также разработка принципов функционирования системы «педагог – компьютер», «учащийся – компьютер – педагог»;

- разработка принципов использования новых программ учебных дисциплин, педагогических технологий с учетом информатизации образования.

В рамках информационно-гуманистической парадигмы определены критерии оптимального компьютерного наполнения высшего учебного заведения; созданы информационные базы данных (электронных библиотек, содержащих учебный и справочный материал) по каждой конкретной специальности; разработана оптимальная модель информационной инфраструктуры (локальные сети, программное обеспечение и др.) высшего учебного заведения.

Вместе с тем существует общеметодологическая проблема, которая определяет направления дальнейшей разработки предложенной парадигмы. Данная проблема заключается в обеспечении гуманистического подхода к решению задач информатизации образования. Ведущим принципом этого подхода является приоритет развития личности по отношению к техническому оснащению образования.

Суть данного принципа, цементирующего информационно-гуманистическую парадигму, состоит в необходимости исходить при решении задач информатизации образования из интересов и возможностей личности обучаемого и педагога. Предполагается также учитывать степень подготовленности преподавателей и студентов к работе с компьютерной техникой, оценку эффективности взаимодействия человека с компьютером. В противном случае информатизация образования сводится к тотальной компьютеризации, при этом не реализуется главная цель информатизации образования: *знания не порождает новые знания*, поскольку не созданы условия для саморазвития личности [2].

Преобладание в вузовской педагогике технократического подхода всегда снижает уровень как гуманизации, так и информатизации образования.

Проблема развития личностных, профессиональных, творческих качеств специалиста, по нашему мнению, достаточно успешно решается в условиях реализации информационно-гуманистической парадигмы образования.

Анализ показал, что переход к информационному обществу вызывает необходимость разработки новых образовательных моделей. Информационно-гуманистическая парадигма основывается на гуманистических принципах образования, сформированных всей историей развития отечественной педагогики, учитывает основные характеристики и возможности, присущие такому явлению, как информация.

Как показывает наше исследование, научная разработка данной основополагающей теории и принятие ее в практике подготовки специалистов с высшим образованием позволяет не только успешно готовить достойные кадры для государства, но и самым непосредственным образом влиять на процесс эволюционного развития цивилизации, информатизации общества.

Реализация предложенной парадигмы предполагает активизацию самостоятельности обучаемых при решении учебных задач, способствует созданию новых развивающих технологий, в том числе и на основе использования информационных систем.

В свою очередь, рассматриваемая схема определяет основные направления научного поиска в области информатизации образования. В то же время мы убеждены, как показали материалы исследования, что предлагаемая нами информационно-гуманистическая парадигма отводит ведущую роль в информатизации образования человеку, выделяя компьютеризации место лишь материальной основы информационной среды образования.

Применяя модель специалиста в качестве критерия сформированности его личностных и профессиональных качеств в условиях информационно-гуманистической парадигмы образования, мы логически приходим к выводу о том, что неотъемлемой составляющей современной информатики как фундаментальной дисциплины в практическом преломлении, ее образовательным базисом является информационная культура.

Содержание понятия информационной культуры может быть представлено как новый тип общения, дающий возможность свободного выхода личности в информационное бытие [8]. В то же время – это и понимание информационной картины мира, чтобы разумно использовать информационные потоки и анализировать их, реализовывать прямые и обратные информационные связи [3]. Это и «новый тип мышления, формирующийся в результате освобождения человека от рутинной информационной интеллектуальной работы; среди черт, определяющих его, уже сегодня ярко проявляется ориентация обучаемого на саморазвитие и самообучение» [8]. Это и умение целенаправленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передачи компьютерную информационную технологию, современные технические средства и методы [4]. Это и определенная, обусловленная уровнем программных средств и умением их использовать культура работы с информацией, осуществляемая посредством компьютера. Таким образом, информационная культура определяется коммуникативным умением (общением) людей и представляет собой развитие философской категории «культура» в информационном веке, в информационном обществе. В этом смысле информационная культура определяет и профессиональный уровень владения информационными технологиями создания, поиска, хранения, обработки, передачи информации, владения компьютерными телекоммуникациями.

Такое понимание информационной культуры позволяет сформулировать наиболее значимые, по нашему мнению, её функции: философскую, мировоззренческую, социальную, мотивационно-практическую, технологическую. Так, философская и мировоззренческая функции отражают в сознании индивида информационную картину мира, взаимоотношение, взаимодействие личности и инфоноосферы; социальная – взаимоотношение личности и социума, личностное самоопределение; когнитивная – рефлексию мирового опыта; мотивационно-практическая – потенциал, мотивацию и реализацию информационной рефлексии мирового опыта в производственной, познавательной деятельности. Технологическая функция

обеспечивает такие операции личности, как целеполагание, построение информационной модели, анализ и реализацию деятельности на основе новых информационных технологий, адекватную интерпретацию полученных результатов, прогноз, внедрение результатов и др.

Основываясь на сформулированной информационно-гуманистической парадигме, мы можем утверждать, что информационная образовательная среда существенно влияет на качество профессиональной подготовки специалистов. В свою очередь, информационная образовательная среда зависит от содержания и целей образовательного процесса. По нашему мнению, и в соответствии с требованиями современных образовательных стандартов выпускник вуза должен свободно владеть компьютерными информационными технологиями в интересах решения профессиональных задач, для чего необходимо постоянно обеспечивать формирование соответствующего уровня информационной культуры в процессе его обучения в вузе.

Список литературы

1. Бороненко Т.А. Концепция школьного курса информатики: учеб. пособие. – СПб.: ВАГИ, 1995.
2. Жилина А.И. Модель управления знаниями в современной системе образования // XVIII Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф. 22–23 апр. 2014 г. Т.2. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – С. 89–101.
3. Извозчиков В.А. Инфоноосферная эдукология. Новые информационные технологии обучения. – СПб., 1997.
4. Информатика: учеб. / под ред. проф. Н.В. Макаровой. – М.: Финансы и статистика, 1997.
5. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1975.
7. Философия: учеб. для вузов / Г.В. Стельмашук, В.И. Стрельченко, В.Н. Скворцов и др. / под ред. Г.В. Стельмашука. – СПб.: ЛГОУ, Химиздат, 2001. – 320 с.
8. Чепуренко Г.П. Новые ориентиры современного образования. Информационные аспекты: моногр. – СПб.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2002. – 163 с.

Г. В. Черкасская

Экономическая составляющая неэкономического профессионального образования: теория и практика

В статье рассматриваются проблемы сокращения преподавания экономических дисциплин при обучении на неэкономических специальностях в условиях реализации Болонского процесса. Рассматриваются последствия экономической неполноты национального высшего образования в условиях колониальной глобализации. Предлагается для обеспечения профессионального качества выпускника классического университета в образовательных программах по неэкономическим направлениям и специальностям предусмотреть специальный «экономический модуль», который давал бы системный набор экономических знаний, но с учетом специфики конкретной сферы деятельности (педагогика, юриспруденция, физическая культура и проч.) и в зависимости от возможностей конкретного учебного плана.

The article discusses the problem of reduction of teaching economic disciplines in teaching at non-economic specialties in the conditions of implementation of the Bologna process. Examines the economic consequences of the incompleteness of national higher education in the context of colonial globalization. It is proposed to provide the professional quality of the graduate of the classical University in the educational programs in non-economic directions and specialties to provide a special "economic unit", which would give the system a set of economic knowledge, but with specific areas of activity (education, law, physical culture, etc.). and depending on the capabilities of the specific curriculum.

Ключевые слова: образование, экономика, образовательная программа, экономические науки, учебные планы, учебные дисциплины.

Key words: education, Economics, educational program, economic science, curricula, and disciplines.

Каждый преподаватель, как узкий специалист, мечтает о широкой востребованности своего предмета в образовательном процессе. Иногда такой подход совпадает с существующими методическими установками формирования основной профессиональных образовательных программ, иногда нет. Вопрос лишь в том, насколько тот или иной предмет (или предметная группа) является необходимым и достаточным для формирования законченного специалиста того или иного направления и профиля или специальности в условиях ограниченного времени образовательного процесса.

Этот вопрос стал для нашей страны особенно актуальным в процессе перехода к двухуровневой системе высшего образования от специалитета к бакалавриату и магистратуре (так называемый Болонский процесс). Данный переход, по сути, при сохранении требований к профессиональной квалификации на 20% уменьшил время обучения на стадии получения конечных профессиональных знаний для формирования необходимого уровня квалификации, что вызвало необходимость пересмотра учебных планов по конкретным специальностям. Неудивительно, что в большинстве учебных заведений в учебных планах бакалавриата произошло уменьшение традиционной для отечественной системы высшего образования составляющей – общегуманитарных дисциплин, к которым безусловно относится и экономика. Где-то курсы были убраны вовсе, где-то оставлены частично и достаточно хаотично. В свою очередь методисты хорошо понимают, что если уменьшение часов и исключение предметов в данном блоке снижает качество как самого образования, так и выпускника, то сохранение объема знаний при уменьшении часов увеличивает интенсивность самостоятельной работы обучающихся, с чем новое поколение не всегда может справиться просто по состоянию своего здоровья.

Сам блок общегуманитарных дисциплин, включающий философию, политологию, социологию, экономику, психологию, конфликтологию и/или др., предназначен для формирования у обучающихся – уже взрослых и дееспособных граждан – нового уровня знания об обществе, общественных отношениях и среде обитания/мире как основе приложения знаний профессиональных. Наличие именно этого блока и делало, по нашему мнению, отечественное высшее образование собственно *высшим* не только в узкопрофессиональном смысле.

В этом смысле экономика, как учебная дисциплина, выполняет в образовательном процессе двойную функцию, поскольку она и дает представление об экономической системе и экономических отношениях, и формирует компетенции студента не только как даже потребителя экономических и неэкономических благ, но и как будущего работника и предпринимателя. Примечательно, что вне зависимости от того, есть такие компетенции во ФГОС по данному направлению или нет (обычно они прямо не формулируются), их формирование крайне важно как для самого выпускника, так и для образовательного учреждения, ведь одним из элементов системы аккредитационных показателей профессиональных учебных заведений является уровень первичного трудоустройства выпускников.

В этой связи для обеспечения профессионального качества выпускника классического университета в образовательных программах по неэкономическим направлениям и специальностям можно предусмотреть специальный «экономический модуль», который давал бы достаточно системный набор экономических знаний, но преподавался бы с учетом специфики конкретной сферы деятельности (педагогика, юриспруденция, физическая культура и проч.) и в зависимости от возможностей конкретного учебного плана.

Этот модуль должен включать знания и умения в следующих областях:

- национальной экономики как системы по производству, распределению, обмену и потреблению материальных и иных благ, включая ее структуру и показатели деятельности на текущий период, в рамках системы жизнеобеспечения и/или общественного производства;
- экономических и социально-экономических отношений, включая социально-трудовые отношения и отношения по поводу воспроизводства рабочей силы;
- организации труда и производства в исторической перспективе и современных условиях;
- целей, средств и системы государственного управления экономикой и социально-экономическими отношениями;
- менеджмента как внутрифирменного управления;
- маркетинга как системы управления спросом и предложением в рыночной экономике.

Такая структура экономического модуля для неэкономических специальностей, по нашему мнению, позволяет охватить наиболее важные системообразующие элементы экономического знания для любого современного участника общественного производства, не являющегося профессиональным экономистом. Элементы структуры могут быть представлены как отдельными или совмещенными дисциплинами, преподаваемыми на разных курсах последовательно, так и в рамках единого курса, но с учетом достаточности отведенного на него времени и места в учебном процессе (не менее четырех зачетных единиц на III–IV курсах).

Однако в данном случае важное значение имеет не только системность указанного набора знаний, но и сущностные характеристики самого знания. Ведь в современных условиях преподавание экономических дисциплин, на наш взгляд, повсеместно характеризуется рядом особенностей, генерируемых уже не столько особенностями давно идущего Болонского процесса, как это происходит в отношении преподавания других социальных научных дисциплин,

сколько сложившейся сегодня в мире социально-экономической ситуацией и очевидностью выводов, которые надлежит сделать из этой ситуации всему научному сообществу в отношении господствующих экономических теорий и концепций, в том числе в профессиональном обучении. Отметим, что впервые это стало наиболее заметно в обучении по соответствующим направлениям – Экономика и Менеджмент [10].

Так, на наш взгляд, в конце прошлого века благодаря процессам «колониальной глобализации» и деятельности международных организаций [12] повсеместное распространение получила несколько упрощенная версия экономической теории, провозглашающая прямо и опосредованно основной целью производства, абсолютной ценностью и экономической добродетелью исключительно *максимизацию прибыли собственника средств производства* (остальное население является как бы *средством* достижения этой «благой» экономической цели) [9]. Как следствие, возникает ещё несколько теоретических установок, непосредственно затрагивающих интересы большинства населения любой страны. Одна из них, например, это фактический приоритет, скажем так, *предложения* любых производимых материальных благ и услуг, перед их объективным потребительским *спросом*, что делает необходимым стимулирование последнего выдачей дешёвых кредитов и т. д.¹ Предложение наиболее жизненно важных и технически сложных материальных благ и услуг в большинстве своем в промышленно развитых и развивающихся странах традиционно обеспечивают крупные корпорации, что, в свою очередь, во-первых, предоставляет им полную свободу делать это в условиях либерального рыночного хозяйства наиболее выгодным для себя образом, в том числе и в ущерб миру, стране и населению, и одновременно постоянно усиливает их ресурсную (как источника дохода и материальных благ) значимость для населения. Далее возникает и широко распространяется идеома о необходимости специально организованной глобальной «социальной защиты» населения от практического воздействия *объективных*, по существу, экономических законов, что означает фактическое признание естественной пассивности населения как экономического субъекта, «объективно» не способного самостоятельно справляться с жизненными возможностями и обязанностями. Это, в свою очередь, во-первых, настоятельно требует усиления роли и ресурсов наиболее активных экономических субъектов – корпораций и (пока еще!) государственного аппарата, а во-вторых,

¹ «Лукавые цифры глобальной статистики» – см. анализ ситуации в [2].

создает (абсолютно необоснованно) иллюзию возможности полной социальной защищенности населения, порождая неадекватные потребительские ожидания целых поколений и народов.

Возникает вопрос, как долго смогут просуществовать такие ожидания в глобальной роботизированной экономике, где нет рабочих мест для людей? И как скоро корпорации как собственники всех ресурсов в такой экономике откажутся от поддержки неработающих, поскольку для них в этом нет никакого экономического смысла, а в условиях отсутствия национальных государств – и способов принуждения? И таким ли нормальный человек хочет видеть свое будущее и будущее своего народа?

В этой связи представляется уместным не сводить содержание экономического блока к дискретному пересказыванию различных не связанных между собой экономических теорий, носящих достаточно умозрительный характер, а формировать прикладное и общеэкономическое знание на твердом фундаменте классической политэкономии [4; 6; 7; 8] и институциональной экономической теории [5], отечественной экономики труда [1] и теории управления [3; 14], отраслевых экономик, в том числе экономики социальной сферы и общественного сектора [14].

Таким образом, в условиях глобального капитализма всем следует отдавать себе отчет в том, что именно образование наряду со здравоохранением представляет собой ту отрасль экономики, результаты деятельности которой прямо влияют на социально-экономическое развитие любого общества и наиболее наглядно отражаются в таких научных категориях, как «человеческий» и «социальный» капитал. Не умаляя важности и преимуществ техники и технологий как видов капитала, тем не менее, в контексте положений современных теорий человеческого и социального капитала следует признать, что именно эти два вида капитала в текущих исторических условиях развитого капитализма и техноцивилизации имеют наиболее важное значение для нашей страны в обеспечении ее существования и естественного социально-экономического роста.

В этой связи отметим, что непреходящая значимость/важность образования как искусственного знания (теоретического и практического), на наш взгляд, обеспечивается объективной недостаточностью только природного знания (инстинктивного, генетического) для продолжительной жизни индивида в социуме, и это тем более актуально в современных условиях. Чем больше численность населения, и чем сложнее техническая составляющая жизни, чем больше знаний требуется в повседневной жизни на пользовательском уровне, тем

выше, по нашему мнению, индивидуальная и общественная потребность в образовательной деятельности. Поскольку же в системе образования на всех её ступенях (начальное, среднее, высшее, дополнительное) объективно формируется не только работник как *производитель* благ, определенной профессии и статуса, в том числе чиновник, предприниматель и т. п., но и *потребитель* этих и других благ, *участник* ряда человеческих сообществ, *гражданин*, а также *будущий родитель* и т. п., а реальная способность индивида выполнять ожидаемые от него социальные роли прямо зависит от совокупности его знаний об этих ролях, то большая часть этих знаний в современном информационном обществе может и должна предоставляться скорее в общественной системе образования, чем в семье, а совокупность этих знаний должна быть полной, учитывающей все эти социальные роли [13]. Таким образом, отсутствие части этих знаний лишает высшее образование необходимой полноты и глубины, выпускников – необходимых компетенций, и даже наше общество – полноценного будущего [11].

В этой связи следует признать, что поиск решения современных проблем преподавания экономических дисциплин в рамках программ профессиональной подготовки не является делом сугубо преподавателей таких дисциплин.

Такие вопросы должны решаться руководством и научным сообществом университетов и других образовательных учреждений при формировании образовательной политики, стратегических положений развития и самих основных образовательных программ, поскольку именно экономическое мировоззрение новых поколений усугубит или преодолеет существующие негативные социально-экономические и даже политические тенденции.

Список литературы

1. Генкин Б.М. Экономика и социология труда: учеб. – М.: Норма, 2009.
2. Гэлбрейт Дж.К. Экономика невинного обмана: правда нашего времени. – М.: Европа, 2009.
3. Зайцев Г.Г., Черкасская Г.В., Бадхен М.Л. Управление человеческими ресурсами: учеб. – М.: Академия, 2014.
4. Милль Дж. С. Основы политической экономии с некоторыми приложениями к социальной философии / пер с англ.; биограф. очерк М.И. Туган-Барановского. – М.: Эксмо, 2007.
5. Нестеренко А.Н. Экономика и институциональная теория / отв. ред. Л.И. Абалкин. – М.: Эдиториал УРСС, 2002.
6. Сисмонди Ж. Новые начала политэкономии. – М., 1987.
7. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов / пер. с англ. – М.: Эксмо, 2007.
8. Смит А. Теория нравственных чувств. – СПб., 1895.

9. Черкасская Г.В. Либеральная и эгалитарные экономические теории как основа создания систем социальной защиты мирового образца // Вестн. Ленингр. гос. ун-та А.С. Пушкина: науч. журн. Т. 6. Экономика. – 2009. – № 4. – С. 95–123.

10. Черкасская Г.В. Менеджмент в современной России: необходимость и возможности формирования социально позитивного профессионального сознания новых менеджеров // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина: науч. журн. – Т.6. Экономика. – 2011. – № 3. – С. 139–146.

11. Черкасская Г.В. Социально-экономическое развитие страны, социальный капитал и средний класс // Проблемы и пути социально-экономического развития: город, регион, страна, мир: сб. ст. VI междунар. науч.-практ. конф.: – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. – С. 56–66.

12. Черкасская Г.В. Характеристики сложившегося мирового политико-экономического порядка в контексте выбора направлений социально-экономического развития в XXI веке // Проблемы и пути социально-экономического развития: город, регион, страна, мир: материалы междунар. науч.-практ. конф.: сб. ст. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. – С. 173–183.

13. Черкасская Г.В. Целеполагание в российском образовании: проблемы и перспективы // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина: науч. журн. Т. 6. Экономика. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2015. – № 2. – С. 93–101.

14. Якобсон Л.И. Экономика общественного сектора. Основы государственных финансов. – М., 1995.

15. Ясин Е.Г. Российская экономика. Истоки и панорама рыночных реформ: курс лекций. – М.: ГУ ВШЭ, 2002.

Сведения об авторах

Акулов Андрей Олегович – магистр, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: akulov-andy-shark@ya.ru

Антинескул Ольга Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», (Россия, Пермь); e-mail: OIAntineskul@hse.ru

Белов Василий Васильевич – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития и образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: vasvasbelov@yandex.ru,

Бодак Екатерина Федоровна – аспирант кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: davonda@rambler.ru

Волкова Алина Михайловна – дирекция Молодежного отделения общественной организации «Российское общество политологов» по СЗФО (МолРОП), (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: durst95@mail.ru

Гаджиева Елена Анатольевна – кандидат географических наук, доцент, декан факультета ЕГиТ, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: kafsksit@lengu.ru

Головинский Андрей Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент единой кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Военно-морской институт ВУНЦ ВМФ «ВМА», (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: andrey.golovinskiy.73@mail.ru

Григорьева-Голубева Виктория Аркадьевна – доктор педагогических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: grig_golubev@mail.ru

Груздева Мария Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: maria-gruzdeva2809@yandex.ru

Губин Владимир Алексеевич – доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: mrgoobin@yandex.ru

Данилкина Марита Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Смольный институт Российской академии образования (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: mara1984@list.ru

Данилова Надежда Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: nadezhda_zavarzi@mail.ru

Иоанна Мампе – кандидат филологических наук, адъюнкт института русистики и востоковедения, Гданьский университет, (Польша); e-mail: zanna.m@wp.pl

Карандашов Владимир Дмитриевич – доктор философских наук, профессор, Военно-морской институт ВУНЦ ВМФ «ВМА», (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: Shevc-larisa@yandex.ru

Кузнецова Ирина Викторовна – старший преподаватель, Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: englira@mail.ru

Кузнецова Мария Евгеньевна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: maria.kuznecova2016@mail.ru

Куницына Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: i-kunitsyna@yandex.ru

Кустова Елена Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: kei07@list.ru

Лелякова Ирина Александровна – заведующая учебно-вспомогательным кабинетом кафедры психофизиологии и клинической психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: miledi-15@inbox.ru

Литвиненко Игорь Вячеславович – доктор медицинских наук, профессор, начальник кафедры нервных болезней, Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: litvinenkoiv@rambler.ru

Майоров Арсений Валерьевич – помощник ректора, руководитель аппарата ректора, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pushkin@lengu.ru

Маклаков Анатолий Геннадьевич – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pushkin@lengu.ru

Мостова Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой начального общего образования, Ленинградский областной институт развития образования, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: mostova_o@mail.ru

Неверова Инга Владимировна – старший преподаватель, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, (Волховский филиал), (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: iv_neverova@mail.ru

Нужа Михаил Иванович – кандидат философских наук; доцент единой кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Военно-морской институт ВУНЦ ВМФ «ВМА», (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: miran3@mail.ru

Овчинникова Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дополнительного профессионального образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: arhiv@lengu.ru

Орлова Мария Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, (Россия, Саратов); e-mail: orlova-maria2010@mail.ru

Павлова Евгения Вячеславовна – старший преподаватель, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, (Россия, Волгоград); e-mail: melarosa@list.ru

Пантелеева Олеся Олеговна – кандидат филологических наук, доцент, Воронежский экономико-правовой институт, (Россия, Воронеж); e-mail: olesia_pant@mail.ru

Перевозный Алексей Владиславович – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка, (Республика Беларусь); e-mail: palexei1@rambler.ru

Петренко Ольга Анатольевна – старший преподаватель кафедры физической культуры, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций имени проф. М. А. Бонч-Бруевича, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: r161@yandex.ru

Платонова Светлана Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail:svetplat@mail.ru

Полетаева Наталия Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного педагогического образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: natp1955@yandex.com

Потапов Артем Дмитриевич – директор Молодежного отделения общественной организации «Российское общество политологов» по СЗФО (МолРОП), (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: durst95@mail.ru

Резникова Татьяна Николаевна – доцент кафедры русского языка, ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» в г. Калининграде, (Россия, Калининград); e-mail: faunashop1@rambler.ru

Родина Елена Альфредовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры непрерывного педагогического образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pushkin_dpo@mail.ru

Сабодаш Ольга Александровна – ассистент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: olg3458@yandex.ru

Самсонова Надежда Владиславовна – доктор педагогических наук, профессор, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, (Россия, Калининград); e-mail: nsamsonova@kantiana.ru

Семина Вера Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, (Россия, Москва); e-mail: semina_v_v@mail.ru

Скворцов Вячеслав Николаевич – доктор экономических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pushkin@lengu.ru

Смольянинова Светлана Владимировна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: bereznitskaya50@mail.ru

Сорокина Анна Николаевна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: san110676@mail.ru

Сотник Вера Гавриловна – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: sotnik_vera@inbox.ru

Тарасов Сергей Валентинович – доктор педагогических наук, профессор, председатель Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: office_edu@lenreg.ru

Чепуренко Галина Павловна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Санкт-Петербург, Россия); e-mail: pushkin_dpo@mail.ru

Черкасская Галина Викторовна – доктор экономических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Санкт-Петербург, Россия); e-mail: gala201000@yandex.ru

Чермянин Сергей Викторович – доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой психофизиологии и клинической психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: cherma2009@yandex.ru

Шевелева Марина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», (Россия, Пермь); e-mail: msheveleva@hse.ru

Яхудина Елена Николаевна – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: el_pyankova@mail.ru

Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем общей, медицинской, социальной и педагогической психологии, психологии развития и труда, психофизиологии, философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10

тел. (812) 476-90-36

E-mail: vestnik_psychologies@mail.ru; vestnikpedagogika@gmail.com

Для заметок

Научный журнал

Вестник

Ленинградского государственного университета

имени А. С. Пушкина

№ 2

Редакторы: *Т. Г. Захарова,*
Технический редактор *Н. В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

Подписано в печать 23.05.2017. Формат 60x84 1/16.

Гарнитура Agial. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 21. Тираж 500 экз. Заказ № 1343

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10