

# ВЕКТОР НАУКИ

## Тольяттинского государственного университета

### Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 4 (31)

2017

16+

Ежеквартальный  
научный журнал

**Учредитель** – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тольяттинский государственный университет»

#### Главный редактор

*Криштал Михаил Михайлович*, доктор физико-математических наук, профессор

#### Заместители главного редактора:

*Аббасова Кызылгюль Ясин кызы*, доктор философских наук, доцент

*Абдуразаков Магомед Мусаевич*, доктор педагогических наук, доцент

*Айвазян Эдвард Ииханович*, доктор педагогических наук, доцент

*Иванова Татьяна Николаевна*, доктор социологических наук, доцент

*Коростелев Александр Алексеевич*, доктор педагогических наук

*Осадченко Инна Ивановна*, доктор педагогических наук, доцент

*Романова Марина Александровна*, доктор психологических наук, доцент

#### Редакционная коллегия:

*Александрова Екатерина Александровна*, доктор педагогических наук, профессор

*Анискин Владимир Николаевич*, кандидат педагогических наук, профессор

*Антонова Елена Евгеньевна*, доктор педагогических наук, профессор

*Бекова Марина Ивановна*, кандидат педагогических наук, доцент

*Гнатышина Елена Александровна*, доктор педагогических наук, профессор

*Григорьева Марина Владимировна*, доктор психологических наук, профессор

*Далингер Виктор Алексеевич*, доктор педагогических наук, профессор

*Дергач Маргарита Альфридовна*, доктор педагогических наук, доцент

*Жданова Светлана Юрьевна*, доктор психологических наук, профессор

*Зайцева Ольга Юрьевна*, кандидат психологических наук, доцент

*Исламгулова Светлана Константиновна*, доктор педагогических наук, профессор

*Кайгородов Борис Владиславович*, доктор психологических наук, профессор

*Карташова Любовь Андреевна*, доктор педагогических наук, профессор

*Комарова Ирина Анатольевна*, кандидат педагогических наук, доцент

*Кузьминский Анатолий Иванович*, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

*Лейфа Андрей Васильевич*, доктор педагогических наук, профессор

*Лодатко Евгений Александрович*, доктор педагогических наук, доцент

*Мешков Николай Иванович*, доктор психологических наук, профессор

*Морозова Ирина Станиславовна*, доктор психологических наук, профессор

*Москвина Наталья Борисовна*, доктор педагогических наук, профессор

*Моторная Светлана Евгеньевна*, доктор психологических наук, доцент

*Пелех Юрий Владимирович*, доктор педагогических наук, профессор

*Побирченко Наталья Семеновна*, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

*Пустовалова Наталья Ивановна*, кандидат педагогических наук, профессор

*Равен Джон*, доктор философии в области психологии, почетный профессор

*Сапожников Станислав Владимирович*, доктор педагогических наук, доцент

*Скворцова Светлана Алексеевна*, доктор педагогических наук, профессор

*Трещев Александр Михайлович*, доктор педагогических наук, профессор

*Явон Снежана Владимировна*, доктор социологических наук, доцент

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования», в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-40003 от 27 мая 2010 г.).

Компьютерная верстка:  
Н.А. Никитенко

Ответственный/технический редактор:  
Н.А. Никитенко

**Адрес редакции:** 445020, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 54-63-64

E-mail: [vektornaukitgu@yandex.ru](mailto:vektornaukitgu@yandex.ru)

Сайт: <http://www.tltsu.ru>

Подписано в печать 29.12.2017.

Выход в свет 28.02.2018.

Формат 60×84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 10,9.

Тираж 50 экз. Заказ 3-302-17.

Цена свободная.

## СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

### *Главный редактор*

**Кристал Михаил Михайлович**, доктор физико-математических наук, профессор, ректор (Тольяттинский государственный университет, Россия).

### *Заместители главного редактора*

**Аббасова Кызылгюль Ясин кызы**, доктор философских наук, доцент (Бакинский государственный университет, Азербайджан)

**Абдуразаков Магомед Мусаевич**, доктор педагогических наук, доцент (Институт содержания и методов обучения РАО, Москва, Россия)

**Айвазян Эдвард Ишханович**, доктор педагогических наук, доцент (Ереванский государственный университет, Армения)

**Иванова Татьяна Николаевна**, доктор социологических наук, доцент (Тольяттинский государственный университет, Россия)

**Коростелев Александр Алексеевич**, доктор педагогических наук, профессор (Тольяттинский государственный университет, Россия)

**Осадченко Инна Ивановна**, доктор педагогических наук, доцент (Уманский государственный педагогический университет, Украина)

**Романова Марина Александровна**, доктор психологических наук, доцент (Сахалинский государственный университет, Россия)

### *Редакционная коллегия*

**Александрова Екатерина Александровна**, доктор педагогических наук, профессор (Саратовский государственный университет, Россия)

**Анискин Владимир Николаевич**, кандидат педагогических наук, профессор (Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Россия)

**Антонова Елена Евгеньевна**, доктор педагогических наук, профессор (Житомирский государственный университет, Украина)

**Бекоева Марина Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент (Северо-Осетинский государственный университет, Россия)

**Гнатышина Елена Александровна**, доктор педагогических наук, профессор (Челябинский государственный педагогический университет, Россия)

**Григорьева Марина Владимировна**, доктор психологических наук, профессор (Саратовский государственный университет, Россия)

**Далингер Виктор Алексеевич**, доктор педагогических наук, профессор (Омский государственный педагогический университет, Россия)

**Дергач Маргарита Альфридовна**, доктор педагогических наук, доцент (Запорожский национальный технический университет, Украина)

**Жданова Светлана Юрьевна**, доктор психологических наук, профессор (Пермский государственный университет, Россия)

**Зайцева Ольга Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент (Восточно-Сибирская государственная академия образования, Россия)

**Исламгулова Светлана Константиновна**, доктор педагогических наук, профессор (Университет Туран, Казахстан)

**Кайгородов Борис Владиславович**, доктор психологических наук, профессор (Астраханский государственный университет, Россия)

**Карташова Любовь Андреевна**, доктор педагогических наук, профессор (Национальная академия педагогических наук Украины, Украина)

**Комарова Ирина Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент (Могилевский государственный университет, Белоруссия)

**Кузьминский Анатолий Иванович**, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Черкасский национальный университет, Украина)

**Лейфа Андрей Васильевич**, доктор педагогических наук, профессор (Амурский государственный университет, Россия)

**Лодатко Евгений Александрович**, доктор педагогических наук, доцент (Черкасский национальный университет, Украина)

**Мешков Николай Иванович**, доктор психологических наук, профессор (Мордовский государственный университет, Россия)

**Морозова Ирина Станиславовна**, доктор психологических наук, профессор (Кемеровский государственный университет, Россия)

**Москвина Наталья Борисовна**, доктор педагогических наук, профессор (Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Россия)

**Моторная Светлана Евгеньевна**, доктор психологических наук, доцент (Севастопольский государственный университет, Россия)

**Пелех Юрий Владимирович**, доктор педагогических наук, профессор (Национальный университет водного хозяйства и природопользования, Украина)

**Побирченко Наталья Семеновна**, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Уманский государственный педагогический университет, Украина)

**Пустовалова Наталья Ивановна**, кандидат педагогических наук, профессор (Северо-Казахстанский государственный университет, Казахстан)

**Равен Джон**, доктор философии в области психологии, почетный профессор (Университет Эдинбурга, Шотландия)

**Сапожников Станислав Владимирович**, доктор педагогических наук, доцент (Днепропетровский университет имени А. Нобеля, Украина)

**Скворцова Светлана Алексеевна**, доктор педагогических наук, профессор (Южноукраинский национальный педагогический университет, Украина)

**Трещев Александр Михайлович**, доктор педагогических наук, профессор (Астраханский государственный университет, Россия)

**Явон Снежана Владимировна**, доктор социологических наук, доцент (Поволжский государственный университет сервиса, Россия)

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>АНАЛИЗ РАЦИОНАЛЬНОСТИ И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ЮНЫМИ БАСКЕТБОЛИСТАМИ С УЧЕТОМ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> И.В. Аксарин.....	9
<b>КОМАНДНЫЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ТУРНИРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ</b> Н.И. Асташина.....	17
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ</b> Л.И. Еремина, Н.В. Бибикина.....	23
<b>РОЛЬ СУБЪЕКТНОЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ НА НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПОДГОТОВКИ</b> А.С. Ковалева.....	29
<b>ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ НА ПРИМЕРЕ РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗОВ</b> О.Ю. Муллер.....	36
<b>КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПРИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ</b> Л.А. Ремезова, И.Ю. Сирик.....	41
<b>РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ</b> О.А. Тамочкина.....	47
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ</b> Ж.Г. Гаранина.....	55
<b>ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ</b> Е.А. Калягина, А.Л. Шалгинова.....	61
<b>ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ВЕДУЩИМИ СПОСОБАМИ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ</b> А.О. Муругова.....	68

<b>РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ</b> В.В. Пантелеева, И.И. Баранецкий.....	<b>74</b>
<b>ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И САМОЭФФЕКТИВНОСТИ</b> Е.Н. Сереброва, И.С. Морозова, И.А. Свиридова.....	<b>80</b>
<b>ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЛИГИОЗНОЙ НОРМЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ЛЮДЕЙ С НОРМАТИВНОЙ И ДИФFUЗНОЙ РЕЛИГИОЗНОСТЬЮ</b> А.Ю. Чернов, И.С. Буланова.....	<b>86</b>
<b>НАШИ АВТОРЫ.....</b>	<b>91</b>



---

## CONTENT

### PEDAGOGY

<b>ANALYSIS OF RATIONALITY AND EFFECTIVENESS IN THE EXECUTION OF TECHNICAL SKILLS BY YOUNG BASKETBALL PLAYERS WITH REGARD TO FUNCTIONAL ASYMMETRY IN COMPETITIVE ACTIVITIES</b> I.V. Aksarin.....	9
<b>TEAM ECOLOGICAL TOURNAMENTS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' CREATIVE ACTIVITY</b> N.I. Astashina.....	17
<b>EDUCATIONAL CONDITIONS FOR STUDENTS' CREATIVITY FORMATION</b> L.I. Eremina, N.V. Bibikova.....	23
<b>THE ROLE OF SUBJECTIVE INDIVIDUALIZATION IN IMPROVING THE SECOND LANGUAGE SKILLS OF STUDENTS FROM NON-LINGUISTIC SPECIALTIES</b> A.S. Kovaleva.....	29
<b>INCLUSIVE EDUCATION MODEL ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN AND FOREIGN HIGH SCHOOLS</b> O.Yu. Muller.....	36
<b>THE COMPREHENSIVE USE OF SOCIALIZATION RESOURCES WHEN INDIVIDUALIZING THE DEVELOPMENT OF MENTALLY RETARDED CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE</b> L.A. Remezova, I.Yu. Sirik.....	41
<b>THE DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF A PERSONALITY AS A FACTOR OF OPTIMIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF GRADUATES</b> O.A. Tamochkina.....	47
 <b>PSYCHOLOGY</b>	
<b>PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF THE SOCIONOMICAL SPHERE SPECIALISTS</b> Zh.G. Garanina.....	55
<b>GENDER FEATURES OF PLAY ACTIVITY OF CHILDREN AT THE SENIOR PRESCHOOL AGE</b> E.A. Kalyagina, A.L. Shalginova.....	61
<b>PERSONALITY TRAITS OF OLDER ADOLESCENTS WITH VARIOUS LEADING PATTERNS OF COPING WITH NEGATIVE SITUATIONS</b> A.O. Murugova.....	68

**THE DEVELOPMENT OF EMPATHY  
OF PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN  
BY MEANS OF SPIRITUAL  
AND MORAL EDUCATION**  
V.V. Panteleeva, I.I. Baranetskiy..... 74

**SPECIAL ASPECTS OF MANIFESTATION  
OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF UPPER-FORMERS  
WITH DIFFERENT LEVELS  
OF VIABILITY AND SELF-EFFICACY**  
E.N. Serebrova, I.S. Morozova, I.A. Sviridova..... 80

**PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS  
OF THE RELIGIOUS NORMS OF RESPONSIBILITY  
IN PEOPLE WITH NORMATIVE  
AND DIFFUSIVE RELIGIOUSNESS**  
A.Yu. Chernov, I.S. Bulanova..... 86

**OUR AUTHORS..... 91**

---

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---



## АНАЛИЗ РАЦИОНАЛЬНОСТИ И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ЮНЫМИ БАСКЕТБОЛИСТАМИ С УЧЕТОМ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2017

*И.В. Аксарин*, главный специалист аналитического отдела информационно-аналитического управления  
Природнадзор Югры, Ханты-Мансийск (Россия)

**Ключевые слова:** техническая подготовка в баскетболе; технические приемы в баскетболе; функциональная асимметрия; модель технической подготовки баскетболистов; юные баскетболисты; СДЮШОР.

**Аннотация:** На сегодняшний день в баскетболе среди начинающих и профессиональных баскетболистов встречаются игроки с различным профилем функциональной асимметрии. Мнения по поводу необходимости учета асимметрии разные: одна группа ученых полагает, что в этом нет смысла, так как это не влияет на результативность, но большая часть ученых, посвятивших свои исследования изучению симметрии – асимметрии в физической культуре и спорте, считают, что при сглаживании функциональной асимметрии можно добиться более высоких спортивных результатов.

Цель статьи – анализ рациональности и результативности выполнения технических приемов ведущей и неведущей рукой юными баскетболистами в условиях соревновательной деятельности.

Экспериментально проверена модель технической подготовки юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии. Проведен видеоанализ и педагогическое наблюдение рациональности выполнения технических приемов по отношению к кольцу, а также анализ результативности выполнения технических приемов ведущей и неведущей рукой.

По окончании педагогического эксперимента процент нерезультативных приемов ведущей рукой одинаково снизился в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах. Показатели нерезультативных технических приемов, выполненных неведущей рукой, отличаются. В КГ наблюдается незначительное снижение нерезультативности: в ведении мяча – на 4,8 %, в передачах мяча – на 8 %, в бросках мяча – на 9 %. В ЭГ наблюдается более заметное снижение нерезультативности технических приемов, выполненных неведущей рукой: в ведении мяча – на 12 %, в передачах мяча – на 12 %, в бросках мяча из-под кольца – на 17,35 %.

Достоверное улучшение результатов технических действий, выполняемых юными баскетболистами ведущей и неведущей рукой, свидетельствует об эффективности внедрения модели технической подготовки с учетом функциональной асимметрии, которая включает специализированные комплексы упражнений, направленные на сглаживание имеющейся функциональной асимметрии.

### ВВЕДЕНИЕ

Современный баскетбол находится на пути развития, и поиск новых методических подходов и специализированных средств технической подготовки позволит в дальнейшем реализовать на практике все теоретические идеи спортивной подготовки [1].

В процессе игровой деятельности от баскетболистов требуется быстро и эффективно выполнять технические приемы в условиях непредвиденных игровых ситуаций при ограниченном времени и пространстве на фоне нарастающего утомления [2]. Такие условия требуют от спортсменов обладания достаточным уровнем технической подготовленности. Для овладения таким уровнем необходимо формировать у спортсмена технические основы движений. Освоение спортсменами системы движений, которая соответствует особенностям баскетбола, позволит более эффективно и успешно действовать за считанные доли секунд в сложных игровых ситуациях, ведь без овладения рациональной техникой игры достаточно тяжело добиться высокого уровня в баскетболе [3].

В настоящее время в баскетболе среди начинающих и профессиональных спортсменов очень часто встречаются игроки с различными профилями функциональной асимметрии: праворукие, леворукие, амбидекстры. Эффективность их спортивной деятельности во многом зависит от уровня развития координационных способностей, и подходы к тренировке этих способностей для

людей с различными профилями функциональной асимметрии также должны быть различны. Анализ литературных источников показал, что большая часть ученых, посвятивших свои исследования изучению симметрии – асимметрии в физической культуре и спорте, считают, что для достижения высоких спортивных результатов необходимо учитывать и сглаживать функциональную асимметрию при подготовке спортсменов.

Например, такие авторы, как Е.М. Бердичевская и А.С. Гронская, утверждают, что учет профиля функциональной асимметрии в спорте позволит научно обосновать адекватность воздействия на спортсмена в учебно-тренировочном процессе и внести коррекцию в принципы спортивного отбора [4]. Необходимости учета профиля функциональной асимметрии при отборе и подготовки спортсмена также придерживаются Т.А. Доброхотова и Н.Н. Брагина [5]. Если в детстве закладывать принципы «двусторонности», это расширит координационные возможности ребенка, а соответственно, и будущего спортсмена. К.Д. Чермит считает, что для гармоничного физического развития человеку необходимо развитие его доминантной и субдоминантной сторон тела [6]. В.А. Таймазов полагает, что выявление профиля функциональной асимметрии в спорте служит дополнительным резервом для повышения эффективности тренировочного процесса, а неадекватное применение неведущих конечностей является большим ограничением в спортивных достижениях [7].

W. Starosta проводились исследования уровня технической подготовленности среди спортсменов различной квалификации. Было установлено, что при применении симметризации движений улучшится координация у детей, а также повысится уровень технической подготовленности. Автор отмечает, что если формировать симметрию движений с начала спортивного обучения, то можно достичь более высоких результатов, чем при превращении асимметричных движений в симметричные [8]. А.А. Саидов предполагает, что в спортивных играх, таких как волейбол и гандбол, способность провести то или иное действие в обе стороны позволяет эффективней действовать в непростых игровых ситуациях, добиваясь высоких результатов в игре [9]. Для того чтобы равномерно пользоваться правой и левой рукой, быть разносторонним спортсменом, необходима регулярная работа. Е.П. Ильин также считает, что необходимо снижать уровень асимметрии, так как это улучшит технико-тактическую подготовленность спортсменов, но стоит отметить, что, по мнению автора, совсем устранить асимметрию невозможно [10].

Н.В. Карягина считает необходимым разделение спортсменов на группы с учетом функциональной асимметрии, при этом разделяя нагрузку различным дозированием [11], а именно: правшам необходимо выполнять 30 % объема нагрузки в неведущую сторону, а левшам и амбидекстрам – по 50 % в обе стороны. Такой подход, по ее мнению, обеспечит более качественное освоение двигательных навыков. Н.Г. Скрынникова, проводя исследования, выявила, что у пловцов с наименьшей степенью асимметрии наблюдается большая скорость плавания. Такая закономерность является ориентиром для технической подготовки пловцов [12].

Сторонниками дозирования нагрузки на ведущую и неведущую стороны являются Л.Э. Пахомова и Л.А. Колесникова. В их работе для рационального дозирования нагрузки на обе конечности юных пловцов, боксеров и баскетболисток использовался индивидуально-дифференцированный подход [13; 14]. С увеличением объема нагрузки на неведущую конечность на 5–10 % произошло сглаживание моторной асимметрии. За сглаживание и равномерное развитие обеих сторон тела выступает и основоположник системы физического воспитания П.Ф. Лесгафт. Он рекомендовал при выполнении физических упражнений распределять деятельность по всем частям организма, выполнять движения как в правую, так и в левую стороны [15].

Влияние функциональной асимметрии при подготовке спортсменов и необходимость учета профиля функциональной асимметрии также отмечается в работах Т.В. Крайновой и А.А. Чивиль по гимнастике и в работе Н.Л. Горячевой по акробатике. Т.В. Крайнова утверждает, что адаптация спортсмена к предельным физическим нагрузкам в спорте высших достижений возможна лишь при учете индивидуальных особенностей спортсменов, таких как индивидуальный профиль асимметрии [16]. А.А. Чивиль и И.А. Степанова предложили свою методику коррекции двигательной асимметрии на этапе углубленной подготовки в художественной гимнастике за счет улучшения двигательных способностей неведущей конечности или стороны тела [17]. Н.Л. Горячева отмечает, что в парно-групповой акробатике при выполнении бросковых элементов

большая часть ошибок возникает по причине наличия асимметрии у спортсменов [18]. Поэтому учет асимметрии крайне важен для достижения спортсменами высоких результатов.

Результаты исследований подчеркивают необходимость учета индивидуального профиля асимметрии в процессе физического воспитания и спортивной тренировки, так как это является в первую очередь резервом для технической подготовки. Теория и практика баскетбола в малой степени рассматривает вопросы, связанные с подготовкой юных баскетболистов с учетом профилей функциональной асимметрии. Одним из важных условий роста спортивных результатов в соревновательной деятельности является учет индивидуального профиля асимметрии при обучении спортсменов [3].

Цель работы – анализ рациональности и результативности выполнения технических приемов ведущей и неведущей рукой юными баскетболистами в условиях соревновательной деятельности.

### МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

В педагогическом эксперименте, проводившемся на протяжении 2014–2016 гг., приняли участие 40 юных баскетболистов 2004–2005 года рождения, занимающихся в СДЮШОР имени ЗТР В.Н. Промина города Омска. Юные баскетболисты были разделены на две группы – контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) – по 20 человек. КГ тренировалась по стандартной (примерной) программе для ДЮСШ, ЭГ занималась по модели технической подготовки юных баскетболистов 10–12 лет с учетом функциональной асимметрии. Эта модель включает в себя целевой, содержательный, деятельностный, оценочно-результативный блоки, обеспечивающие возможность более четкого представления процесса технической подготовки юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии [19].

На начало эксперимента статистически значимых отличий в результативности выполнения технических действий правой и левой рукой в группах не обнаружено.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Для того чтобы понять, целесообразно ли учитывать функциональную асимметрию в технической подготовке юных баскетболистов, необходимо оценить, как часто выполняются технические приемы ведущей и неведущей рукой. В ходе проведения педагогического наблюдения при анализе видеозаписей матчей команд различной квалификации нами было установлено, что на сегодняшний день в командах высшего уровня квалификации процент использования неведущей руки в игре составляет около 25 %, т. е. из всех выполненных технических приемов за игру одна четвертая приходится на неведущую руку. Из этого следует, что в профессиональных командах одна четвертая всех технических приемов выполняется неведущей рукой. Стоит отметить, что в командах школьного уровня использование неведущей руки имеет достаточно низкий процент – ниже 12 %, что, соответственно, говорит о том, что у юных баскетболистов преобладает одностороннее доминирование рук и ног. Поэтому можно говорить о целесообразности учета функциональной асимметрии при технической подготовке юных баскетболистов.

В примерных программах по баскетболу для СДЮШОР отмечается, что приступать к обучению техническим приемам необходимо с этапа начальной подготовки. Для гармоничного развития следует выполнять упражнения как правой, так и левой рукой [20]. Однако мнения о целесообразности симметричного развития двигательных способностей расходятся.

На протяжении 2014/2015 учебного года проводился анализ соревновательной деятельности среди юношей 2004–2005 года рождения. Исход матча зависит от множества факторов, но одним из основных является эффективное выполнение игроками технических приемов, таких как передвижения в нападении, ведение, передачи, броски, дриблинг, обманные движения, подбор и овладение мячом, передвижения в защите, перехват, вырывания и выбивания мяча и т. д. Не овладев рациональной техникой игры, достаточно тяжело добиться высокого уровня в баскетболе. Поэтому было решено провести анализ влияния функциональной асимметрии на выполнение технических приемов юными баскетболистами в условиях игровой деятельности.

Рациональность выполнения технических действий (ведения, передач, бросков мяча и индивидуального обыгрывания) стала предметом педагогического наблюдения. Технические приемы, выполняемые юными баскетболистами правой и левой рукой, фиксировались и оценивались. При выполнении технического приема рациональным считается использование дальней руки по отношению к кольцу и защитнику [20]. В ходе педагогического наблюдения было выявлено, что при выполнении технических действий юными баскетболистами с правой по отношению к кольцу стороны пра-

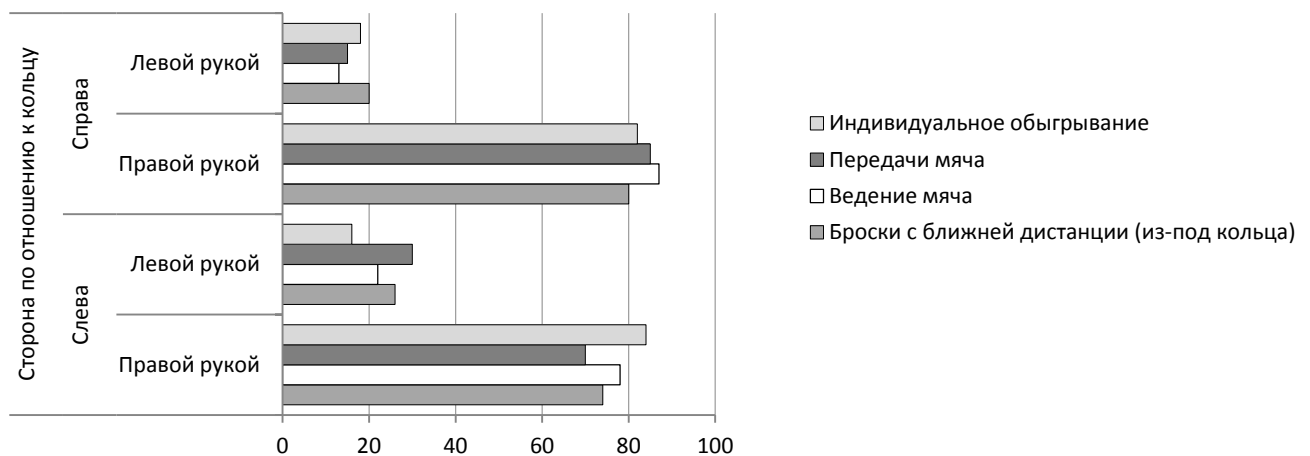
вильно использовалась дальняя (правая рука). С левой стороны по отношению к кольцу намного чаще использовалась ближняя (левая) рука, что является нерациональным, так как в первую очередь при выполнении технического приема игрок оставляет мяч открытым сопернику для накрытия и отбора мяча (таблица 1).

Из рис. 1 видно, что во всех технических действиях наблюдается нерациональность в выборе руки для совершения какого-либо приема, как с правой, так и с левой стороны по отношению к кольцу. Но более заметно применение правой руки слева от кольца. Такое нерациональное использование рук при выполнении технических приемов приводит к увеличению ошибок, потерь мяча, перехватов и промахов.

Средние показатели количества технических действий в нападении, выполненных с правой стороны по отношению к кольцу, свидетельствуют о следующем: левая рука нерационально использовалась при броске с ближней дистанции (из-под кольца) в 20 %, при ведении мяча – в 13 % и при передаче мяча – в 15 % случаев. С левой стороны по отношению к кольцу наблюдается значительное нерациональное использование правой руки: при броске с ближней дистанции (из-под кольца) – 74 %, при ведении мяча – 78 % и при передаче мяча – 70 % случаев. При анализе индивидуального обыгрывания можно прийти к аналогичному заключению: юные баскетболисты предпочитали выполнение атаки в правую сторону как справа (82 %), так и слева по отношению к кольцу (84 %), что не всегда давало положительный результат, так как защитник после нескольких атак способен предугадывать действия нападающего.

**Таблица 1.** Рациональность выполнения юными баскетболистами технических действий правой/левой рукой, %

Техническое действие	Сторона по отношению к кольцу			
	Слева		Справа	
	Правой рукой	Левой рукой	Правой рукой	Левой рукой
Броски с ближней дистанции (из-под кольца)	74	26	80	20
Ведение мяча	78	22	87	13
Передача мяча	70	30	85	15
Индивидуальное обыгрывание	84	16	82	18



**Рис. 1.** Рациональность технических действий, выполняемых юными баскетболистами КГ и ЭГ

Изучив результаты качества выполнения технических действий, выявили, что чаще всего юные баскетболисты при выполнении технических действий выбирают ведущую руку, даже в тех ситуациях, когда это является нерациональным и менее результативным. В ходе наблюдений отмечалось сильное проявление моторной асимметрии, выразившееся в нерациональности выполнения юными баскетболистами технических действий. Но помимо моторной асимметрии проявлялась и сенсорная: при взаимодействии с партнерами по команде игрок с мячом смотрит только в ту сторону, которая у него является ведущей. Такая ситуация заметно сокращает количество возможных вариантов для реализации атаки, давая защитнику в дальнейшем предугадывать действия нападающего. Выполнение технических приемов юными баскетболистами чаще всего оказывается нерациональным и имеет меньшую результативность, так как нерациональное использование рук при совершении технических действий приводит к увеличению ошибок, потерь мяча, перехватов и промахов. Это связано со слаборазвитой неведущей рукой и психологической неуверенностью при выполнении технического действия этой рукой.

Для определения важности рационального использования рук при совершении технических приемов в ходе педагогического эксперимента на протяжении 2014–2016 годов с помощью протоколов и игровой статистики фиксировалась результативность технических приемов, выполняемых юными баскетболистами ведущей и неведущей рукой в условиях соревновательной деятельности. Эффективное выполнение технических приемов спортсменом является одним из факторов, который определяет исход игры. За время эксперимента был проведен анализ динамики результативности технических действий, выполняемых юными баскетболистами ведущей и неведущей рукой (таблица 2).

На рис. 2 можно увидеть положительную динамику в результативности выполнения технических приемов

в условиях соревновательной деятельности юными баскетболистами КГ и ЭГ. В показателях ведения, передач и броска мяча ведущей рукой данные являются недостоверными, поскольку в обеих группах повысился процент результативности. Это связано с тем, что основой тренировочного процесса в обеих группах является стандартная программа, рекомендованная для СДЮШОР. Что касается выполнения технических приемов неведущей рукой, то процент результативности также повысился в обеих группах, но в КГ совсем незначительно, а именно: в ведении мяча – на 4,8 %, в передачах мяча – на 8 %, в бросках – на 9 %. Процент результативности выполнения технических приемов неведущей рукой в ЭГ заметно повысился по всем показателям, к примеру, в ведении мяча – на 12 %, в передачах мяча – на 12%, в бросках мяча из-под кольца – на 17,35 %.

В силу того, что с начала педагогического эксперимента прошло два года, стоит отметить, что, помимо процента результативности, в среднем в два раза увеличилось и количество выполняемых юными баскетболистами технических действий за игру. Спустя два года педагогического эксперимента заметно снизился процент нерезультативных технических действий в обеих группах (таблица 3).

Юные баскетболисты обеих групп за время двухлетнего педагогического эксперимента, повысив свой уровень технической подготовленности, стали более уверенно выполнять технические действия, такие как ведение, броски и передачи мяча. За счет этого наблюдается снижение процента нерезультативности технических действий, выполняемых юными баскетболистами КГ и ЭГ (рис. 3).

Процент нерезультативных приемов ведущей рукой снизился одинаково в КГ и ЭГ, к примеру, в показателях ведения мяча – на 9 %, при передачах мяча – в среднем на 6,35 %, а в бросках мяча из-под кольца – в среднем на 13,6 %. Показатели нерезультативных технических

**Таблица 2.** Динамика результативных технических действий, выполняемых юными баскетболистами ведущей и неведущей рукой

Показатели		№ теста	КГ (n=20)	ЭГ (n=20)	Достоверность различий	
					t	p
Ведение мяча, %	ведущей рукой	1	60,95±0,44	60,75±0,38	0,346	>0,05
		2	65,55±0,17	66,40±0,38	-2,022	>0,05
		3	69,70±0,37	69,75±0,31	0,102	>0,05
	неведущей рукой	1	19,90±0,29	20,00±0,28	-0,250	>0,05
		2	22,35±0,25	24,75±0,18	-7,786	<0,05
		3	24,70±0,33	32,00±0,28	-16,795	<0,05
Бросок мяча из-под кольца, %	ведущей рукой	1	58,00±0,50	57,30±0,56	0,931	>0,05
		2	65,30±0,33	65,05±0,26	0,597	>0,05
		3	71,30±0,30	71,25±0,45	0,093	>0,05
	неведущей рукой	1	5,90±0,230	5,80±0,19	0,331	>0,05
		2	10,05±0,30	15,15±0,24	-13,248	<0,05
		3	14,90±0,23	23,15±0,37	-18,688	<0,05
Передача мяча, %	ведущей рукой	1	62,35±0,45	62,60±0,43	-0,402	>0,05
		2	63,75±0,28	65,10±0,32	-3,168	<0,05
		3	68,75±0,45	68,90±0,44	-0,237	>0,05
	неведущей рукой	1	12,00±0,30	12,30±0,27	-0,747	>0,05
		2	16,10±0,16	18,85±0,32	-7,674	<0,05
		3	20,00±0,30	24,3±0,27	-10,709	<0,05



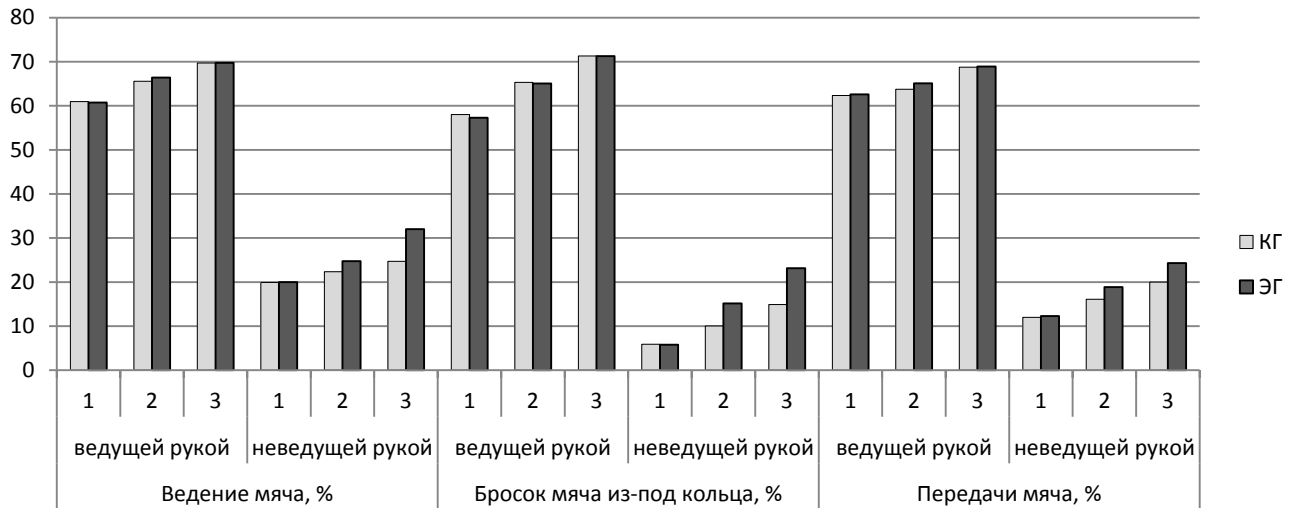


Рис. 2. Динамика результативных технических действий, выполняемых юными баскетболистами КГ и ЭГ

Таблица 3. Динамика нерезультативных технических действий, выполняемых юными баскетболистами ведущей и неведущей рукой после эксперимента

Показатели		№ теста	КГ (n=20)	ЭГ (n=20)	Достоверность различий	
					t	p
Ведение мяча, %	ведущей рукой	1	39,05±0,44	39,25±0,38	-0,346	>0,05
		2	34,45±0,17	33,60±0,38	2,022	>0,05
		3	30,30±0,37	30,25±0,38	0,102	>0,05
	неведущей рукой	1	80,10±0,29	80,00±0,28	0,250	>0,05
		2	77,65±0,25	75,25±0,18	7,786	<0,05
		3	75,30±0,33	68,00±0,28	16,795	<0,05
Бросок мяча из-под кольца, %	ведущей рукой	1	42,00±0,50	42,70±0,56	-0,931	>0,05
		2	34,70±0,33	34,95±0,26	-0,597	>0,05
		3	28,70±0,30	28,75±0,45	-0,093	>0,05
	неведущей рукой	1	94,10±0,23	94,20±0,19	-0,331	>0,05
		2	89,95±0,30	84,85±0,24	13,248	<0,05
		3	85,10±0,23	76,85±0,37	18,688	<0,05
Передача мяча, %	ведущей рукой	1	37,65±0,45	37,40±0,43	0,402	>0,05
		2	36,25±0,28	34,90±0,32	3,168	<0,05
		3	31,25±0,45	31,10±0,44	0,237	>0,05
	неведущей рукой	1	88,00±0,30	87,70±0,27	0,747	>0,05
		2	83,90±0,16	81,15±0,32	7,674	<0,05
		3	80,00±0,30	75,70±0,27	10,709	<0,05

приемов, выполненных неведущей рукой, немного отличаются. В КГ наблюдается незначительное снижение нерезультативности: в ведении мяча – на 4,8 %, в передачах мяча – на 8 %, в бросках мяча – на 9 %. В ЭГ наблюдается более заметное снижение количества результативных технических приемов, выполненных неведущей рукой: в ведении мяча – на 12 %, в передачах мяча – также на 12 %, в бросках мяча из-под кольца – на 17,35 %.

По итогам внедрения в учебно-тренировочный процесс юных баскетболистов модели технической подготовки с учетом функциональной асимметрии, в ЭГ произошло заметное увеличение количества результативных технических приемов, выполненных неведущей рукой, и, соответственно, заметное снижение количест-

ва нерезультативных технических приемов. Такое повышение количества результативных и снижение количества нерезультативных технических приемов говорит об эффективности тренировочного процесса в ЭГ с применением модели технической подготовки, которая включает в себя специализированные комплексы упражнений.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Представленные данные по результативным и нерезультативным техническим приемам, выполняемым юными баскетболистами в условиях соревновательной деятельности, свидетельствуют, что одностороннее преобладание асимметрии у юных спортсменов негативно влияет на игровой процесс, так как юный спортсмен,

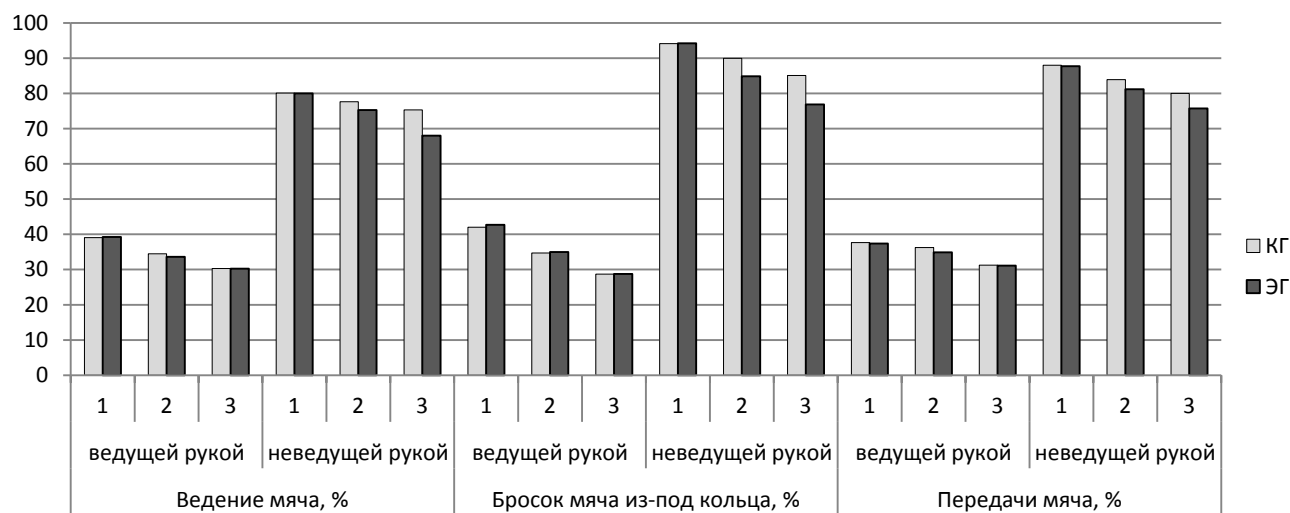


Рис. 3. Динамика нерезультативных технических действий, выполняемых юными баскетболистами КГ и ЭГ

будучи неуверенным в своем уровне владения неведущей рукой, старается задействовать ее как можно меньше. Такое подсознательное решение юного спортсмена приводит к увеличению потерь мяча, промахов и невозможности противостоять защите при выполнении технического приема неведущей рукой. Поэтому умение выполнять технические приемы неведущей рукой на достаточном высоком уровне является одним факторов, способствующих дальнейшему повышению технического мастерства юных баскетболистов. Это еще раз доказывает необходимость учета индивидуального профиля асимметрии в процессе спортивной подготовки юных баскетболистов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Букова Л.М., Гордиенко И.А., Кровяков В.Ф., Мироненко Ю.И. Овладение техникой взятия отскока на шите противника баскетболистами этапа специализированной базовой подготовки // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2014. № 2. С. 9–14.
- Кучин Р.В., Аксарин И.В. Исследование профиля функциональной асимметрии юных баскетболистов 10–12 лет // Вестник Югорского государственного университета. 2015. № 1. С. 79–82.
- Аксарин И.В. Исследование эффективности методики технической подготовки баскетболистов 10–12 лет // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2016. № 4. С. 85–90.
- Бердичевская Е.М., Гронская А.С. Функциональная асимметрия и спорт // Руководство по функциональной межполушарной асимметрии. М.: Научный мир, 2009. С. 647–691.
- Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Медицина, 1988. 240 с.
- Чермит К.Д. Симметрия – асимметрия в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1992. 256 с.
- Таймазов В.А., Бакулев С.Е. Значение функциональной асимметрии как генетического маркера спор-

тивных способностей // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2006. № 22. С. 74–82.

- Starosta W. Symmetria i Asymmetria ruchow czlowieka // Motorycznosc czlowieka-jej struktura, zmieunosc i uwagunkowania. Poznan: AWF, 1993. P. 121–147.
- Саидов А.А. Как стать двуруким // Спортивные игры. 1982. № 9. С. 87–92.
- Ильин Е.П. Праворукость в физическом воспитании и спорте // Материалы VII научной конференции по морфологии, биохимии и биомеханике мышечной деятельности. М.: СПОиО СССР, 1962. С. 134–137.
- Карягина Н.В. Латеральное лимитирование нагрузок в процессе тренировки спортсменов : дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 1995. 172 с.
- Скрынникова Н.Г. Особенности функционального профиля асимметрии у детей периода второго детства на начальном этапе обучения плаванию // Здоровье и образование в XXI веке. 2007. № 2. С. 212–213.
- Пахомова Л.Э. Проблемы моторной асимметрии в подготовке юных спортсменов. Воронеж: Элист, 1998. 147 с.
- Колесникова Л.А., Пахомова Л.Э. Проблема функциональной асимметрии в подготовке спортсменов: охрана здоровья студентов: опыт работы специалистов. Воронеж: ВГУ, 2001. 245 с.
- Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений. Т. 1. Ч. 1. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. М.: Физкультура и спорт, 1951. 441 с.
- Крайнова Т.В., Бердичевская Е.М. Функциональный профиль асимметрии юных спортсменок, специализирующихся в эстетической гимнастике // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 4: Естественно-математические и технические науки. 2013. № 2. С. 71–75.
- Чивиль А.А., Степанова И.А. Эффективность применения средств и приемов коррекции двигательной асимметрии на этапе углубленной подготовки в художественной гимнастике // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2014. № 3. С. 191–194.

18. Горячева Н.Л., Анцыперов В.В. Влияние функциональной асимметрии на техническую подготовленность в парно-групповой акробатике // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. № 2. С. 65–68.
19. Аксарин И.В., Аксарина И.Ю. Модель технической подготовки юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2017. № 4. С. 57–65.
20. Бальсевич В.К. Перспективы развития общей теории и технологии спортивной подготовки и физического воспитания // Теория и практика физической культуры. 1999. № 4. С. 21–40.
10. Ilin E.P. The right-in physical education and sport. *Materialy VII nauchnoy konferentsii po morfologii, biokhimit i biomekhanike myshechnoy deyatel'nosti*. Moscow, SPOiO SSSR Publ., 1962, pp. 134–137.
11. Karyagina N.V. *Lateralnoe limitirovanie nagruzki v protsesse trenirovki sportsmenov*. Dis. kand. ped. nauk [The Lateral limitation of the load in the training process of sportsmen]. Maykop, 1995. 172 p.
12. Skrynnikova N.G. Peculiarities of the functional asymmetry profile in children of the second childhood period at the initial stage of teaching swimming. *Zdorove i obrazovanie v XXI veke*, 2007, no. 2, pp. 212–213.
13. Pakhomova L.E. *Problemy motornoy asimmetrii v podgotovke yunyh sportsmenov* [The Problem of motor asymmetry in the training of young athletes]. Voronezh, Elist Publ., 1998. 147 p.
14. Kolesnikova L.A., Pakhomova L.E. *Problema funktsionalnoy asimmetrii v podgotovke sportsmenov: okhrana zdorovya studentov: opyt raboty spetsialistov* [The problem of functional asymmetry in training athletes: to protect the health of students: the experience of specialists]. Voronezh, VGU Publ., 2001. 245 p.
15. Lesgaft P.F. *Sobranie pedagogicheskikh sochineniy. T. 1. Ch. 1. Rukovodstvo po fizicheskomu obrazovaniyu detey shkol'nogo vozrasta* [Collected pedagogical works. Guidelines for physical education of school-age children]. Moscow, Fizkultura i sport Publ., 1951. Vol. 1. Ch. 1, 441 p.
16. Kraynova T.V., Berdichevskaya E.M. Functional profile of asymmetry in the young sportswomen, specializing in esthetic gymnastics. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 4: Yestestvenno-matematicheskie i tekhnicheskie nauki*, 2013, no. 2, pp. 71–75.
17. Chivil A.A., Stepanova I.A. Efficiency of application of means and methods for the correction of motor asymmetry at the stage of profound preparation in the rhythmic gymnastics. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, 2014, no. 3, pp. 191–194.
18. Goryacheva N.L., Antsyperov V.V. Influence of the functional asymmetry on the technical readiness in pair-group acrobatics. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, 2011, no. 2, pp. 65–68.
19. Aksarin I.V., Aksarina I.Yu. Model for technical training of young basketball players taking into account the functional asymmetry. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*, 2017, no. 4, pp. 57–65.
20. Balsevich V.K. Perspectives of development of General theory and technologies of sports training and physical education. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*, 1999, no. 4, pp. 21–40.

## REFERENCES

1. Bukova L.M., Gordienko I.A., Krovyakov V.F., Mironenko Yu.I. Mastering the technique of taking a rebound on opponent's shield by basketball players of initial level of specialization. *Pedagogika, psikhologiya i mediko-biologicheskie problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta*, 2014, no. 2, pp. 9–14.
2. Kuchin R.V., Aksarin I.V. Study of the profile of functional asymmetry of young basketball players 10–12 years. *Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, no. 1, pp. 79–82.
3. Aksarin I.V. Research of the effectiveness of methods of technical training of basketball players aged from 10 to 12. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*, 2016, no. 4, pp. 85–90.
4. Berdichevskaya E.M., Gronskaya A.S. Functional asymmetry and sport. *Rukovodstvo po funktsionalnoy mezhpolutsharnoy asimmetrii*. Moscow, Nauchnyy mir Publ., 2009, pp. 647–691.
5. Bragina N.N., Dobrokhotova T.A. *Funktsionalnye asimmetrii cheloveka* [Functional asymmetry of man]. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow, Meditsina Publ., 1988. 240 p.
6. Chermit K.D. *Simmetriya – asimmetriya v sporte* [Symmetry – asymmetry in sport]. Moscow, Fizkultura i sport Publ., 1992. 256 p.
7. Taymazov V.A., Bakulev S.E. The role of functional asymmetry as a genetic marker of boxer's sports abilities. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, 2006, no. 22, pp. 74–82.
8. Starosta W. Symmetria i Asymmetria ruchow czlowieka. *Motorycznosc czlowieka-jej struktura, zmieunosc i uwurunkowania*. Poznan, AWF Publ., 1993, pp. 121–147.
9. Saidov A.A. How to become a two-handed. *Sportivnye igry*, 1982, no. 9, pp. 87–92.

**ANALYSIS OF RATIONALITY AND EFFECTIVENESS  
IN THE EXECUTION OF TECHNICAL SKILLS BY YOUNG BASKETBALL PLAYERS  
WITH REGARD TO FUNCTIONAL ASYMMETRY IN COMPETITIVE ACTIVITIES**

© 2017

*I.V. Aksarin*, chief specialist of the analytical department at Information and Analytical Division  
*Yugra Prirodnadzor, Khanty-Mansiysk (Russia)*

*Keywords:* basketball technique training; techniques in basketball; functional asymmetry; technique training model; young basketball players; Specialized Children and Youth Sports School of the Olympic Reserve.

*Abstract:* Nowadays in basketball, there are players with a different profile of functional asymmetry among beginners and professional basketball players. There are different opinions on the necessity to consider asymmetries: one group of scientists believes that this makes no sense since this does not reflect in the effectiveness, but most scientists who have done a lot of studies in symmetry and asymmetry in sports believe that one can achieve higher sports results through smoothing functional asymmetry.

The purpose of this research is to analyze the rationality and effectiveness of the techniques exercised by young basketball players with dominant and non-dominant hands in conditions of competitive activity. The author experimentally tested a model for basketball technique training of young basketball players with regard to functional asymmetry. At the end of the pedagogical experiment, the percentage of ineffective technical actions performed with the dominant hand decreased equally in the control group (CG) and experimental (EG) group. Indicators of ineffective technical actions performed with the non-dominant hand are different. In the CG there is a slight decrease in inefficiency: in bouncing the ball – by 4.8 %, in passing the ball – by 8 %, in throwing the ball – by 9 %. In the EG, there is a more noticeable decrease in the ineffectiveness of technical actions performed with the non-dominant hand: in bouncing the ball – by 12 %, in passing the ball – by 12 %, in throwing the ball from under the ring – by 17.35 %.

Significant improvement of the results of technical actions performed by young basketball players with dominant and non-dominant hand show the effectiveness of implementation of the model for basketball technique training with regard to the functional asymmetry that involves the specialized set of exercises aimed at smoothing the existing functional asymmetry.

## КОМАНДНЫЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ТУРНИРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

© 2017

*Н.И. Асташина*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Сервис», заслуженный учитель РФ  
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, Княгинино (Россия)  
Воротынская средняя школа п. Воротынец Нижегородской области (Россия)

*Ключевые слова:* творческая активность; ролевые игры; командные экологические турниры; этапы развития творческой активности.

*Аннотация:* Актуальность исследования путей развития творческой активности обучающихся определяется потребностями современного общества в инициативных, деятельных, успешных, всесторонне развитых личностях, способных самостоятельно и инициативно находить решения различных проблем. Эффективным инструментом развития творческой активности школьников становятся интерактивные методы обучения. Их основными характеристиками являются: обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта; обучение, основанное на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий; обучение как совместный процесс познания, где знания добываются в совместной деятельности через диалог.

В статье представлены результаты исследования влияния командных экологических турниров, как метода интерактивного обучения, на развитие творческой активности учащихся. Определены методологические основы формирования творческой активности, установлены этапы ее формирования. Выделены следующие этапы развития творческой активности в процессе участия в командных экологических турнирах: подготовительный, поисково-деятельностный, эвристический и рефлексивный. Исследование проводилось в течение трех лет среди учащихся МБОУ «Воротынская средняя школа», членов детского экологического объединения, постоянных участников командных экологических турниров. Установлено, что в ходе подготовки командных экологических турниров и участия в них обеспечивается постепенное развитие творческой активности их участников. В период проведения исследования произошло повышение творческой активности исследуемой группы, а именно уровня направленности на творчество, уровня критичности, способности преобразовывать структуру объекта. Главным результатом участия в командном экологическом турнире является вовлечение учащихся в активную творческую деятельность, которая способствует повышению мотивации познавательной деятельности, формированию комплекса компетенций и в целом способствует разностороннему личностному развитию обучающихся.

### ВВЕДЕНИЕ

Новые образовательные стандарты нацеливают на формирование всесторонне образованной, инициативной и успешной личности, способной самостоятельно и инициативно находить решения различных проблем. В условиях стремительно меняющейся ситуации общественного развития от человека требуется максимальное проявление гибкости, критичности, толерантности, умение находить нестандартные решения возникающих задач [1]. Перечисленные качества в большей степени присущи творческим личностям.

Творчество – деятельность, в результате которой создаются качественно новые материальные или духовные ценности. Основным критерий, отличающий творчество от изготовления (производства), – уникальность его результата [2]. Творческая активность – это свойство личности, проявляющееся в деятельности и общении как оригинальность, созидательность, новизна. Это способность личности инициативно и самостоятельно находить «зоны поиска», ставить задачи, выявлять основные свойства тех или иных явлений, способность переносить знания, навыки и умения из одной области в другую [3]. Творческая активность успешно развивает познавательные способности в овладении знаниями, воспитывает постоянное стремление к самообразованию, настойчивость в достижении цели. Исследования ученых подтверждают, что творческая активность – высший уровень учебно-воспитательного процесса и необходимое условие всестороннего развития личности [4; 5].

Важным условием формирования и развития творческой активности, по мнению исследователей, является подбор эффективных средств повышения продуктивности познавательной деятельности учащихся, организации их совместной творческой деятельности. В современной психолого-педагогической и методической литературе широко обсуждаются различные аспекты формирования творческой активности обучающихся. М.Ф. Макарова в качестве условия развития творческой личности рассматривает личностно ориентированный подход [6]. В работах Н.И. Асташиной анализируются перспективы развития творческой активности школьников на экологических тропках [7; 8]. В своих исследованиях М.А. Бондарь рассматривает вопросы развития творческой активности школьников в детской общественной организации [9]. А.Г. Асмолов указывает на влияние социальных условий на формирование творческой активности [10]. Г.С. Камерилова и О.А. Родыгина исследуют возможности проектной деятельности для развития творческой личности [11; 12]. С.В. Суматохин изучает организацию учебно-исследовательской деятельности по биологии [13].

Проблема поиска и разработки методических подходов, средств и форм организации продуктивной познавательной деятельности учащихся, способствующих развитию их творческой активности, остается востребованной и требует своего дальнейшего обсуждения и развития для использования в педагогической практике. Для развития творческой активности школьников

недостаточно только активизировать их творческую деятельность, повышать уровень коммуникативных знаний и умений – необходимо обеспечить способность школьников самостоятельно находить «зоны поиска», переносить знания, умения и навыки из одной области в другую [14].

Для решения этой педагогической проблемы используются интерактивные методы обучения. В настоящее время интерактивные методы рассматриваются как этап развития активных методов обучения. Использование интерактивных форм обучения успешно развивает познавательные способности, воспитывает постоянное стремление к самообразованию, настойчивость в достижении цели, стимулирует активный поиск решения нестандартных задач, т. е. стимулирует творческую активность обучающихся. Интерактивность означает способность взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо.

В научно-методической литературе исследователями даются различные характеристики интерактивных методов обучения. Так, О.А. Бекетова выделяет следующие особенности:

- совместное погружение в проблемное поле решаемой задачи, т. е. включение в единое творческое пространство;

- согласованность в выборе средств и методов реализации решения задачи;

- совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, происходит обмен знаниями, идеями, способами деятельности;

- использование интерактивных методов происходит в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что не только позволяет получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества [15, с. 113].

Выделим существенные характеристики интерактивных методов обучения:

- обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта;

- обучение, основанное на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий;

- обучение как совместный процесс познания, где знания добываются в совместной деятельности через диалог, полилог.

Цель работы – исследование влияния участия в командных экологических турнирах на развитие творческой активности учащихся.

## **КОМАНДНЫЙ ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ТУРНИР КАК РОЛЕВАЯ ИГРА**

На наш взгляд, большим потенциалом для формирования творческой активности обладают ролевые игры как один из методов интерактивного обучения. По своей природе игра является синтетическим жанром, объединяющим как рациональный, так и эмоциональный способы познания действительности. В широком смысле слова игра представляет собой занимательную для субъекта деятельность в условных ситуациях.

Примером ролевой игры служат экологические турниры, которые могут быть организованы как во время уроков (биология, экология, география и др.), так и во

внеурочное время. Турниры позволяют модифицировать исходную информацию – задания турнира в процессе выполнения нескольких ролей, в данном случае – ролей Докладчика, Оппонента и Рецензента.

Турнир – это особая форма проведения командных соревнований, предполагающая несколько этапов. Турнир устроен таким образом, что выявляются и поощряются не только и не столько конкретные знания, сколько умение понять и решить задачу, умение объяснить свою точку зрения и понять собеседника, а также умение работать в команде. Таким образом, форма проведения турнира соответствует задаче стимулирования творческой активности.

Подготовка к турниру требует определенного времени для сбора необходимой информации. Поэтому целесообразно заранее проинформировать учащихся о правилах проведения турнира, распределить их по командам, познакомить с темами (экологическими проблемами) для обсуждения. Все учащиеся делятся на три команды, каждая команда до проведения турнира готовится к обсуждению трех экологических проблем, т. е. к выполнению первой роли – роли Докладчика. Задания турниров не имеют однозначного решения, поэтому для их выполнения команда должна провести исследование, выразить собственные идеи и даже проявить фантазию. Задания составляются так, что затрагивают не только экологию, но и смежные с ней предметы: биологию, географию, химию, а также социальные проблемы [16; 17].

Подготовка к турниру предполагает высокий уровень командной работы. Решения задач должны быть представлены ясным, кратким и выразительным образом, сопровождаться продуманной компьютерной презентацией. Несмотря на то, что все команды готовятся к выступлению по одним и тем же темам, их выступления по содержанию не являются копией друг друга, так как каждая команда опирается на свои информационные ресурсы, исходит из собственного видения проблемы, подбирает свои аргументы для обоснования своей позиции – в этом проявляется творческая активность каждой команды [18; 19].

Турниры проводятся в три раунда, в каждом из которых обсуждается одна турнирная задача. В каждом раунде команды выполняют одну из ролей турнира – Докладчик, Оппонент, Рецензент. В последующих раундах роли команд меняются. На турнире важно не только суметь представить и обосновать свою точку зрения, но и защитить ее в полемике с Оппонентами, Рецензентами. Участникам турнира приходится вести содержательную дискуссию, быстро и точно задавать вопросы и отвечать на них [20; 21].

Оппоненты задают Докладчику вопросы, направленные на выяснение неточностей, ошибок в понимании проблемы и в предложенном решении, а также на более подробное пояснение отдельных положений и выводов доклада.

Рецензенты делают развернутый анализ выступления Докладчика, оценивают полноту, научность и оригинальность решения; высказывают критические замечания к форме доклада; указывают на положительные моменты и недостатки как в решении задачи, так и в самом выступлении Докладчика; дают краткую оценку выступлениям Докладчика и Оппонента [20, с. 18].

**МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ**

В исследовании приняли участие 28 школьников в возрасте 13–16 лет, учащиеся МБОУ «Воротынская средняя школа», постоянные участники командных экологических турниров. Исследования проводились в период с 2014 по 2016 год.

Основополагающим методом исследования является тестирование – использовались методики Торренса [22], дополнительными методами стали изучение самооценки школьников – опросник креативности Джонсона [23], наблюдения, а также изменение результативности участия в командных турнирах.

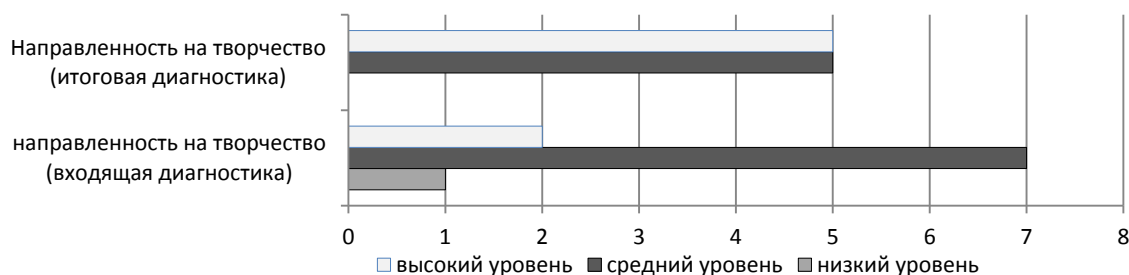
**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ**

В целом участие в командном экологическом турнире обеспечивает рост уровня индивидуальной творческой активности, что подтверждается результатами исследования изменения уровня творческой активности школьников, принимавших участие в командных экологических турнирах. Показатели уровня творческой активности – направленность на творчество, критичность и способность преобразовывать структуру объекта. Нами выделено три уровня творческой активности: низкий, средний и высокий. Динамика изменения творческой активности исследуемой группы представлена на рис. 1–3.

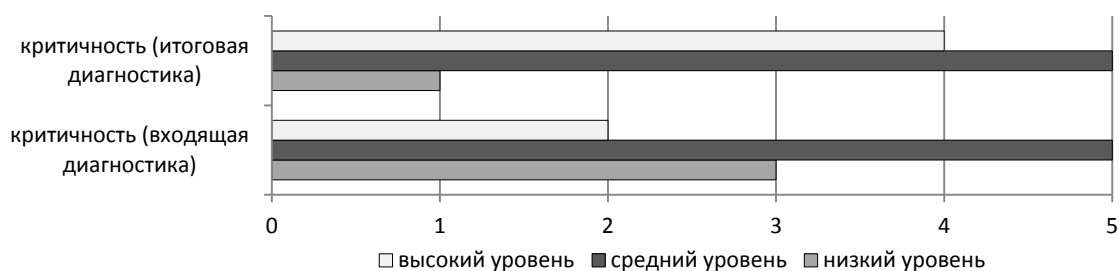
В ходе подготовки командных экологических турниров и участия в них обеспечивается постепенное развитие творческой активности их участников. Нами выделены следующие этапы развития творческой активности в процессе участия в командных экологических турнирах: подготовительный, поисково-деятельностный, эвристический и рефлексивный. Взаимосвязь этапов развития творческой активности с содержанием деятельности во время командных экологических турниров представлена в таблице 1.

По мере развития деятельности в ходе участия в командном экологическом турнире происходит качественное изменение уровня творческой активности его участников. На первом, подготовительном этапе уровень творческой активности задается в основном деятельностью педагога, т. е. преобладает внешняя мотивация деятельности. Задача педагога – создание благоприятных условий для развития творческой активности, формирование интереса к творческим заданиям. Эта задача решается формулированием заданий для турнира, созданием психологического настроения учащихся для участия в турнире.

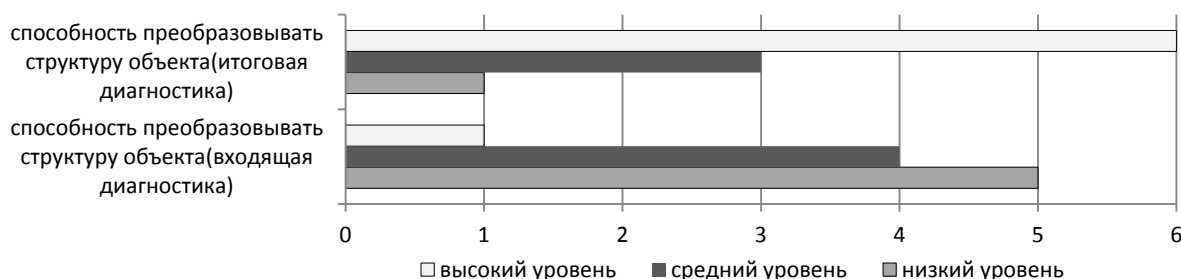
На втором и третьем – поисково-деятельностном и эвристическом – этапах происходит активное развитие взаимодействия между обучающимися как внутри каждой команды, так и между командами. Развиваются



**Рис. 1.** Изменение уровня направленности на творчество



**Рис. 2.** Изменение уровня критичности



**Рис. 3.** Изменение способности преобразовывать структуру объекта

**Таблица 1.** Взаимосвязь этапов развития творческой активности учащихся с содержанием деятельности во время командных экологических турниров

Этапы	Содержание деятельности
Подготовительный	Создание благоприятных условий для развития творческой активности, формирование интереса к творческим заданиям. Знакомство с правилами экологического турнира. Формирование команды; знакомство с заданиями турнира
Поисково-деятельностный	Подготовка к выполнению ролей турнира – Докладчик, Оппонент, Рецензент. Поиск, обсуждение и отбор информации для решения поставленных турнирных задач, обсуждение формы представления командного решения турнирных задач
Эвристический	Выполнение ролей турнира – Докладчик, Оппонент, Рецензент. Интерпретация собранных информационных материалов для использования в дискуссии
Рефлексивный	Оценка и самооценка деятельности команд в турнире. Обсуждение полученных результатов

умения нестандартно мыслить и творчески использовать усвоенную информацию, формируется культура ведения дискуссии, умение аргументированно и уважительно возражать собеседнику, убеждать аудиторию, усиливаются навыки работы в команде. Роль педагога-организатора отходит на второй план, развивается внутренняя мотивация творческой активности участников турнира.

Рефлексивный этап обеспечивает оценку и самооценку деятельности каждого участника и команды в турнире, мотивирует к дальнейшему развитию творческой активности.

### ВЫВОДЫ

Командные экологические турниры, являясь методом интерактивного обучения, способствуют развитию творческой активности обучающихся.

Вовлечение учащихся в активную творческую деятельность повышает мотивацию познавательной деятельности, формирует комплекс компетенций и в целом способствует разностороннему личностному развитию обучающихся.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- РФ. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 18976 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
- Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. М.: Знание, 1981. 96 с.
- Безрукова В.С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург: ЕГУ, 2000. 937 с.
- Поддяков А.Н. Исследовательское поведение, интеллект и творчество // Исследовательская работа школьников. 2002. № 2. С. 29–42.
- Асташина Н.И. Исследовательская деятельность в дополнительном образовании как средство формирования творческой активности школьников // География в школе. 2010. № 5. С. 45–47.
- Макарова М.Ф. Реализация личностно-ориентированного подхода как условие развития творческой активности учащихся // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2006. № 14. С. 207–209.
- Асташина Н.И. Организация и использование экологических троп в условиях перехода на новые образовательные стандарты // Биология в школе. 2015. № 5. С. 48–50.
- Асташина Н.И. Экологическая орнитологическая тропа как эффективная форма экологического краеведения // Биология в школе. 2011. № 4. С. 41–43.
- Бондарь М.А. Моделирование процесса развития творческой активности школьников в детской общественной организации // Ученые записки. Электронный журнал Курского государственного университета. 2016. № 1. С. 128–134.
- Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М.: МГУ, 1984. 104 с.
- Камерилова Г.С., Родыгина О.А. Технология проектной деятельности как условие развития учебного сотрудничества // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 8. С. 7–11.
- Камерилова Г.С., Родыгина О.А. Организация коммуникативной деятельности учащихся на уроках географии // Начальная школа плюс До и После. 2012. № 2. С. 89–92.
- Суматохин С.В. Учебно-исследовательская деятельность по биологии в соответствии с ФГОС: с чего начинать, что делать, каких результатов достичь // Биология в школе. 2014. № 4. С. 23–29.
- Привалова Г.Ф. Активные и интерактивные методы обучения как фактор совершенствования учебно-познавательного процесса в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 58–61.
- Бекетова О.А. Интерактивное обучение как метод формирования профессиональных компетенций // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы международной научно-практической конференции. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2015. С. 113–116.
- Ермаков Д.С., Суравегина И.Т. Экологическое образование: от изучения экологии – к решению экологических проблем. Новомосковск: НФ УРАО, 2005. 142 с.
- Асташина Н.И., Асташин Е.А. Перспективы использования конференций в образовательном процессе с позиций компетентностного подхода // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 131–138.



18. Сидакова Н.В. Презентация как одна из форм интерактивного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1. С. 143–145.
19. Сундеева Л.А., Рахимова З.Ф. Формирование культуры взаимодействия у младших школьников как психолого-педагогическая проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4. С. 325–328.
20. Гурьев А.И. Развитие творческой активности учащихся при использовании структурно-логических схем // Мир науки, культуры, образования. 2008. № 1. С. 107–111.
21. Асташина Н.И., Симусева М.В. К вопросу об использовании интерактивных методов обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1. С. 15–18.
22. Туник Е.Е. Тест Торренса. Диагностика креативности. СПб.: Иматон, 1998. 171 с.
23. Диагностика личностной креативности (Е.Е. Туник) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт психотерапии, 2002. С. 59–64.
24. Туник Е.Е. Опросник креативности Джонсона // Школьный психолог. 2000. № 47. С. 10–13.
10. Asmolov A.G. *Lichnost kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya* [The person as a subject of psychological research]. Moscow, MGU Publ., 1984. 104 p.
11. Kamerilova G.S., Rodygina O.A. Project activities technology as a condition for the educational cooperation development. *Nachalnaya shkola plyus Do i Posle*, 2013, no. 8, pp. 7–11.
12. Kamerilova G.S., Rodygina O.A. The organization of communicative activity at geography lessons. *Nachalnaya shkola plyus Do i Posle*, 2012, no. 2, pp. 89–92.
13. Sumatokhin S.V. Educational and research activities for biology according to FGOS: with what to begin what to do, what results to reach. *Biologiya v shkole*, 2014, no. 4, pp. 23–29.
14. Privalova G.F. Active and interactive methods of education as a factor of improvement of educational process in high school. *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 3, pp. 58–61.
15. Beketova O.A. Interactive learning as the method of professional competencies formation. *Nauka i obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy razvitiya: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Krasnoyarsk, Krasnoyarskiy gosudarstvennyy agrarnyy universitet Publ., 2015, pp. 113–116.
16. Ermakov D.S., Suravegina I.T. *Ekologicheskoe obrazovanie: ot izucheniya ekologii – k resheniyu ekologicheskikh problem* [Ecological education: from learning ecology to the ecological problems solvation]. Novomoskovsk, NFURAO Publ., 2005. 142 p.
17. Astashina N.I., Astashin E.A. Konferentsytsy prospects in the educational process from the point of competence approach. *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 4, pp. 131–138.
18. Sidakova N.V. Presentation as one of the forms of interactive teaching. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2015, no. 1, pp. 143–145.
19. Sundeeva L.A., Rakhimova Z.F. Formation of culture of interaction at younger school students as the psychology and pedagogical problem. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2016, vol. 5, no. 4, pp. 325–328.
20. Gurev A.I. The development of creative activity of the students when using structure-logic diagrams. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2008, no. 1, pp. 107–111.
21. Astashina N.I., Simuseva M.V. On the use of interactive teaching methods. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2017, vol. 6, no. 1, pp. 15–18.
22. Tunik E.E. *Test Torrensa. Diagnostika kreativnosti* [Torrence's Test. Diagnosis of creativity]. Sankt Petersburg, Imaton Publ., 1998. 171 p.
23. Personal creativity diagnostics (E.E. Tunik). *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyykh grupp*. Moscow, Institut psikhoterapii Publ., 2002, pp. 59–64.
24. Tunik E.E. Johnson's Creativity Questionnaire. *Shkolnyy psikholog*, 2000, no. 47, pp. 10–13.

#### REFERENCES

1. RF. Order of Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated the 17 December 2010 № 18976 “Concerning the approval of federal state educational standard of basic general education”. (In Russ.)
2. Bogoyavlenskaya D.B. *Puti k tvorchestvu* [Ways towards creation]. Moscow, Znanie Publ., 1981. 96 p.
3. Bezrukova V.S. *Osnovy dukhovnoy kultury: entsiklopedicheskiy slovar pedagoga* [Basics of Spiritual Culture: Encyclopedic Dictionary of the teacher]. Ekaterinburg, EGU Publ., 2000. 937 p.
4. Poddyakov A.N. The research behavior, intelligence and creativity. *Issledovatel'skaya rabota shkolnikov*, 2002, no. 2, pp. 29–42.
5. Astashina N.I. Research activities in extended education as a form of creative activity of students. *Geografiya v shkole*, 2010, no. 5, pp. 45–47.
6. Makarova M.F. The implementation of personality-oriented approach as a condition for development of creative activity of the students. *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo sotsialno-ekonomicheskogo universiteta*, 2006, no. 14, pp. 207–209.
7. Astashina N.I. The organization and use of ecological tracks in the conditions of transition to new educational standards. *Biologiya v shkole*, 2015, no. 5, pp. 48–50.
8. Astashina N.I. Ecological ornithological track as the effective form of ecological study of local lore. *Biologiya v shkole*, 2011, no. 4, pp. 41–43.
9. Bondar M.A. The modeling of the process of development of creative activity of schoolchildren at the children social organization. *Uchenye zapiski. Elektronnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2016, no. 1, pp. 128–134.

**TEAM ECOLOGICAL TOURNAMENTS  
AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' CREATIVE ACTIVITY**

© 2017

*N.I. Astashina*, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Service", Honored Teacher of the Russian Federation  
*Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics, Knyaginino (Russia)*  
*Vorotynets secondary school, Vorotynets (Russia)*

*Keywords:* creative activity; role plays; team ecological tournaments; stages of creative activity development.

*Abstract:* The relevance of the study of the ways of the students' creative activity development is determined by the contemporary society demand for the initiative, active, successful, and all-rounded persons who are able to find independently and proactively the solutions for various issues. The interactive learning methods become the effective tool for development of the students' creative activity. Their main characteristics are the learning activity built on the interaction of a student with the educational environment, which serves as the area of the learning experience; learning based on the psychology of human relations and interactions; learning as a mutual cognitive process where knowledge is got in the joint activity through a dialogue.

The paper presents the results of the study of the influence of team ecological tournaments as an interactive learning method on the development of the students' creative activity. The author determined the methodological backgrounds for the creative activity formation, specified the stages of its formation. The following stages of creative activity development in the process of participating in the team ecological tournaments were identified: preparatory, search-activity, heuristic, and reflexive. The study was carried out during three years among the students of the municipal budgetary general education institution "Vorotynets secondary school", the members of children's ecological association, permanent participants of team ecological tournaments. It is established that during the preparation and participation in team ecological tournaments, the creative activity of their participants is gradually developed. During the study, the increment in the creative activity of the study group was observed, and namely, the level of commitment to creativity, the criticality level, the ability to transform the object's structure. The main result of participation in a team ecological tournament is the involvement of the students in active creative activity, which contributes to the cognitive activity motivation, the formation of a complex of competencies, and, as a whole, promotes the diversified personal development of the students.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

© 2017

*Л.И. Еремина*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и социальная работа»*Н.В. Бибикова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и социальная работа»*Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, Ульяновск (Россия)*

*Ключевые слова:* креативность; формирование креативности; условия формирования креативности; креативные технологии.

*Аннотация:* В статье представлен опыт теоретического и эмпирического исследования формирования креативности обучающихся, охарактеризовано понятие «формирование креативности» в педагогическом контексте. Креативность в исследовании рассматривается как общая универсальная способность к творчеству, в той или иной степени свойственная каждому человеку. С точки зрения педагогического подхода сущность понятия «формирование креативности» определяется содержательными и технологическими составляющими педагогического процесса.

В рамках данного исследования педагогическими условиями формирования креативности обучающихся являются учет возрастных особенностей и индивидуальных различий обучающихся, организация безопасного творческого пространства, развитие творчества и креативности педагога. Учет возрастных особенностей и индивидуальных различий обучающихся определяется врожденными особенностями, психофизиологическими особенностями, личностными особенностями. Особую значимость имеет организация педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса как свободы творчества (создание творческих образцов и подкрепление творческого поведения обучающихся, положительное отношение к исследовательской творческой деятельности, разрешение творческой инициативы и эмоционального самовыражения). Развитие творчества и креативности самого педагога является необходимым условием успешного прохождения от стадии подражания к творческому самораскрытию личности обучающегося.

В педагогическом исследовании определены содержательные и технологические составляющие формирования креативности личности. В статье рассматриваются виды креативных технологий: технологии активного обучения, интерактивные и игровые технологии. Приведены примеры методических приемов организации учебных занятий, использованных авторами на формирующем этапе эмпирического исследования. Описаны такие формы работы по формированию креативности обучающихся как выставки в учебной группе, занятия творческой направленности, тренинговые упражнения, нетрадиционные уроки.

Представлены результаты эмпирического исследования, в процессе которого была реализована программа формирования креативности обучающихся, содержащая разнообразные креативные технологии, формы и методы работы. Зафиксированная положительная динамика по всем показателям сформированности креативности обучающихся (беглость, гибкость, оригинальность) дает основание говорить об эффективности данной экспериментальной программы.

**ВВЕДЕНИЕ**

Современное общество выдвигает усложняющиеся требования к образованию и воспитанию детей и молодежи. Развитие творческого потенциала – важнейшая задача современной школы, что зафиксировано в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

В школьном возрасте складываются благоприятные предпосылки для присвоения творческих образцов поведения и преобразования собственного опыта творческой деятельности.

Понятие «креативность» в современных психолого-педагогических исследованиях многоаспектное. В широком смысле – это самостоятельный феномен, который представляет собой целостную систему, функционирующую во всех сферах жизнедеятельности человека: 1) креативная среда, в которой осуществляется творчество (социальный контекст – требования, одобрение/неодобрение к продукту творчества); 2) креативный продукт (характеристики и качественная сторона творческого продукта); 3) креативный процесс (фиксация, описание, характеристики и механизмы протекания креативного процесса); 4) креативная личность (личностные характеристики, описывающие творческого человека) [1; 2]. В узком же смысле, креативность определяется как общая универсальная способность к творчеству,

в той или иной степени свойственная каждому человеку [2].

Понятие «формирование» личности (создание, изменение формы и содержания) рассматривается А.В. Петровским с точки зрения психологического подхода, как развитие личности – что есть и что может быть в развивающейся личности в условиях целенаправленных воспитательных воздействий, и с точки зрения педагогического подхода, как целенаправленное воспитание – выделение задач и конкретных способов формирования личности, отвечающих современным запросам и требованиям общества [3].

По мнению А.В. Петровского, цели и задачи воспитания задаются обществом, а методы разрабатываются педагогикой, поэтому не следует стирать разницу между тем, что и как следует формировать в личности обучающегося, и тем, что должен изучать педагог в результате педагогического воздействия [3].

Креативность развивается и изменяется в целенаправленной, сознательно организуемой деятельности, при этом формирование креативности обусловлено как социальными факторами, так и психолого-педагогическими условиями. Поэтому, изучение понятия «формирование креативности» в педагогическом аспекте видится наиболее значимым [2].

В рамках нашего педагогического исследования определяются содержательные (что должно быть сформировано в педагогическом процессе у обучающегося – способность к творчеству) и технологические составляющие формирования креативности личности (технологии, методы, приемы, средства, формы осуществления разрешения поставленных задач) [4].

Формирование креативности обучающихся зависит от единства психологических, педагогических, социальных и организационных условий (совокупность внешних и внутренних воздействий, влияющих в данном случае на формирование креативности личности). Сам педагогический процесс рассматривается как наиболее общее условие формирования креативности личности, поскольку каждый обучающийся объективно включен в существующую педагогическую реальность.

Вместе с тем, дифференцируя составляющую условий, мы исходили из акмеологических исследований (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.), где в качестве значимых выделялись следующие: задатки, способности субъекта, социокультурная ситуация, условия воспитания, возможность получения образования и пр. [5; 6].

Цель исследования: выделить педагогические условия, определить содержательные и технологические составляющие формирования креативности обучающихся.

#### **ВЫБОРКА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Эмпирической базой исследования выступили три учебных класса общеобразовательной школы. Экспериментальную выборку составили 58 человек, в возрасте 12–13 лет.

Для определения уровня сформированности креативности обучающихся использовалась методика Е.П. Торренса «Диагностика невербальной креативности» (субтесты «Нарисуй картинку», «Закончи рисунок», «Линии») [7]. В качестве основных индикативных показателей сформированности креативности обучающихся были выбраны: 1) продуктивность как способность продуцировать большое количество идей, (измеряется числом общих ответов); 2) гибкость как способность высказывать широкое многообразие идей и применять разнообразные стратегии при решении проблем, (измеряется числом категорий); 3) оригинальность как способность продуцировать необычные, новые, нестандартные идеи, (измеряется количество неповторяющихся ответов). Учитывая возрастные особенности респондентов, показатель разработанности как способности совершенствовать, детализировать, придавать законченный вид своему продукту, в эмпирическом исследовании не рассматривался.

#### **РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ**

В ходе исследования были выделены педагогические условия формирования креативности личности (учет возрастных особенностей и индивидуальных различий обучающихся, организация безопасного творческого пространства, развитие творчества и креативности педагога). Отметим, что данные условия могут быть отнесены к категории педагогических, если целенаправленно, осознанно и преднамеренно включаются

в педагогический процесс и учитываются при организации педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса [8].

Рассмотрим данные педагогические условия формирования креативности обучающихся подробнее.

*1. Учет возрастных особенностей и индивидуальных различий личности:* врожденные особенности (задатки), психофизиологические особенности, личностные особенности (самооценка, характер, ценностные ориентации, творческая направленность и активность). Согласно Е.П. Торренсу и В.Н. Дружинину, в 3–5 лет креативность как общая творческая способность формируется за счет подражания значимому взрослому. При этом авторами подчеркивается, что школьный возраст является наиболее сензитивным для развития креативности личности: обучение в начальной школе и 13–20 лет, когда формируется способность к творчеству, связанная с определенной сферой профессиональной деятельности [9; 10]. Профессиональный образец, поддерживающее влияние микросреды, отождествление себя с идеальным образцом творца, по мнению В.Н. Дружинина, – основные факторы формирования креативности обучающихся [10]. Следовательно, необходимо психолого-педагогическое сопровождение формирования креативности обучающихся на ранних возрастных этапах развития личности [11].

*2. Творческая направленность и организация безопасного творческого пространства в педагогическом процессе.* Особую значимость имеет организация педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса как свободы творчества (создание творческих образцов и подкрепление творческого поведения обучающихся, положительное отношение к исследовательской творческой деятельности, разрешение творческой инициативы и эмоционального самовыражения) [12]. Педагог побуждает обучающихся высказывать свои креативные идеи, внимателен к проявлениям их творческой активности. Мастерство педагога состоит в том, чтобы обучающиеся как можно меньше чувствовали давление и опеку, сдерживающие креативное развитие личности. В творческом процессе ограничены запреты, грубость, насмешки, и создается благоприятная творческая атмосфера для обучающихся, способствующая изменению ценностной ориентации всех участников образовательного процесса, повышению престижа творческого мышления [1; 13].

*3. Развитие творчества и креативности самого педагога* является необходимым условием успешного прохождения от стадии подражания к творческому самораскрытию личности обучающегося.

Важен уровень образованности и креативности педагога, творческая направленность, эмоциональная общность, общность интеллектуальных интересов педагога и обучающихся. Педагог должен быть не только знатоком своего предмета, но и обладать профессионально-личностной культурой [2; 14].

Существенной педагогической проблемой при формировании креативности обучающихся является сохранение соотношения между логическим сознанием и творческими импульсами, оригинальностью и неожиданностью решений учебных задач. Только творческий педагог с нестандартным мышлением, с чувством юмора может разрешить данное противоречие, делая акцент на творческие задания [15].

Создавая на учебных занятиях творческую атмосферу, вовлекая обучающихся в совместный поиск решения проблем, нужно целенаправленно формировать способность к творчеству. Это возможно, если педагог увлекается сам, если он получает удовольствие от процесса поиска, дает возможность каждому обучающемуся на самостоятельное решение, то есть поддерживает его творческие усилия, направленность и активность [16].

На формирующем этапе эмпирического исследования мы не ставили целью повысить уровень сформированности креативности обучающихся. Важно было создать прецедент приобретения опыта творческой деятельности, а также смоделировать на практике педагогические условия, способствующие проявлению и формированию креативности у каждого обучающегося сообразно его индивидуальности. Поэтому экспериментальная программа включала апробацию содержательных и технологических компонентов формирования креативности личности.

Многообразие проблем, в различных сферах жизнедеятельности обучающихся, обуславливает потребность в использовании современных педагогических технологий на основе активизации и интенсификации творческой деятельности. В качестве основных видов креативных технологий на практике использовались: технологии активного обучения, интерактивные и игровые технологии.

Технологии активного обучения включали в себя методы, стимулирующие познавательную деятельность участников образовательного процесса, вовлекающие каждого обучающегося в учебную деятельность. Стимулируя мыслительную и поведенческую активность, данные методы были направлены на осознание, отработку, обогащение и личностное принятие имеющегося знания каждым обучающимся, на формирование самостоятельного творческого мышления и способности решать нестандартные задачи [17].

Технология активного обучения (согласно Г.М. Коджаспировой) – такая организация учебной деятельности, при которой невозможно неучастие в познавательном процессе [18]. В практической деятельности либо обучающийся публично отчитывался за выполненное ролевое задание или поручение, либо от качества его индивидуальной работы зависело успешное решение группой познавательных задач.

В качестве предпосылок сопровождения технологии активного обучения выступали: сотрудничество и коллективное взаимодействие, высокая познавательная активность и вовлеченность каждого обучающегося, проблемный характер процесса обучения, учет индивидуальных различий и возрастных особенностей обучающихся. При этом изменялась модель преподавания, где педагог выступал в роли наставника, помощника, организатора, партнера, консультанта.

В особую группу следует отнести методы стимулирования креативности (мозговой штурм и его виды (брейнрайтинг («немой» вариант), по-японски, обратный, теневой, комбинированный, метод «635», в стиле «соло» и др.), метод синектики, фокальных объектов, инверсии, морфологического анализа, ментальных карт, шести шляп, контрольных эвристических вопросов, букета проблем и пр.), которые при грамотном включении и использовании в учебно-воспитательном процес-

се имели положительный результат творческого развития личности [19].

Одним из условий успешного формирования креативности обучающихся являлось включение в процесс обучения игровых и интерактивных технологий, которые позволяли обучающимся взаимодействовать между собой. К интерактивным технологиям следует отнести: работу в парах, в микрогруппах, эвристическую беседу, тренинговые занятия и упражнения и прочее. Игра как одна из составляющих тренинга креативности эмоционально раскрепощала и снимала внутренние барьеры в творческой деятельности участников. Эффективна в формировании креативности обучающихся театрализованная спонтанная игра, которая допускала полную свободу творчества и самовыражения. Использование данных методов требовали профессиональной компетентности педагога, готовности использовать креативные технологии в работе с обучающимся с учетом индивидуальных различий и разумного сочетания с традиционными методами обучения [20].

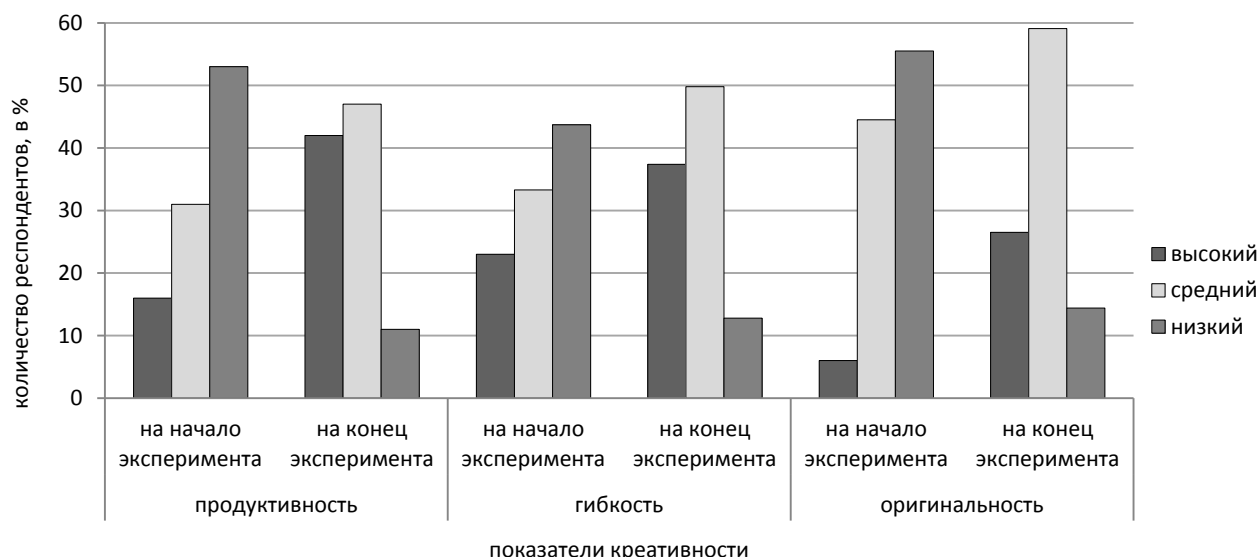
Приведем примеры методических приемов организации учебных занятий, использованных нами на формирующем этапе эмпирического исследования: уроки творческой направленности и тренинговые занятия, направленные на формирование креативности личности.

*Уроки творческой направленности* (урок-путешествие, урок-сказка, урок-диспут, урок-квест, урок-аукцион и пр.) отличались от традиционных в первую очередь тем, что в ходе совместного сотрудничества участников образовательного процесса происходило «открытие» не только на уровне заинтересованности в совместной творческой деятельности, но и на получении креативного продукта (результата творческой деятельности). Поэтому одной из задач данного типа учебного занятия выступало создание условий для творческого самовыражения личности обучающихся.

Особой формой работы по формированию креативности обучающихся выступали *выставки в учебной группе*. Для раскрытия творческого потенциала, обучающемуся важно было пережить успех в своей работе. Широкий диапазон творческой деятельности в образовательной организации давал возможность каждому обучающемуся (особенно во внеурочной деятельности) выбрать виды творческой деятельности, наиболее созвучные его интересам, склонностям, личностным особенностям. После выполнения творческого задания рекомендовалось размещать все творческие продукты обучающихся на выставку для дальнейшего обсуждения и обмена мнениями. Важно было, чтобы в процессе рефлексивной деятельности участники выставки выступали не только в роли «зрителей», но и в роли «ценителей творчества».

Приведенные выше методические приемы, формы работы, креативные технологии были логично включены в учебно-воспитательный процесс по формированию креативности обучающихся.

По полученным данным можно проследить динамику показателей сформированности креативности обучающихся. В обобщенном виде (в категории «уровень»: высокий, средний, низкий) полученные в совокупности индивидуальные результаты в сравнении с началом и по завершению эмпирического исследования приведены на рисунке 1.



**Рис. 1.** Сравнительный анализ результатов входящей и итоговой диагностики сформированности креативности обучающихся

По результатам итоговой диагностики у каждого обучающегося в той или иной степени возросли все показатели сформированности креативности. Из гистограммы видно, что максимально повысился показатель продуктивности, выросли показатели гибкости и оригинальности [8].

#### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Проведенное исследование показало, что у обучающихся после реализации программы формирования креативности личности была обнаружена положительная динамика по всем критериям сформированности креативности (беглость, гибкость, оригинальность). Основные результаты проведенного эмпирического исследования позволяют сделать вывод, что экспериментальная программа, включающая содержательные и технологические компоненты, является эффективной по формированию креативности обучающихся в учебно-воспитательном процессе, который обеспечивается комплексностью выделенных педагогических условий.

#### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Видится значимым исследование понимания природы совместного и индивидуального творчества во взаимодействии межличностных, групповых и межгрупповых процессов, отвечающих за формирование креативности личности как способности к творчеству и инновационность, внедрение в практику работы организаций, осуществляющих образовательную деятельность, выделенных технологий и условий формирования креативности личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
- Еремина Л.И. Формирование креативности студентов в процессе социального воспитания в учебной группе : дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2011. 215 с.

- Общая психология / под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1986. 464 с.
- Еремина Л.И. Развитие креативности личности: психологический аспект // Общество: социология, психология, педагогика. 2014. № 1. С. 42–47.
- Бодалев А.А. Акмеология и педагогика // Мир образования – образование в мире. 2007. № 1. С. 33–49.
- Деркач А.А. Акмеология в системе научного познания // Мир образования – образование в мире. 2007. № 1. С. 25–33.
- Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса: методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 1998. 170 с.
- Библикова Н.В. Развитие креативности младших школьников в педагогическом процессе : дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2004. 230 с.
- Torrance E.P. Guiding creative talent. New York: Prentice-Hall, 1964. 234 p.
- Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000. 368 с.
- Библикова Н.В. Социально-психологические и духовно-нравственные аспекты развития творческой личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 1. С. 213–217.
- Лебедева Л.Д. Креативность младших школьников: контекст «развитие». Ульяновск: УлГПУ, 2004. 194 с.
- Прохорова Т.Н., Филатова Т.Г. Диагностика сформированности творческого мышления младших школьников в условиях школы-интерната // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 1. С. 249–252.
- Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 212–220.
- Рождественская Н.В., Трошин А.В. Креативность: пути развития и тренинги. СПб.: Речь, 2006. 320 с.
- Шубович М.М. Развитие креативности в условиях современного личностно-ориентированного образования //

- Вестник Казанского технологического университета. 2010. № 3. С. 14–19.
17. Нагорнова А.Ю., Стрюкова Г.А. Психолого-педагогические особенности младших школьников. Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2012. 175 с.
  18. Коджаспирова Г.М. Педагогика. М.: КНОРУС, 2010. 744 с.
  19. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение. М.: Академия, 2009. 192 с.
  20. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. М.: Академия, 2000. 232 с.
- REFERENCES**
1. Ilin E.P. *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti* [Psychology of creativity, creativity, talent]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2009. 448 p.
  2. Eremina L.I. *Formirovanie kreativnosti studentov v protsesse sotsialnogo vospitaniya v uchebnoy gruppe*. Dis. kand. ped. nauk [Formation of creativity of students in the process of social education in the study group]. Ulyanovsk, 2011. 215 p.
  3. Petrovskiy A.V., ed. *Obshchaya psikhologiya* [General Psychology]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986. 464 p.
  4. Eremina L.I. The development of creative personality: psychological aspect. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 2014, no. 1, pp. 42–47.
  5. Bodalev A.A. Acmeology and pedagogy. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*, 2007, no. 1, pp. 33–49.
  6. Derkach A.A. Acmeology in the scientific cognition system. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*, 2007, no. 1, pp. 25–33.
  7. Tunik E.E. *Diagnostika kreativnosti. Test E. Torrensa: metodicheskoe rukovodstvo* [Diagnosis of creativity. Test E. Torrence: methodological guidance]. Sankt Petersburg, IMATON Publ., 1998. 170 p.
  8. Bibikova N.V. *Razvitie kreativnosti mladshikh shkolnikov v pedagogicheskom protsesse*. Dis. kand. ped. nauk [Development of creativity of younger schoolboys in the pedagogical process]. Ulyanovsk, 2004. 230 p.
  9. Torrance E.P. *Guiding creative talent*. New York, Prentice-Hall Publ., 1964. 234 p.
  10. Druzhinin V.N. *Psikhologiya obshchikh sposobnostey* [Psychology of general abilities]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2000. 368 p.
  11. Bibikova N.V. Socio-psychological and moral aspects of the development of creative personality. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, no. 1, pp. 213–217.
  12. Lebedeva L.D. *Kreativnost mladshikh shkolnikov: kontekst "razvitiya"* [The creativity of younger schoolboys: the context of "development"]. Ulyanovsk, UIGPU Publ., 2004. 194 p.
  13. Prokhorova T.N., Filatova T.G. Diagnosis of formation of the creative thinking of younger schoolboys in the conditions of a boarding school. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, no. 1, pp. 249–252.
  14. Korostelev A.A., Yarygin O.N. Competence approach: terminology problems. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2011, no. 2, pp. 212–220.
  15. Rozhdestvenskaya N.V., Troshin A.V. *Kreativnost: puti razvitiya i treningi* [Creativity: the development and training]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2006. 320 p.
  16. Shubovich M.M. The development of creativity in today's learner-centered education. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2010, no. 3, pp. 14–19.
  17. Nagornova A.Yu., Stryukova G.A. *Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti mladshikh shkolnikov* [Psycho-pedagogical features of junior schoolchildren]. Saarbrücken, LAP LAMBERT Publ., 2012. 175 p.
  18. Kodzhaspirova G.M. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, KNORUS Publ., 2010. 744 p.
  19. Panfilova A.P. *Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii: aktivnoe obuchenie* [Innovative educational technology: active learning]. Moscow, Akademiya Publ., 2009. 192 p.
  20. Savenkov A.I. *Odarennye deti v detskom sadu i shkole* [Gifted children in kindergarten and school]. Moscow, Akademiya Publ., 2000. 232 p.

## EDUCATIONAL CONDITIONS FOR STUDENTS' CREATIVITY FORMATION

© 2017

**L.I. Eremina**, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of Pedagogy and Social Work

**N.V. Bibikova**, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of Pedagogy and Social Work

*I.N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk (Russia)*

*Keywords:* creativity; creativity formation; conditions for creativity formation; creative technology.

*Abstract:* The work presents the experience of theoretical and empirical research of the formation of students' creativity; the concept of "the formation of creativity" is characterized in a pedagogical context. Creativity in this research is considered as a common universal ability to creativity to some extent inherent in every person. In terms of pedagogical approach, the essence of the concept "creativity formation" is defined by meaningful and technological components of the educational process.

Within the framework of this research, pedagogical conditions for the formation of students' creativity are consideration of the age characteristics and individual differences of the students, organization of safe creative space, development of imagination and teacher's creativity. Age characteristics and individual differences of the students are defined by the innate characteristics, psycho-physiological characteristics, and personal characteristics. Of particular importance is the organization of pedagogical interaction of all the subjects of the educational process in the form of free creativity (creation of samples and support of students' creative behavior, positive attitude to research creative activity, realization of creative initiative and emotional expression). Development of teacher's creative activities is a required condition for successful development from the stage of imitation to creative revealing of the learner's personality.

The study identifies substantial pedagogical and technological components of the formation of the personality creativity. This paper discusses the types of creative technology: active learning techniques, interactive, and game technology. The authors present the examples of methodological techniques for planning the lessons that are used at the first stage of empirical research. They describe such forms of students' creativity development as exhibitions in a study group, a creativity-oriented lesson, training exercises, non-traditional lessons.

The results of empirical studies have been presented, during which the program of formation of students' creativity containing a variety of creative techniques, forms, and methods of work contributing to the positive dynamics of all indicators of creativity formation (fluency, flexibility, originality) has been implemented. Positive dynamics of all indicators provides proof of the effectiveness of this experimental program, which was ensured by the complex of pedagogical conditions.



## РОЛЬ СУБЪЕКТНОЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ НА НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПОДГОТОВКИ

© 2017

*А.С. Ковалева*, аспирант кафедры английского языка  
*Псковский государственный университет, Псков (Россия)*

*Ключевые слова:* индивидуализация; субъектная индивидуализация; индивидуальный стиль учебной деятельности (ИСУД); интеллект; теория множественного интеллекта; обучение иностранному языку в неязыковых вузах.

*Аннотация:* В статье рассматривается применение теории множественного интеллекта как один из способов учета субъектной индивидуализации в обучении иностранному языку на примере обучения студентов нелингвистических направлений подготовки. Актуальность работы связана с необходимостью оптимизировать групповой учебный процесс для достижения максимальной эффективности в обучении иностранному языку на фоне непрерывно растущих требований к уровню иноязычной коммуникативной компетенции современных выпускников неязыковых вузов. В условиях ограниченного количества часов решением данной проблемы видится индивидуализация обучения, а именно учет индивидуальных, личностных и субъектных свойств обучающихся.

Рассматриваются составляющие индивидуализации и области их применения в обучении иностранному языку. Отмечается, что субъектным свойствам учащихся уделяется недостаточное внимание. Предлагается активизировать субъектную индивидуализацию в процессе усвоения иностранного языка путем применения в обучении концептуальных основ теории множественного интеллекта Говарда Гарднера.

В статье приводится краткое изложение теории, проводится параллель между учетом основных восьми типов интеллекта в усвоении иностранного языка и использованием субъектных свойств личности в обучении. Разграничиваются определения «интеллект» и «интеллект в теории множественного интеллекта», конкретизируется понятие «тип интеллекта».

Приведены этапы и фазы исследования, направленного на то, чтобы доказать целесообразность внедрения теории множественного интеллекта в процесс обучения на примере студентов нелингвистических направлений подготовки: пробное экспериментальное обучение, долгосрочное экспериментальное обучение (анкетирование, проведение обучения, повторное анкетирование). Описана методика определения уровней развития типов интеллекта в контексте обучения иностранному языку. По результатам проведенного исследования установлено, что типы интеллекта можно развивать, повышая их уровень с помощью специально подобранных упражнений; учет типов интеллекта обучающихся на занятиях по иностранному языку увеличивает их эффективность.

### ВВЕДЕНИЕ

В современном образовательном пространстве все большее значение приобретает обучение иностранному языку, поэтому требования к уровню развития иноязычной коммуникативной компетенции выпускника неязыкового вуза растут. Ввиду этого количество часов по учебному плану, выделяемых на иностранный язык, на наш взгляд, является недостаточным, так как не учитывается гетерогенность сформированных групп, что приводит к проблеме, связанной с невозможностью успешного усвоения дисциплины каждым студентом в условиях группового обучения. С нашей точки зрения, ее решение лежит в области индивидуализации обучения.

Проанализировав трактовки понятия «индивидуализация» в словарях [1–3], можем сказать, что индивидуализировать обучение – значит создать такие условия, чтобы каждый студент мог овладевать необходимыми компетенциями наиболее эффективным для него способом, реализуя свой собственный образовательный маршрут и осуществляя свой личностный прогресс в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

В настоящее время сложились два подхода к трактовке понятия индивидуализации применительно к сфере образования:

– традиционная педагогическая трактовка индивидуализации как особой организации образовательного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа

обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей;

– дифференцирование понятий «индивидуализация» и «индивидуальный подход в образовании».

По мнению представителей второго направления, принципиальная разница между индивидуализацией и индивидуальным подходом состоит в том, что индивидуальный подход делает учителя субъектом процесса образования, где он, опираясь на особенности своих учеников, выстраивает определенную программу обучения. И здесь ученики являются объектом обучения.

Перед индивидуализацией стоит более широкая задача – активизировать деятельность ученика. При таком подходе педагог помогает обучающемуся нарабатывать собственные техники, приемы работы, необходимые в построении своей индивидуальной образовательной программы. Таким образом, индивидуализация больше отвечает современной парадигме образования «субъект-субъект».

Е.И. Пассов рассматривает индивидуализацию как процесс, который направлен на реализацию личностных особенностей, индивидуальных и субъектных свойств личности [4]. Е.И. Пассов выделяет индивидуальную (учет индивидуальных свойств: пола, возраста, темперамента, наследственности), субъектную (учет особенностей учащихся как субъектов деятельности: овладения оптимальными для ученика приемами деятельности, предпочтения индивидуальной или командной работы,

с подробными инструкциями или автономно и др.) и личностную индивидуализацию (учет личностных качеств: интересов и предпочтений, жизненного опыта, статуса личности в коллективе). Центральное место в общей системе индивидуализированного обучения отводится личностной индивидуализации, которая активно используется через реализацию личностно ориентированного подхода. Однако, не отрицая ее ведущей роли, учитель должен учитывать также субъектные и индивидуальные свойства ученика [5]. И если индивидуальные свойства учитываются при создании, например, учебных пособий для разных возрастов, то субъектным свойствам учащихся уделяется недостаточное внимание в процессе обучения иностранному языку [6].

С этой точки зрения нас интересует понятие индивидуального стиля учебной деятельности. По словам Б. Лу Ливер, «...все учащиеся, без какого-либо исключения, могут учиться. Единственное, на что они могут оказаться неспособными, – это учиться так, как предписывается конкретной программой, учебником или учителем» [7]. Первоначально для описания индивидуальных различий в учебной деятельности использовалось такое понятие, как «учебные предпочтения», затем появилось понятие «подходы к учению» [8]. Наибольшее распространение в западных исследованиях получили идеи Д.А. Колба [9], описавшего «стили познавательной деятельности», П. Хани и А. Мамфорд позже описали те же четыре стиля учения [10].

Технология индивидуального стиля учебной деятельности (ИСУД) Н.Л. Галеевой также предполагает именно учет субъектных свойств обучающихся. Данная технология предлагает использование матрицы приемов и методов учебной деятельности ученика, при применении которых в обучении достигается наибольшая эффективность усвоения материала [11].

Цель работы – изучение зависимости результатов обучения от учета типов интеллекта учащихся в процессе обучения, а также возможности развивать и повышать уровень типов интеллекта.

## ТЕОРИЯ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА Г. ГАРДНЕРА

Согласно теории множественного интеллекта (далее – ТМИ) Г. Гарднера, опубликованной впервые в 1983 году, каждый человек имеет не единый интеллект, измеряемый тестами IQ, а «набор», состоящий из восьми типов интеллекта: логико-математический интеллект, визуально-пространственный интеллект, физико-кинестетический интеллект, музыкально-ритмический интеллект, межличностный, или коммуникативный, интеллект, внутриличностный интеллект, натуралистический интеллект, вербально-лингвистический интеллект [12; 13]. Все типы интеллекта в разном соотношении присутствуют в каждом человеке и задействуются в большей или меньшей степени при решении определенной проблемы, задачи (как по одному, так и в любом сочетании), поэтому могут быть использованы для учета образовательного потенциала детей и взрослых.

Рассматривая понятие «интеллект» вне ТМИ, мы обратились к «Новому словарю методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)», который определяет интеллект как:

1) общую способность к познанию и решению проблем, определяющую успешность любой деятельности и лежащую в основе других способностей, в том числе и способностей к изучению языков;

2) систему всех познавательных способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления, воображения [14, с. 81].

Используя термин «интеллект» в своих трудах, автор ТМИ вкладывает в его значение свой смысл. Изначально Г. Гарднер предлагает несколько значений понятия «интеллект»:

– отличительная черта всех человеческих существ;

– качество, на основе которого люди отличаются друг от друга;

– способ выполнения человеком определенной задачи с учетом своих интересов [15, с. 16]. В конечном итоге автор сформулировал определение того, что он называет интеллектом, следующим образом: интеллект – это способности решать проблемы или создавать продукт, который обладает ценностью в определенной или нескольких культурах [15, с. 27].

Таким образом, мы видим, как эволюционировало понимание автором интеллекта. Вначале акцент делается на способе выполнения задачи, а это не что иное, как субъектность индивида; затем в основу ставится результат деятельности, создание продукта. Но создание продукта как цель подразумевает конкретный, адекватно выбранный способ решения задачи. Ввиду этого определение Г. Гарднера можно трактовать как способность не только решать проблемы и создавать продукт, обладающий, что важно, ценностью в определенной или нескольких культурах, но и выбирать способ достижения своей цели, что подразумевает гибкость интеллекта и его предрасположенность к изменению подходов в мыслительном процессе. Исходя из этого, мы можем рассматривать интеллект как совокупность познавательных способностей, определяющих наиболее эффективный способ решения проблемы или создания продукта и являющихся основой для успешной деятельности в различных сферах.

Автор ТМИ подчеркивает, что «чистых» интеллектов не бывает, они всегда проявляются в контексте особых заданий, сфер и дисциплин. Не существует «чистого» пространственного интеллекта, а есть пространственный интеллект, который выражается в том, как ребенок решает загадки, находит дорогу, строит фигуры из кубиков или играет в баскетбол. Точно так же взрослые не проявляют свои пространственные способности непосредственно, но являются более или менее искусными шахматистами, художниками или геометрами [15, с. 37]. Кроме того, интеллекты необходимо оценивать, наблюдая за людьми, уже знакомыми с этими заданиями и имеющими некоторый опыт их выполнения, или знакомя людей с такими сферами знания и наблюдая, насколько удачно они поведут себя как при наличии, так и при отсутствии поддержки [15, с. 37].

Поскольку важной характеристикой интеллекта является контекстность, а объект нашего исследования – образовательный продукт как результат обучения иностранному языку, нам видится актуальным сформулировать, что мы понимаем под интеллектом в контексте обучения иностранному языку. В контексте дисциплины «иностранному языку» мы рассматриваем интеллект

как совокупность познавательных способностей, определяющих наиболее эффективный способ решения проблемы или создания продукта и являющихся основой для успешной деятельности, направленной на повышение иноязычной коммуникативной компетенции. Под продуктом учебной деятельности человека, изучающего иностранный язык, вслед за И.А. Зимней мы понимаем совокупность усвоенных им языковых знаний и сформированных программ действий [16].

Прочное усвоение знаний и формирование программ действий, обеспечивающее успешность изучения иностранного языка, требует от методических пособий по иностранному языку грамотного и системного наполнения упражнениями, максимально использующими все познавательные способности обучающихся. Однако, на наш взгляд, существующие пособия по иностранному языку для неязыковых вузов не в состоянии задействовать субъектные свойства обучающихся в полной мере, поскольку представленные в них упражнения учитывают не все типы интеллекта (часто это только вербально-лингвистический и логико-математический), т. е. некоторые интеллекты в контексте изучения иностранного языка не задействуются и не развиваются, а значит, не используется весь потенциал обучающихся.

Таким образом, мы видим взаимосвязь между типом интеллекта студентов и эффективностью обучения иностранному языку, поскольку использование упражнений для разных типов интеллекта на занятиях позволит активизировать субъектную индивидуализацию в процессе усвоения языка, что с высокой долей вероятности повысит эффективность обучения. Задача учителя, по нашему мнению, – наиболее полно задействовать все стороны индивидуализации, а именно личностные, индивидуальные и субъектные свойства обучающегося, для получения максимально качественного образовательного продукта.

Значимость теории Г. Гарднера выражается в обширном резонансе как в научной среде, так и среди людей, интересующихся образованием: автор теории публикует новые работы на тему [17; 18], его последователи изучают применение ТМИ в области образования [19], выделяют и описывают новые типы интеллекта [20–22]; на основе данной теории разрабатываются курсы по различным видам деятельности, программы обучения в частных школах в России и за рубежом (особенно часто теория применяется в обучении дошкольников и младших школьников); существуют сайты, интернет-ресурсы, где практики образования обмениваются опытом в данной сфере; появляются методические пособия, систематизирующие задания по принципам теории Г. Гарднера [23], в том числе и в области обучения английскому языку [24–26]. Однако в России исследований в области методики обучения иностранному языку по данной теме не проводилось. Таким образом, в настоящий момент практическая реализация теории требует имплементации теоретического обоснования, систематизации, синтеза, анализа и создания метода обучения иностранному языку на основе ТМИ.

Экспериментальная работа по применению теории множественности интеллекта проводится нами на базе филиала Псковского государственного университета (ПсковГУ) в г. Великие Луки с 2014 года. Исследование

можно представить в двух этапах. Первый этап – проведение пробного экспериментального обучения, целью которого было доказать эффективность учета типов интеллекта обучающихся на занятиях по иностранному языку [27]. Выбранный индукционный путь объясняется наличием уже разработанных пособий, упражнений, приемов, эффективность и целесообразность которых следует проверить опытным путем, чтобы осознать, каким образом принципы теории реализуются на практике, а затем на основе собственных данных сделать соответствующие выводы.

### ВЫБОРКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Второй этап эксперимента охватил 2015/2016 учебный год.

В исследовании приняли участие две параллельно обучающиеся группы первого курса инженерно-экономического факультета Великолукского филиала ПсковГУ общей численностью 24 человека, обе они являлись экспериментальными. Данные группы были сформированы из студентов трех нелингвистических направлений подготовки – экономика, строительство и конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств.

### МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Предварительная фаза представляет собой анкетирование, его данные позволили: 1) определить высоко и слабо развитые типы интеллекта каждого обучающегося, 2) выявить преобладающие типы интеллекта в группе, 3) получить цифровое значение уровней развития типов интеллекта обучающихся до начала экспериментального обучения и после его завершения. Под уровнем развития типа интеллекта (интеллекта) мы понимаем уровень развития познавательных способностей, определяющих степень эффективности способа решения проблемы или создания продукта в определенном виде деятельности.

Для определения количественного уровня развития типов интеллекта в контексте изучения иностранного языка нами была разработана анкета, позволяющая оценить познавательные способности каждого типа у испытуемых в диапазоне от 0 до 40 баллов. Она составлена таким образом, что определение уровней развития типов интеллекта основывается на оценке обучающихся собственных предпочтений в выборе разных видов упражнений, поскольку на наш взгляд способность/неспособность выполнять данные виды упражнений свидетельствует о хорошем или недостаточном развитии задействованных при этом типов интеллекта. Анкета состоит из 8 блоков (по количеству типов), в них представлены формулировки заданий на указанные типы интеллекта без учета темы занятия, каждую из которых следует оценить по пятибалльной шкале: А) Да – 4 балла; Б) Скорее да, чем нет – 3 балла; В) Затрудняюсь ответить – 2 балла; Г) Скорее нет, чем да – 1 балл; Д) Нет – 0 баллов.

Приведем примеры вопросов из анкеты для определения степени развитости визуально-пространственного и межличностного интеллектов.

На занятиях по иностранному языку мне нравится/у меня хорошо получается выполнять следующие задания:

Визуально-пространственный интеллект  
 а) сопоставьте картинки и предложения;  
 б) опишите картину;  
 в) прочтите абзацы текста, составьте их в правильном порядке;  
 г) прочтите текст-описание комнаты, нарисуйте ее;  
 д) заполните таблицу;  
 е) посмотрите обучающий фильм/мультфильм;  
 ё) прочтите описание персонажа, нарисуйте его;  
 ж) составьте рассказ с помощью таблицы;  
 з) изобразите грамматическое правило в виде таблицы;  
 и) подготовьте презентацию на компьютере по теме урока.

Межличностный интеллект

- а) ответьте на электронное письмо другу;
- б) выучите наизусть диалог, разыграйте по ролям;
- в) поработайте в паре;
- г) примите участие в театральной постановке;
- д) подготовьте инсценировку полилога;
- е) напишите другу поздравление на открытке;
- ё) примите участие в дебатах;
- ж) проведите опрос;
- з) примите участие в ток-шоу;
- и) разыграйте диалог в паре.

Фаза реализации включает в себя проведение длительного экспериментального обучения. В течение 2015/2016 учебного года студенты осваивали образовательную программу по английскому языку с помощью специально разработанного нами курса [26]. Используемые задания, упражнения были подобраны таким образом, чтобы максимально задействовать все типы интеллекта обучающихся в процессе обучения [23; 27; 28].

Аналитическая фаза состоит из проведения повторного анкетирования экспериментальных групп с использованием той же методики, подведения итогов и интерпретации результатов исследования. Студентам была предложена прежняя анкета на определение уровней развития типов интеллекта, чтобы посмотреть, произошло ли развитие познавательных способностей в результате обучения, основанного на принципах теории множественного интеллекта Г. Гарднера. Для оценки

результатов каждого из обучающихся мы составили круговые диаграммы и гистограммы, приведем пример гистограммы результатов одного из студентов. На рис. 1 изображено соотношение уровня типов интеллекта студента в контексте изучения иностранного языка до начала экспериментального обучения и после его завершения.

В течение всего обучения мы вели так называемые листы наблюдений, куда вносили данные для каждого занятия (см. табл. 1). В таблицу заносились названия занятий, которые мы использовали на занятиях, соответствующие им типы интеллекта, оценки обучающихся, примечания и выводы по итогам проведения занятия. По возможности оценивалось выполнение каждого задания каждым из учащихся или количественно (по пятибалльной шкале), или качественно (+, -). Это позволило нам по мере необходимости корректировать свои действия в ходе всего обучения.

На основе данных листов наблюдения мы вывели графики развития типов интеллекта для каждого обучающегося. С помощью графиков в ходе исследования мы могли определять «преобладающие» и «западающие» типы интеллекта, регулировать дальнейший выбор тех или иных упражнений, отслеживать прогресс и регресс в развитии всех восьми типов интеллекта у каждого обучающегося.

### ОБСУЖДЕНИЕ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Приведенные на рис. 1 результаты позволяют увидеть, что уровень развития всех типов интеллекта увеличился по отношению к начальному. Можем отметить, что картина гистограмм для всех обучающихся в целом повторяется.

Анализ полученных данных из составленных на основе листов наблюдения (см. табл. 1) графиков позволяет сделать вывод, что уровень развития типов интеллекта в процессе обучения как повышается, так и понижается. Это можно объяснить тем, что типы интеллекта задействуются в упражнении взаимосвязанно, они «помогают» или «мешают» друг другу развиваться.

Стоит добавить, что изначально не предусмотренное в исследовании итоговое тестирование по пройденным

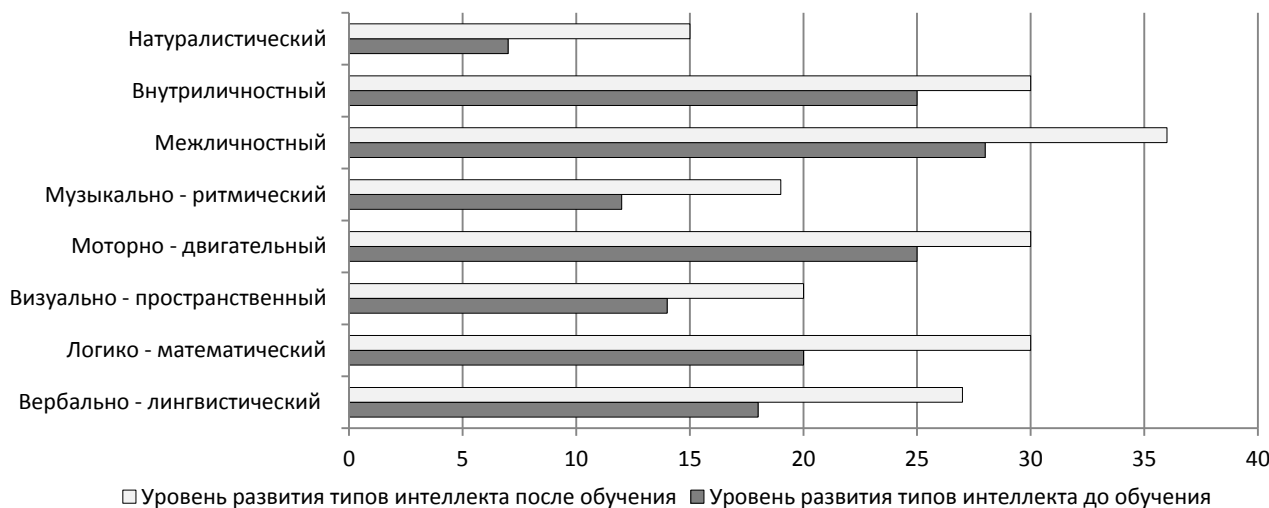


Рис. 1. Соотношение уровней развития типов интеллекта студента до и после эксперимента

**Таблица 2.** Лист наблюдений № 1. Направление подготовки: «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств (КТМОП)»

Ф. И. О.	Название заданий, задействованные типы интеллекта.														
	Чтение вслух текста по ролям			Подбор рифмы к выделенным словам		Просмотр мультфильма, заполнение таблицы			Составление рассказа с помощью таблицы в группах			Грамматика, работа с индивидуальными листами			
	М	В-Л	М-Р	М-Р	В-Л	В	В-Л	В-П	В-Л	М	В-П	Л-М	В-Л	В	
Студент 1	+	+	+	-	-	+	+	+	5	5	5	5	5	5	
Студент 2	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	4	4	4	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	

Примечания: М – межличностный интеллект; В-Л – вербально-лингвистический интеллект; М-Р – музыкально-ритмический интеллект; В – внутриличностный интеллект; В-П – визуально-пространственный интеллект; Л-М – логико-математический интеллект

за год темам показало, что качество обучения участвовавших в эксперименте студентов выше среднего. Это может косвенно свидетельствовать об эффективности обучения на основе ТМИ.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Результаты проведенных исследований мы можем интерпретировать следующим образом:

1) преобладание некоторых типов интеллекта над другими у конкретного индивида имеет большое значение, однако приоритетным является *уровень* развития каждого из них;

2) типы интеллекта развиваются неравномерно, хаотично, неодинаково у одного и другого человека, это зависит от индивидуальных особенностей;

3) с помощью специально подобранных упражнений можно развивать типы интеллекта, повысить их уровень;

4) применение теории множественного интеллекта в обучении иностранным языкам оказывает положительное влияние на качество обучения.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Создание метода обучения иностранному языку на основе ТМИ позволит взглянуть на индивидуализацию обучения иностранному языку с новой стороны. Во-первых, концептуальные основы теории множественного интеллекта предполагают учет субъектных свойств личности, что компенсирует недостаточное внимание к этой части индивидуализации, направленной в первую очередь на повышение эффективности обучения. Во-вторых, при использовании специальных упражнений, задействующих разные типы интеллекта на занятии, появляется возможность учитывать индивидуальные особенности личности в формате группового обучения в разных формах работы (групповая работа, работа в парах, индивидуальная работа), не дифференцируя обучающихся. Решается проблема индивидуализация – групповой формат обучения. Таким образом, каждый обучающийся получает возможность проявить себя на занятиях и наиболее успешно усвоить материал, используя сильные стороны своего интеллекта, а также тренировать и повышать уровень недостаточно развитых типов интеллекта, что, в свою очередь, увеличивает потенциал студента в изучении дисциплины, а также

способствует разностороннему развитию личности обучающегося.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1992. 660 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2003. 176 с.
3. Большая психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2007. 544 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2 изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д.: Феникс, 2010. 610 с.
6. Стогниева О.Н. Индивидуализация как необходимое условие процесса обучения иностранному языку // Вектор науки Тольяттинского университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 3. С. 153–158.
7. Ливер Б.Лу. Обучение всего класса. М.: Новая школа, 1995. 48 с.
8. Entwistle N.J. Styles of teaching and learning: An integrated outline of educational psychology for students, teachers and lectures. Chichester: Wiley, 1981. 265 p.
9. Kolb D.A. Learning style inventory: technical manual. Englewood Cliffs. New York: Prentice-Hall, 1976. 256 p.
10. Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М.: ПЕР СЭ, 2002. 384 с.
11. Галева Н.Л. Технология ИСУД как средство управления качеством обучения в системе «учитель-ученик» // Формирование методологической культуры учителя как средство повышения качества образования. М.: ЮОУО, 2005. С. 101–114.
12. Gardner H. Multiple intelligence: the theory in practice. New York: Basic Books, 1993. 304 p.
13. Gardner H. Are there additional intelligences? The case for the naturalist intelligence. Cambridge: President and Fellows of Howard College, 1995. 195 p.
14. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
15. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: И. Д. Вильямс, 2007. 512 с.
16. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.

17. Chen J., Moran S., Gardner H. Multiple intelligences around the world. New York: Jossey-Bass, 2009. 408 p.
18. Gardner H. Multiple intelligences: New horizons. New York: Basic Books, 2006. 300 p.
19. Barrington E. Teaching to student diversity in higher education: How multiple intelligence theory can help // *Teaching in Higher Education*, 9. London: Carfax Publishing Ltd, 2004. P. 421–434.
20. Boss J. The autonomy of moral intelligence // *Educational Theory*, 44 (4). Champaign: University of Illinois, 2005. P. 399–416.
21. Brody N. What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not // *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15. № 3. P. 234–238.
22. Mayer J.D., Roberts R.D., Barsade S.G. Human Abilities: Emotional Intelligence // *Annual Review of Psychology*. 2008. Vol. 59. № 1. P. 507–536.
23. Ковалева А.С. Применение теории множественного интеллекта Г. Гарднера в разработке современных УМК по английскому языку // *Язык и культура в билингвальном образовательном пространстве: сборник материалов второй международной научно-практической конференции*. Псков: Логос, 2016. С. 122–136.
24. Mitchell H.Q. *New Yippee!* Austin: MM Publications, 2012. 116 p.
25. Prodromou L., Prodromou P., Cowan A. *Flash on English*. Recanati: ELI Publishing, 2011. 144 p.
26. Puchta H., Rinvolucris M. *Multiple Intelligence in EFL*. London: Helbling Languages, 2005. 158 p.
27. Ковалева А.С. Индивидуализация процесса обучения иностранному языку в неязыковых вузах // *Язык и культура в билингвальном образовательном пространстве: сборник материалов первой международной научно-практической конференции*. Псков: Логос, 2015. С. 215–227.
28. Bloom B.S. *Taxonomy of education objectives: the classification of education goals: handbook i, cognitive domain*. New York: Longman, 1956. 207 p.
29. Liver B.Lu. *Obuchenie vsego klassa* [Teaching the Whole Class]. Moscow, Novaya shkola Publ., 1995. 48 p.
30. Entwistle N.J. *Styles of teaching and learning: An integrated outline of educational psychology for students, teachers and lectures*. Chichester, Wiley Publ., 1981. 265 p.
31. Kolb D.A. *Learning style inventory: technical manual*. Englewood Cliffs. New York, Prentice-Hall Publ., 1976. 256 p.
32. Kholodnaya M.A. *Kognitivnye stili: o prirode individualnogo uma* [Cognitive styles: on the nature of the individual mind]. Moscow, PER SE Publ., 2002. 384 p.
33. Galeeva N.L. ILS technology as a means of managing the quality of education in the “teacher-student” system. *Formirovanie metodologicheskoy kultury uchitelya kak sredstvo povysheniya kachestva obrazovaniya*. Moscow, YuOUO Publ., 2005, pp. 101–114.
34. Gardner H. *Multiple intelligence: the theory in practice*. New York, Basic Books Publ., 1993. 304 p.
35. Gardner H. *Are there additional Intelligences? The case for the Naturalist Intelligence*. Cambridge, President and Fellows of Howard College Publ., 1995. 195 p.
36. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New glossary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow, Ikar Publ., 2009. 448 p.
37. Gardner G. *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta* [Structure of the mind: the theory of multiple intelligence]. Moscow, I. D. Vilyame Publ., 2007. 512 p.
38. Zimnyaya I.A. *Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole* [Psychology of foreign language teaching at school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. 222 p.
39. Chen J., Moran S., Gardner H. *Multiple intelligences around the world*. New York, Jossey-Bass Publ., 2009. 408 p.
40. Gardner H. *Multiple intelligences: new horizons*. New York, Basic Books Publ., 2006. 300 p.
41. Barrington E. Teaching to student diversity in higher education: how multiple intelligence theory can help. *Teaching in Higher Education*, 9. London, Carfax Publishing Ltd, 2004, pp. 421–434.
42. Boss J. The autonomy of moral intelligence. *Educational Theory*, 44 (4). Champaign, University of Illinois Publ., 2005, pp. 399–416.
43. Brody N. What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not. *Psychological Inquiry*, 2004, vol. 15, no. 3, pp. 234–238.
44. Mayer J.D., Roberts R.D., Barsade S.G. Human abilities: emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 2008, vol. 59, no. 1, pp. 507–536.
45. Kovaleva A.S. Application of G. Gardner’s theory of multiple intelligence to writing of contemporary English textbooks. *Yazyk i kultura v bilingvalnom obrazovatelnom prostranstve: sbornik materialov vtoroy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Pskov, Logos Publ., 2016, pp. 122–136.
46. Mitchell H.Q. *New Yippee!* Austin, MM Publ., 2012. 116 p.
47. Prodromou L., Prodromou P., Cowan A. *Flash on English*. Recanati, ELI Publ., 2011. 144 p.

## REFERENCES

1. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar russkogo yazyka* [Dictionary of the Russian Language]. Moscow, Az’ Publ., 1992. 660 p.
2. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskiy slovar* [Pedagogical dictionary]. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 176 p.
3. *Bolshaya psikhologicheskaya entsiklopediya* [Great psychological encyclopedia]. Moscow, Eksmo Publ., 2007. 544 p.
4. Passov E.I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative method of teaching foreign speech]. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. 223 p.
5. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Urok inostrannogo yazyka* [Foreign language lesson]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2010. 610 p.
6. Stognieva O.N. Individualization as a modern requirement in teaching a foreign language. *Vektor nauki Tolyatinskogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2015, no. 3, pp. 153–158.

26. Puchta H., Rinvolutri M. *Multiple Intelligence in EFL*. London, Helbling Languages Publ., 2005. 158 p. *cheskoy konferentsii*. Pskov, Logos Publ., 2015, pp. 215–227.
27. Kovaleva A.S. Individualization of foreign language teaching in non-linguistic universities. *Yazyk i kultura v bilingvalnom obrazovatelnom prostranstve: sbornik materialov pervoy mezhdunarodnoy nauchno-prakti-*
28. Bloom B.S. *Taxonomy of education objectives: the classification of education goals: handbook i, cognitive domain*. New York, Longman Publ., 1956. 207 p.

**THE ROLE OF SUBJECTIVE INDIVIDUALIZATION  
IN IMPROVING THE SECOND LANGUAGE SKILLS  
OF STUDENTS FROM NON-LINGUISTIC SPECIALTIES**

© 2017

*A.S. Kovaleva*, postgraduate student  
*Pskov State University, Pskov (Russia)*

*Keywords:* individualization; subjective individualization; individual learning style (ILS); intelligence; multiple intelligence theory; teaching of a foreign language at non-linguistic universities.

*Abstract:* The paper studies the application of the multiple intelligence theory as one of the ways of measuring the subject individualization in teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties. It is important to optimize the group learning process to achieve maximum efficiency in teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties against the growing demand to their level of communicative competence in a foreign language. In terms of a limited number of hours, the solution to this issue can be individualization of learning process and consideration of individual, personal and subjective qualities of students, in particular.

This research studies the components of individualization and areas of their application in teaching a foreign language. The author suggests activating subjective individualization in the process of learning a foreign language by applying the conceptual foundations of Howard Gardner's multiple intelligence theory in teaching.

The paper gives a brief summary of the theory, analyzes the main eight types of intelligence in learning a foreign language and the use of subjective personality traits in teaching. The differentiation is given to the concepts of "intelligence" and "intelligence in the theory of multiple intelligence", and the notion of "a type of intelligence" is specified.

The paper presents the stages and phases of research aimed at proving the efficiency of introducing the theory of multiple intelligence into the learning process, they are trial pilot training, long-term experimental training (questioning, training, repeated questioning). The technique is described for determining the level of development of types of intelligence in the context of teaching a foreign language. According to the results of the study, the types of intelligence can be developed by increasing their level through specially selected exercises; consideration of the types of students' intelligence in the classroom increases their effectiveness in a foreign language.

## ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ НА ПРИМЕРЕ РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗОВ

© 2017

*О.Ю. Муллер*, аспирант  
Сургутский государственный университет, Сургут (Россия)

*Ключевые слова:* инклюзивное образование; модель инклюзивного образования; ограниченные возможности здоровья; лица с особыми образовательными потребностями.

*Аннотация:* Актуальность выбранного для исследования вопроса связана с необходимостью поиска новых концептуальных решений и стратегий, способствующих гармонизации человеческих отношений в целом и профессиональной адаптации людей с особыми образовательными потребностями. Образовательные учреждения высшего образования решают задачи выбора наиболее эффективных моделей и технологий внедрения инклюзивной парадигмы.

Автором проведен сравнительный анализ моделей инклюзивного образования на материале изучения опыта реализации инклюзивного высшего образования в России и зарубежных странах. Автор отмечает, что инклюзивные образовательные модели в российских вузах являются блочными по структуре и нацелены на повышение сензитивности вуза к лицам с ограничениями здоровья за счет преодоления сложностей в обучении и воспитании. В зарубежных вузах инклюзивные образовательные модели носят вариативный характер и являются институциональными по структуре, в большей мере юридически ориентированными, работающими с более широкой, чем в российской практике, категорией лиц с особыми образовательными потребностями. Поиск единой концепции инклюзивного профессионального образования наряду с наблюдаемым ростом запроса обучающихся с особыми образовательными потребностями на его получение, по мнению автора, обязывает высшие учебные заведения вырабатывать собственные стратегии, решать задачи выбора наиболее эффективных моделей и технологий внедрения инклюзивной парадигмы.

По результатам проведенного исследования установлено, что необходимой основой для реализации инклюзивного образования должны быть система нормативно-законодательных актов и механизмы, включающие четкую концепцию и стратегию реализации инклюзивного образования, подготовку кадров и непрерывность взаимодействия.

### ВВЕДЕНИЕ

В наши дни идеи гуманизма, антропоцентризма и глубокое понимание ценности каждой личности в обществе вызывают необходимость поиска новых концептуальных решений и стратегий, способствующих гармонизации человеческих отношений в целом и профессиональной адаптации людей с особыми образовательными потребностями. Понятие «инклюзия» включается в социально-культурное пространство как более высокий уровень социального равенства. Инклюзивная образовательная парадигма предполагает объединение в образовательном пространстве детей вне зависимости от их физического или психического здоровья, от уровня развития, от этнической, религиозной, половой принадлежности или же от социально-экономического статуса их семьи.

К исследованиям, отражающим разные направления и аспекты инклюзивного образования, относятся работы таких отечественных и зарубежных представителей психологии и педагогики, как Н.Н. Малофеев [1] и Н.М. Назарова [2] (сравнительный анализ зарубежного и отечественного опыта), Л.Д. Митчелл [3] (использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве) и др. При этом необходимо отметить, что проблема развития образовательных систем различных стран по реализации инклюзивных практик в современных условиях изучена недостаточно и требует дополнительной проработки.

Анализ зарубежных исследований доказывает, что в наиболее благоприятных странах в социально-экономическом и политическом развитии имеется достаточный опыт инклюзивной практики и ведется поиск

инновационных моделей инклюзивного образования [4; 5]. Поэтому в России для реализации таких моделей в высшем профессиональном образовании чрезвычайно актуален опыт профессионального сообщества специалистов в этой области. Очевидна необходимость изучения опыта реализации высшего инклюзивного образования в России и зарубежных странах.

Инклюзивное обучение пришло в зарубежную систему как стратегически важный компонент социальной «концепции нормализации» [6] жизни лиц с нарушениями умственного развития, впоследствии стало структурой, снимающей общественные и информационные препятствия и лимитирования участия в активной жизни категории людей «неравных возможностей» [7].

Международными актами задекларированы политические и правовые условия, обеспечивающие единые подходы к развитию инклюзивного обучения в европейских государствах. Данные условия мы можем найти во «Всеобщей декларации прав человека» [8], «Декларации о правах инвалидов» [9], «Стандартных правилах обеспечения равных возможностей для инвалидов» [10], «Конвенции о правах ребенка» [11]. Отдельное внимание этой проблеме уделяет Декларация Саламанкской конференции [12], вводящая в международное употребление понятия «инклюзивное обучение» и «инклюзивная школа», в которых сформулирована концепция совместного обучения здоровых детей и их ровесников, имеющих ограничения по здоровью.

В Конвенции Организации Объединенных Наций о правах инвалидов [13] закреплена социальная модель понимания инвалидности как результата социального взаимодействия человека с нарушениями



здоровья и социальных барьеров на его пути, не позволяющих активного включения наравне с другими людьми в жизнь общества.

Цель работы – проведение сравнительного анализа моделей инклюзивного образования России и зарубежных стран.

### СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инклюзивная модель высшего профессионального образования в зарубежных странах выделяется вариативностью и мобильностью систем, трансформированных в целостный процесс, затрагивающий не только международные правовые отношения, но и «общество, предотвращая дискриминацию на государственном и любом локальном уровне» [14].

В зарубежных вузах инклюзивные образовательные модели носят вариативный характер в силу культурного разнообразия. При этом они в целом ориентированы на институционализацию инклюзии с закреплением ее функций за определенными внутриуниверситетскими организациями, строгое правовое обеспечение и регулирование, а также на преимущественно более широкое, чем в России, понимание инклюзивности. В них объектом инклюзии выступает не только студент с особыми образовательными потребностями, но и любой потенциально дискриминируемый субъект, а также его семья [15]. Вариативная часть таких моделей заключается в акцентировании либо образовательных (получение конкретных навыков), либо социальных результатов ее реализации (включение в процесс общения и взаимодействия с различными социальными общностями).

При рассмотрении позиции западной структуры в улучшении отношения к категории «неравных возможностей» и интеграции их в общее пространство, можно заключить, что намерения направлены на перспективу своего дальнейшего развития и будущих достижений, в осуществлении которых важную роль играет государство и социум.

В Российской Федерации система высшего инклюзивного образования развивается быстрыми темпами, но отсутствуют необходимая практика и опыт инклюзивного обучения студентов с особыми образовательными потребностями, недостаточно взаимодействуют различные сферы (например, образования, здравоохранения и социального обеспечения), специализированной подготовки педагогических кадров, масштабных исследований. Фактически инклюзивная модель российского высшего образования содержит организационную, информационную, технически-обеспечивающую, мотивационную составляющие. Она во всех отечественных вузах позволяет обеспечивать «щадящие» условия приема и повышать сензитивность условий учебного заведения к лицам с особыми образовательными потребностями. При этом практически повсеместно использование инклюзивной модели обосновывается наличием трудностей и препятствий к обеспечению полноценного образования в силу их индивидуальных особенностей, не позволяющих обучаться в стандартных условиях.

Теоретическое обоснование российской инклюзивной модели представлено в исследованиях Ю.В. Богинской [16], М.И. Никитиной [17], Е.Р. Ярской-Смирновой

[18], вопросы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения изучены С.В. АLEXИНОЙ [19], В.З. Кантором [20], программы инклюзивной практики разработаны С.А. Калашниковой [21], Л.П. Храпылиной [22].

Философски осмысленная, теоретически и методологически разработанная мировая модель инклюзивного образования высшей школы не всегда соизмерима с реалиями российской жизни, поэтому важно спроектировать собственную образовательную политику внедрения инклюзивного обучения, учитывая зарубежный опыт и общемировые закономерности, позволяющие успешно корректировать российские интеграционные процессы [23].

М.В. Алешина, указывающая в контексте актуальных программ современной государственной социальной политики на трудности высшего образования, обращает внимание на прозрачность модели доступного качественного образования и представляет опыт в создании инклюзивных программ, способных успешно решить проблемы социальной интеграции выпускников [24]. Однако неразработанность механизмов внедрения и недостаточно сформированная ресурсная и нормативная база не позволяют их быстро освоить.

Следует соотнести опыт отечественной инклюзии с теоретико-методологическим осмыслением образовательной интеграции в иных развитых государствах и на этой основе создать личные инклюзивные модели с позиции философского осмысления феномена теоретических и методологических основ инклюзивной модели. И.И. Лошакова [25], А.Ю. Шеманов [26], изучившие опыт иностранных государств по разработке системы инклюзивного образования и всесторонне проанализировавшие законодательные, образовательные и медицинские возможности обучения детей с особыми образовательными потребностями, выделили в качестве составляющей инклюзивной модели динамичность, вариативность и дифференцированность. Безусловно, получить результат можно, но необходимо учитывать физические и психологические факторы, влияющие на успех интеграции и, исходя из этого, создать педагогические условия, соразмерные с возможностями учащегося, учитывая вариативность и уровневую организацию процесса обучения с использованием наиболее эффективных педагогических технологий.

Так, законодательством Российской Федерации зафиксированы равные права для студентов с особыми образовательными потребностями, однако еще только формируются механизмы практической реализации. Основные положения нормативных и законодательных документов ориентированы на проектирование системы непрерывного образования, в которой высшему профессиональному образованию отводится значимая роль. Высшее инклюзивное образование должно стать неотделимой частью процесса развития вуза, когерентным способом объединив текущие приоритеты образовательной политики.

Стоит отметить, собственно, что в каждой стране реализуются свои инклюзивные модели, это говорит о невозможности создания универсальных интегративных разновидностей, приспособленных для всех [27]. Основными элементами этой системы считаются высококачественная экспертная оценка, гарантирующая

последовательность и качество процесса образования. Пользование вспомогательными средствами, обращение к помощникам, применение индивидуальных планов с учетом программы, гибкая организация экзаменов – все эти условия учтены в зарубежной инклюзивной практике. При рассмотрении позиции западной структуры в улучшении отношения к категории «неравных возможностей» и интеграции их в общее пространство можно заключить, что намерения направлены на перспективу своего дальнейшего развития и будущих достижений, в осуществлении которых важную роль играет государство и социум.

В настоящее время включение высшего профессионального образования в инклюзивную парадигму относится к ведущим приоритетам российской государственной социальной политики. Российская инклюзивная образовательная модель является блочной по структуре, нацелена на повышение сензитивности вуза к лицам с ограничениями здоровья за счет преодоления сложностей в обучении и воспитании. Однако инклюзивная модель высшего профессионального образования внедряется путем разрешения ряда проблем в ходе внедрения методических и технологических инноваций с целью органичного вовлечения в образовательный процесс лиц с особыми образовательными потребностями. Одна из наиболее выраженных проблем состоит в противоречии, когда социальные и личностные потребности в инклюзивном высшем образовании предполагают владение рядом особых способов, форм и методов, чему препятствует недостаточное научно-методическое обеспечение в вузах. Представляется перспективным более детальное изучение опыта других вузов в реализации моделей инклюзии, а также отслеживания степени не только эффективности, но главное – удовлетворенности этим процессом у непосредственных участников.

Таким образом, образовательные учреждения высшего образования решают задачи выбора наиболее эффективных моделей и технологий внедрения инклюзивной парадигмы. Поиск единой концепции инклюзивного профессионального образования наряду с наблюдаемым ростом запроса обучающихся с особыми образовательными потребностями на его получение обязывает высшие учебные заведения вырабатывать собственные стратегии.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Зарубежная модель является институциональной по структуре, в большей мере юридически ориентированной, работающей с более широкой, чем в российской практике, категорией лиц с особыми образовательными потребностями.

Анализ образовательных систем различных стран по реализации инклюзивных практик показывает, что необходимой основой воплощения инклюзивного образования считается система нормативно-законодательных актов, учитывающих и декларацию прав и свобод, и механизмы, включающие четкую концепцию и стратегию реализации инклюзивного образования, подготовку кадров и непрерывность взаимодействия.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными по-

требностями в условиях интегрированного обучения // Дефектология. 2005. № 5. С. 3–18.

2. Назарова Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции. М.: МГППУ, 2011. С. 7–9.
3. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. М.: Перспектива, 2011. 138 с.
4. Грозная Н.С. Инклюзивное образование за рубежом: от мечты к реальности. Обзор материалов специального выпуска журнала “International Journal of Inclusive Education” (2011. Vol. 15, № 1) // Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию Департамента образования г. Москвы. URL: [edu-open.ru/Portals/0/Documents/international/SD\\_XXI\\_2010\\_n5\\_Groznaya.pdf](http://edu-open.ru/Portals/0/Documents/international/SD_XXI_2010_n5_Groznaya.pdf).
5. Ливенцева Н.А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 114–121.
6. Wolfensberger W. The principle of normalization in human services. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972. 258 p.
7. Декларация о правах умственно отсталых лиц: принята резолюцией Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1971 г. № 2856 // Организация объединенных наций. URL: [un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/retarded.html](http://un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.html).
8. Всеобщая декларация прав человека // Организация объединенных наций. URL: [un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/declhr](http://un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr).
9. Декларация о правах инвалидов: принята резолюцией Генеральной Ассамблеи от 9 декабря 1975 г. № 3447 // Организация объединенных наций. URL: [un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/disabled.html](http://un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disabled.html).
10. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов: приняты резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1993 г. № 48/96 // Организация объединенных наций. URL: [un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disabled.html](http://un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled.html).
11. Конвенция о правах ребенка // Организация объединенных наций. URL: [un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon.shtml](http://un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml).
12. Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступность и качество, Саламанка, Испания. 7-10 июня, 1994 года // Организация объединенных наций. URL: [un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](http://un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf).
13. Конвенция ООН о правах инвалидов: принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 13 декабря 2006 г. № 61/106 // Организация объединенных наций. URL: [un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability](http://un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability).
14. Armstrong A., Armstrong D., Spandagou E. Inclusion: by choice or by chance // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. P. 29–39.
15. Олешова В.В. Становление системы ранней помощи в США // Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования: сборник научных статей по материалам VII Международного

- теоретико-методологического семинара. М.: МГПУ, 2015. С. 87–92.
16. Богинская Ю.В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях: теория и практика. Ялта: КГУ, 2012. 384 с.
  17. Никитина М.И. Соотношение дифференцированного и интегрированного обучения. Проблема подготовки специалистов по коррекционной педагогике // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы: материалы международного семинара. СПб.: Образование, 1996. С. 110–115.
  18. Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В. Проблема доступности высшего образования для инвалидов // Социологические исследования. 2005. № 10. С. 48–56.
  19. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики / под ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.
  20. Кантор В.З., Волкова И.П., Богданова А.А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья // Здоровьесберегающее образование. 2014. № 4. С. 20–23.
  21. Калашникова С.А. О проектировании адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. 2014. № 8. С. 786–790.
  22. Храпылина Л.П. Реабилитация инвалидов. М.: Экзамен, 2006. 415 с.
  23. Назарова Н.М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 5–11.
  24. Алешина М.В., Плева И.Р. Социальный лифт или социальное исключение? // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 126–131.
  25. Лошакова И.И. Преодоление социального неравенства в системе довузовского образования. Саратов: СГТУ, 2003. 267 с.
  26. Шеманов А.Ю., Попова Н.Т. Инклюзия в культурологической перспективе // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 74–82.
  27. Вольская О.В., Флотская Н.Ю., Буланова С.Ю., Усова З.М. Модели реализации инклюзивного образования в современном мире // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 965–972.
  4. Groznaya N.S. Inclusive education abroad: from dream to reality. A review of the contents of a specialized issue of “International Journal of Inclusive Education” (2011. Vol. 15, № 1). *Informatsionno-metodicheskii portal po inkluzivnomu i spetsialnomu obrazovaniyu Departamenta obrazovaniya g. Moskvy*. URL: edu-open.ru/Portals/0/Documents/international/SD\_XXI\_2010\_n5\_Groznaya.pdf.
  5. Liventseva N.A. Review of current foreign research in inclusive education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2011, no. 3, pp. 114–121.
  6. Wolfensberger W. *The principle of normalization in human services*. Toronto, National Institute on Mental Retardation Publ., 1972. 258 p.
  7. Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons: adopted by General Assembly resolution No. 2856 of December 20, 1971. *Organizatsiya obedinennykh natsiy*. URL: un.org/ru/documents/decl\_conv/declarations/retarded.html.
  8. Universal Declaration of Human Rights. *Organizatsiya obedinennykh natsiy*. URL: un.org/ru/documents/decl\_conv/declarations/declhr.
  9. Declaration on the Rights of Persons with Disabilities: adopted by the resolution of the General Assembly of 9 December 1975 No. 3447. *Organizatsiya obedinennykh natsiy*. URL: un.org/ru/documents/decl\_conv/declarations/disabled.html.
  10. Standard Rules for the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities: adopted by UN General Assembly Resolution No. 48/96 of December 20, 1993. *Organizatsiya obedinennykh natsiy*. URL: un.org/ru/documents/decl\_conv/conventions/disabled.html.
  11. Convention on the Rights of the Child. *Organizatsiya obedinennykh natsiy*. URL: un.org/ru/documents/decl\_conv/conventions/childcon.shtml.
  12. World Conference on Education for Persons with Special Need: Accessibility and Quality, Salamanca, Spain. 7-10 June, 1994. *Organizatsiya obedinennykh natsiy*. URL: un.org/ru/documents/decl\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf.
  13. The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: adopted by the UN General Assembly Resolution on December 13, 2006, No. 61/106. *Organizatsiya obedinennykh natsiy*. URL: un.org/ru/documents/decl\_conv/conventions/disability.
  14. Armstrong A., Armstrong D., Spandagou E. Inclusion: by choice or by chance. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, vol. 15, pp. 29–39.
  15. Oleshova V.V. Formation of early-support system in the US. *Sovremennye problemy teorii, istorii, metodologii inkluzivnogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh statey po materialam VII Mezhdunarodnogo teoretiko-metodologicheskogo seminar*. Moscow, MGPU Publ., 2015, pp. 87–92.
  16. Boginskaya Yu.V. *Sotsialno-pedagogicheskaya podderzhka studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh: teoriya i praktika* [Socio-pedagogical support of students with disabilities in higher educational institutions: theory and practice]. Yalta, KGU Publ., 2012. 384 p.
  17. Nikitina M.I. The correlation between differentiated and integrated learning. The problem of training specialists in correctional pedagogy. *Integrirovannoe obuchenie*:

## REFERENCES

1. Malofeev N.N. Western European experience in supporting students with special educational needs in an integrated learning environment. *Defektologiya*, 2005, no. 5, pp. 3–18.
2. Nazarova N.M. Theoretical and methodological foundations of educational integration. *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologiya: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, MGPPU Publ., 2011, pp. 7–9.
3. Mitchell D. *Effektivnye pedagogicheskie tekhnologii spetsialnogo i inkluzivnogo obrazovaniya* [Effective pedagogical technologies of special inclusive education]. Moscow, Perspektiva Publ., 2011. 138 p.

- problemy i perspektivy: materialy mezhdunarodnogo seminara*. Sankt Petersburg, Obrazovanie Publ., 1996, pp. 110–115.
18. Yarskaya-Smirnova E.R., Romanov P.V. Higher education accessibility for disabled persons. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2005, no. 10, pp. 48–56.
  19. Alekhina S.V., Semago M.M., eds. *Sozdanie i aprobatsiya modeli psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya inklyuzivnoy praktiki* [Create and test a model of psychological and pedagogical support of inclusive practices]. Moscow, MGPPU Publ., 2012. 156 p.
  20. Kantor V.Z., Volkova I.P., Bogdanova A.A. Inclusive education of disabled children. *Zdorovesberegayushchee obrazovanie*, 2014, no. 4, pp. 20–23.
  21. Kalashnikova S.A. On the design of an adapted educational program for primary general education for disabled students. *Molodoy uchenyy*, 2014, no. 8, pp. 786–790.
  22. Khrapylina L.P. *Reabilitatsiya invalidov* [Rehabilitation of Disabled People]. Moscow, Ekzamen Publ., 2006. 415 p.
  23. Nazarova N.M. To the problem of development of theoretical and methodological outlines of integrated education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2011, no. 3, pp. 5–11.
  24. Aleshina M.V., Pleve I.R. Social lift or social exclusion? *Vysshhee obrazovanie v Rossii*, 2009, no. 11, pp. 126–131.
  25. Loshakova I.I. *Preodolenie sotsialnogo neravenstva v sisteme dovuzovskogo obrazovaniya* [Overcoming social inequality in the system of pre-university education]. Saratov, SGTU Publ., 2003. 267 p.
  26. Shemanov A.Yu., Popova N.T. Inclusion in culturological perspective. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2011, no. 1, pp. 74–82.
  27. Volskaya O.V., Flotskaya N.Yu., Bulanova S.Yu., Usova Z.M. Inclusive education implementation model in present day world. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 6, pp. 965–972.

### INCLUSIVE EDUCATION MODEL ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN AND FOREIGN HIGH SCHOOLS

© 2017

**O. Yu. Muller**, postgraduate student  
*Surgut State University, Surgut (Russia)*

**Keywords:** inclusive education; a model of inclusive education; health limitations; persons with special educational needs.

**Abstract:** The importance of the issue chosen for the study is explained by the urge to search for new conceptual solutions and strategies which promote harmonization of human relations in general and the professional adaptation of people with special educational needs. Educational institutions of higher education are currently solving the problem of choosing the most effective model and technology for implementing the inclusive paradigm.

The author analyzes inclusive education models employed both in Russian and foreign universities which implement inclusive education. The author states that inclusive education models in Russian universities are block-structured and aimed at increasing the sensitivity of the institution towards persons with health limitations through solving problems in teaching and upbringing. In foreign universities, inclusive educational models are varied and institutional in structure, mostly legally oriented, and working with a wider category of people with special educational needs than in Russia. In the opinion of the author, the search for a unified concept of inclusive vocational education, along with the increase in the demands of students with special educational needs, requires higher education institutions to develop their own strategies, to solve the problem of choosing the most effective model and technology for implementing the inclusive paradigm.

As a result of the study, it was found that a system of normative and legislative acts and mechanisms which include a clear concept and strategy for implementing inclusive education, training, and continuity of interaction should become the necessary basis for the implementation of inclusive education.

## КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПРИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

© 2017

*Л.А. Ремезова*, кандидат педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии факультета психологии и специального образования  
*Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара (Россия)*  
*И.Ю. Сирик*, учитель-дефектолог  
*Центр развития ребенка – детский сад № 121, Самара (Россия)*

*Ключевые слова:* социализация; индивидуализация; дети старшего дошкольного возраста; задержка психического развития; федеральный государственный стандарт дошкольного образования.

*Аннотация:* Статья посвящена рассмотрению основной задачи дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья – их социального развития. Рассматриваются понятия «социализация», «индивидуализация» в контексте психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации развития личности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Проводится обзор отечественной литературы, посвященной изучению данной проблемы. Отмечается, что до настоящего момента нет ясности относительно соответствующих методологических оснований анализа процессов социализации и индивидуализации образования дошкольников этой категории. Поэтому является правомерным обращение внимания на существующее противоречие между особыми образовательными потребностями ребенка-дошкольника с ЗПР в полноценной жизнедеятельности, с одной стороны, и отсутствием стабильной системы обеспечения социализации и индивидуализации развития личности ребенка в образовательном пространстве, недостаточной теоретической разработкой такого обеспечения, с другой. Путем сравнения и сопоставления мнений различных авторов предложено авторское решение по комплексному использованию ресурсов социализации при индивидуализации развития детей с задержкой психического развития. В качестве ресурсов социализации выделена психолого-педагогическая компетентность педагогов, родителей детей с ЗПР, представлены значимые индикаторы социализованности дошкольников с ЗПР, индивидуального характера процесса социализации, профессиональных компетенций педагогов в вопросах социализации детей с ЗПР, психолого-педагогической грамотности родителей и других взрослых, занимающихся воспитанием детей с ЗПР. Установлено, что коррекционно-педагогическое воздействие на основе разработанной и реализованной программы «Комплексное использование ресурсов социализации при индивидуализации развития детей с ЗПР» приводит к статистически значимым (на уровне 95 % по *U*-критерию Манна – Уитни) отличиям результатов, полученных в экспериментальной и контрольной группах.

### ВВЕДЕНИЕ

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет объем, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров образовательной программы как программы психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации развития личности детей дошкольного возраста [1].

В философской энциклопедии и философском энциклопедическом словаре понятие «социализация личности» определяется как процесс взаимодействия индивида и социальной среды, когда, попадая в ту или иную социальную проблемную ситуацию, складывающуюся в ходе установления отношений между отдельными личностями, индивид усваивает нормы социального поведения, принятые в обществе и обеспечивающие возможность приспособиться к сформировавшейся социальной среде на основе способности анализировать проблемные социальные ситуации, понимать свои возможности в сложившейся социальной обстановке, умения сохранять нормы поведения в соответствии с выполняемой деятельностью и ожиданиями других людей. [2, с. 66; 3, с. 629]. Однако общепринятая интерпретация понятия социализации, как эффекта усвоения и активного воспроизведения норм социального поведения в изменившихся социальных условиях, не отвечает психологической реальности [4, с. 206–219].

Под руководством доктора психологических наук Т.Д. Марцинковской разработана и подтверждена в рамках многолетнего эксперимента соответствующая моменту концепция социализации детей и подростков в условиях образовательной организации (детского сада, школы), осуществление которой должно идти по иному пути. Смысл этого движения заключается в принятии индивидом значимых для общества ценностей и идеалов, что определяет необходимость формирования у ребенка эмоционального отношения к нормам и правилам поведения, принятым в обществе, социальным событиям, субъектам взаимодействия и др. [5, с. 5].

Организация процесса социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья приоритетно должна быть связана с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития, его особых образовательных потребностей, потенциальных творческих и интеллектуальных способностей, характера его социальных отношений со взрослыми, сверстниками, окружающим миром [6; 7]. Согласованное сочетание этих показателей гарантирует обеспечение индивидуального характера процесса социализации. Это дает возможность, с одной стороны, проявлять активность, заботясь о других людях, а с другой – снимать внешние и внутренние барьеры этой активности [8, с. 117–131].

Таким образом, индивидуализация – это не только обособление личности, но и ее вовлечение в систему

межличностных отношений. Осознавая свою роль в социуме и свои отношения со взрослыми, педагогами и родителями, сверстниками, ребенок приходит к пониманию своей индивидуальности [9, с. 90–94]. Следует подчеркнуть, что индивидуализация – один из принципов ФГОС дошкольного образования, призывающих изменить позицию ребенка: из объекта образования он должен стать его субъектом, но не на словах, а на деле.

Анализ литературы по проблеме социализации [10; 11] позволил выделить в качестве ресурсов социализации прежде всего психолого-педагогическую компетентность педагогов, родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития (ЗПР), включающую знание ими системного характера процесса социализации, охватывающего познавательный, коммуникативный, поведенческий, ценностный компоненты; умения применять средства социализирующего воздействия; опыт взаимодействия с ребенком с учетом его актуальных особых образовательных потребностей, его индивидуальных возможностей и потенциальных способностей.

При этом необходимо указать на то, что не в полной мере удовлетворенные именно в раннем и дошкольном возрасте индивидуальные особые образовательные потребности, потенциальные возможности в психофизиологическом и психологическом развитии ребенка с ограниченными возможностями приводят к серьезным трудностям на дальнейших этапах его развития, что негативно отражается на его адаптации во всех сферах жизнедеятельности, не только затрагивая младший школьный возраст, но и распространяясь на подростковый и более старший возраст [12].

Противоположностью к началу исследования стало противоречие между особыми образовательными потребностями ребенка-дошкольника с задержкой психического развития в полноценной жизнедеятельности, с одной стороны, и отсутствием стабильной системы обеспечения социализации и индивидуализации развития личности ребенка в образовательном пространстве, недостаточной теоретической разработкой такого обеспечения – с другой. Данное противоречие определило проблему исследования, суть которой заключается в поиске путей психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка с ЗПР в условиях образовательной деятельности дошкольной образовательной организации. Значимостью проблемы в первую очередь и определяется актуальность темы.

Цель исследования – теоретическое обоснование и разработка концептуальной модели комплексного использования ресурсов социализации при индивидуализации развития детей с ЗПР.

### ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведенное исследование касалось комплексного использования ресурсов социализации при индивидуализации развития детей. Программа констатирующего этапа эксперимента решала следующие задачи.

Задача 1. Выявить индивидуальные психофизиологические возможности и психологические особенности развития детей экспериментальной и контрольной групп.

Согласно тому, что процесс социализации включает четыре составляющих его компонента: познавательный,

ценностный, поведенческий, коммуникативный, а в его основе лежат механизмы становления социального опыта, к которым относятся формирование самосознания, навыков взаимодействия, усвоение социальных ролей, социальных отношений, задачами эксперимента стали следующие:

- изучить особенности поведения и взаимоотношений дошкольников со взрослыми и сверстниками, отношения к самому себе и другим; выявить поведенческие проблемы каждого ребенка, определить их причины возникновения;

- выявить понимание детьми отдельных нравственных норм и правил поведения, умение разрешать проблемные ситуации с позиции этих правил;

- изучить особенности понимания старшими дошкольниками проявления некоторых чувств и переживаний других людей, умения ориентироваться на эти чувства в повседневном общении и деятельности;

- изучить особенности освоения ребенком социальных ролей;

- выявить позицию ребенка в системе социальных отношений.

Задача 2. Осуществить психолого-педагогическую интерпретацию полученных в ходе констатирующего эксперимента данных. Определить основные направления коррекционно-педагогической работы с детьми экспериментальной группы, направленной на обеспечение индивидуального характера процесса социализации на формирующем этапе эксперимента.

Задача 3. Выявить уровень профессиональных компетенций педагогов, работающих с детьми экспериментальной и контрольной групп, в вопросах социализации детей с ЗПР при индивидуализации их развития, а именно:

- уровень профессиональной деятельности при организации игровой, продуктивной и других видов детской деятельности;

- уровень знаний о путях и средствах обеспечения индивидуализации развития детей с ЗПР в процессе их социализации в различных видах детской деятельности с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных психофизиологических возможностей и психологических особенностей детей на основе анкетирования;

- уровень владения педагогической диагностикой и педагогическим мониторингом, направленными на выявление сформированности у детей социального опыта, являющегося ядром процесса социализации.

Задача 4. Выявить уровень психолого-педагогической грамотности родителей, занимающихся воспитанием детей экспериментальной и контрольной групп, в вопросах социализации детей с ЗПР с учетом развития индивидуальных возможностей и учета индивидуальных особенностей развития ребенка.

### МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 121» г. о. Самара (2015–2016 гг.). В экспериментальной работе приняли участие 24 ребенка с ЗПР (по 12 детей старшей и подготовительной групп), 12 педагогов, 24 родителя.

Индивидуальные психофизиологические возможности и психологические особенности развития старших

дошкольников с ЗПР экспериментальной и контрольной групп определялись на основе комплексной диагностической программы, включающей методики, предложенные Т.А. Репиной [13], Е. Фокиной [14], А.В. Шевченко [15], Н.Л. Белопольской [16].

Профессиональная компетентность педагогов, работающих с детьми экспериментальной и контрольной групп, изучалась с использованием анкетных материалов «Организация работы по комплексному использованию ресурсов социализации при индивидуализации развития детей в условиях дошкольной образовательной организации», разработанных нами на основе ранее опубликованных авторских работ [17–20].

Уровень психолого-педагогической грамотности родителей, занимающихся воспитанием детей экспериментальной и контрольной групп, в вопросах социализации детей с ЗПР с учетом развития индивидуальных возможностей и учета индивидуальных особенностей развития ребенка выявлялся также на основе анкетных материалов, разработанных с опорой на вышеуказанные источники.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Корреляционный анализ позволил выявить значимые взаимосвязи между всеми исследуемыми показателями и определить основные направления индивидуализации развития детей в ходе социализирующих воздействий на формирующем этапе эксперимента.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что дети с ЗПР экспериментальной группы:

- безынициативны, их эмоции недостаточно яркие, им трудно выразить свое эмоциональное состояние, они затрудняются в понимании состояний других людей;

- с трудом регулируют свое поведение на основе усвоенных норм и правил, не готовы к волевой регуляции поведения;

- проявляют высокий уровень конформизма, для них характерна ориентация на мнение других, отсутствие осознания собственной неповторимости и индивидуальности; они больше ориентированы на лиц ближайшего окружения, на чью помощь они рассчитывают в самореализации, удовлетворении своих потребностей;

- проявляют недифференцированность представлений о своем «я», слабость рефлексии;

- показывают низкий уровень овладения игровыми ролями, навыками взаимодействия и овладения социальными отношениями, что объясняется слабостью контрольных и регулятивных процессов;

- демонстрируют несформированное просоциальное поведение, для них характерна невысокая вовлеченность в переживания сверстника;

- обладают невысокими показателями динамики в развитии познавательного аспекта отношения к сверстнику;

- вследствие недоразвития вербальных средств коммуникации демонстрируют сниженную социальную активность, интенсивность общения и взаимодействия.

Эти характеристики проявляются как в игровой, так и в других видах деятельности детей с задержкой психического развития.

Таким образом, формирование социального опыта требует специально разработанной психолого-педагогической коррекционно-направленной работы с детьми

с ЗПР при индивидуализации развития детей. При организации социализирующих воздействий важно учитывать, что группа детей с ЗПР весьма полиморфна, что у каждого ребенка свой уровень работоспособности, свой индивидуальный темп жизнедеятельности.

Методом факторного анализа были определены значимые индикаторы в структуре всех признаков наблюдения и параметров экспериментального исследования. Результаты исследования показали, что характеристики экспериментальной и контрольной групп до начала формирующего эксперимента совпадают с уровнем значимости 0,05, т. е. группы были статически однородными.

По завершении формирующего эксперимента был проведен контрольный срез, направленный на выявление:

- динамики изменений в формировании социального опыта у детей с ЗПР (см. рис. 1);

- динамики в профессиональной компетентности педагогов и грамотности родителей в вопросах социализации при индивидуализации развития старших дошкольников с ЗПР, участвующих в экспериментальном исследовании (см. таблицу 1).

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Анализ контрольного этапа эксперимента показал следующие результаты:

- у всех детей с ЗПР экспериментальной группы существенно повысились показатели, связанные с формированием у них социального опыта, которые по результатам оценки отвечают поставленным в программе «Комплексное использование ресурсов социализации при индивидуализации развития детей с ЗПР» целям и задачам;

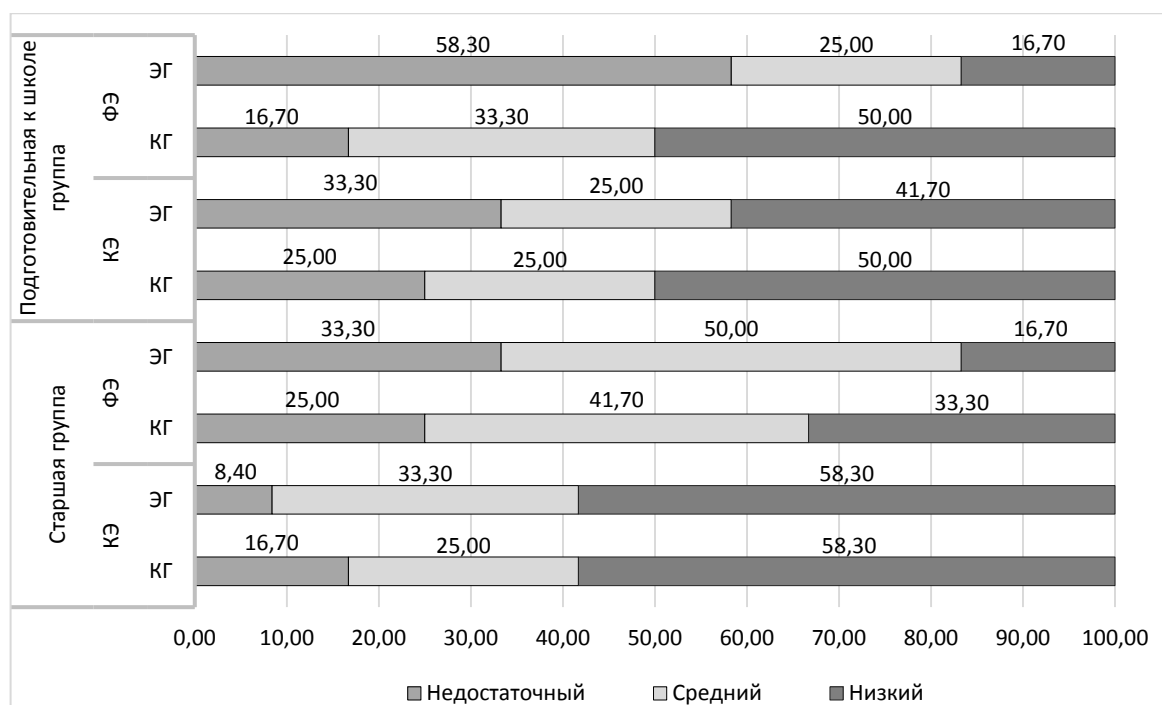
- у педагогов, работающих с детьми с ЗПР экспериментальной группы, повысились все показатели, связанные с новыми профессиональными компетенциями в вопросах социализации, индивидуализации детей с ЗПР;

- у родителей, реализующих задачи социализирующих воздействий в отношении ребенка с ЗПР с учетом его особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей, возможностей, потенциальных способностей детей, повысился уровень психолого-педагогической просвещенности; отмечается рост мотивации к совместной деятельности с детским садом в решении общих задач, способствующих эффективному развитию детей.

### ВЫВОДЫ

Достоверность различий характеристик экспериментальной и контрольной групп после эксперимента равна 95 %. Это позволяет сделать вывод, что применение коррекционно-педагогического воздействия на основе разработанной и реализованной программы «Комплексное использование ресурсов социализации при индивидуализации развития детей с ЗПР» приводит к статистически значимым (на уровне 95 % по *U*-критерию Манна – Уитни) отличиям результатов, полученных в экспериментальной и контрольной группах.

Результаты проведенного экспериментального исследования позволяют констатировать факт успешной реализации программы и эффективность результатов ее апробации для всех участников образовательных



**Рис. 1.** Динамика изменений в формировании социального опыта у детей с ЗПР (ФЭ – формирующий эксперимент; КЭ – констатирующий эксперимент; ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа)

**Таблица 1.** Динамика профессиональной компетентности педагогов и грамотности родителей в вопросах социализации при индивидуализации развития старших дошкольников с ЗПР (в %)

№	Показатели	Педагоги		Родители	
		КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ
1	Проблемы социализации дошкольников с ЗПР и пути их решения	50,0	100,0	20,8	58,3
2	Социальный опыт ребенка как результат его социализации и воспитания	33,3	83,3	0	50,0
3	Особенности формирования социального опыта у дошкольников с ЗПР	25,0	66,7	0	41,7
4	Коррекционные приемы преодоления барьеров в общении, развитии понимания себя и других	75,0	83,3	0	58,3
5	Освоение опыта сотрудничества детей с ЗПР со сверстниками и взрослыми	58,3	83,3	33,3	45,8
6	Нормы поведения и готовность дошкольников с ЗПР к их выполнению	58,3	83,3	25,0	41,7
7	Формирование социального опыта в игре	33,3	66,7	0	37,5
8	Формирование социального опыта в предметно-практической деятельности	33,3	66,7	0	33,3
9	Взаимосвязь процессов социализации и индивидуализации	16,7	75,0	0	29,2

отношений целостного процесса психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста с ЗПР – детей, психолога, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, воспитателей, родителей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. РФ. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
2. Философская энциклопедия / под ред. Ф.В. Константинова. Том 5. М.: Советская энциклопедия, 1970. 740 с.
3. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Панова. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
4. Изотова Е.И. Роль индивидуального стиля психолога и педагога в формировании гармонического



- взаимодействия процессов социализации и индивидуализации у детей младшего школьного возраста // Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии. М.: ИГ-СОЦИН, 2010. С. 206–219.
5. Психолого-педагогические условия личностного роста и социализации детей / под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: Академия, 2002. 310 с.
  6. Приходько О.Г., Кондратов А.А. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2014. № 3. С. 87–88.
  7. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005. 477 с.
  8. Костяк Т.В. Проблема индивидуальных особенностей и их влияния на развитие личности ребенка // Психолог в детском саду. 1999. № 3-4. С. 117–131.
  9. Махова А.К. Современные подходы к диагностике структуры представлений о социальных отношениях детей с задержкой психического развития // Актуальные проблемы современной науки. 2011. № 2. С. 85–89.
  10. Фельдштейн Д.И. Социализация и индивидуализация – содержание процесса социального взросления // Возрастная психология: детство, отрочество, юность. М.: ACADEMIA, 2000. С. 188–195.
  11. Фрейдман О.Г. Твоя свобода! Как избавиться от зависимости и найти дорогу к самому себе. СПб.: ВЕСЬ, 2004. 256 с.
  12. Скворцова В.О. Социальное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: Владос-Пресс, 2006. 160 с.
  13. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М.: Педагогика, 2008. 531 с.
  14. Фокина Е. Выявление Я-образа ребёнка // Детское творчество. 1999. № 3. С. 8–9.
  15. Нодельман В.И., Шевченко А.В. Психолого-педагогические условия формирования элементов самосознания дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. 2007. № 3. С. 31–39.
  16. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М.: Когито-Центр, 2009. 192 с.
  17. Ремезова Л.А., Свешникова Т.Д., Степанова М.А. Социализация в системе воспитания старших дошкольников с задержкой психического развития. Самара: ПГСГА, 2012. 192 с.
  18. Ремезова Л.А., Грошева Т.Р., Жигляева М.М. Формирование социального опыта старших дошкольников с задержкой психического развития средствами продуктивной деятельности. Самара: ПГСГА, 2012. 244 с.
  19. Ремезова Л.А., Куренкова О.В., Костина Н.В., Амплетова Е.В. Социализация детей в игровой деятельности на современном этапе развития дошкольного образования. Самара: ПГСГА, 2013. 224 с.
  20. Ремезова Л.А., Ковалева Т.А., Степанова М.А. Психолого-педагогическая поддержка позитивной социализации детей дошкольного возраста. Самара: ПГСГА, 2015. 164 с.
- ## REFERENCES
1. RF. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Ministry of Education and Science of Russia) of October 17, 2013, No. 1155 Moscow “On the approval of the federal state educational standard of pre-school education”. (In Russ.)
  2. Konstantinova F.V., ed. *Filosofskaya entsiklopediya* [Philosophical Encyclopedia]. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1970. 740 p.
  3. Ilichev L.F., Fedoseev P.N., Kovaleva S.M., Panova V.G., eds. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar* [Philosophical Encyclopaedic Dictionary]. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1983. 840 p.
  4. Izotova E.I. The role of the individual style of the psychologist and teacher in shaping the harmonious interaction of the processes of socialization and individualization in children of primary school age. *Kontseptsii sotsializatsii i individualizatsii v sovremennoy psikhologii*. Moscow, IG-SOTsIN Publ., 2010, pp. 206–219.
  5. Martsinkovskaya T.D., ed. *Psikhologo-pedagogicheskie usloviya lichnostnogo rosta i sotsializatsii detey* [Psychological and pedagogical conditions of personal growth and socialization of children]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 310 p.
  6. Prikhodko O.G., Kondratov A.A. Social development of children with disabilities. *Spetsialnoe obrazovanie*, 2014, no. 3, pp. 87–88.
  7. Shipitsyna L.M. “Neobuchaemyy” rebenok v seme i obshchestve. *Sotsializatsiya detey s narusheniem intellekta* [The “uneducated” child in the family and society. Socialization of children with intellectual disabilities]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2005. 477 p.
  8. Kostyak T.V. The problem of individual characteristics and their influence on the development of the personality of the child. *Psikholog v detskom sadu*, 1999, no. 3-4, pp. 117–131.
  9. Makhova A.K. Modern approaches to the diagnosis of the structure of ideas about the social relations of children with a delay in mental development. *Aktualnye problemy sovremennoy nauki*, 2011, no. 2, pp. 85–89.
  10. Feldshteyn D.I. Socialization and individualization – the content of the process of social maturation. *Vozrastnaya psikhologiya: detstvo, otrochestvo, yunost*. Moscow, ACADEMIA Publ., 2000, pp. 188–195.
  11. Freydman O.G. *Tvoya svoboda! Kak izbavitsya ot zavisimosti i nayti dorogu k samomu sebe* [Your freedom! How to get rid of addiction and find the way to yourself]. Sankt Petersburg, VES Publ., 2004. 256 p.
  12. Skvortsova V.O. *Sotsialnoe vospitanie detey s otkloneniyami v razvitii* [Social education of children with developmental disabilities]. Moscow, Vlados-Press Publ., 2006. 160 p.
  13. Repina T.A. *Sotsialno-psikhologicheskaya kharakteristika gruppy detskogo sada* [Socio-psychological characteristics of the kindergarten group]. Moscow, Pedagogika Publ., 2008. 531 p.
  14. Fokina E. Identification of the child’s I-image. *Detskoe tvorchestvo*, 1999, no. 3, pp. 8–9.
  15. Nodelman V.I., Shevchenko A.V. Psychological and pedagogical conditions of consciousness elements formation of preschool children with mental development delay. *Defektologiya*, 2007, no. 3, pp. 31–39.

16. Belopolskaya N.L. *Psikhologicheskaya diagnostika lichnosti detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya* [Psychological diagnosis of the personality of children with a delay in mental development]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2009. 192 p.
17. Remezova L.A., Sveshnikova T.D., Stepanova M.A. *Sotsializatsiya v sisteme vospitaniya starshikh doshkolnikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya* [Socialization in the system of education of senior preschoolers with a delay in mental development]. Samara, PGSGA Publ., 2012. 192 p.
18. Remezova L.A., Grosheva T.R., Zhiglyayeva M.M. *Formirovanie sotsialnogo opyta starshikh doshkolnikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya sredstvami produktivnoy deyatel'nosti* [Formation of social experience of senior preschool children with mental retardation by means of productive activity]. Samara, PGSGA Publ., 2012. 244 p.
19. Remezova L.A., Kurenkova O.V., Kostina N.V., Ampletova E.V. *Sotsializatsiya detey v igrovoy deyatel'nosti na sovremennom etape razvitiya doshkolnogo obrazovaniya* [Socialization of children in gaming activities at the present stage of development of preschool education]. Samara, PGSGA Publ., 2013. 224 p.
20. Remezova L.A., Kovaleva T.A., Stepanova M.A. *Psikhologo-pedagogicheskaya podderzhka pozitivnoy sotsializatsii detey doshkolnogo vozrasta* [Psychological and pedagogical support of positive socialization of preschool children]. Samara, PGSGA Publ., 2015. 164 p.

**THE COMPREHENSIVE USE OF SOCIALIZATION RESOURCES  
WHEN INDIVIDUALIZING THE DEVELOPMENT  
OF MENTALLY RETARDED CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE**

© 2017

**L.A. Remezova**, PhD (Pedagogy), professor of Chair of Special Education and Special Psychology  
of Faculty of Psychology and Special Education  
*Samara State University of Social Science and Education, Samara (Russia)*  
**I.Yu. Sirik**, special education teacher  
*Child Development Center – kindergarten № 121, Samara (Russia)*

*Keywords:* socialization; individualization; senior preschool children; mental retardation; Federal state standard of preschool education.

*Abstract:* The paper covers the consideration of the main task of preschool education of children with disabilities – their social development. The authors consider the concepts of “socialization”, “individualization” in the context of psychological and educational support of positive socialization and individualization of a personality development of mentally retarded children of senior preschool age. The review of the domestic literature on the study of this problem is carried out. The paper notes that until now there is no clarity about the appropriate methodological grounds for analyzing the processes of socialization and individualization of education of preschool children of this category. Therefore, it is quite in order to draw attention to the existing contradiction between special educational needs of a mentally retarded preschool child for full life activity, on the one hand, and the lack of stable system for provision of socialization and individualization of a child’s personality development within the educational space and the insufficient theoretical development of such provision, on the other hand. Comparing the opinions of various authors, the authors proposed their own decision on the integrated use of socialization resources when individualizing the development of mentally retarded children. As the socialization resources, the authors specified psychological and educational competence of teachers and parents of mentally retarded children, determined significant indicators of socialization of mentally retarded preschool children, individual character of socialization process, teachers’ professional competencies in the issues of socialization of mentally retarded children, and pedagogical literacy of parents and other adults involved in the education of mentally retarded children. It is determined, that the correction pedagogic impact based on the developed and implemented program “The comprehensive use of socialization resources when individualizing the development of mentally retarded children” leads to the statistically significant (at the level of 95 % according to the Mann-Whitney U criterion) differences between the results obtained within the experimental and control groups.

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ

© 2017

*О.А. Тамочкина*, старший преподаватель  
Волгоградский государственный аграрный университет, Волгоград (Россия)

*Ключевые слова:* компетентность педагога; творческая самореализация; модель развития творческого потенциала студентов.

*Аннотация:* Обществу необходимы компетентные специалисты, умеющие действовать успешно в любых условиях своего труда. Однако реалии жизни показывают, что молодые педагоги теряются при возникновении неординарных и конфликтных ситуаций. Таким образом, существует потребность в подготовке компетентных творческих педагогов, обладающих хорошо развитым творческим потенциалом, умеющих быстро находить правильные решения в новой обстановке, способных на творческую самореализацию.

В статье дается характеристика творческого потенциала студента как необходимой внутренней структуры, которую можно и нужно развивать в высшей школе. Предложена теоретически обоснованная авторская модель развития творческого потенциала у студентов педагогических специальностей аграрного вуза. Данная модель позволяет наращивать структурные компоненты творческого потенциала: мотивы творческой деятельности, творческие способности и отдельные качества личности в сочетании с высоким уровнем интеллекта.

Эксперимент проводился на базе Волгоградского государственного аграрного университета и охватывал 145 студентов специальности «Педагогическое образование» (44.03.01). В рамках модели предложен теоретический и технологический инструментарий развития творческого потенциала. Проведены диагностические срезы в начале и конце эксперимента. Предложенные критерии, показатели и уровни развития творческого потенциала позволили проследить динамику поэтапного изменения мотивации студентов; пополнения базы знаний о творческом потенциале, творческой самореализации; развития в себе активности, инициативности, гибкости поведения, стрессоустойчивости, креативности.

Анализ полученных количественных результатов, проверенных с помощью t-критерия по Стьюденту, показал переход большинства студентов (67 %) экспериментальной группы на более высокий уровень развития творческого потенциала. По контрольной группе аналогичный показатель 42 %.

Включенное наблюдение студентов в период прохождения практики позволило дифференцировать студентов, включающихся именно в творческую педагогическую деятельность.

### ВВЕДЕНИЕ

Не вызывает сомнения тот факт, что в современном мире уже недостаточно быть лишь профессионально образованным, т. е. владеющим профессиональными знаниями, умениями и опытом практической деятельности. Важнейшее значение приобретает способность достигать гарантированного успеха и продуктивности своего труда независимо от возникающих «барьеров» и негативных обстоятельств. Данный тезис четко прослеживается в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года», где в этой связи акцентируется внимание на подготовке компетентного, конкурентоспособного, разностороннего, творческого специалиста [1, с. 4].

Обращение к психолого-педагогической литературе позволило проследить взаимосвязь и взаимообусловленность таких категорий, как «компетентность педагога», «творческая деятельность», «творческая самореализация педагога» и «творческий потенциал». Так, например, В.И. Андреев утверждает, что компетентный педагог – это, несомненно, творчески саморазвивающаяся и самореализующаяся личность. Ведь именно творчество позволяет педагогу проявить свою компетентность во всем ее объеме путем выбора новых продуктивных способов решения педагогических проблем взамен шаблонных действий [2, с. 14]. Е.А. Климов и А.К. Маркова обращают внимание на то, что профессионализм педагога, его компетентность напрямую зависят от определенной системы организации его психи-

ки. Мы разделяем точку зрения ученых, считающих, что педагог должен обладать не столько высоким уровнем профессиональных знаний и опытом соответствующей деятельности, сколько искусством постановки и решения профессиональных задач. А для этого нужны такие способности, как гибкость мышления, критическое отношение к себе, стремление к творческому самовыражению, творческий подход к своему делу [3; 4].

Наиболее интересными для нашего исследования представляются работы И.Ф. Исаева и Е.А. Ефимовой. В них успешность деятельности педагога, а также его удовлетворенность своей профессией рассматриваются сквозь призму творческой самореализации, позволяющей выполнять профессиональную деятельность не как заданную извне, а как личностно смысловую, актуализированную с помощью собственной активности, рефлексии и внутреннего диалога. При этом сама творческая самореализация, по мнению ученых, определяется как «мера и способ реализации творческого потенциала будущего педагога» [5; 6, с. 66].

Обобщенный анализ научных трудов позволил прийти к убеждению, что компетентный педагог представляет собой творчески самореализующегося профессионала, который не мыслится без развитого творческого потенциала. Неслучайно в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (44.03.01) четко указана необходимость развития творческого

потенциала студентов с целью реализации «способности организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7); способности проектировать образовательные программы (ПК-8); способности проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9); способности проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10)» [7].

Масштабные исследования творческого потенциала личности проведены на междисциплинарном уровне отечественными и зарубежными учеными. Различные аспекты развития творческого потенциала личности в образовательном процессе представлены в ряде психолого-педагогических подходов, среди которых наиболее значимыми для нашего исследования являются аксиологический, компетентностный, индивидуально-творческий и способностный.

В рамках аксиологического подхода творческий потенциал педагога признается как ценность, жизненная необходимость, являющаяся гарантом продуктивности педагогической деятельности. По утверждению авторов [8; 9; 10, с. 189–200], личность, обладающая развитым творческим потенциалом, способна не просто передать общечеловеческие ценности, но при этом сформировать свою творческую индивидуальность, предпринять шаги к тому, чтобы самоактуализироваться и стать творцом собственной жизни.

Сторонники компетентностного подхода рассматривают творческий потенциал в контексте специфики инновационной методологии современного высшего образования, ориентирующей всех участников образовательного взаимодействия на достижение конкретных результатов обучения – компетенций. Развитие творческого потенциала, по мнению отечественных ученых, является базовой основой формирования успешного специалиста высокого профессионального уровня, востребованного на рынке труда [11–13]. Зарубежные исследователи также ориентируют на обязательность развития творческого потенциала личности в период обучения в вузе, уточняя, что именно творческий потенциал наделяет будущего специалиста новыми качествами, приводящими его к успеху [14, с. 72].

Определяющей идеей индивидуально-творческого подхода выступает концепция субъектного развития личности педагога. Представители этого подхода уточняют психолого-педагогические механизмы процесса развития творческого потенциала личности. Так, например, В.И. Маркелов исследует характеристики, специфику творческого потенциала во взаимосвязи с готовностью специалиста к профессиональной творческой деятельности [15, с. 76–77]. Е.И. Огородникова рассматривает творческий потенциал студента в виде основы его последующей творческой самореализации. При этом критериями развитости творческого потенциала и готовности к творческой самореализации выступают творческая индивидуальность, интеллектуально-эмоциональная зрелость, креативный опыт [16]. П.С. Хьен, С.Е. Самнерс прослеживают косвенное влияние творческого потенциала на умозаключения учителей в различных ситуациях и в целом на творческую педагогическую деятельность [17].

Способностный подход разворачивает ракурс изучения процесса развития творческого потенциала личности в поле исследования формирования и развития творческих способностей, креативности. Доказано, что для развития творческого потенциала педагога необходимо определенное сочетание способностей, формируемых поэтапно. На первом этапе осуществляется одновременное развитие интеллектуальных и творческих способностей до уровня IQ не ниже 115, образующих своеобразную интеллектуально-творческую базу творческой деятельности, а на втором этапе динамика развития творческого потенциала зависит непосредственно от состояния креативности и творческих способностей [18–20].

Проанализировав и обобщив научные взгляды о творческом потенциале, мы определились в собственном понимании данного феномена. Считаем, что творческий потенциал студента педагогических специальностей вуза – это необходимая внутренняя структура, отражающая степень возможности самореализации творческих способностей и компетенций в сфере педагогической деятельности, нацеленной на получение продуктивного результата.

Отметим, что, несмотря на то, что в имеющихся исследованиях представлен ценный материал по исследуемой проблеме, остаются недостаточно изученными вопросы, связанные с реализацией в реальном учебном процессе вуза теоретического и технологического обеспечения процесса развития творческого потенциала у студентов высшей школы. В связи с этим представляется актуальной разработка и внедрение моделей, востребованных в практике работы современного образования.

Цель работы – рассмотрение теоретических подходов к процессу развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей; предложение авторской модели, практическим результатом которой станет формирование компетентного педагога, обладающего высоким уровнем развития творческого потенциала, способного и мотивированного на творческую самореализацию.

## ОПИСАНИЕ МОДЕЛИ

В статье мы предлагаем практико-ориентированную авторскую модель, представляющую собой дидактическую систему, направленную на мотивированное наращивание и развитие структурных составляющих творческого потенциала у студентов педагогических специальностей. К таким составляющим мы отнесли: нацеленность на творчество; способности интеллекта; совокупность творческих способностей, обеспечивающих поиск, решение задач и проблем; эмоционально-волевые характеристики личности; рефлексивность, в целом обеспечивающая студента возможностью включения в творческую педагогическую деятельность, творческую самореализацию.

Модель состоит из трех взаимосвязанных блоков: содержательного, операционно-деятельностного и результативно-оценочного. Содержательный блок составили отдельные тематические разделы учебных программ по дисциплинам учебного плана аграрного вуза, ориентированные на творчество, творческую деятельность, самореализацию. Кроме того, содержательной основой модели выступил кружок «Творческое

саморазвитие и самореализация выпускника педагогических специальностей аграрного вуза».

Основным назначением операционно-деятельностного блока модели стало предъявление комплекса форм, методов и средств развития творческого потенциала. В частности, мы сочли целесообразным использовать следующие методы: создание проблемно-творческих ситуаций; ситуаций успеха; игропрактикум по конструированию «креативного поля»; поощрение творческих достижений студентов; использование деловых и имитационных игр; постановка системы перспектив. Данные методы в сочетании с традиционными классическими методами позволяли смоделировать различные проблемные ситуации, взятые из реальной практики работы педагога. Студенты – участники эксперимента получили возможность развивать структуру своего творческого потенциала путем поиска разнообразных способов разрешения поставленных проблем.

В рамках оценочно-результативного блока модели были обоснованы критерии развития творческого потенциала студентов вуза: мотивация к творчеству во всех его видах, формах, проявлениях (понимание ценности творчества, интерес к различным видам творческой деятельности; мотивы достижения успеха, самовыражения, эмоциональной удовлетворенности, личной значимости творческого потенциала); сформированность теоретических и методических знаний о сущности творчества, творческой деятельности; наличие компетенций (соединений знаний, умений, личностных качеств, опыта творческой деятельности) для включения в творческую профессиональную деятельность; наличие эмоционально-волевых составляющих (стабильность творческой активности при возникновении затруднений) к развитию собственного творческого потенциала; контроль/самоконтроль успешности развития творческого потенциала (рефлексия результатов профессиональной деятельности).

### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Изучение теоретических и практических аспектов развития творческого потенциала студентов, а также анализ практики работы вузов определили направления эксперимента и его методы: эмпирические, теоретические, математические, статистические методы и метод включенного наблюдения. На каждом этапе эксперимента (констатирующем, формирующем, заключительном) у студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп изучалась мотивация к творчеству, диагностировался уровень творческих способностей, креативность.

Для выявления у студентов мотивации к творчеству была разработана авторская анкета отношений студентов к творчеству, творческой педагогической деятельности. Анкета включала шкалу из семи утверждений: 1) «Проявляю любознательность, интересуюсь педагогическим творчеством, творческой самореализацией»; 2) «Предлагаю много идей или способов решений творческих педагогических задач, выдвигаю новое, самобытное»; 3) «Не боюсь высказывать собственное мнение, могу спорить, убеждать»; 4) «Люблю фантазировать, придумывать свое в любой области деятельности»; 5) «Не боюсь быть отличным от других во всем, начиная от внешнего облика и завершая профессио-

нальной деятельностью»; 6) «Склонен к конструктивной критике себя и окружающих»; 7) «Люблю участвовать в творческих конкурсах, проектах». Каждое из утверждений студенты оценивали у себя с позиций «не выражено» (-), «присутствует эпизодически» (+) и «ярко выражено» (++).

Диагностика творческих способностей осуществлялась с помощью «Теста творческих способностей» Дж. Кинчера [21, с. 140–143]. Для отслеживания уровня креативности был использован «Опросник для определения уровня креативности» [22, с. 293–298].

Выявленные на констатирующем и формирующем этапах эксперимента данные были проверены также с помощью *t*-критерия по Стьюdentу, что подтвердило их достоверность.

Оценка качественного роста творческого потенциала студентов осуществлялась с помощью непараметрического критерия «хи-квадрат» К. Пирсона.

### ВЫБОРКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Эксперимент проводился на базе Волгоградского государственного аграрного университета и охватывал 145 студентов специальности «Педагогическое образование» (44.03.01).

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Результаты анкетирования мотивации к творчеству (см. таблицу 1) свидетельствуют о том, что на начало эксперимента большинство студентов в ЭГ и КГ оценивают свое отношение к творчеству, творческой педагогической деятельности как «не выражено». Исключение составляют третьи и четвертые утверждения («Не боюсь высказывать собственное мнение, могу спорить, убеждать»; «Люблю фантазировать, придумывать свое в любой области деятельности»), по которым в обеих группах высокие показатели. Однако с помощью метода беседы, использованного дополнительно к анкете, было выяснено, что в спорах студенты не прибегают к обоснованной аргументации своих идей, а собственные фантазии никак не связывают с педагогической деятельностью. Поэтому считаем, что данные позиции не нарушают общей закономерности полученных результатов.

Необходимо констатировать, что на последующих этапах эксперимента ориентация на творчество, творческую педагогическую деятельность, творческую самореализацию существенно возрастала в ЭГ. Этому способствовали занятия кружка «Творческое саморазвитие и самореализация выпускника педагогических специальностей аграрного вуза», а также другие компоненты апробации авторской модели.

Из таблицы 2 видно, что в ЭГ и КГ в ходе эксперимента творческий потенциал претерпел изменения в сторону постепенного наращивания. Однако динамика этого процесса более ярко выражена в ЭГ, поскольку на заключительном этапе студентов с хорошо развитым творческим потенциалом было абсолютное большинство (62 %), тогда как в КГ данный показатель составил 22 %. Аналогичная картина прослеживается и в результатах исследования у участников эксперимента уровня креативности (таблица 3).

В ходе каждого этапа эксперимента в обеих группах были зафиксированы как высокие, так и низкие

Таблица 1. Результаты диагностики мотивации к творчеству

№ утверждения	Констатирующий этап эксперимента						Формирующий этап эксперимента						Заключительный этап эксперимента					
	Количество студентов, %																	
	ЭГ			КГ			ЭГ			КГ			ЭГ			КГ		
	-	+	++	-	+	++	-	+	++	-	+	++	-	+	++	-	+	++
1	52	34	14	51	35	14	0	58	42	24	60	16	0	48	52	20	56	22
2	96	4	0	95	5	0	50	44	6	32	66	2	31	59	10	30	66	4
3	0	77	23	0	78	22	0	29	71	0	61	39	0	27	73	0	61	39
4	7	91	2	7	90	3	4	84	12	7	90	3	4	84	12	7	90	3
5	76	20	4	75	22	3	26	44	30	55	30	15	20	50	30	55	30	15
6	57	31	12	56	32	12	57	31	12	56	32	12	37	41	22	50	38	12
7	72	27	1	72	27	1	15	64	21	42	48	10	14	65	21	42	48	10

Таблица 2. Результаты тестирования творческих способностей по «Тесту творческих способностей» Дж. Кинчера [21]

Уровни творческого потенциала	Констатирующий этап эксперимента		Формирующий этап эксперимента		Заключительный этап эксперимента	
	Количество студентов, %					
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Потенциал очень велик	0	0	2	1	3	1
Творческая личность	9	9	49	15	59	21
Вы не хуже большинства	67	68	47	82	37	68
Вы не столь творческая личность, как большинство	15	14	2	12	1	10
Вам рекомендуется посещать творческие кружки	9	9	0	0	0	0

Таблица 3. Результаты исследования уровня креативности по «Опроснику для определения уровня креативности» [22]

Уровни креативности	Констатирующий этап эксперимента		Формирующий этап эксперимента		Заключительный этап эксперимента	
	Количество студентов, %					
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий уровень	1	1	2	1	3	1
Средний уровень	48	49	62	54	88	54
Низкий уровень	51	50	36	45	9	45

показатели уровня креативности. Однако в КГ высокий уровень креативности остался неизменным – 1 %. По ЭГ произошло неуклонное возрастание – от 1 % на констатирующем этапе до 3 % на заключительном этапе. Показательна также картина по низкому уровню креативности: в ЭГ на начало эксперимента таких студентов было большинство – 51 %, а к концу эксперимента осталось всего 9 %; по КГ на завершающем этапе низкий уровень был зафиксирован у 45 % респондентов. Это свидетельствует о том, что развитие творческого потенциала будущих педагогов идет успешней именно в ЭГ, где апробировалась предложенная модель.

#### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Установлена взаимосвязь творческого потенциала с творческой самореализацией и компетентностью педагога.

Выявлено, что высокий уровень развития творческого потенциала выступает гарантом успешности осуществления профессиональной деятельности.

Доказана эффективность предложенной авторской модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей аграрного вуза, которая позволяет добиться высоких положительных результатов и оптимизировать процесс профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей вуза.

#### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассматриваемая в статье проблема сложна и многоаспектна. Следующим этапом исследования планируется изучение таких направлений, как: корреляционная зависимость творческого потенциала и опыта творческой деятельности; выявление методов, форм и средств методического сопровождения и педагогической

поддержки студентов по разработке и реализации индивидуальных программ развития творческого потенциала.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Национальная доктрина образования в РФ до 2025 г. // Вестник образования России. 2000. № 1. С. 4–14.
2. Андреев В.И. Законы творческого саморазвития как основания концепции субъектно-ориентированного образования // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 16. С. 13–16.
3. Климов Е.А. Стремиться не к карьере, а старательно служить делу // Психологический журнал. 2004. № 5. С. 131–141.
4. Мулик И.Г. Развитие творческого потенциала как необходимое условие формирования профессиональной компетентности преподавателя высшей школы // Филология и культура. 2011. № 25. С. 267–271.
5. Исаев И.Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход. Белгород: БГУ, 1999. 224 с.
6. Ефимова Е.А. Формирование творческой самореализации будущего педагога в профессиональной деятельности // Личностно-развивающее профессиональное образование в изменяющейся России: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2006. С. 66–71.
7. РФ. Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)», раздел V «Требования к результатам освоения программы бакалавриата».
8. Слостенин В.А., Перевалов С.Г. Педагогическая деятельность как творческий процесс // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 4. С. 3–13.
9. Колесникова В.И. Педагогическое творчество и уровни его проявления // Вопросы воспитания: теория и практика. 2006. № 15. С. 48–64.
10. Lawlor J., Marshall K., Tangney B. Bridge21 – exploring the potential to foster intrinsic student motivation through a team-based, technology-mediated learning model // Technology, Pedagogy and Education. 2015. Vol. 25. P. 187–206.
11. Буренина В.И. «Креативная компетенция» и «творческий потенциал» педагога: сравнительный анализ терминов // Педагогический журнал. 2015. № 6. С. 10–19.
12. Щербакова Т.Н. Творчество в деятельности современного педагога // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Международной научной конференции. Уфа: Молодой ученый, 2013. С. 21–25.
13. Перевалова А.А. Подготовка творческих педагогов как одна из задач современного образования // Проблемы качества образования в современном обществе: сборник статей Международной научно-практической конференции. Пенза: Приволжский Дом знаний, 2004. С. 115–117.
14. Dzekun Yu. Pedagogical conditions of development of creative potential of a future manager of the economic in the period of study at the university // The scientific heritage. 2017. Vol. 8. P. 72–75.
15. Маркелов В.И. Потенциал профессионально-творческой самоактуализации студентов // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2012. № 3. С. 76–82.
16. Огородникова Е.И. Творческая самореализация личности // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2009. Т. 7. С. 216–219.
17. Hyeon Paek Sue, Summers Sarah E. The Indirect Effect of Teacher's Creative Mindsets on Teaching Creativity // The Journal of Creative Behavior. 2017. № 7. P. 1–14.
18. Рындак В.Г. К вопросу о креативном образовании: состояние и направления развития // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. Т. 11. № 4. С. 635–639.
19. Тельтевская Н.В. К проблеме развития творческих способностей студентов // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2012. № 11. С. 130–134.
20. Demetrikopoulos M.K., Pecore J.L. Interplay of creativity and giftedness in science // Pedagogies: An International Journal. 2017. Vol. 12. P. 143–146.
21. Кинчер Дж. Книга о тебе: 40 тестов-самоисследований. СПб.: Питер, 1997. 220 с.
22. Никифоров Г.С., Дмитриева М.А., Снетков В.М. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности. СПб.: Речь, 2003. 448 с.

### REFERENCES

1. The National Doctrine of Education in the Russian Federation until 2025. *Vestnik obrazovaniya Rossii*, 2000, no. 1, pp. 4–14.
2. Andreev V.I. Laws of creative self-development as the basis of subject-oriented education concept. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2013, no. 16, pp. 13–16.
3. Klimov E.A. To strive not for a career, but diligently to serve the cause. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2004, no. 5, pp. 131–141.
4. Mulik I.G. Development of creative potential as a necessary condition for formation of the higher education teacher's professional competence. *Filologiya i kultura*, 2011, no. 25, pp. 267–271.
5. Isaev I.F. *Tvorcheskaya samorealizatsiya uchitelya: kulturologicheskii podkhod* [Teacher's creative self-realization: culturological approach]. Belgorod, BGU Publ., 1999. 224 p.
6. Efimova E.A. Future teacher's formation of creative self-realization in the professional activity. *Lichnostno-razvivayushchee professionalnoe obrazovanie v izmenyayushcheysya Rossii: materialy VI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ekaterinburg, Ros. gos. prof.-ped. un-t Publ., 2006, pp. 66–71.
7. RF. The order of the Education and Science Ministry of the Russian Federation, December 4, 2015 № 1426 "On approval of the federal state educational standard of higher education in the field of preparation 44.03.01 Pedagogical education (bachelor's level)", section V "Requirements to results of development of basic educational bachelor programs". (In Russ.)

8. Slastenin V.A., Perevalov S.G. Pedagogical Activity as a Creative Process. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2005, no. 4, pp. 3–13.
9. Kolesnikova V.I. Pedagogical creativity and levels of its manifestation. *Voprosy vospitaniya: teoriya i praktika*, 2006, no. 15, pp. 48–64.
10. Lawlor J., Marshall K., Tangney B. Bridge21 – exploring the potential to foster intrinsic student motivation through a team-based, technology-mediated learning model. *Technology, Pedagogy and Education*, 2015, vol. 25, pp. 187–206.
11. Burenina V.I. “Creative competence” and “creative potential” of a pedagogue: a comparative analysis of the terms. *Pedagogicheskiy zhurnal*, 2015, no. 6, pp. 10–19.
12. Shcherbakova T.N. Creativity in the activity of a modern teacher. *Aktualnye voprosy sovremennoy pedagogiki: materialy IV Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Ufa, Molodoy uchenyy Publ., 2013, pp. 21–25.
13. Perevalova A.A. Preparation of creative teachers as one of the modern education tasks. *Problemy kachestva obrazovaniya v sovremennoy obshchestve: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Penza, Privolzhskiy Dom znaniy Publ., 2004, pp. 115–117.
14. Dzekun Yu. Pedagogical conditions of development of creative potential of a future manager of the economic in the period of study at the university. *The scientific heritage*, 2017, vol. 8, pp. 72–75.
15. Markelov V.I. Potential of professional-creative self-actualization of students. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*, 2012, no. 3, pp. 76–82.
16. Ogorodnikova E.I. Creative self-realization of personality. *Obrazovanie cherez vsyu zhizn: nepreryvnoe obrazovanie v interesakh ustoychivogo razvitiya*, 2009, vol. 7, pp. 216–219.
17. Hyeon Paek Sue, Sumners Sarah E. The Indirect Effect of Teacher’s Creative Mindsets on Teaching Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 2017, no. 7, pp. 1–14.
18. Ryndak V.G. Of the question of creative education: position and general trends of development. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN*, 2009, vol. 11, no. 4, pp. 635–639.
19. Teltevskaia N.V. To the problem of the development of students’s creative ability. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*, 2012, no. 11, pp. 130–134.
20. Demetrikopoulos M.K., Pecore J.L. Interplay of creativity and giftedness in science. *Pedagogies: An International Journal*, 2017, vol. 12, pp. 143–146.
21. Kincher Dzh. *Kniga o tebe: 40 testov-samoissledovaniy* [A book about you: 40 self-study tests]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 1997. 220 p.
22. Nikiforov G.S., Dmitrieva M.A., Snetkov V.M. *Praktikum po psikhologii menedzhmenta i professionalnoy deyatelnosti* [Practice on the psychology of management and professional activity]. Sankt Petersburg, Rech’ Publ., 2003. 448 p.

**THE DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF A PERSONALITY  
AS A FACTOR OF OPTIMIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF GRADUATES**

© 2017

*O.A. Tamochkina*, senior lecturer  
*Volgograd State Agrarian University, Volgograd (Russia)*

*Keywords:* teacher’s competence; creative self-fulfillment; model of development of the students’ creative potential.

*Abstract:* The society requires competent specialists able to act successfully in any conditions of their labor. However, facts of life show that young teachers are ineffective in ambiguity and conflict situations. Thus, there is the necessity of training competent creative teachers who have well-developed creative potential, can quickly find adequate solutions in new situations, and are capable of creative self-fulfillment.

The paper gives characteristics of the student’s creative potential as the necessary inner structure, which can be and should be developed at high school. The author suggests the theoretically based model of development of the creative potential of the teaching-professions students of the agrarian university. This model allows augmenting the creative potential structural components: creative activity motives, creativity, and certain personal qualities together with the high intelligence level.

The experiment was carried out on the base of Volgograd State Agrarian University and involved 145 students of “Teacher education” (44.03.01) study program. Within this model, the author suggested theoretical and technological tools for development of creative potential and carried out the students’ assessment at the beginning and the end of the experiment. The suggested criteria, indices, and levels of creative potential development allowed monitoring the dynamics of stage-by-stage change of the students’ motivation; of updating the database of knowledge on the creative potential and creative self-fulfillment; of the development of activity, initiative, behavioral flexion, ability to cope with stress, and creativity.

The analysis of received quantitative results verified using the Student’s t-criterion showed the transition of most of the students (67 %) of the experimental group to the higher level of development of creative potential. Control group showed the similar index of 42 %.

The involved observation of the students during the traineeship allowed differentiating the students taking part exactly in the creative teaching activity.



---

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ

© 2017

*Ж.Г. Гаранина*, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии  
Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, Саранск (Россия)

**Ключевые слова:** личностно-профессиональное саморазвитие; факторы саморазвития; ценностно-смысловая сфера; рефлексия; саморегуляция; коммуникативная компетентность.

**Аннотация:** Проблема исследования процесса личностно-профессионального саморазвития современных специалистов является в настоящее время достаточно актуальной в связи с возрастанием требований к личности профессионала, способного к самостоятельному и систематическому повышению своего профессионального уровня.

В статье анализируются теоретические подходы к проблеме саморазвития, факторы личностно-профессионального саморазвития специалистов социэкономической сферы. Выделяются ценностно-смысловые, рефлексивные и регулятивные факторы саморазвития, на основе которых происходит осознание ценностей саморазвития и необходимости самоизменения, а также регуляция собственного поведения и деятельности, направленной на совершенствование своих личностных и профессиональных качеств.

Для выявления особенностей личностно-профессионального саморазвития проведено эмпирическое исследование среди специалистов социэкономической сферы с использованием психодиагностических и статистических методов. Получены результаты о наличии значимых взаимосвязей между уровнем саморазвития и такими качествами, как рефлексия, саморегуляция, самоактуализация, осмысленность жизни, готовность к саморазвитию, коммуникативная компетентность. В результате дисперсионного и факторного анализа выделены факторы, влияющие на процесс личностно-профессионального саморазвития.

На основании полученных результатов делаются выводы о том, что личностно-профессиональное саморазвитие определяется ценностно-смысловыми факторами, связанными с общим уровнем осмысленности жизни и мотивационной готовностью к саморазвитию и самоактуализации, а также рефлексивными и регулятивными факторами, основанными на стремлении к осознанию своих личностных и профессиональных качеств и регуляции своей деятельности. Одним из профессионально важных качеств специалистов социэкономической сферы, влияющих на профессиональное саморазвитие, выступает коммуникативная компетентность, которая является инструментом для осознания себя и совершенствования своей профессиональной коммуникативной деятельности.

### ВВЕДЕНИЕ

Многообразие существующих теоретических подходов к проблеме саморазвития показывает неоднозначность трактовки данного понятия в научной литературе. С позиций акмеологического подхода А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин понимают под личностно-профессиональным саморазвитием процесс развития личности, ориентированный на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений, осуществляемый с помощью обучения и саморазвития в процессе профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействий [1]. С точки зрения синергетического подхода профессиональное саморазвитие рассматривается Э.Ф. Зеером как процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление [2]. А.С. Чурсина понимает под готовностью к профессиональному саморазвитию способность человека реализовать на практике свой субъективный опыт в области профессионального самоопределения и самореализации на основе осознанной саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности [3].

Анализ теоретических подходов к пониманию сущности процесса профессионального саморазвития позволяет представить данный процесс в обобщенной форме, при этом зачастую не учитывается специфика профессиональной деятельности и характер взаимосвязей личностного и профессионального саморазвития.

Мы рассматриваем личностное и профессиональное саморазвитие как целостную систему, порождаемую потребностями в самосовершенствовании и самоизменении, которая осуществляется в ходе саморегуляции деятельности, направленной на достижение личностно и профессионально значимых целей и повышение своей профессиональной компетентности [4]. Применительно к деятельности специалистов социэкономической сферы, где уровень сформированности коммуникативных качеств непосредственно влияет на эффективность профессиональной деятельности, процесс профессионального саморазвития осуществляется в тесной взаимосвязи с личностным саморазвитием.

Процесс личностного и профессионального саморазвития представляет собой сложный и многоплановый феномен, особенности которого определяются различными факторами. Под факторами саморазвития мы понимаем движущие силы, оказывающие влияние на данный процесс и приводящие к самоизменению личности в процессе профессиональной деятельности. Анализ психологических факторов саморазвития осуществляется такими учеными, как И.Ф. Исаев, В.М. Миняров, А.Е. Эстреле, А.А. Ушаков, И.А. Шаршов и др. Большинство из них выделяет две основные группы факторов, оказывающих влияние на процесс личностно-профессионального саморазвития, к числу которых можно отнести внешние и внутренние факторы.

В частности, А.А. Ушаков выделяет внешние факторы саморазвития педагога, к которым относит наличие образовательной среды и организационные факторы,

а также внутренние факторы, к которым относят механизмы собственной активности педагога [5]. На наличие внешних и внутренних факторов профессионального саморазвития педагогов указывает Е.В. Федосенко, выделяя внешние факторы, такие как социальный заказ, требования и ожидания общества, и внутренние – чувство долга, убеждения, профессионализм, потребность самовыражения и самореализации в профессии, которые выступают в качестве стимулов для саморазвития [6].

В ряде работ наибольшее значение придается ценностным аспектам профессионального саморазвития и интересу к своей профессиональной деятельности. В частности, В.М. Минияров и А.Е. Эстреле выделяют в качестве психологических факторов саморазвития педагогов-психологов интерес к своей профессиональной деятельности и потребность в самосовершенствовании [7]. Профессионально-творческое саморазвитие, по мнению И.Ф. Исаева и И.А. Шаршова, является творческим процессом сознательного и целенаправленного личностного становления, который осуществляется благодаря механизмам самопознания, самоорганизации, самообразования как стремления к профессионально-творческой самоорганизации [8].

В западной психологии анализ особенностей профессионального развития проводился Д. Сьюпером, который рассматривал профессионализацию личности как длительный процесс развития, существенно зависящий от субъектных факторов, а не только от внешних обстоятельств [9]. К. Кнудсон-Мартин выделяет в саморазвитии дифференцирующий аспект, основанный на самопознании и позволяющий отделять себя от других, и объединяющий аспект, основанный на чувстве общности с другими людьми [10]. В социально-когнитивной теории принятия решений, разработанной Д. Тидеманом и Р. О'Харой, процесс профессионального саморазвития рассматривается в контексте индивидуальных особенностей прогнозирования и принятия решений личностью [11]. М. Томассини и С. Занацци выделяют в структуре саморазвития практические компетенции, компоненты которых подкреплены фундаментальными когнитивными, социальными и эмоциональными компонентами [12]. Мы считаем, что внутренние психологические факторы оказывают влияние на личностно-профессиональное саморазвитие посредством действия определенных психологических механизмов, запускающих процесс самоизменения.

В.Г. Маралов в качестве механизмов саморазвития рассматривает самопринятие и самопрогнозирование, которые выделяет по принципу отношения к себе в различных временных плоскостях. Самопринятие он рассматривает как начальное звено, запускающее всю дальнейшую работу по саморегулированию, определяющее тенденции самоутверждения, самосовершенствования и самоактуализации личности [13]. И.А. Шаршов в своем исследовании выделил такие механизмы профессионально-творческого саморазвития, как рефлексия, творческая саморегуляция, самоактуализация, с помощью которых осуществляются переходы с одной стадии саморазвития на другую [14]. С.Ю. Тухватуллина и О.А. Шумакова в качестве основных механизмов профессионального саморазвития личности называют рефлексивность, становление субъектности и механизм сдвига мотива на цель [15]. Рефлексию в качестве ос-

новного механизма личностно-профессионального саморазвития также рассматривают И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов [16]. И.С. Кон считает рефлексию одним из инструментов саморазвития, помогающих человеку осознать противоречивость и несостоятельность своих мыслей, действий и активизирующих внутренний диалог, приводящий к осознанию необходимости саморазвития [17].

Немало работ посвящено анализу механизмов саморазвития личности в профессиональной деятельности. Так, в качестве психологических механизмов разрешения ценностных противоречий при выборе стратегий саморазвития в профессии С.А. Минжурова рассматривает такие процессы, как изменение позиции ценности профессиональной самореализации в структуре ценностно-ориентационной деятельности [18]. По мнению Б.Н. Фишмана, главными механизмами профессионально-личностного саморазвития являются разрешение противоречий между сложившимися качествами личности и объективными требованиями профессиональной деятельности, решение постоянно усложняющихся творческих задач [19].

Анализ механизмов саморазвития в профессиональной деятельности учителя, проведенный Л.М. Митиной, позволил выделить такие механизмы, как способность к самопознанию, система ценностных и смысловых ориентаций, рефлексия, а также удовлетворенность как показатель успешности самореализации учителя [20]. М.В. Ермолаева выделяет в числе механизмов саморазвития рефлексию, смысловые ориентации, организацию личностного пространства, временную перспективу, самоотношение и самопонимание учителя [21]. М.А. Кряхтунов к механизмам, обеспечивающим осуществление и реализацию процесса профессионального саморазвития учителя, относит рефлексию, самооценку и установку [22].

Анализ и систематизация теоретических подходов к исследованию проблемы личностного и профессионального саморазвития позволили нам выделить ряд психологических факторов, лежащих в основе процесса саморазвития. К их числу мы относим ценностно-смысловые, рефлексивные и регулятивные факторы. Ценностно-смысловой фактор саморазвития побуждает к самоизменению и придает ему личностный смысл. Мы считаем, что он связан с осознанием имеющихся ценностей, постановкой жизненных и профессиональных целей и их соотношением друг с другом. Еще одним фактором саморазвития является рефлексия, которая формируется на основе механизмов самопознания, включающих наблюдение своего поведения, анализ своих психических процессов и поступков. В результате рефлексивных процессов складывается Я-концепция личности, на основе чего возникают потребности к самоизменению и к саморазвитию. Саморегуляция, как инструментальный фактор саморазвития, обеспечивает реализацию процесса самоизменения и включает самоорганизацию, самоуправление, самовоздействие.

Рассматриваемые психологические факторы личностно-профессионального саморазвития в совокупности обеспечивают осуществление целостности и интегративности данного процесса на всем протяжении жизненного и профессионального пути специалиста.

Цель исследования – изучение психологических факторов, влияющих на процесс личностно-профессионального саморазвития специалистов социэкономической сферы.

#### МЕТОДЫ ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для исследования психологических факторов личностно-профессионального саморазвития нами проводилось эмпирическое исследование среди специалистов социэкономической сферы (педагогических и медицинских работников, имеющих среднее специальное образование), получающих дополнительное образование по направлению подготовки «Психология» в Мордовском государственном университете им. Н.П. Огарева. Средний стаж работы испытуемых – 5 лет. Объем выборки составил 78 человек.

Были использованы следующие психодиагностические методы: опросник «Способность к саморазвитию» (И.В. Зверева) [23], тест «Готовность к самопознанию и саморазвитию» (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта) [24], опросник личностной ориентации (А. Шостром) [25], опросник определения уровня развития рефлексивности (А.В. Карпов) [26], тест СЖО (Д.А. Леонтьев) [27], тест коммуникативной компетентности (В.М. Снетков) [28], опросник «Стиль саморегуляции поведения студентов» (В.И. Моросанова) [29], авторская анкета [30]. Для статистической обработки полученных результатов применялся корреляционный, дисперсионный и факторный анализ.

#### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Исследование с помощью анкетирования мотивационно-смысловых и ценностных особенностей саморазвития показывает, что опрошенные наиболее часто выделяют такие жизненные и профессиональные ценности и цели, как профессиональное самосовершенствование (65 %), самореализация (52 %), получение высшего образования (77 %). Анкетирование показало, что удовлетворенность своей работой испытывают менее половины опрошенных (42 %), что может являться мотивом для получения дополнительного образования и саморазвития. Среди причин неудовлетворенности опрошиваемыми были названы: маленькая заработная плата (50 %), невозможность профессионального роста (14 %), отсутствие социальных гарантий (12 %). В качестве мотива получения дополнительного образования были названы потребность в саморазвитии (36 %), потребность в получении образования для дальнейшего трудоустройства (32 %), интерес к психологии (30 %),

т. е. установлено, что одним из главных мотивов дополнительного профессионального образования специалистов социэкономической сферы является потребность в саморазвитии.

Результаты исследования процесса саморазвития специалистов показали, что 93 % опрошенных активно стремятся к самосовершенствованию и самоизменению. У большинства испытуемых преобладает высокий уровень саморазвития, а также высокий уровень мотивационной готовности к самопознанию и саморазвитию.

Результаты проведенного корреляционного анализа между полученными данными отражены в таблице 1.

Выявлены статистически значимые взаимосвязи между уровнем саморазвития и такими качествами, как готовность к саморазвитию, уровень осмысленности жизни, самоактуализация, саморегуляция, рефлексия и коммуникативная компетентность. Показатели осмысленности жизни значимо связаны с готовностью к саморазвитию, уровнем самоактуализации, коммуникативной компетентностью. Данные взаимосвязи можно объяснить тем, что саморазвитие во многом определяется рефлексивными и регулятивными процессами, а также ценностно-смысловыми структурами личности респондентов.

Результаты дисперсионного анализа позволили выявить ряд факторов, влияющих на процесс личностно-профессионального саморазвития. Показатели осмысленности жизни значимо влияют на уровень саморазвития ( $F=3,603$  при  $p=0,03$ ), а показатели самоактуализации влияют на уровень осмысленности жизни ( $F=50,48$  при  $p=0,02$ ). Полученные результаты говорят о том, что осмысление своих жизненных и профессиональных ценностей побуждает специалистов к активному саморазвитию, позволяет ощущать полноту жизни, а также зависит от уровня самоактуализации, возможности раскрывать свой профессиональный и личностный потенциал.

Результаты проведенного факторного анализа полученных данных отражены в таблице 2. Было выделено три фактора. В первый фактор (с дисперсией 32,06 %) вошли такие параметры, как осмысленность жизни (0,869), готовность к саморазвитию (0,746) и уровень самоактуализации (0,723). Соотношение данных показателей позволяет говорить о том, что осознание смысла и ценностей своей жизни и профессии формирует у специалистов готовность к саморазвитию, способствует удовлетворенности и насыщенности жизни и создает возможности для личностного и профессионального роста. Входящий в первый фактор показатель самоактуализации также подтверждает взаимосвязь данного свойства

*Таблица 1. Статистически значимые корреляционные взаимосвязи между показателями саморазвития (значения линейной корреляции Пирсона)*

Показатели	Уровень саморазвития	Осмысленность жизни
Готовность к саморазвитию	0,438**	0,489**
Осмысленность жизни	0,465**	–
Самоактуализация	0,38*	0,528**
Саморегуляция	0,512**	0,035
Рефлексия	0,332*	0,122
Коммуникативная компетентность	0,321*	0,389*

*Примечание.* \*  $p \leq 0,01$ ; \*\*  $p \leq 0,001$ .

Таблица 2. Результаты факторного анализа

Факторные нагрузки	Компоненты		
Дисперсия, %	32,060	26,500	13,700
Уровень саморазвития	0,227	0,762	0,207
Осмысленность жизни	0,869	-0,111	0,422
Самоактуализация	0,723	0,284	0,055
Готовность к самопознанию	-0,065	0,798	0,567
Готовность к саморазвитию	0,746	0,325	0,055
Коммуникативная компетентность	0,185	0,418	0,250
Рефлексия	0,261	0,083	0,760
Ценность саморазвития	0,025	0,124	0,468
Саморегуляция	0,083	0,197	0,425

с уровнем осмысленности жизни, поскольку самоактуализирующиеся в жизни и профессии специалисты ощущают большую насыщенность и ценность своей личной и профессиональной жизни. Показатель осмысленности жизни во многом определяется тем, насколько активно специалист осуществляет процесс саморазвития.

Во второй фактор (с дисперсией 26,5 %) вошли такие параметры, как мотивационная готовность к самопознанию (0,798), готовность к саморазвитию (0,325), уровень саморазвития (0,762), а также коммуникативная компетентность (0,418). Полученные результаты говорят о том, что саморазвитие специалистов во многом определяется мотивацией к самопознанию и изменению, побуждающей человека работать над собой, осознанно регулировать свою деятельность, совершенствовать свои личностные и профессиональные качества. Коммуникативная компетентность также играет большую роль в процессе саморазвития специалистов социномической сферы, обеспечивая когнитивные и практические ресурсы для самосовершенствования. Лица с высоким уровнем коммуникативной компетентности более активно развиваются, поскольку владеют как рефлексивными, так и регулятивными способами личностно-профессионального саморазвития. Готовность к самопознанию, входящая в структуру данного фактора, является рефлексивной основой для осознания себя и своих возможностей в процессе личностного и профессионального роста.

В третий фактор (с дисперсией 13,7 %) вошли рефлексия (0,760), готовность к самопознанию (0,567), ценность саморазвития (0,468), саморегуляция (0,425). Данные взаимосвязи говорят о том, что рефлексия также является одним из важнейших механизмов саморазвития, позволяя специалистам осознавать свои личностные и профессиональные качества и работать над их совершенствованием. Кроме того, рефлексивные свойства связаны с саморегуляцией, которая предполагает работу над собой, управление собственным поведением, направленным на достижение поставленных профессиональных целей.

## ВЫВОДЫ

На основании анализа полученных результатов можно сделать выводы о том, что в основе личностно-профессионального саморазвития специалистов социномической сферы лежат ценностно-смысловые, рефлексивные и регулятивные факторы. Ценностно-смы-

словые факторы определяются жизненными ценностями и мотивационной готовностью к личностному и профессиональному самосовершенствованию. Стремление к саморазвитию является одной из значимых ценностей, позволяющих чувствовать осмысленность жизни, удовлетворенность ее процессом и результатами. Рефлексивные факторы саморазвития определяют стремление к самопознанию, осознание своих личностных и профессиональных качеств, а регулятивные позволяют осуществлять осознанное управление своим поведением и профессиональной деятельностью в коммуникативной сфере.

В процессе профессионального саморазвития специалистов социномической сферы также большую роль играет коммуникативная компетентность, которая является рефлексивным и регулятивным инструментом, позволяющим познавать себя и осуществлять работу по регуляции и совершенствованию своих коммуникативных качеств в процессе профессионального взаимодействия с другими людьми.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. СПб.: Питер, 2003. 364 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2006. 240 с.
3. Чурсина А.С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов как приоритетное направление развития вуза // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2014. № 1. С. 18–21.
4. Гаранина Ж.Г. Личностно-профессиональное саморазвитие специалистов социномической сферы в процессе получения дополнительного профессионального образования // Интеграция образования. 2013. № 1. С. 99–104.
5. Ушаков А.А. Основные векторы личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях интеграции образовательных систем // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 993–1000.
6. Федосенко Е.В. Профессиональная самореализация личности в современном обществе. СПб.: Речь, 2009. 122 с.
7. Минияров В.М., Эстерле А.Е. Факторы профессионального саморазвития педагога-психолога в ходе профессиональной деятельности // Вестник

- Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14. № 1. С. 26–37.
8. Исаев И.Ф., Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие: восхождение к акме // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 2. С. 43–54.
  9. Super D.E. Vocational development. New York: Willey, 1957. 391 p.
  10. Knudson-Martin C. Differentiation and self-development in the relationship context // Family Journal. 1996. Vol. 4. № 3. P. 188–198.
  11. Tiedeman D.V., O'Hara R.R. Social-cognitive theory of decision-making. New York: Elsevier Science & Technology, 1963. 462 p.
  12. Tomassini M., Zanazzi S. Reflexivity and self-development of competencies as key drivers in individuals' learning and career paths: cases from Italy // Research in Comparative and International Education. 2014. Vol. 9. № 3. P. 301–312.
  13. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. М.: Академия, 2002. 250 с.
  14. Шаршов И.А. Система критериев, показателей и уровней процесса профессионально-творческого саморазвития субъектов в вузе // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2010. Т. 1. № 15. С. 26–36.
  15. Тухватулина С., Шумакова О.А. Обзор ключевых принципов, механизмов и барьеров профессионального саморазвития личности // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1. С. 200–203.
  16. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35–42.
  17. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 225 с.
  18. Минюрова С.А. Психологические основания стратегий личностно-профессионального саморазвития // Образование и наука. 2007. № 5. С. 81–90.
  19. Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка профессионального развития/саморазвития педагога // Педагогическое образование и наука. 2006. № 2. С. 10–16.
  20. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
  21. Ермолаева М.В. Субъектный подход в психологии развития взрослого человека. М.: МОДЭК, 2006. 200 с.
  22. Кряхтунов М.И. Структура процесса профессионального саморазвития социального педагога. Ставрополь: СГУ, 1999. 382 с.
  23. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. М.: ВЛАДОС, 1999. 480 с.
  24. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. 263 с.
  25. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. СПб.: Питер, 2008. 384 с.
  26. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. № 24. С. 45–57.
  27. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
  28. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб.: Речь, 2002. 448 с.
  29. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство. М.: Когито-Центр, 2004. 44 с.
  30. Гаранина Ж.Г. Психологическая компетентность в структуре личностно-профессионального саморазвития специалистов социомической сферы. Саранск: Мордов. ун-т, 2013. 136 с.

## REFERENCES

1. Derkach A.A., Zazykin V.G. *Akmeologiya* [Acmeology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2003. 364 p.
2. Zeer E.F. *Psikhologiya professionalnogo razvitiya* [Psychology of Professional Development]. Moscow, Akademiya Publ., 2006. 240 p.
3. Chursina A.S. Formation of readiness for professional self-development among students as a priority direction of the university development. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt*, 2014, no. 1, pp. 18–21.
4. Garanina Zh.G. Personal-professional development of specialists with socioeconomic specialization during courses of further education. *Integratsiya obrazovaniya*, 2013, no. 1, pp. 99–104.
5. Ushakov A.A. The main vectors of personal and professional self-development of teachers in the integration of educational systems. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 1-1, pp. 993–1000.
6. Fedosenko E.V. *Professionalnaya samorealizatsiya lichnosti v sovremennom obshchestve* [Professional self-realization of personality in modern society]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2009. 122 p.
7. Miniyarov V.M., Esterle A.E. Factors of professional self-development of school psychologist in course of professional practice. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika*, 2017, vol. 14, no. 1, pp. 26–37.
8. Isaev I.F., Sharshov I.A. Professional creative self-development of the person: ascension to the acme. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2009, no. 2, pp. 43–54.
9. Super D.E. Vocational development. New York, Willey Publ., 1957. 391 p.
10. Knudson-Martin C. Differentiation and self-development in the relationship context. *Family Journal*, 1996, vol. 4, no. 3, pp. 188–198.
11. Tiedeman D.V., O'Hara R.R. Social-cognitive theory of decision-making. New York, Elsevier Science & Technology Publ., 1963. 462 p.
12. Tomassini M., Zanazzi S. Reflexivity and self-development of competencies as key drivers in individuals' learning and career paths: cases from Italy. *Research in Comparative and International Education*, 2014, vol. 9, no. 3, pp. 301–312.
13. Maralov V.G. *Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya* [Fundamentals of self-knowledge and self-development]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 250 p.
14. Sharshov I.A. The system of criteria, indicators and levels of the process of professional-creative self-development of university entities. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus*, 2010, vol. 1, no. 15, pp. 26–36.
15. Tuhvatullina S., Shumakova O.A. An overview of key principles, mechanisms and barriers of professional self-

- development. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2015, no. 1, pp. 200–203.
16. Semenov I.N., Stepanov S.Yu. Reflexion in the organization of creative thinking and self-development of personality. *Voprosy psikhologii*, 1983, no. 2, pp. 35–42.
  17. Kon I.S. *V poiskakh sebya. Lichnost i ee samosoznanie* [In search of yourself. Personality and its self-awareness]. Moscow, Politizdat Publ., 1984. 225 p.
  18. Minyurova S.A. Psychological foundations of personal and professional self-development strategies. *Obrazovanie i nauka*, 2007, no. 5, pp. 81–90.
  19. Fishman B.E. Pedagogical support of professional development/self-development of the teacher. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2006, no. 2, pp. 10–16.
  20. Mitina L.M. *Psikhologiya truda i professionalnogo razvitiya uchitelya* [Psychology of work and professional development of teachers]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 320 p.
  21. Ermolaeva M.V. *Subektnyy podkhod v psikhologii razvitiya vzroslogo cheloveka* [The subjective approach in the psychology of adult development]. Moscow, MODEK Publ., 2006. 200 p.
  22. Kryakhtunov M.I. *Struktura protsessa professionalnogo samorazvitiya sotsialnogo pedagoga* [Structure of the process of professional self-development of a social pedagogue]. Stavropol, SGU Publ., 1999. 382 p.
  23. Rogov E.I. *Nastolnaya kniga prakticheskogo psikhologa. Kn. 2: Rabota psikhologa so vzroslymi. Korrektsionnye priemy i uprazhneniya* [Handbook of a practical psychologist. Book. 2: The work of a psychologist with adults. Correction techniques and exercise]. Moscow, VLADOS Publ., 1999. 480 p.
  24. Ratanova T.A., Shlyakhta N.F. *Psikhodiagnosticheskie metody izucheniya lichnosti* [Psychodiagnostic methods of studying personality]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsialnyy institute Publ., 2008. 263 p.
  25. Burlachuk L.F. *Psikhodiagnostika* [Psychodiagnosics]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2008. 384 p.
  26. Karpov A.V. Reflectiveness as a mental quality and the method to diagnose it. *Psikhologicheskij zhurnal*, 2003, no. 24, pp. 45–57.
  27. Leontev D.A. *Test smyslozhiznennykh orientatsiy (SZHO)* [The test of meaningful orientations (SZHO)]. Moscow, Smysl Publ., 2000. 18 p.
  28. Nikiforov G.S., Dmitrieva M.A., Snetkov V.M., eds. *Praktikum po psikhologii menedzhmenta i professionalnoy deyatel'nosti* [Workshop on the psychology of management and professional activity]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2002. 448 p.
  29. Morosanova V.I. *Oprosnik "Stil samoregulyatsii povedeniya" (SSPM): rukovodstvo* [Questionnaire "Style of self-regulation of behavior" (SMPM): management]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2004. 44 p.
  30. Garanina Zh.G. *Psikhologicheskaya kompetentnost v strukture lichnostno-professionalnogo samorazvitiya spetsialistov sotsionomicheskoy sfery* [Psychological competence in the structure of personal and professional self-development of specialists in the socionomic sphere]. Saransk, Mordov. un-t Publ., 2013. 136 p.

#### PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF THE SOCIONOMICAL SPHERE SPECIALISTS

© 2017

**Zh.G. Garanina**, PhD (Psychology), Associate Professor, professor of Chair of Psychology  
Ogarev Mordovia State University, Saransk (Russia)

**Keywords:** personal and professional self-development; factors of self-development; value-semantic sphere; reflection; self-regulation; communicative competence.

**Abstract:** The problem of the study of the process of personal and professional self-development of modern specialists is now of special interest for the researchers due to the growing requirements to a professional able to improve independently and systematically his professional level.

The paper analyzes the theoretical approaches to the problem of self-development, factors of personal and professional self-development of specialists in the socionomic sphere. The author determines the value-semantic, reflexive and regulative factors of self-development that are the basis for understanding the values of self-development and the need for self-change, and the regulation of own behavior and activity aimed at the improvement of personal and professional qualities.

To define special aspects of personal-professional self-development, the empirical study among socionomic sphere specialists was carried out using the psycho-diagnostic and statistical methods. The results showed the existence of significant interrelations between the level of self-development and such qualities as reflection, self-regulation, self-actualization, meaningfulness of life, readiness for self-development, communicative competence. In the result of analysis of variance and factor analysis, the factors influencing the process of personal-professional self-development were determined.

Based on the results obtained, the author concludes that personal and professional self-development is determined by value-semantic factors associated with the general level of the meaningfulness of life and motivation for self-development and self-actualization and the reflexive and regulatory factors based on the desire to realize their personal and professional qualities and regulate their activities as well. Communicative competence is one of the professionally important qualities of socionomic sphere specialists affecting professional self-development and which is a tool for understanding oneself and improving their professional communicative activity.



## ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

© 2017

*Е.А. Калягина*, кандидат психологических наук, доцент,  
заведующая кафедрой психолого-педагогического образования  
*А.Л. Шалгинова*, магистрант Института непрерывного педагогического образования  
*Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Абакан (Россия)*

*Ключевые слова:* гендерные особенности; игра; игровая деятельность; дошкольный возраст; развитие.

*Аннотация:* Гендерные особенности – это особенности, обусловленные, половой принадлежностью и социокультурным опытом. В современном обществе в этом соотношении все чаще виден дисбаланс: биологические признаки мужчин и женщин не всегда совпадают с социокультурными характеристиками. Другая крайность – отсутствие гибкости в гендерном проявлении. В связи с этим встает вопрос о необходимости грамотного гендерного воспитания детей.

Для решения этой задачи родители, педагоги и психологи используют разные приемы: чтение сказок, беседы, музыкальные занятия, физическую культуру и трудовую деятельность. В данной работе были исследованы гендерные особенности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста.

По результатам опросов и наблюдений были изучены и проанализированы игровые предпочтения 20 мальчиков и 20 девочек, определены их уровни развития игры.

В результате исследования установлено разное содержание, предметность и игровые стили у мальчиков и девочек. Выявлено, что мальчики чаще используют выдуманных и непредсказуемых игровых персонажей, любят шумные игры и большие пространства, что не всегда могут позволить и обеспечить родители и воспитатели. Девочки, наоборот, чаще проигрывают социальные роли и предпочитают спокойные игры и уютные уголки, чем располагают к себе взрослых. Отметим, что в отличие от мальчиков, девочки отличаются продуманными и аккуратными игровыми действиями, однако часто лишены творческого и любознательного характера. Мальчикам, в отличие от девочек, несмотря на бурную фантазию, сложнее проигрывать роль уверенно и выразительно в речевом плане.

### ВВЕДЕНИЕ

Воспитание детей дошкольного возраста в соответствии с их гендерными особенностями сегодня особенно актуально, так как в современном обществе происходит разрушение стереотипов традиционного поведения и предназначения мужчин и женщин. В связи с этим меняются и представления детей об их гендерной роли. А ведь именно детство во многом определяет будущее развитие человека.

Психологами доказано, что в дошкольном возрасте идет интенсивный процесс многогранного развития ребенка. Основным видом деятельности в этот период является игра [1]. Таким образом, она является хорошим инструментом, с помощью которого родители и педагоги могут влиять на благоприятное развитие ребенка.

Однако для выполнения своей ведущей роли игра должна быть грамотно организована и соответствовать возрасту [2]. По мнению многих авторов, игра только кажется простой, а на самом деле является сложным детским поведением [3].

В современных условиях игровая деятельность присутствует в жизни детей в недостаточном качестве и объеме. Особенно ярко это прослеживается в отношении старших дошкольников, когда активное вовлечение детей в систему дополнительного образования практически полностью вытесняет игровую деятельность. Тогда как, согласно Федеральному государственному стандарту дошкольного образования, программу дошкольного образования необходимо реализовывать «...прежде всего, в форме игры...» [4, с. 6]. При этом, как считает Е.О. Смирнова, «дошкольный педагог сам должен уметь играть и заражать детей своей эмоцией»

[5, с. 95]. Кроме того, дошкольная программа предусматривает «...развитие личности детей дошкольного возраста...с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей...» [4, с. 9]. Что подтверждает значимость изучения гендерных особенностей детей. Однако особенности игровой деятельности с позиции гендерной принадлежности изучены недостаточно.

Гендерная принадлежность ребенка – это «...процесс осознания себя как представителя определенного пола» [6, с. 116]. Данное понятие имеет социальную направленность. То есть дети по мере взросления усваивают и проявляют индивидуальные гендерные характеристики, которые, в зависимости от образа жизни, способов и стилей воспитания, могут меняться. Следовательно, воспитательный процесс необходимо выстраивать таким образом, чтобы способствовать совпадению биологической половой принадлежности детей с их гендерным проявлением.

Согласно нейропсихологу В.Д. Еремеевой, мальчики и девочки обладают разной природной нервно-психической организацией и разными особенностями функционирования головного мозга [7, с. 12]. Этим обусловлены и разные игровые интересы мальчиков и девочек.

Мальчики проявляют интерес к технике, к активным и соревновательным играм [8, с. 100]. Выбирая для них игровой материал, следует учитывать их любознательно-познавательный характер, который проявляется в желании изучить внутреннее строение и механизм игрушек. Учитывая изобретательность мальчиков, для них следует приобретать игрушки-головоломки, конструкторы и сборно-разборные модели игрушек.

Девочки в играх ориентируются на роль женщины и матери. В их игровых наборах обязательно присутствуют куклы и их домики, а также парикмахерские, докторские и кухонные наборы. Они часто используют в своих играх такие мелкие атрибуты, как бусины, пуговицы, лоскутки, монетки и др., это можно объяснить более развитой мелкой моторикой, чем у мальчиков.

Следует отметить, что в игровом пространстве старших дошкольников уже неуместны стандартно организованные уголки на тему «кухни», «больницы», «парикмахерской» и т. д., поскольку, по мнению С.Л. Новоселовой, они тормозят развитие творческой инициативы [9, с. 11].

Играм мальчиков чаще свойственна спонтанность, энергичность, подвижность, физическая активность, смелость, независимость, а иногда и агрессивность. Дружеские потасовки помогают мальчикам разрядить скопившиеся силы и энергию. Нужно отметить, что воспитатели и родители часто считают шумные игры, необходимые для полноценного развития мальчиков, бессмысленными и бесполезными.

Игры девочек более тихие, спокойные, чаще продуманные, подготовленные, организованные и красиво оформленные. Девочки проявляют в играх мягкость, заботу, кокетливость. Как правило, с ними меньше хлопот, так как они более послушны, отзывчивы, уступчивы и легко идут на контакт [8].

У детей старшего дошкольного возраста преобладают коллективные игры. Как отмечает Т.А. Репина, игровые коллективы чаще строятся по принципу кооперации детей одного пола, которая к старшему дошкольному возрасту только усиливается. По ее мнению, «...одним из путей преодоления разобщенности между мальчиками и девочками в группе детского сада без нарушения процесса половой социализации является использование сюжетно-ролевых игр, в которых учитываются интересы детей обоего пола» [10, с. 69].

В отношении сюжетно-ролевых игр зарубежные психологи К. Хоувз и К. Матесон отмечают, что они снижают агрессивность и замкнутость детей [11].

Также сюжетные игры способствуют развитию необходимых для жизни личных качеств. Например, играя во «врача и пациента», дети могут меняться ролями, чтобы не только девочки, но и мальчики учились проявлять заботу о ком-либо. Девочкам также будет полезно попробовать поиграть в мужские роли. Как отмечает Т.Н. Доронина, в условиях современной жизни девочкам необходимо уметь постоять за себя, проявлять инициативу и решимость [12].

Ведущей потребностью в старшем дошкольном возрасте становится общение, главным содержанием которого является «игровое сотрудничество» [13, с. 76]. Как показывают исследования Т.И. Пуховой, дети этого возраста, использующие прямую речь в игре, не имеют трудностей коммуникации в повседневной жизни [14, с. 103]. В этом отношении девочки превосходят мальчиков. Их игры, как правило, вербального характера. Девочкам свойственно речевое мышление. У мальчиков лучше развито логическое мышление, а игровые высказывания даются им сложнее. Поэтому для них полезны игры с ролевыми высказываниями. Согласно зарубежным исследователям В. Фармер-Доуган, Т. Козуба [15], К. МакАлоней, К. Стагнити [16], дети более компетент-

ны в общении, если они участвуют в сюжетно-ролевых играх и имеют высокие показатели развития игры.

В своих игровых высказываниях мальчики тратят больше времени на то, чтобы подобрать слова и донести информацию. В связи с этим девочек чаще хвалят, и в глазах взрослых они выглядят более знающими. Такое отношение отрицательно сказывается на самооценке мальчиков. Тогда как известно, что своевременная и искренняя похвала со стороны взрослого является необходимым фактором, влияющим на развитие ребенка. При этом важно учитывать, что девочкам нравится публичная похвала, например, за внешность, наряд или поведение. А для мальчиков значимой является похвала за конкретные результаты, тогда она придает им уверенности в себе и способствует новым достижениям.

По мнению М.В. Осориной, детям старшего дошкольного возраста очень важна возможность демонстрировать свою удачу сверстникам [17, с. 18]. Особенно это свойственно мальчикам. Они любят бегать друг за другом, бросать различные предметы, мячи, стрелять из рогаток и пистолетов. Им требуется больше пространства, что связано с их поисковым поведением и желанием осваивать новые места. То есть в их играх задействованы зоны «дальнего зрения». Таким образом, для полноценного развития мальчикам полезно иметь большие игровые комнаты, оборудованные разными спортивными снарядами, «шведскими стенками».

Игры девочек проходят в зоне «ближнего зрения». Они любят организовывать маленькие уютные уголки, домики и раскладывают свои игровые наборы и атрибуты возле себя. Поэтому девочкам будет полезно предоставлять для игр различные фигурки, предметы-заместители, которые, к тому же, способствуют развитию режиссерских игр. По мнению Е.В. Трифоновой, очень важно уделять внимание индивидуальной режиссерской игре, так как она хорошо развивает творческое воображение [18].

Таким образом, мальчики и девочки имеют генетически заложенные различия, на которые накладываются гендерные характеристики, формирующиеся в процессе социализации. В старшем дошкольном возрасте у детей уже есть понимание роли и предназначения мужчины и женщины. Это прослеживается по игровой деятельности, во время которой раскрываются особенности мальчиков и девочек. Однако это не завершённый процесс, гендерные представления старших дошкольников необходимо расширять и наполнять правильным содержанием. В связи с этим целью нашего исследования является изучение и выявление гендерных особенностей игровой деятельности детей в старшем дошкольном возрасте.

#### МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

С целью выявления специфики гендерных особенностей игровой деятельности было проведено исследование 40 детей старшего дошкольного возраста: 20 мальчиков и 20 девочек (на базе МБОУ «СОШ № 2», в дошкольной группе «Гнездышко», г. Абакан). В ходе исследования были использованы следующие методики:

- 1) методика «Изучение игровых предпочтений» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина [19, с. 104–105]);
- 2) методика «Диагностика игры детей» (Н.Ф. Комарова) [20].

Согласно первой методике в процессе опроса 20 мальчиков и 20 девочек были заполнены анкеты. Далее проведен анализ полученных ответов детей.

Согласно второй методике в процессе опроса воспитателей и по результатам наблюдения игровой деятельности 20 мальчиков и 20 девочек были заполнены, а затем проанализированы диагностические листы.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Анализ игровых предпочтений согласно методике Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной привел к следующим результатам.

На рисунке 1 представлен анализ ответов на первый вопрос: «Где тебе больше всего нравится играть: дома, в группе, на прогулке?»

По рисунку видно, что большинство девочек (60 % (12)) предпочитают игры дома, так как там родные люди. 50 % (10) мальчиков выбирают игры на прогулке, потому что там много места, можно бегать и прыгать. Игры в группе привлекают детей в меньшей степени: 20 % (4) мальчиков и столько же девочек.

На рисунке 2 представлен анализ ответов на вопрос: «В какие игры ты играешь?»

По данному рисунку видно, что большинство девочек (60 % (12)) предпочитают игры в «дочки-матери», 40 % (8) девочек играют в догонялки, прятки и вышибалы, 35 % (7) девочек играют в «фей» и «принцесс», и столько же – в пазлы, пластилин и домино. Большая часть мальчиков (65 % (13)) выбирает активные игры, 55 % (11) мальчиков играют в машинки, 50 % (10) – конструируют. На спортивные игры и игры в «полицейского» приходится по 25 % (5) мальчиков, 20 % (4) мальчишек привлекают игры в пиратов и злодеев.

На рисунке 3 приведен анализ результатов ответов на вопрос: «Что ты делаешь в играх?»

По рисунку видны следующие несовместные игровые действия: «строю из лего» (50 % (10)); «ухаживаю за куклой» (60 % (12)), «учу кукол и детей» (5 % (1)), кручу обруч (5 % (1)). Остальные игровые действия у мальчиков и девочек совпадают.

На рисунках 4 и 5 представлены результаты анализа ответов на вопрос: «Кем ты бываешь в играх?»

Как видно по рисунку, девочки проигрывают традиционные социальные роли: «мама» (50 % (10)), «дочка» (20 % (4)), «доктор» (15 % (3)). Спектр игровых ролей у мальчиков более широк и разнообразен: «гонщик» (20 % (4)), «полицейский» (20 % (4)), «вода» (15 % (3)), «ниндзя» (5 % (1)), «динозавр» (5 % (1)), «утилизатор» (5 % (1)).

На вопрос «Кем бы ты хотел(а) быть?», мальчики добавили роль «актера» (5 % (1)), «пожарного» (15 % (3)), «робота» (10 % (2)), «чемпиона» (10 % (2)), «мастера» (10 % (2)), «инопланетянина» (5 % (1)), а девочки – роль «принцессы» (10 % (2)) и «повара» (5 % (1)).

Анализ ответов на вопрос: «Какие у тебя есть игрушки?», показал, что мальчики и девочки имеют разные предпочтения. Все девочки играют с куклами и домиками, 60 % (12) – с мягкими игрушками, 25 % (5) – с пластилином. Все мальчики играют с машинками, 70 % (14) – конструируют из «лего», 45 % (9) – играют с мячом.

На рисунке 6 представлен анализ ответов на седьмой вопрос «С кем ты чаще всего играешь?»

По рисунку видно, что большинство девочек (60 % (12)) играют друг с другом, 25 % (5) – с братьями и сестрами. Большинство мальчиков (70 % (14)) также предпочитают свое общество, и 25 % (5) – играют со всеми. Таким образом, дети чаще играют с представителями своего пола.

Диагностика игры детей согласно методике Н.Ф. Комаровой привела к следующим результатам.

80 % (16) мальчиков и 70 % (14) девочек самостоятельно инициируют игровые замыслы, что связано с активностью и смелостью мальчиков, и с послушностью и зависимостью девочек. У мальчиков (70 % (14)) игровые задачи чаще непредсказуемые, у девочек (60 % (12)) – чаще классические. Однако девочки способны сконцентрировать внимание на большем количестве игровых задач (2–4), чем мальчики (2–3). Игровые действия с игрушками у мальчиков (70 % (14)) часто неожиданные, но обобщенные, у девочек (65 % (13)) – чаще предсказуемые, но более подробные и развернутые. Мальчики (95 % (19)) чаще играют с воображаемыми предметами и предметами-заместителями, чем девочки (75 % (15)). Девочки (75 % (15)) выразительнее и смелее демонстрируют игровую роль, чем мальчики (65 % (13)). У 15 % (3) мальчишек ролевые высказывания вообще отсутствуют. Анализ игрового взаимодействия показал, что мальчикам (80 % (16)) комфортнее в обществе сверстников. Тогда как девочки (25 % (5)) могут контактировать и со взрослыми. Наблюдения показали, что игра детей старшего дошкольного возраста чаще имеет длительный характер. При этом у девочек (70 % (14)) длительная игра возникает чаще, чем у мальчиков (60 % (12)). У мальчишек чаще происходит смена игровых замыслов, задач и действий.

Результаты диагностики уровня развития игры представлены в таблице 1.

Из данной таблицы видно, что свойственный старшему дошкольному возрасту высокий уровень развитой сюжетно-ролевой игры продемонстрировали 55 % (11) мальчиков и 50 % (10) девочек. На начальном этапе сюжетно-ролевой игры находятся 40 % (8) девочек и 35 % (7) мальчиков.

Таким образом, в результате исследования было выявлено, что гендерные особенности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста существуют.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

В результате исследования были выявлены следующие гендерные особенности игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Девочки предпочитают играть дома, так как для них важны ласка и забота родных людей, чувство защищенности. Играют они преимущественно в игры социального содержания, а любимые игры – «дочки-матери». Игровые роли проигрывают выразительно, с чувствами и эмоциями. Также проявляют интерес к мягким игрушкам, пластилину и пазлам. Девочки используют игрушки в основном по назначению. При организации и реализации игры всегда внимательны к деталям и к оформлению. Игры девочек отличаются разнообразием ролевых высказываний. В игровые партнеры выбирают преимущественно представителей своего пола.

Мальчики предпочитают уличные игры, так как там много места, можно бегать, прыгать и кричать. Любимые

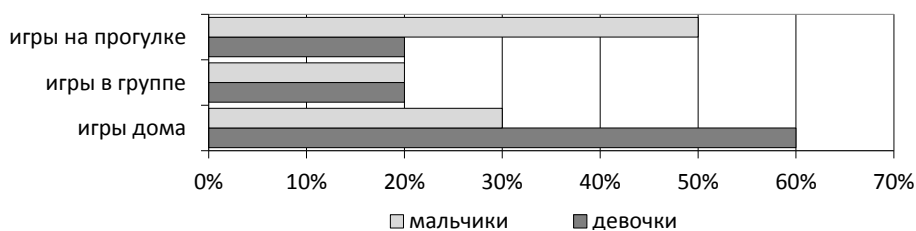


Рис. 1. Распределение мальчиков и девочек в зависимости от предпочтений в выборе места для игр

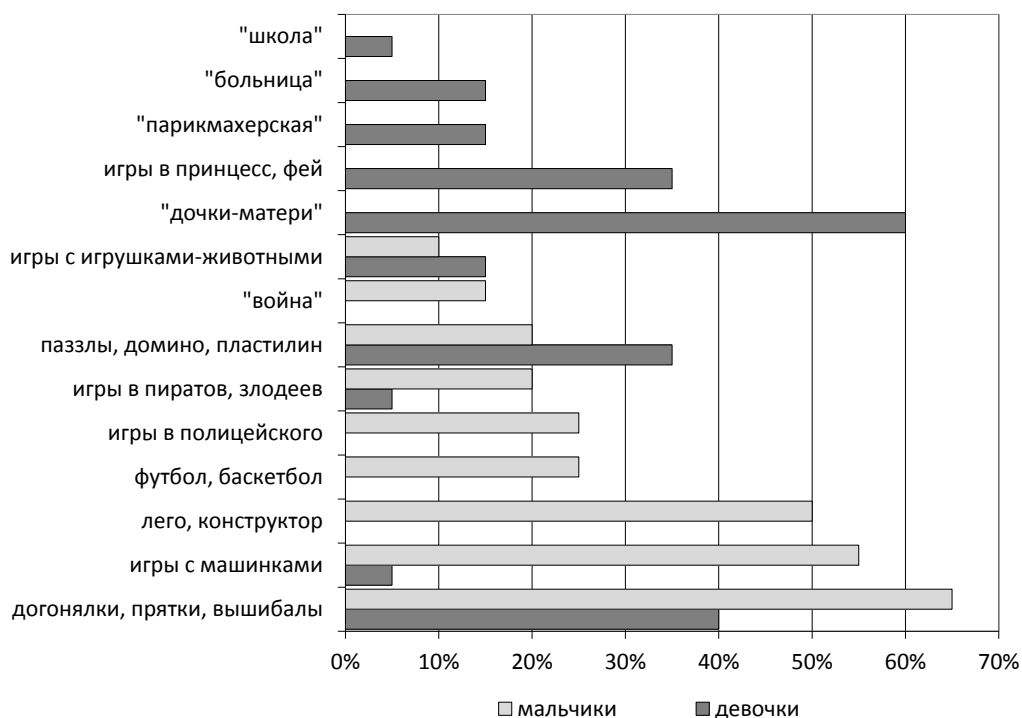


Рис. 2. Распределение мальчиков и девочек в зависимости от игровых предпочтений

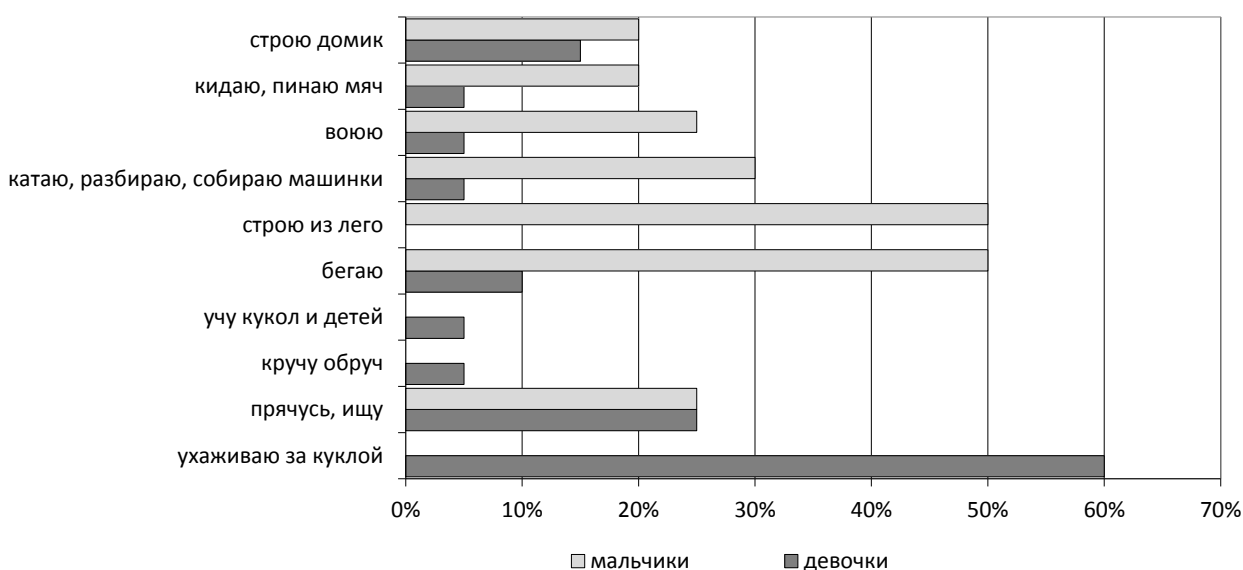


Рис. 3. Распределение мальчиков и девочек в зависимости от игровых действий

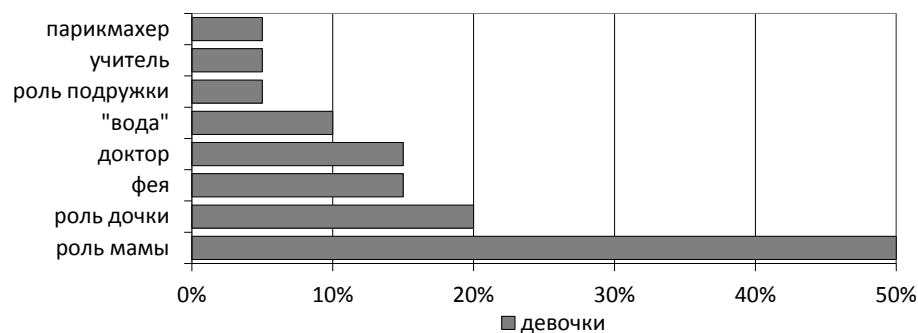


Рис. 4. Распределение девочек в зависимости от роли в игре

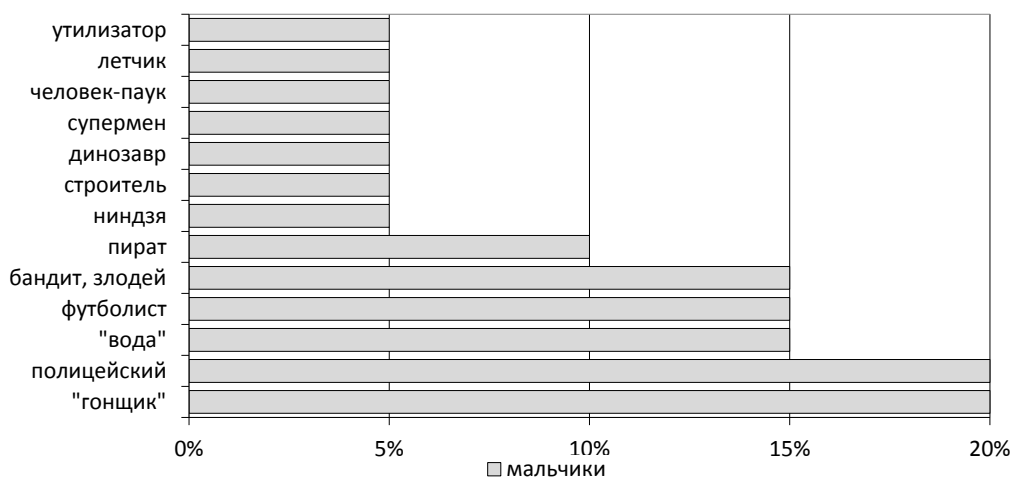


Рис. 5. Распределение мальчиков в зависимости от роли в игре

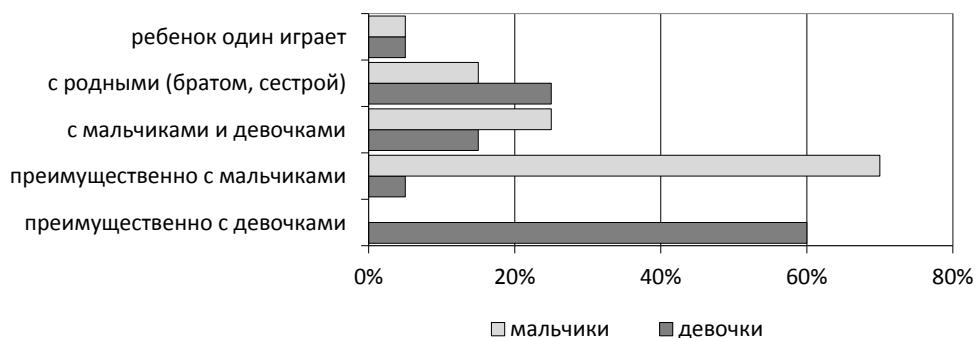


Рис. 6. Распределение мальчиков и девочек в зависимости от выбора игровых партнеров

Таблица 1. Соотношение детей с разным уровнем развития игры

Уровень развития игры		Количество девочек		Количество мальчиков	
		человек	%	человек	%
начальный этап сюжетно-ролевой игры	высокий	1	5	0	0
	средний	1	5	1	5
	низкий	6	30	6	30
развитая сюжетно-ролевая игра	высокий	10	50	11	55
	средний	2	10	2	10

игры и игрушки – догонялки, прятки, машинки и конструктор «лего». Мальчики чаще проявляют творческий подход к использованию игрушки и к игре вообще. Они чаще проигрывают вымышленных и неожиданных персонажей, однако не всегда сопровождают их выразительными ролевыми высказываниями. В качестве партнеров игры выбирают в основном мальчиков.

По уровню развития сюжетно-ролевой игры мальчики немного превосходят девочек, поскольку чаще и смелее при реализации своих разнообразных замыслов комбинируют реальные, малознакомые и вымышленные события.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.
2. Трифонова Е.В. Тестировать или играть? Игра как диагностическое средство // *Детский сад от А до Я*. 2003. № 6. С. 94–100.
3. Stagnitti K. Understanding play: The implications for play assessment // *Australian Occupational Therapy Journal*. 2004. № 51. P. 3–12.
4. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: Центр педагогического образования, 2014. 32 с.
5. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2013. № 3. С. 92–98.
6. Климина Л.В. Организация деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения в процессе формирования гендерной принадлежности детей дошкольного возраста // *Дошкольное воспитание*. 2012. № 7. С. 115–120.
7. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. СПб.: Тускарора, 2001. 92 с.
8. Бодалев А.А. Популярная психология для родителей. М.: Педагогика, 1989. 256 с.
9. Новоселова С.Л. Родителям о детских играх и игрушках. Советы психолога. Ростов н/Д.: Молот, 1992. 16 с.
10. Репина Т.А. Особенности общения мальчиков и девочек в детском саду // *Вопросы психологии*. 1984. № 7. С. 62–70.
11. Howes C., Matheson C.C. Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play // *Developmental Psychology*. 1992. Vol. 28. P. 961–974.
12. Доронова Т.Н. Пол или гендер? (Девочки налево, мальчики направо) // *Обруч: образование, ребенок, ученик*. 2009. № 3. С. 3–6.
13. Смирнова Е.О., Рахимова У. Межличностные отношения дошкольников и сюжетная игра // *Психолог в детском саду*. 2011. № 6. С. 76–79.
14. Пухова Т.И. Шесть Кукол. Психологический анализ режиссерской игры в «семью» у дошкольников. М.: Принтер, 2000. 180 с.
15. Farmer-Dougan V., Kaszuba T. Reliability and validity of playbased observation. Relationship between the play behavior observation system and standardized measures of cognitive and social skills // *Educational Psychology*. 1999. Vol. 19. P. 429–440.
16. McAlonay K., Stagnitti K. Pretend play and social play: The concurrent validity of childinitiated pretend play

assessment // *International Journal of Play Therapy*. 2009. Vol. 18. P. 99–113.

17. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2008. 21 с.
18. Трифонова Е.В. Режиссерские игры дошкольников. Часть 1. Организация в условиях детского сада. М.: Национальный книжный центр, 2016. 256 с.
19. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии. М.: Просвещение, 1995. 291 с.
20. Комарова Н.Ф. Диагностика игры детей. Методические рекомендации. Н. Новгород: НГПИ им. Горького, 1992. 21 с.

#### REFERENCES

1. Elkonin D.B. *Psikhlogiya igry* [The psychology of the game]. Moscow, VLADOS Publ., 1999. 360 p.
2. Trifonova E.V. To test or play? The game as a diagnostic tool. *Detskiy sad ot A do Ya*, 2003, no. 6, pp. 94–100.
3. Stagnitti K. Understanding play: The implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 2004, no. 51, pp. 3–12.
4. *Federalnyy Gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart doshkolnogo obrazovaniya* [Federal State educational standard of preschool education]. Moscow, Tsentr pedagogicheskogo obrazovaniya Publ., 2014. 32 p.
5. Smirnova E.O. The game in the modern preschool education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*, 2013, no. 3, pp. 92–98.
6. Klimina L.V. The organization of the teacher of preschool educational institutions in the process of gender pre-school children. *Doshkolnoe vospitanie*, 2012, no. 7, pp. 115–120.
7. Eremeeva V.D., Khrizman T.P. *Malchiki i devochki – dva raznykh mira* [Boys and girls – two different worlds]. Sankt Petersburg, Tuskarora Publ., 2001. 92 p.
8. Bodalev A.A. *Populyarnaya psikhlogiya dlya roditeley* [Popular psychology for parents]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 256 p.
9. Novoselova S.L. *Roditelyam o detskikh igrakh i igrushkakh. Sovety psikhologa* [Parents about children's games and toys. Psychological advice. A book for parents]. Rostov-on-Don, Molot Publ., 1992. 16 p.
10. Repina T.A. Peculiarities of communication of boys and girls in kindergarten. *Voprosy psikhologii*, 1984, no. 7, pp. 62–70.
11. Howes C., Matheson C.C. Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 1992, vol. 28, pp. 961–974.
12. Doronova T.N. Biological sex or gender? (Girls left, boys right). *Obruch: obrazovanie, rebenok, uchenik*, 2009, no. 3, pp. 3–6.
13. Smirnova E.O., Rakhimova U. Interpersonal relations of preschool children and story. *Psikholog v detskom sadu*, 2011, no. 6, pp. 76–79.
14. Pukhova T.I. *Shest Kukol. Psikhologicheskii analiz rezhisserskoy igry v "semyu" u doshkolnikov* [Six Dolls. Psychological analysis of the directing game in the "family" in preschoolers]. Moscow, Printer Publ., 2000. 180 p.
15. Farmer-Dougan V., Kaszuba T. Reliability and validity of playbased observation. Relationship between the play behavior observation system and standardized measures

- of cognitive and social skills. *Educational Psychology*, 1999, vol. 19, pp. 429–440.
16. McAlonay K., Stagnitti K. Pretend play and social play: The concurrent validity of childinitiated pretend play assessment. *International Journal of Play Therapy*, 2009, vol. 18, pp. 99–113.
17. Osorina M.V. *Sekretnyy mir detey v prostranstve mira vzroslykh* [The secret world of children in space of the adult world]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2008. 21 p.
18. Trifonova E.V. *Rezhisserskie igry doskolnikov. Chast 1. Organizatsiya v usloviyakh detskogo sada* [Directing the games preschoolers. Part 1. Organization in kindergarten]. Moscow, Natsionalnyy knizhnyy tsentr Publ., 2016. 256 p.
19. Uruntaeva G.A. *Praktikum po detskoj psikhologii* [Workshop on child psychology]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1995. 291 p.
20. Komarova N.F. *Diagnostika igry detey. Metodicheskie rekomendatsii* [Diagnosis of children's games. Guidelines]. Nizhniy Novgorod, NGPI im. Gorkogo Publ., 1992. 21 p.

#### GENDER FEATURES OF PLAY ACTIVITY OF CHILDREN AT THE SENIOR PRESCHOOL AGE

©2017

*E.A. Kalyagina*, PhD (Psychology), Associate Professor,  
*A.L. Shalginova*, graduate student  
Head of Chair of psychological and pedagogical education  
*N.F. Katanov Khakass State University, Abakan (Russia)*

*Keywords:* gender features; game; play activity; preschool age; development.

*Abstract:* Gender features are the features associated with the gender identity and the socio-cultural experience. In modern society, the misbalance in this relation is increasingly visible: the biological characteristics of men and women do not always coincide with the socio-cultural characteristics. The other extremity is the lack of flexibility in gender expression. In this regard, the question about the necessity of competent gender-based education of children arises.

To solve this task, parents, teachers and psychologists use various methods: reading fairy tales, conversations, music classes, physical training, and labor activity. This paper studies gender features of play activity of senior preschool children.

Based on the results of surveys and observations, the authors studied and analyzed play preferences of twenty boys and twenty girls and determined their levels of play development.

In the result of the study, various content, objective side and play styles of boys and girls were defined. It was determined that boys like noisy games and the large play spaces that cannot be always provided by parents and nursery teachers. Girls, on the contrary, win the adults' favor for their calm games, neat play actions that, however, are often free of creative and inquisitive nature.

Thus, the knowledge of gender characteristics of children will help parents and teachers using gaming activities to define the abilities of each child and to correct at the proper time the deviations in their gender expression.

## ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ВЕДУЩИМИ СПОСОБАМИ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ

© 2017

*А.О. Муругова*, аспирант кафедры акмеологии и психологии развития  
Кемеровский государственный университет, Кемерово (Россия)

*Ключевые слова:* старшие подростки; личностные особенности; способы преодоления негативных ситуаций; копинг; копинг-поведение.

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема взаимосвязи ведущих способов преодоления негативных ситуаций и личностных особенностей старших подростков. Проведен теоретический анализ литературы с целью изучения подходов к определениям понятий «копинг», «совладающее поведение» и соотношения этих понятий. Выявлена неоднозначность определения данных понятий в отечественной и зарубежной литературе. Рассматриваются результаты исследований отечественных и зарубежных авторов по изучению возрастных особенностей преодолевающего поведения, основное внимание уделено работам, авторы которых рассматривают особенности совладающего поведения в подростковом и юношеском возрасте. Представлены результаты эмпирического исследования. Доказано, что существует взаимосвязь между показателями по шкалам способов преодоления негативных ситуаций и показателями по шкалам, определяющим личностные характеристики школьников. Выявлено, что ученикам, имеющим преобладающий способ преодоления негативных ситуаций, названный «поиск поддержки», свойственно невысокое стремление к принятию другими людьми, а также невысокая мотивация аффилиации, преобладание в общении мотива «страх отвержения». Определено, что для школьников, которым свойственен такой способ преодоления негативных ситуаций, как самообвинение, характерны высокий уровень общей экстернальности, экстернальности в области достижений и экстернальности в семейных отношениях. Для них характерны низкие значения по шкалам «Процесс жизни», «Результат жизни», «Локус контроля – Я» и «Локус контроля – жизнь», а также общей шкалы «Осмысленность жизни». Выявлено, что у подростков, выбирающих стратегию повышения самооценки, отмечаются высокие значения по шкалам «Процесс жизни», «Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь» и «Осмысленность жизни». Определены личностные особенности старших подростков с преобладающими адаптивными способами преодоления негативных ситуаций. Для них характерны большая интернальность в сфере семейных отношений, большая уверенность в управляемости своей жизни, более высокие значения самооценки и уровня притязаний. Обнаруженные особенности могут учитываться при создании программы психолого-образовательного сопровождения старших подростков.

### ВВЕДЕНИЕ

Изучение способов преодоления негативных ситуаций, их распространенности и эффективности в разных возрастных группах является одной из актуальных проблем психологии, что подтверждается большим количеством публикаций по данной теме за последние несколько лет. Таким образом, определение личностных особенностей представителей возрастной группы старших подростков в связи с преобладающими способами преодоления негативных ситуаций является важной темой для исследований.

По определению С.С. Гончаровой, стратегия преодоления негативных ситуаций есть «актуальный ответ личности на требования негативной ситуации; стратегия представляет собой комбинацию способов преодоления, которые определяются как действия человека, предпринимаемые в ситуации психологической угрозы физическому, личностному и социальному благополучию, и разворачиваются в когнитивной, поведенческой или эмоциональной сферах» [1, с. 139].

Такое определение является весьма близким к определению копинг-поведения, в частности, оно почти полностью совпадает с определением копинг-поведения, данным Е.Р. Исаевой: «Стратегии действий, предпринимаемые человеком в ситуациях психологической угрозы физическому, личностному и социальному благополучию, осуществляемые в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах функционирования личности и ведущие к успешной или менее успешной

адаптации» [2, с. 33]. Кроме того, по мнению С.К. Нартовой-Бочавер, понятия «копинг-стратегия», «совладающее поведение» и «психологическое преодоление» являются разными вариантами перевода понятий “coping”, “coping behavior” и производных от этих слов [3, с. 20–22]. Таким образом, в своей работе мы считаем оправданным использование данных понятий как синонимичных.

В настоящее время существует довольно большое количество определений и моделей понятия «копинг». Наиболее часто это понятие связывают с переживанием стресса. В этой связи копинг можно определить как «стратегию действий, предпринимаемых человеком в ситуациях психологической угрозы, в частности, в условиях приспособления к болезни» (Г. Вебер) [4, с. 113]. Р.С. Лазарус и С. Фолкман определяют копинг как совокупность усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса в когнитивной и поведенческой сферах [5, с. 35]. При этом Р.С. Лазарус отмечает, что возникновение эмоции является ответом на значение. В этом с ним соглашается Л.И. Анцыферова, указывающая на важность учета ценностной структуры личности при изучении проблемы совладания [6, с. 4].

В более широком смысле понятие «копинг» включает «все виды взаимодействия субъекта с задачами внешнего или внутреннего характера – попытки овладеть или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований проблемной ситуации. Дополнительные условия – как внешние, которые характеризуют саму задачу,



так и внутренние, которые представляют собой психологические характеристики субъекта, определяют содержание данного понятия, отличая его от простого приспособления» [3, с. 21–22].

По мнению С.К. Нартовой-Бочавер, копинг представляет собой «индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями» [3, с. 21].

Неоднозначны и подходы к классификации копинг-стратегий. В некоторых теориях копинг-поведения выделяют следующие базисные стратегии: разрешение проблем, поиск социальной поддержки и избегание.

Э. Хайм выделяет три сферы, в которых происходит реализация стратегий совладающего поведения: эмоциональную, когнитивную и поведенческую. Также он разделяет все виды копинг-стратегий по степени их адаптивных возможностей на адаптивные, частично адаптивные и неадаптивные [7, с. 10–13].

С.К. Нартова-Бочавер предлагает признаки, возможные для использования в качестве оснований для классификации видов психологического преодоления: ориентированность (локус); область психического, в которой разворачивается преодоление; эффективность; временная протяженность полученного эффекта и ситуации, провоцирующие копинг-поведение [3, с. 23].

В литературе представлены результаты изучения возрастных особенностей преодолевающего поведения. Так, по мнению М. Петровского, адаптированность человека к возникающим проблемам возрастает с приобретением жизненного опыта [8, с. 344]. М. Тышкова выявила возрастные особенности реагирования детей на стресс. Так, у младших детей доминирующей реакцией на стресс является отказ от достижения результата либо переоценка своих успехов и недооценка неудач. Для старших детей более характерны такие реакции, как протест, символический уход из ситуации эксперимента, переоценка своих успехов и недооценка неудач [9, с. 32].

Х. Сэк установила, что в раннем юношеском возрасте социальная поддержка играет более значительную роль по мере усиления силы стресса, при этом наиболее важной является эмоциональная поддержка [10, с. 676]. И.С. Морозова и Е.А. Панасенко указывают на взаимосвязь между копинг-стратегиями и механизмами психологической защиты студентов-первокурсников, которые стоит учитывать при построении процесса обучения в вузе [11, с. 348–349]. О.П. Бартош и Т.П. Бартош выделили специфические возрастные и гендерные особенности копинг-поведения подростков: наименее предпочтительными для всех групп подростков оказались стратегии «дистанцирование» и «принятие ответственности». Наиболее популярными конструктивными стилями являются «поиск социальной поддержки» и «планирование решения проблемы». У девочек наиболее популярным неконструктивным копинг-стилем является «бегство-избегание» [12, с. 45].

Н.И. Дунаева и Е.В. Жулина отмечают, что студенты с развитой субъектностью выбирают активные жизненные стратегии при выходе из трудных жизненных ситуаций [13, с. 561]. Л.А. Коломеец выявила, что ученики 11-х классов наиболее часто при возникновении проблемы стараются больше общаться с людьми, полу-

чать советы. Кроме того, были выявлены взаимосвязи между некоторыми личностными ресурсами (осмысленностью жизни, временной перспективой и т. д.) и выбором наиболее конструктивных копинг-стратегий [14, с. 218]. А.С. Иванищева и Э.Э. Сыманюк установили различия в преобладающих стилях копинг-поведения студентов колледжа и вуза: студентам вуза были в большей степени свойственны конструктивные стратегии преодоления, в то время как студентам колледжа – деструктивные. Такие результаты авторы связывают со степенью осознанности действий студентов при разрешении трудных ситуаций, а также с уровнем адаптированности к новым условиям [15, с. 127]. Проанализировав результаты исследований российских и зарубежных авторов, С.К. Нартова-Бочавер пришла к выводу, что в юношеском возрасте активно идет процесс обучения способам психологического преодоления трудных жизненных ситуаций, основополагающая роль в этом процессе принадлежит именно значимым взрослым, а не группе сверстников [3, с. 26].

Цель работы – изучение личностных особенностей старших подростков во взаимосвязи с преобладающими способами преодоления негативных ситуаций.

### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЙ

Для реализации цели работы было проведено исследование, в котором приняли участие 32 ученика 10-го класса одной из школ г. Кемерово в возрасте 16–17 лет, из них 12 мальчиков и 20 девочек.

В исследовании были использованы следующие методики: опросник «Мотивация достижения и боязнь неудачи» А.А. Реана [16, с. 12], опросник «Мотивация аффилиации» А. Меграбяна в модификации М.Ш. Магомед-Эминова [17, с. 373], опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) [16, с. 97], опросник «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева [18], тест самодетерминации К. Шелдона и Э. Деси в адаптации Е.Н. Осина [19], модифицированная методика определения самооценки Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн [20, с. 163], опросник «Способы преодоления негативных ситуаций» С.С. Гончаровой [1]. Кроме того, испытуемым предлагалось дать определение понятию «трудная жизненная ситуация» и написать эссе на тему «Как я справляюсь с трудными жизненными ситуациями».

Полученные результаты были проанализированы с помощью методов математической статистики с использованием программы Statistica 6. В частности, были использованы: метод корреляционного анализа, метод статистического анализа результатов исследования с использованием *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИХ АНАЛИЗ

С целью выявления взаимосвязей между способами преодоления негативных ситуаций и личностными особенностями испытуемых был проведен корреляционный анализ, значимые результаты которого представлены в таблице 1.

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы: ученикам, имеющим высокие значения по шкале «Поиск поддержки», свойственно невысокое стремление к принятию другими людьми

Таблица 1. Взаимосвязи способов преодоления негативных ситуаций и личностных особенностей

Шкалы	Поиск поддержки	Повышение самооценки	Самообвинение	Анализ проблемы	Поиск виновных
Стремление к аффилиации	-0,39	-0,36	-0,06	0,20	-0,18
Мотивация аффилиации	-0,46	-0,13	-0,23	0,09	-0,23
Общая интернальность	-0,05	-0,07	-0,59	0,00	-0,36
Интернальность в области достижений	-0,05	-0,20	-0,64	-0,07	-0,33
Интернальность в области неудач	0,15	-0,03	-0,29	0,32	-0,52
Интернальность в семейных отношениях	0,07	0,03	-0,51	0,02	-0,44
Процесс жизни	-0,05	0,42	-0,39	-0,28	0,07
Результат жизни	0,20	0,37	-0,48	-0,22	0,08
Локус контроля – Я	-0,10	0,42	-0,41	-0,12	0,05
Локус контроля – жизнь	0,09	0,45	-0,44	-0,13	-0,12
Осмысленность жизни	0,03	0,48	-0,47	-0,20	0,01
Самооценка по шкале «ум»	-0,19	0,42	-0,31	-0,26	0,01
Самооценка по шкале «хороший характер»	0,07	0,57	-0,23	-0,25	0,12
Самооценка по шкале «счастье»	0,09	0,33	-0,50	-0,07	-0,16
Самооценка по шкале «умение справляться с трудными жизненными ситуациями»	0,08	0,18	-0,68	-0,23	-0,15
Уровень притязаний по шкале «хороший характер»	0,00	0,56	0,01	0,06	-0,04
Уровень притязаний по шкале «счастье»	-0,10	0,12	-0,56	-0,01	-0,35
Уровень притязаний по шкале «умение справляться с трудными жизненными ситуациями»	-0,10	0,28	-0,20	0,54	-0,46
Самооценка, среднее значение	-0,02	0,45	-0,57	-0,21	-0,10
Уровень притязаний, среднее значение	-0,11	0,54	-0,26	0,19	-0,25

и невысокая мотивация аффилиации, также можно предположить преобладание в общении мотива «страх отвержения». Для школьников, которым свойственен такой способ преодоления негативных ситуаций, как самообвинение, характерны низкие значения по шкалам общей интернальности, интернальности в области достижений и в семейных отношениях, что говорит о том, что школьники с таким способом преодоления не считают, что могут быть ответственными за свою жизнь в целом и управлять ею, в особенности они связывают свои успехи, достижения и радости с внешними обстоятельствами; кроме того, подростки из данной группы считают своих близких, а не самих себя причиной значимых ситуаций, возникающих в семье. Такое же отношение к семейной ситуации у подростков с высоким значением по шкале поиска виновных, также для этих школьников характерна экстернальность в области неудач, что говорит о том, что причины своих неудач они приписывают другим людям и внешним обстоятельствам, а не своим действиям. Подобные суждения сочетаются со способом преодоления «поиск виновных», при котором людям свойственно искать причины своих бед и проблем во внешнем мире.

У подростков, которым в наибольшей степени свойственна такая стратегия, как повышение самооценки, также выявлены высокие значения по шкалам «Процесс жизни», «Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь» и «Осмысленность жизни». Это говорит о том, что для данной группы характерна удовлетворенность своей жизнью, восприятие процесса жизни как интересного и эмоционально насыщенного; кроме того, подростки данной группы воспринимают себя как лю-

дей, способных управлять своей жизнью, контролировать ее ход и обладающих достаточной свободой выбора, также в целом у них высокие показатели осмысленности жизни. Ученикам с выраженной шкалой самообвинения свойственны низкие значения по шкалам «Процесс жизни», «Результат жизни», «Локус контроля – Я» и «Локус контроля – жизнь», а также общей шкалы осмысленности жизни. Так, можно заключить, что для школьников с высокими значениями по данной шкале характерна неудовлетворенность процессом и результатами жизни в настоящий момент, а также неверие в свои силы контролировать события собственной жизни, фатализм. Эти результаты подтверждают результаты по шкалам методики УСК.

Школьники с преобладающими значениями шкалы «Повышение самооценки» более высоко оценивают свой ум и характер, а также имеют более высокую общую самооценку. При этом высокая самооценка сочетается с высоким уровнем притязаний по шкале хорошего характера, а также средним значением уровня притязаний. Для учеников с высокими значениями шкалы самообвинения характерна низкая общая самооценка, а также низкая самооценка уровня счастья и умения справляться с трудными жизненными ситуациями. При этом если низкая самооценка уровня счастья компенсируется низким показателем уровня притязаний по этому параметру, то с умением справляться с трудными жизненными ситуациями этого не происходит, так что можно предположить наличие фрустрации у членов данной группы, связанной с несоответствием низкой самооценки умения справляться с трудными жизненными ситуациями более высоким показателям уровня

притязаний по данному параметру. Высокие показатели по шкале «Анализ проблемы» коррелируют с высокими показателями уровня притязаний по шкале умения справляться с трудными жизненными ситуациями. Ученикам с высокими значениями такого способа разрешения, как поиск виновных, наоборот, свойственны низкие значения уровня притязаний по шкале умения справляться с трудными жизненными ситуациями.

Таким образом, высоким значениям по шкале «Поиск поддержки» соответствуют низкие значения по шкалам стремления к аффилиации и значения общей шкалы мотивации аффилиации. Высоким значениям по шкале «Повышение самооценки» соответствуют высокие значения по шкалам «Процесс жизни», «Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь», «Осмысленность жизни», самооценка ума, хорошего характера, средние значения самооценки, уровня притязаний «хороший характер» и средние значения уровня притязаний. Высоким значениям по шкале самообвинения соответствуют низкие значения по шкалам общей интернальности, интернальности в области достижений, в семейной сфере, шкалам «Процесс жизни», «Результат жизни», «Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь», «Осмысленность жизни», самооценка счастья, самооценка умения справляться с трудными жизненными ситуациями, средние значения самооценки, уровень притязаний «счастье». Высоким значениям по шкале «Анализ проблемы» соответствует высокий уровень притязаний на умение справляться с трудными жизненными ситуациями. Высоким значениям по шкале «Поиск виновных» соответствуют низкие значения по шкалам интернальности в области неудач, в семейных отношениях, уровень притязаний на умение справляться с трудными жизненными ситуациями.

Стоит отметить, что наиболее высокий средний балл среди испытуемых был отмечен у такого способа преодоления негативных ситуаций, как повышение самооценки (5,6), затем самообвинение (5,4) и анализ проблемы (5,3). Наименьшие средние значения по шкалам «Поиск поддержки» (4,5) и «Поиск виновных» (4,8).

С.С. Гончарова выделяет следующие основания для классификации способов преодоления негативных ситуаций в своей методике: адаптивные и неадаптивные способы, а также внешние и внутренние способы пре-

одоления негативных ситуаций. К адаптивным способам относят поиск поддержки, повышение самооценки и анализ проблемы. К неадаптивным – самообвинение и поиск виновных [1, с. 139–141]. В группе школьников в исследовании был выявлен 21 человек с адаптивными способами преодоления и 11 человек – с неадаптивными.

Для изучения личностных особенностей старшеклассников в связи с их ведущими копинг-стратегиями был проведен статистический анализ с применением *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок для сравнения групп старшеклассников, где ведущими являются адаптивные способы, и групп, где ведущими являются неадаптивные способы преодоления негативных ситуаций. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таким образом, мы видим значимые различия между группами школьников с ведущими адаптивными и неадаптивными способами преодоления по таким параметрам, как интернальность в семейных отношениях ( $p=0,02$ ), что говорит о том, что школьники с адаптивными стратегиями в большей степени считают себя ответственными за происходящее в их семье, чем школьники другой группы. Также есть разница по шкале «Локус контроля – жизнь» ( $p=0,014$ ), что говорит о том, что подростки первой группы в большей степени убеждены в своих силах и возможности управлять событиями, происходящими в их жизни. Кроме того, для учеников из первой группы характерны более высокие показатели самооценки и уровня притязаний, в частности самооценки и уровня притязаний на уровень счастья и умение справляться с трудными жизненными ситуациями, что говорит о том, что подростки с преобладающими адаптивными стратегиями более высоко оценивают свой нынешний уровень счастья и умение справляться с трудными жизненными ситуациями, но также имеют более высокие запросы по этим параметрам. Также старшеклассники с преобладающими адаптивными стратегиями преодоления негативных ситуаций показывают более высокие значения по шкале автономии, чем их одноклассники с преобладающими неадаптивными стратегиями, что говорит о том, что школьники первой группы чувствуют возможность самим выбирать направление своей жизни, что подтверждается результатами по шкале «Локус контроля – жизнь».

**Таблица 2.** Средние значения параметров личности учеников с ведущими адаптивными и неадаптивными способами преодоления

Шкалы	Адаптивные	Неадаптивные	Значение <i>t</i>	Уровень значимости, <i>p</i>
Интернальность в семейных отношениях	6,00	4,22	2,44	0,022
Локус контроля – жизнь	30,72	24,11	2,64	0,014
Самооценка по шкале «счастье»	7,71	5,22	2,58	0,017
Самооценка по шкале «умение справляться с трудными жизненными ситуациями»	7,12	5,11	2,84	0,009
Уровень притязаний «счастье»	9,41	8,33	2,73	0,012
Уровень притязаний «умение справляться с трудными жизненными ситуациями»	9,53	8,89	2,10	0,046
Средние значения самооценки	7,26	5,69	3,01	0,006
Средние значения уровня притязаний	9,29	8,60	2,42	0,023
Автономия	37,89	33,11	2,32	0,029

## ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

1. Существует взаимосвязь между показателями ведущих способов преодоления негативных ситуаций и показателями выраженности личностных характеристик школьников. Так, высокий уровень выраженности поиска поддержки прямо коррелирует с низким уровнем стремления к аффилиации и низким уровнем мотивации аффилиации. Высокий уровень самооценки прямо коррелирует с высокими значениями по шкалам «Процесс жизни», «Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь», «Осмысленность жизни», со средним уровнем притязаний. Высокий уровень выраженности самообвинения прямо коррелирует с низким уровнем общей интернальности, низким уровнем интернальности в области достижений, низким уровнем интернальности в семейной сфере, низким уровнем по шкалам «Процесс жизни», «Результат жизни», «Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь», низким уровнем осмысленности жизни, низким уровнем самооценки счастья, низким уровнем самооценки умения справляться с трудными жизненными ситуациями. Высокий уровень выраженности склонности к анализу проблемы прямо коррелирует с высоким уровнем притязаний на умение справляться с трудными жизненными ситуациями. Высокий уровень выраженности поиска виновных прямо коррелирует с низким уровнем интернальности в области неудач, низким уровнем интернальности в семейных отношениях, низким уровнем притязаний на умение справляться с трудными жизненными ситуациями.

2. Существуют различия в личностных характеристиках подростков с преобладающими адаптивными и неадаптивными способами преодоления негативных ситуаций. Школьники с преобладающими адаптивными способами имеют более высокие значения по шкалам «Интернальность в семейных отношениях», «Локус контроля – жизнь», «Автономия», более высокие среднюю самооценку и уровень притязаний, а также более высокие самооценку и уровень притязаний по таким параметрам, как «счастье» и «умение справляться с трудными жизненными ситуациями», чем школьники с преобладающими неадаптивными способами.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные результаты в дальнейшем будут учтены при создании программы психолого-образовательного сопровождения формирования готовности старших подростков к выбору стратегий совладающего поведения.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гончарова С.С. Опросник «Способы преодоления негативных ситуаций» – метод диагностики психологического преодоления в раннем юношеском возрасте // Журнал практического психолога. 2006. № 6. С. 132–148.
2. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. СПб.: СПбГМУ, 2009. 136 с.
3. Нартова-Бочавер С.К. «Copingbehavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. № 5. С. 20–30.
4. Церковский А.Л. Современные взгляды на копинг-проблему // Вестник Витебского государственного

медицинского университета. 2006. Т. 5. № 3. С. 112–121.

5. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer, 1984. 456 p.
6. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление. Преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. № 1. С. 3–8.
7. Heim E. Coping und adaptivitat: gift es geeignetes oder undeionetes coping? // Psychotherapie. Psychosomatik Medizinische Psychologie. 1988. Vol. 1. P. 8–17.
8. Petrovsky M.J., Birkimer J.C. The relationship among locus of control, coping styles, and psychological symptom reporting // Journal Clinical Psychology. 1991. Vol. 47. № 3. P. 336–345.
9. Тышкова М. Исследование устойчивости детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 27–34.
10. Shek D.T.L. Reliance On Self or Seeking Help From Others: Gender Differences in the Locus of Coping in Chinese Working Parents // Journal Psychology. 1992. Vol. 126. P. 671–678.
11. Морозова И.С., Панасенко Е.А. Взаимосвязь механизмов психологических защит с копинг-стратегиями у студентов-первокурсников // Теория и практика общественного развития. 2015. № 18. С. 345–349.
12. Бартош О.П., Бартош Т.П. Возрастные и гендерные особенности копинг-поведения подростков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2012. № 6. С. 42–46.
13. Дунаева Н.И., Жулина Е.В. Изучение влияния субъектности как личностного свойства студентов на сопротивляемость негативным жизненным ситуациям // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С. 555–561.
14. Коломеец Л.А. Особенности проявления копинг-стратегий поведения старшеклассников в стрессовых ситуациях // Теория и практика общественного развития. 2015. № 17. С. 216–219.
15. Иванищева А.С., Сыманюк Э.Э. Сравнительный анализ стратегий преодолевающего поведения студентов // Педагогическое образование в России. 2014. № 4. С. 124–128.
16. Реан А.А. Психология изучения личности. СПб.: В.А. Михайлова, 1999. 288 с.
17. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
18. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
19. Osin E., Boniwell I. Self-determination and well-being // Poster presented at the 4th International Self-Determination Conference. Belgium: Chent, 2010. P. 3–7.
20. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения в клинике. М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. 448 с.

## REFERENCES

1. Goncharova S.S. Questionnaire “Ways to cope with negative situations” – a method of diagnosing psychological coping in early adolescence. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa*, 2006, no. 6, pp. 132–148.
2. Isaeva E.R. *Koping-povedenie i psikhologicheskaya zashchita lichnosti v usloviyakh zdorovya i bolezni*

- [Coping Behavior and Psychological Protection of the Individual in Terms of Health and Disease]. Sankt Petersburg, SPbGMU Publ., 2009. 136 p.
3. Nartova-Bochaver S.K. "Coping-behavior" in the Paradigm of the Personality Psychology. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 1997, no. 5, pp. 20–30.
  4. Tserkovskiy A.L. Contemporary views on the coping problem. *Vestnik Vitebskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta*, 2006, vol. 5, no. 3, pp. 112–121.
  5. Lazarus R.S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, Springer Publ., 1984. 456 p.
  6. Antsyferova L.I. Personality in hardship: rethinking. Transformation of situations and psychological defense. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 1994, no. 1, pp. 3–8.
  7. Heim E. Coping und adaptivitat: gift es geeignetes oder undeeionetes coping? *Psychotherapie. Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 1988, vol. 1, pp. 8–17.
  8. Petrovsky M.J., Birkimer J.C. The relationship among locus of control, coping styles, and psychological symptom reporting. *Journal Clinical Psychology*, 1991, vol. 47, no. 3, pp. 336–345.
  9. Tyshkova M. Study of resilience of children and adolescents in hardship. *Voprosy psikhologii*, 1987, no. 1, pp. 27–34.
  10. Shek D.T.L. Reliance On Self or Seeking Help From Others: Gender Differences in the Locus of Coping in Chinese Working Parents. *Journal Psychology*, 1992, vol. 126, pp. 671–678.
  11. Morozova I.S., Panasenko E.A. Correlation of psychological defense mechanisms with coping strategies of first-year students. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2015, no. 18, pp. 345–349.
  12. Bartosh O.P., Bartosh T.P. Age and gender characteristics of coping behavior of adolescents. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*, 2012, no. 6, pp. 42–46.
  13. Dunaeva N.I., Zhulina E.V. Studying of influence of subjectivity as personal property of students on the resilience to negative life situations. *Problemy sovremenogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2016, no. 52-7, pp. 555–561.
  14. Kolomeets L.A. Specific features of high school students' coping behavior strategies in stressful situations. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2015, no. 17, pp. 216–219.
  15. Ivanishcheva A.S., Symanyuk E.E. Comparative analysis of coping strategies of students' behavior. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2014, no. 4, pp. 124–128.
  16. Rean A.A. *Psikhologiya izucheniya lichnosti* [Psychology Study of Personality]. Sankt Petersburg, V.A. Mikhaylova Publ., 1999. 288 p.
  17. Ilin E.P. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2002. 512 p.
  18. Leontev D.A. *Test smyslozhiznennykh orientatsiy (SZhO)* [Life-purpose orientations test (LPO)]. Moscow, Smysl Publ., 2000. 18 p.
  19. Osin E., Boniwell I. Self-determination and well-being. *Poster presented at the 4th International Self-Determination Conference*. Belgium, Chent, 2010, pp. 3–7.
  20. Rubinshteyn S.Ya. *Eksperimentalnye metodiki patopsikhologii i opyt ikh primeneniya v klinike* [Experimental methods of psychopathology and experience of their application in the clinic]. Moscow, EKSMO-Press Publ., 1999. 448 p.

#### PERSONALITY TRAITS OF OLDER ADOLESCENTS WITH VARIOUS LEADING PATTERNS OF COPING WITH NEGATIVE SITUATIONS

© 2017

*A.O. Murugova*, postgraduate student of Chair of acmeology and psychology of development  
*Kemerovo State University, Kemerovo (Russia)*

*Keywords:* adolescents; personality traits; ways of coping with negative situations; coping; coping behavior.

*Abstract:* The paper studies the problem of the interrelation between the leading patterns of coping with negative situations and personal traits of older adolescents. The author studies various approaches to definitions of the concepts "coping", "coping behavior" and the correlation of these concepts. The ambiguity in the definition of these concepts in Russian and foreign literature is revealed and the results of an empirical study are presented. It is proved that there is a correlation between the indicators on the scales of the methods of coping with negative situations and indicators on the scales that determine personal traits of schoolchildren. It is revealed that students having a predominant way of coping with negative situations called "support seeking" tend to possess low aspiration for acceptance by other people, low motivation for affiliation, and the predominance of the "fear of rejection" motive in communication. It is determined that schoolchildren who are characterized by such a way of coping with negative situations as self-accusation have a high level of general externality, externality in their achievements and externality in family relations. They are characterized by low values on such scales as "Life Process", "Life Result", "Locus of Control – Myself", "Locus of Control – Life", and "Meaningfulness of Life". Personality traits of older adolescents with predominantly adaptive patterns of coping with negative situations are determined. They are characterized by greater internality in family relations, greater confidence in their lives manageability, higher values of self-esteem and level of aspiration. The detected traits can be taken into account in designing a program of psychological and educational support for older adolescents.

## РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

© 2017

**В.В. Пантелеева**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Теоретическая и прикладная психология»

**И.И. Баранецкий**, магистрант кафедры «Теоретическая и прикладная психология»

*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Ключевые слова:** эмпатия; эмпатическая культура; духовно-нравственное воспитание; младший школьный возраст.

**Аннотация:** Культура межличностного взаимодействия, основанная на гуманности, становится базовой потребностью современного общества, ориентированного на человека, который способен к восприятию эмоциональных проявлений других людей, адекватному отклику на эмоциональные состояния окружающих. Устойчивый социальный запрос на человека нового типа, способного проявлять соучастие, эмпатию по отношению к другим людям, ориентирует педагогику и психологию на совершенствование культуры проявления эмпатии школьниками в образовательном процессе. Статья посвящена изучению эмпатии младших школьников и роли средств духовно-нравственного воспитания в ее развитии. Цель исследования – изучение психологических особенностей эмпатии младших школьников и проведение работы, направленной на повышение уровня развития эмпатии средствами духовно-нравственного воспитания. В рамках теоретической части исследования уточняется понятие эмпатии, раскрывается высший уровень ее развития – эмпатическая культура личности. В опытно-экспериментальной части исследования раскрываются особенности эмпатии младших школьников, предлагается авторская программа, направленная на развитие эмпатии в младшем школьном возрасте, а также анализируются результаты исследования эмпатии у младших школьников после реализации психолого-педагогической программы. В результате повторной диагностики на этапе контрольного эксперимента был выявлен существенный сдвиг в уровне выраженности эмпатии у младших школьников после реализации предлагаемой программы, а также отмечено повышение уровня эмпатического отношения младших школьников к своим родителям, сверстникам и пожилым людям.

### ВВЕДЕНИЕ

Эмпатическая составляющая человеческой культуры обеспечивает адекватное познание, восприятие и понимание человека человеком, проявляется в способности индивида сопереживать, сочувствовать и содействовать людям. Устойчивый социальный запрос на человека нового типа, способного проявлять соучастие, эмпатию по отношению к другим людям, ориентирует педагогику и психологию на совершенствование культуры проявления эмпатии школьниками в образовательном процессе. Так, в психолого-педагогической литературе отмечается особая важность развития культуры эмпатии у младших школьников, так как вместе с ней, прежде всего, закладываются гуманистические смысловые и ценностные ориентации личности [1].

В работе [2] представлены альтернативные точки зрения на психологическую структуру эмпатии, а также механизмы ее возникновения. Взаимоотношения эмпата и эмпатируемого с точки зрения синергизма рассмотрены в работе [3]. Соотношение феноменов эмпатии, конгруэнтности, псевдоэмпатии, а также структура эмпатического акта анализируются в работе [4].

Инновационные изменения, происходящие в системе образования, преодоление единообразия и формальной усредненности в организации учебно-воспитательного процесса могут выступать позитивным фактором развития эмпатии младших школьников. [5] Тем не менее остаются нерешенными вопросы создания целостной системы педагогических условий ее формирования, основанные на средствах духовно-нравственного воспитания. Недостаточно изучена роль средств духовно-нравственного воспитания в формировании эмпатии младших школьников в аспекте их полифункционального, позитивного влияния на эмоциональную сферу личности в системе возможностей дополнительного образования [6].

Важно отметить, что важно развитие эмпатических качеств личности не только у учащихся, но и у всех субъектов образовательного процесса. Так, например, Е.И. Медведская рассматривает понимание мотивации учащихся педагогами с различным уровнем эмпатии [7], Ж.В. Рзаева анализирует особенности эмпатии у педагогов и психологов на разных этапах профессионального становления [8; 9], Н.В. Буравцова изучает эмпатию во взаимосвязи с психологическим пространством личности [10].

Таким образом, актуальность рассмотрения вопроса развития эмпатии и роли средств духовно-нравственного воспитания в данном процессе определяется, во-первых, возросшей потребностью общества в людях, ориентированных на проявление эмпатии в межличностных отношениях, во-вторых, необходимостью разработки механизмов формирования эмпатии в младшем школьном возрасте и ролью средств духовно-нравственного воспитания в данном процессе [11].

Эмпатия является одной из важнейших характеристик личности младшего школьника и рассматривается нами как гармоническая совокупность компонентов, включающих гуманное отношение к другим людям, способность к сопереживанию и сочувствию, состояние эмоционального вовлечения и разделения переживаний другого, процесс вхождения в мир другого, содействие другому в решении его проблем. К критериям сформированности эмпатии личности младшего школьника мы относим: развитость эмоциональной идентификации, сформированность умения описывать переживаемые чувства, качество восприятия эмоционального конфликта между собственными переживаниями и переживаниями другого человека, стабильность альтруистической формы поведения по отношению к окружающим, наличие представлений о нравственных

нормах, готовность оказать содействие другому в решении проблем [12].

Цель исследования – изучение психологических особенностей эмпатии младших школьников и проведение работы, направленной на повышение уровня развития эмпатии средствами духовно-нравственного воспитания.

### **ВЫБОРКА ИССЛЕДОВАНИЯ**

Исследование проводилось на базе ДООЦ «Благовест» с. Ягодное в течение 6 месяцев. В экспериментальной части исследования приняли участие младшие школьники – учащиеся 3–4-х классов в количестве 14 человек в возрасте от 10 до 11 лет.

### **МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ**

Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе был проведен констатирующий эксперимент, целью которого являлось выявление актуального уровня развития эмпатии младших школьников с помощью стандартизированных методик. Второй этап исследования заключался в разработке и реализации психолого-педагогической программы формирования эмпатии младших школьников средствами духовно-нравственного воспитания (разъяснение, духовно-нравственный рассказ, этическая беседа, пример, анализ произведений детской художественной литературы, взаимодействие с природой и природными объектами, собственная деятельность детей (игра), народные игры). Третий этап эмпирического исследования – контрольный эксперимент, целью которого является выявление уровня эмпатии младших школьников после реализации психолого-педагогической программы.

Использовались следующие психодиагностические методы: опросник «Экспресс-диагностика эмпатии» И.М. Юсупова [13]; опросник «Эмпатия» А.А. Мегрбяна [14]; методика «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой [15].

### **ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

С целью изучения возможностей средств духовно-нравственного воспитания в развитии эмпатии младших школьников как коррекционно-развивающего метода, была разработана и реализована программа, направленная на развитие эмпатии детей младшего школьного возраста.

Новизна предлагаемой программы заключается в том, что путем развития эмпатии с помощью специально подобранных занятий посредством средств духовно-нравственного воспитания формируются базовые ценности гуманности и нравственности личности младшего школьника как основы высшего уровня развития эмпатии. Таким образом, закладывается фундамент для развития эмпатической культуры личности.

Цель программы – развитие эмпатии у детей младшего школьного возраста средствами духовно-нравственного воспитания личности.

Задачи программы:

– ознакомить детей с разными эмоциями, особенно с вербальными и невербальными выражениями;

– развить умения различать и понимать свои чувства и эмоциональные состояния окружающих;

– способствовать формированию и развитию гуманного отношения к другим людям, а также к героям художественных произведений фольклора, литературы, музыки и других видов искусств;

– способствовать формированию активной позиции при выражении своего сочувствия другому (родителям, животным, пожилым, сверстникам), выражающей в оказании помощи другому в решении его проблемы.

Программа развития эмпатии младших школьников основана на понимании уникальности каждого периода возрастного развития и построена с учетом основных возможностей и потребностей возрастной стадии развития младших школьников.

Разработанная и реализованная программа развития эмпатии младших школьников включает в себя три блока: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Когнитивный блок направлен на развитие представлений младших школьников об эмоциях; эмоциональный блок – на развитие способности дифференцировать эмоциональные состояния другого человека, характеризующиеся проявлением сочувствия или содействия; поведенческий блок – на развитие способности проявлять действенную помощь в деятельности по отношению к различным объектам эмпатии, т. е. активно поддерживать другого и оказывать ему помощь.

Важно отметить, что в структуру и содержание каждого занятия были включены все три блока, т. е. на одном занятии прорабатываются и когнитивный компонент эмпатии, и эмоциональный, и поведенческий.

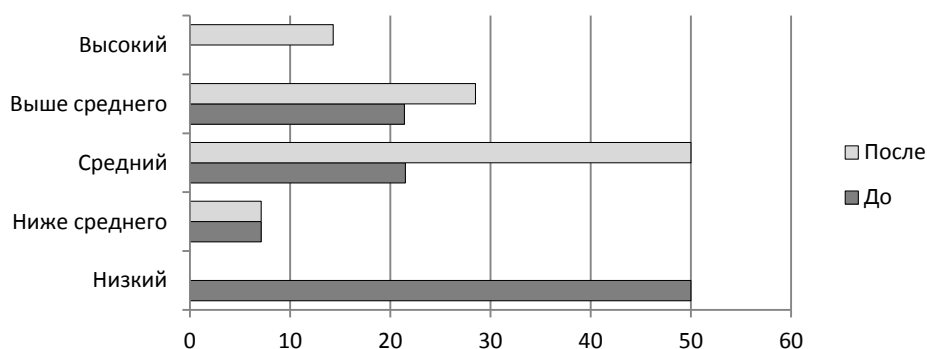
В связи с тем, что развитие эмпатии, на наш взгляд, является не только задачей школы, психолого-педагогического процесса ребенка в семье, в разработанной нами психолого-педагогической программе больше значение уделяется домашнему заданию. Разработан перечень возможных домашних заданий, которые учащиеся выполняют как самостоятельно, так и в совместной деятельности с родителями. Таким образом, разработанная и реализованная психолого-педагогическая программа дополняется, расширяется и усиливается домашними заданиями, проектами и совместной деятельностью с родителями [16].

Используемые коррекционные методики – средства духовно-нравственного воспитания, такие как рассказ, разъяснение, этическая беседа, пример, собственная деятельность младшего школьника, ролевые игры, народные игры. Также большое значение в программе имеют сказки и сказкотерапия, элементы арт-терапии [17–20].

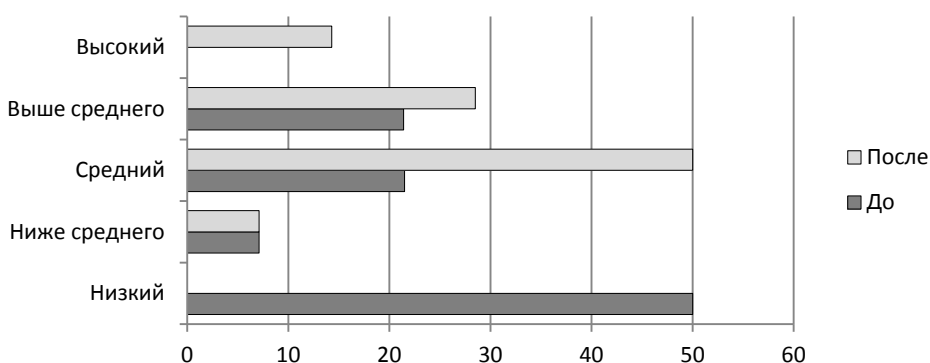
### **РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ**

Диагностика уровня развития эмпатии у младших школьников была проведена до и после реализации психолого-педагогической программы. Результаты констатирующего и контрольного срезов представлены на рис. 1–4 и в таблице 1.

На рис. 1 и 2 показаны результаты исследования уровня развития эмпатии младших школьников до и после реализации разработанной программы по методике И.М. Юсупова. На рис. 1 приведены данные



**Рис. 1.** Уровень выраженности эмпатической культуры младших школьников ( $n=14$ ) до и после коррекционного воздействия



**Рис. 2.** Средние значения выраженности шкал методики «Экспресс-диагностика эмпатии» И.М. Юсупова младших школьников до и после коррекционного воздействия

в процентах, на рис. 2 данные по шкалам методики представлены в средних значениях.

Из рис. 1 видно, что у младших школьников до реализации программы преобладал низкий уровень развития эмпатии, после реализации программы произошли такие изменения, как общее повышение уровня развития эмпатии с низкого (0 %) до среднего (50 %), ниже среднего (7,1 %), выше среднего (28,5 %) и высокого (14,3 %); подобные изменения наблюдаются и при анализе выраженности шкал методики, т. е. показатели низкого уровня уменьшились, а среднего и высокого – выросли.

Анализируя результаты контрольного диагностического среза после реализации разработанной программы по шкалам методики И.М. Юсупова, мы можем отметить, что также произошли существенные изменения в выраженности эмпатии у младших школьников. Увеличились показатели по «выпадающим» шкалам – «отношение к старикам» (с 6,07 до 9,05) и «отношение к детям» (с 4,86 до 7,15). Все остальные шкалы также имеют положительную динамику.

На рис. 3 представлены результаты исследования эмпатии у младших школьников до и после реализации программы по методике А.А. Меграбяна. Опираясь на полученные результаты контрольной и повторной диагностики уровня развития эмпатии у младших школьников по данной методике, мы можем отметить, что после реализации разработанной нами программы у 64,3 % респондентов выборки уровень развития в пределах

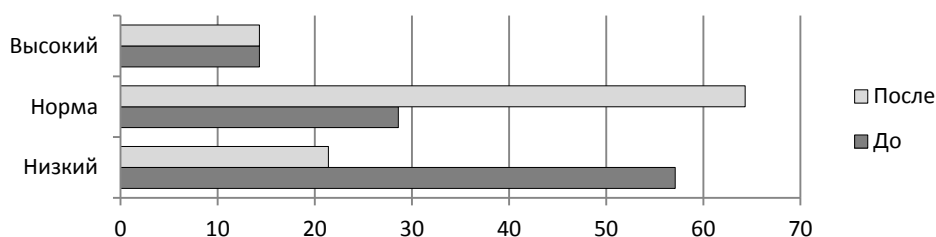
нормы (при констатирующем срезе 28,6 %). Низкий уровень развития эмпатии после коррекционного воздействия сохранился у 21,4 % младших школьников (у 57,1 % до воздействия). Высокий уровень развития эмпатии сохранился на том же уровне (14,3 % до и после реализации программы). Таким образом, можно отметить, что после реализации программы увеличилось количество учащихся, уровень эмпатии у которых в пределах нормы.

На рис. 4 представлены результаты исследования характера эмпатии младших школьников до и после коррекционного воздействия по методике «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой. У 57,2 % младших школьников до реализации развивающей программы преобладал эгоистический характер эмпатии, тогда как результаты контрольной диагностики показали динамику и преобладание гуманистической эмпатии после коррекционного этапа у 64,3 % младших школьников.

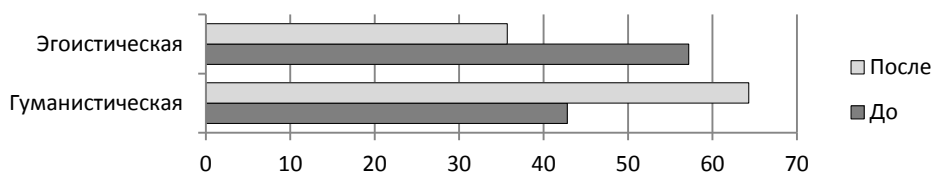
Для того чтобы определить эффективность разработанной программы, использовался параметрический  $t$ -критерий Стьюдента для зависимых выборок (таблица 1).

Сравнительный анализ результатов диагностики уровня развития эмпатии показал, что у младших школьников по завершении реализации программы повысился общий уровень эмпатии (на уровне значимости 0,01) по методикам И.М. Юсупова, А.А. Меграбяна, а также отношение к родителям (на уровне значимости 0,01), к старикам (на уровне значимости 0,01) и детям





**Рис. 3.** Результаты диагностических срезов до и после реализации программы по методике А.А. Меграбяна, %



**Рис. 4.** Результаты исследования характера эмпатии младших школьников до и после коррекционного воздействия

**Таблица 1.** Сравнительный анализ уровня развития эмпатии у младших школьников до и после коррекционного воздействия

Показатель	Среднее значение (до)	Среднее значение (после)	t-эмпирическое	Уровень значимости
Методика экспресс-диагностики эмпатии И.М. Юсупова				
Общий уровень	41,71	53,07	5,2	0,01
К родителям	8,79	11,92	3,1	0,01
К животным	8,14	10	2,1	Нет различий
К старикам	6,07	8,85	3,3	0,01
К детям	4,86	6,78	2,2	0,05
К героям художественных произведений	6,43	7	0,8	Нет различий
К незнакомым и малознакомым людям	7,43	8,5	1,1	Нет различий
Методика изучения эмпатии А.А. Меграбяна				
Эмпатия	37,93	46,14	5,2	0,01
Методика «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой (критерий ф Фишера)				
Гуманистический	42,8 %	64,3 %	0,97	Нет различий
Эгоистический	57,2 %	35,7 %	1,085	Нет различий

(на уровне значимости 0,05). Сравнительный анализ результатов диагностики уровня развития эмпатической культуры в экспериментальной и контрольной группах после коррекционного воздействия свидетельствует о том, что в экспериментальной группе уровень эмпатической культуры существенно выше (на уровне значимости 0,05). Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что разработанная и реализованная программа развития эмпатической культуры младших школьников средствами духовно-нравственного воспитания способствует повышению общего уровня эмпатической культуры. Подобранные упражнения, и в особенности домашние задания, направленные на совместную деятельность с родными, бабушками, дедушками, сверстниками, обсуждение и анализ выполненных домашних заданий, способствуют развитию эмпатии по отношению к родителям, старикам, детям.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

У младших школьников преимущественно выражен низкий и средний уровень развития эмпатии. Тем не менее они наиболее сопереживают и сочувствуют своим родителям, также наиболее развита эмпатия у младших школьников к животным. Наименее выражена эмпатия у младших школьников к детям и старикам. Сопереживание незнакомым людям и героям художественных произведений у младших школьников выражено в средней степени. У младших школьников более ярко проявляется эгоистическая эмпатия, чем гуманистическая, т. е. младшие школьники преимущественно разрешают проблемные ситуации в свою пользу, нежели учитывают чувства и потребности другого.

В результате контрольного эксперимента было определено, что у участников экспериментальной группы по завершении реализации авторской программы повысил-

ся общий уровень эмпатии (на уровне значимости 0,01), а также уровень эмпатии по отношению к родителям (на уровне значимости 0,01), к старикам (на уровне значимости 0,01) и детям (на уровне значимости 0,05).

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, результаты нашего исследования позволили, во-первых, обосновать возможности средств духовно-нравственного воспитания в развитии эмпатии младших школьников, во-вторых, разработанную и апробированную психолого-педагогическую программу внедрить в деятельность не только социально-психологической службы ДОЦ «Благовест», но и в систему воспитания и совместной детско-родительской деятельности семей наших воспитанников.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Троицкая Е.А. Влияние условий раздельного обучения на развитие эмпатии у школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 24 с.
- Долгова В.И., Мельник Е.В., Петрова Н.М. Феномен эмпатии в психологических исследованиях // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 31. С. 86–90.
- Елеференко И.О. Синергетическая составляющая эмпатии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 63-2. С. 74–76.
- Орлов А.Б., Хазанова М.А. Феномены эмпатии и конгруэнтность // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 68–73.
- Сидорова А.Н., Прокопенко В.И. Формирование духовно-нравственных основ у детей 7 лет // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Усурийск: УГПИ, 2008. С. 159–168.
- Мазуров А.Б., Ильичева И.М., Коптюбенко С.А., Лыкин С.С. Духовно-нравственное воспитание. От теории к практике. Коломна: МГОСГИ, 2011. 239 с.
- Медведская Е.И. Понимание мотивации учащихся педагогами с различными уровнями развития эмпатии // Адукацыя і выхаванне. 2008. № 4. С. 48–57.
- Рзаева Ж.В. Динамика формирования эмпатии у будущих педагогов-психологов в процессе вузовского обучения // Наука. Образование. Технологии – 2009: материалы II Международной научно-практической конференции. Барановичи: РИО БарГУ, 2009. Ч. 1. С. 77–78.
- Рзаева Ж.В. Место эмпатии в структуре профессиональных и личностных качеств педагога // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сборник научных статей: в 2 ч. Ч. 2. Минск: РИВШ, 2009. Вып. 8. С. 258–264.
- Буравцова Н.В. Взаимосвязь структурно-содержательных характеристик психологического пространства личности и эмпатии : дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2011. 180 с.
- Кондаков А.М., Данилюк А.Я., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2014. 24 с.
- Басова А.Г. Формирование эмпатии // Молодой ученый. 2013. № 5. С. 631–633.
- Юсупов И.М. Диагностический опросник склонности к сопереживанию. Казань: Казан. гос. пед. ин-т, 1988. 23 с.
- Зимица Н.А. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности. Н. Новгород: ННГАСУ, 2015. 42 с.
- Пономарева М.А. Психологическая диагностика личности: теория и практика. Минск: Изд-во Грещова, 2008. 240 с.
- Сидорова А.Н., Кошелькова Н.Ф. Микроклимат семьи – основа духовно-нравственного развития личности ребенка // Дошкольное и начальное образование: опыт, перспективы развития: сборник научных и научно-методических статей. Комсомольск-на-Амуре: АмГПУ, 2009. С. 37–44.
- Козлова С.А. Сущность нравственного воспитания школьников. М.: Владос, 2008. 289 с.
- Айрумян Г.С., Нагорнова Л.В. Дидактическая игра в младшем школьном возрасте // Актуальные задачи педагогики: материалы IV Международной научной конференции. Чита: Молодой ученый, 2013. С. 60–62.
- Ахмедзянова А.Э. Актуализация эмпатии личности средствами кинотренинга (на примере студентов гуманитарного профиля) : дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2011. 195 с.
- Соколова Н. Роль сказки в формировании эмпатии у детей // Здоровы лад жыцця. 2008. № 9. С. 59–62.

### REFERENCES

- Troitskaya E.A. *Vliyanie usloviy razdelnogo obucheniya na razvitie empatii u shkolnikov*. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk [The influence of the conditions of separate education on the development of empathy of schoolchildren]. Moscow, 2012. 24 p.
- Dolgova V.I., Melnik E.V., Petrova N.M. The phenomenon of empathy in psychological studies. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2015, vol. 31, pp. 86–90.
- Eleferenko I.O. Synergetic component of empathy. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2008, no. 63-2, pp. 74–76.
- Orlov A.B., Khazanova M.A. The phenomena of empathy and the congruence. *Voprosy psikhologii*, 1993, no. 4, pp. 68–73.
- Sidorova A.N., Prokopenko V.I. The formation of spiritual and moral principles of 7-year children. *Natsionalnye priorityety sovremennogo rossiyskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy: materialy II Vse-rossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ussuriysk, UGPI Publ., 2008, pp. 159–168.
- Mazurov A.B., Ilicheva I.M., Koptiyubenko S.A., Lykin S.S. *Dukhovno-nravstvennoe vospitanie. Ot teorii k praktike* [Spiritual and moral education. From theory to practice]. Kolomna, MGOSGI Publ., 2011. 239 p.
- Medvedskaya E.I. The understanding of motivation of the pupils by the teachers with different levels of empathy development. *Adukatsyya i vykhavanne*, 2008, no. 4, pp. 48–57.
- Rzaeva Zh.V. The dynamics of formation of empathy of the future educational psychologists in the process of

- university education. *Nauka. Obrazovanie. Tekhnologii – 2009: materialy II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Baranovichi, RIO BarGU Publ., 2009. Ch. 1, pp. 77–78.
9. Rzaeva Zh.V. The place of empathy within the structure of professional and personal qualities of a teacher. *Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshey shkoly. Istoricheskoe i psikhologo-pedagogicheskie nauki: sbornik nauchnykh statey*. Minsk, RIVSh Publ., 2009. Ch. 2, vyp. 8, pp. 258–264.
  10. Buravtsova N.V. *Vzaimosvyaz strukturno-soderzhatelnykh kharakteristik psikhologicheskogo prostranstva lichnosti i empatii*. Dis. kand. psikhol. nauk [The interrelation of structural and content-related characteristics of psychological space of a person and the empathy]. Novosibirsk, 2011. 180 p.
  11. Kondakov A.M., Danilyuk A.Ya., Tishkov V.A. *Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii* [The concept of spiritual and moral development and education of a Russian citizen]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2014. 24 p.
  12. Basova A.G. Formation of empathy. *Molodoy uchenyy*, 2013, no. 5, pp. 631–633.
  13. Yusupov I.M. *Diagnosticheskiy oprosnik sklonnosti k soperezhivaniyu* [The diagnostic questionnaire of propensity to empathy]. Kazan, Kazan. gos. ped. in-t Publ., 1988. 23 p.
  14. Zimina N.A. *Psikhologicheskaya diagnostika kommunikativnogo potentsiala lichnosti* [Psychological diagnostics of communicative potential of a person]. Nizhniy Novgorod, NNGASU Publ., 2015. 42 p.
  15. Ponomareva M.A. *Psikhologicheskaya diagnostika lichnosti: teoriya i praktika* [Psychological diagnostics of a person: theory and practice]. Minsk, Izd-vo Gretsova Publ., 2008. 240 p.
  16. Sidorova A.N., Koshelkova N.F. Family environment is the basis of spiritual and moral development of a child's personality. *Doshkolnoe i nachalnoe obrazovanie: opyt, perspektivy razvitiya: sbornik nauchnykh i nauchno-metodicheskikh statey*. Komsomolsk-na-Amure, AmGPGU Publ., 2009, pp. 37–44.
  17. Kozlova S.A. *Sushchnost npravstvennogo vospitaniya shkolnikov* [The essence of moral education of schoolchildren]. Moscow, Vlados Publ., 2008. 289 p.
  18. Ayrumyan G.S., Nagornova L.V. Didactic game at the primary school age. *Aktualnye zadachi pedagogiki: materialy IV Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Chita, Molodoy uchenyy Publ., 2013, pp. 60–62.
  19. Akhmedzyanova A.E. *Aktualizatsiya empatii lichnosti sredstvami kinotreninga (na primere studentov gumanitarnogo profilya)*. Dis. kand. psikhol. nauk [Actualization of person's empathy by means of cine-training (on the example of humanitarian students)]. Kazan, 2011. 195 p.
  20. Sokolova N. The role of fairy tale in the formation of empathy of children. *Zdorovy lad zhytstsa*, 2008, no. 9, pp. 59–62.

#### THE DEVELOPMENT OF EMPATHY OF PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN BY MEANS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION

© 2017

*V.V. Panteleeva*, PhD (Psychology), assistant professor of Chair “Theoretical and applied psychology”

*I.I. Baranetskiy*, graduate student of Chair “Theoretical and applied psychology”

*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Keywords:* empathy; empathic culture; spiritual and moral education; primary school age.

*Abstract:* The culture of interpersonal interaction based on humanity becomes the basic need of the modern society focused on a person capable of perception of emotional expression of other people, adequate response to the emotional state of the others. Stable social request for a person of a new type able to express sympathy, empathy towards other people orientates pedagogics and psychology to the improvement of the culture of empathy expression by the schoolchildren during the educational process. The paper covers the study of empathy of primary school-aged children and the role of means of spiritual and moral education in its development. The goal of the research is to study the psychological features of empathy of primary school-aged children and to carry out the work aimed at the improvement of the level of empathy development by means of spiritual and moral education. Within the frame of the theoretical part of the study, the notion of empathy is defined and the highest level of its development – the empathic culture of a person – is explained. In the experimental part of the study, the authors describe the features of empathy of primary school-aged children; suggest the author's program aimed at the development of empathy at the primary school age, and analyze the results of the study of empathy of the primary school-aged children after the implementation of the psychological-educational program. In the result of the repeated diagnostics on the control experiment stage, the authors determined the significant change in the level of the empathy manifestation of primary school-aged children after the implementation of the suggested program and registered the increase of the level of empathic attitude of the primary school-aged children to their parents, peers and elderly people.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ  
С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И САМОЭФФЕКТИВНОСТИ**

© 2017

**Е.Н. Сереброва**, педагог-психолог*Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи  
«Здоровье и развитие личности», Кемерово (Россия)***И.С. Морозова**, доктор психологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой общей психологии и психологии развития  
*Кемеровский государственный университет, Кемерово (Россия)***И.А. Свиридова**, доктор медицинских наук, профессор, директор  
*Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи  
«Здоровье и развитие личности», Кемерово (Россия)*

**Ключевые слова:** агрессия; агрессивное поведение; старшеклассники; самоэффективность; жизнестойкость; вовлеченность; принятие риска.

**Аннотация:** В настоящее время проблема агрессивного поведения старшеклассников привлекает все более пристальное внимание ученых, поскольку общее социальное неблагополучие общества, состояние экономического кризиса в стране часто приводит к норме проявлений агрессии в культуре общения между молодыми людьми. Агрессивное поведение является отражением повышенной тревожности, раздражения, негативизма, подозрительности, что диктует необходимость поиска ресурсов, внутренних возможностей, способствующих устойчивости и сопротивляемости человека в стрессовых ситуациях. В свою очередь, таким ресурсом и внутренней возможностью является жизнестойкость.

В статье рассмотрены особенности проявления агрессивного поведения старшеклассников с различным уровнем жизнестойкости. Выявлены особенности проявления агрессивных и враждебных реакций старшеклассников с высоким, средним и низким уровнем жизнестойкости. Указана взаимосвязь параметров агрессивного поведения с различными переменными: самоэффективностью, эмоциональной напряженностью, контролем, вовлеченностью, принятием риска. Дана характеристика испытуемых, приведены данные экспериментального исследования, использованы такие методы диагностики, как тестирование, анкетирование; математико-статистические методы: описательные статистики, корреляционные матрицы.

Описаны особенности установленных взаимосвязей всех параметров жизнестойкости и выявленных видов агрессии исследуемой группы старшеклассников. Показано, что у старшеклассников с высоким уровнем жизнестойкости наблюдается низкий уровень различных проявлений агрессивного поведения: обиды, негативизма, раздражения, индекса враждебных и агрессивных реакций. Для юношей с высоким уровнем жизнестойкости характерны проявления высокого уровня самоэффективности и низкого уровня психоэмоциональной напряженности. В свою очередь, низкий уровень жизнестойкости порождает чувство отвергнутости, полной беспомощности, ощущение себя «вне» жизни, что приводит к снижению работоспособности, активности в стрессогенных условиях.

**ВВЕДЕНИЕ**

Современная ситуация в мире характеризуется кризисными явлениями во многих сферах общественной жизни. Сложные социально-экономические условия, дестабилизация финансового положения порождают у значительной части населения чувство страха перед действительностью и стремление уйти от реальности. В большей степени это присуще молодым людям и людям с низкими адаптационными способностями. В поисках средств защиты от возникающей фрустрации эти люди, прежде всего молодежь, прибегают к стратегиям агрессивного поведения [1–3].

Проблема агрессивного поведения молодых людей в современном обществе в последнее время очень актуальна и объясняется информационной насыщенностью и ускорением ритма жизни современного человека. В результате у старшеклассника возникают внутренние конфликты, переживается невозможность соответствовать ожиданиям и требованиям родителей, учителей, воспитателей, оставаясь при этом самим собой. Это является источником напряжения, беспокойства и отражается на эмоциональной сфере старшеклассника в виде агрессии [4]. Чтобы приспособиться, адаптироваться

к такому напряжению, старшекласснику необходимо вырабатывать навыки решения проблем, приобрести такое качество, свойство личности, которое позволило бы эффективно самореализовываться. По своей природе самореализация предполагает активность человека в направлении разрешения экзистенциальных проблем. При этом собственный потенциал в полной мере человек может реализовать в деятельности [5]. Все это обуславливает необходимость изучения феномена жизнестойкости, предложенного американским психологом С. Мадди, понимаемого им как паттерн структуры установок и навыков, позволяющий превратить изменения окружающей действительности в возможности человека [6; 7].

Компоненты жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) развиваются в детстве и отчасти в старшем школьном возрасте. Их развитие решающим образом зависит от отношений родителей с ребенком. В развитии всех компонентов жизнестойкости принципиально важно принятие, поддержка, любовь и одобрение со стороны близких, а также поддержка инициативы ребенка, его стремлений справляться с задачами различной сложности [8].

Данный вопрос актуален для людей молодого возраста, в том числе и старшеклассников, для которых проблемы активности в профессиональном становлении и социальной адаптации наиболее значимы [9].

В настоящее время психолого-педагогические аспекты развития агрессивного поведения стали предметом серьезного исследования различных авторов. Н.Д. Левитов рассматривал агрессию как психическое состояние и выделял в ней познавательный, эмоциональный и волевой компоненты, которые осуществляют функцию ориентировки и понимания ситуации, выделяя объект для нападения и соотносят его с «наступательными средствами» [10].

С.Н. Ениколопов, А.Р. Ратинов считают, что «агрессивность – это свойство личности, целенаправленное разрушительное поведение, заключающееся в наличии деструктивных тенденций, с целью нанесения вреда тому или иному лицу» [11].

Т.Г. Румянцева, И.Б. Бойко рассматривают агрессивность как форму составного поведения, которая реализуется в контексте социального взаимодействия. Но поведение будет агрессивным при двух условиях: 1) когда имеют место губительные для жертвы последствия; 2) когда нарушены нормы поведения [12].

В результате анализа представлений зарубежных авторов об агрессивности Т.Г. Румянцева делает вывод, что понятие агрессии «следует рассматривать как весьма удобный, хотя и довольно расплывчатый термин, своеобразную метафору, которая выполняет важную гносеологическую функцию, помогая изучать недостаточно известные явления и систематизировать получаемые таким образом данные конкретной науки» [13].

Методологическими и теоретическими предпосылками нашего исследования являются: принципы и положения деятельностного подхода [14; 15]; теоретические положения системного подхода [16]; предпосылки к возникновению агрессивного поведения личности; теоретические представления эволюционно-этологического подхода о потенциальной предрасположенности к агрессивному поведению человека [17]; теоретические положения о склонности к агрессивному поведению личности в юношеском (студенческом) возрасте [18]; теоретические положения ресурсного подхода к профилактике агрессивного поведения [19].

Цель исследования – установление взаимосвязей между проявлением определенных форм агрессии и уровнем жизнестойкости и самооффективности у старшеклассников.

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

С целью изучения особенностей проявлений агрессивного поведения старшеклассников с различным уровнем жизнестойкости была исследована группа учащихся 11-х классов ГБНОУ «Губернаторская кадетская школа-интернат МЧС» (46 юношей в возрасте 17–18 лет). Коллектив воспитанников кадетского корпуса и процесс адаптации в нем имеет ряд своих специфических отличий от других подростковых педагогически организованных коллективов:

- кратковременность обучения (период 2 года);
  - гендерная направленность данного учреждения (учатся только юноши);
  - существование очень четких возрастных границ обучающихся (15–18 лет);
  - принадлежность обучающихся к социально незащищенным слоям населения (сироты; дети из малообеспеченных, многодетных семей; из семей, где только один родитель);
  - совместное проживание кадет в условиях общежития.
- Были использованы следующие психодиагностические методы:

- 1) опросник Басса – Дарки – диагностика агрессивных и враждебных реакций (типичных форм агрессивного поведения) [20];
- 2) шкала общей самооффективности (Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек) – уверенность в своей способности выполнить определенную деятельность [21];
- 3) анкета «Психоэмоциональная напряженность» (М.М. Безруких) [22];
- 4) тест жизнестойкости (С. Мадди, адаптация Д.А. Лентьева, Е.И. Рассказовой) [23].

Использовались математико-статистические методы: описательные статистики, корреляционные матрицы, программа Statistica 5.0.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

На первом этапе исследования мы провели описательную характеристику исследуемых показателей у групп респондентов. Для описания результатов исследования были использованы методы описательной статистики. Анализ результатов проведенного исследования (46 чел.) позволил выявить следующее (таблица 1).

Полученные данные позволяют утверждать, что высокий уровень проявления вербальной агрессии отмечен у 46 % обучающихся, средний – у 38 %, низкий уровень

Таблица 1. Проявления агрессивного поведения старшеклассников (n=46)

Проявления агрессивного поведения	Уровневые характеристики					
	низкий		средний		высокий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Вербальная агрессия	7	16	18	38	21	46
Физическая агрессия	9	20	29	63	8	17
Обида	35	76	9	20	2	4
Негативизм	20	43	19	41	7	16
Чувство вины	12	26	22	48	12	26
Косвенная агрессия	22	47	20	43	4	10
Раздражение	24	52	21	46	1	2
Подозрительность	21	46	22	47	3	7

определен у 16 % испытуемых. В свою очередь, 17 % обучающихся склонны к физической агрессии, 63 % имеют средний и 20 % – низкий уровень склонности к проявлениям физических реакций. У 4 % обучающихся выявлен высокий уровень обиды, 20 % старшеклассников имеют средний уровень и 76 % – низкий уровень проявления данного вида агрессивного поведения.

Высокий уровень проявления негативизма отмечается у 16 % обучающихся, 41 % испытуемых имеет средний уровень и низкий уровень определен у 43 % испытуемых. У 26 % учащихся наблюдается высокий уровень проявления аутоагрессии (чувства вины), у 47 % учащихся – средний, у 26 % – низкий уровень аутоагрессии. Косвенная агрессия на высоком уровне проявляется у 9 % учащихся, средний уровень отмечается у 43 %, низкий уровень – у 47 % обучающихся.

Высокий уровень раздражения выявлен у 2 % обучающихся, 46 % характеризуются средним и 52 % – низким уровнем. 7 % учащихся демонстрируют высокий уровень подозрительности, 47 % имеют средний и 46 % – низкий уровень.

Результаты исследования говорят о том, что у большинства старшеклассников отмечается проявление нескольких видов агрессии. Анализируя ситуацию по общему количеству учащихся (46 чел.), мы выявили, что преобладающими формами агрессии являются физическая, вербальная и чувство вины.

Анализ результатов, полученных по методике самооценки (таблица 2), позволяет утверждать, что у половины старшеклассников наблюдается средний уровень самооценки (50 %), высокий уровень самооценки обнаружен у 22 (48 %) исследуемых старшеклассников, низкий уровень выявлен всего у 1 (2 %) учащегося.

**Таблица 2.** Уровневые характеристики самооценки старшеклассников (n=46)

Уровень	Количество человек	
	чел.	%
Высокий	22	48
Средний	23	50
Низкий	1	2

Как мы видим, большинство старшеклассников имеют высокий и средний уровень самооценки. Эти ребята осознают свои способности, умеют справляться с задачами и ситуациями, определяют и эффек-

тивно осуществляют стратегии и способы своего поведения.

Результаты, полученные по анкете «Психоэмоциональная напряженность» (М.М. Безруких) (таблица 3), показывают, что основное количество обучающихся (65 %) имеют низкий уровень напряженности. Данная группа старшеклассников не подвержена ярко выраженному влиянию стрессовых факторов на их поведение. Они воспринимают стресс как неизбежную ситуацию, которая рано или поздно пройдет. Данные личности являются сильными и способны к самостоятельному преодолению трудностей в своей жизни.

**Таблица 3.** Уровневые характеристики эмоциональной напряженности старшеклассников (n=46)

Уровень	Количество человек	
	чел.	%
Высокий	0	0
Средний	16	35
Низкий	30	65

Группа респондентов со средним уровнем психоэмоциональной напряженности (35 %) характеризуется наличием среднего уровня влияния стрессового фактора на поведение в повседневной ситуации. В такой ситуации подверженность старшеклассников данной группы стрессовому фактору имеет эпизодический характер и зависит от настроения самого человека, от уровня его психологического состояния в данный момент времени.

Высокого уровня напряженности не наблюдается ни у одного старшеклассника.

Анализ результатов полученных по методике диагностики жизнестойкости (таблица 4), показывает, что группа старшеклассников с высокими показателями по всем параметрам жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) составила 29 юношей (63 %). Это старшеклассники, отличающиеся хорошо сформированными целями в жизни, вовлеченностью в происходящее, убежденностью в возможности собственного влияния на свою жизнь и окружающий мир, толерантностью к постоянным изменениям.

В группу со средними значениями жизнестойкости вошли 17 старшеклассников (37 %), по-разному реагирующих на жизненные трудности. Учащиеся данной группы не столь упорны, настойчивы, по сравнению с первой группой юношей с высоким уровнем жизнестойкости. Старшеклассников с низкими

**Таблица 4.** Уровневые характеристики параметров жизнестойкости старшеклассников (n=46)

Параметры	Количество					
	высокий		средний		низкий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Жизнестойкость	29	63	17	37	0	0
Вовлеченность	21	46	23	50	2	4
Контроль	24	52	22	48	0	0
Принятие риска	28	61	18	39	0	0

Таблица 5. Непараметрические корреляции содержательных характеристик изучаемых параметров (жизнестойкость, напряженность, самооффективность) с проявлениями различных форм агрессии

Содержательные характеристики изучаемых параметров	Жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Напряженность	Самоэффективность
Раздражение	-0,46**	-0,53**	-0,34*		0,47**	
Негативизм	-0,43**	-0,54**			0,35*	
Обида		-0,32*				-0,40**
Подозрительность	-0,57**	-0,57**	-0,40**	-0,45**	0,37**	-0,54**
Чувство вины					0,34*	-0,39**
Индекс агрессивности					0,34*	
Индекс враждебности	-0,47**	-0,52**		-0,40**	0,35*	-0,55**
Психоэмоциональная напряженность	-0,69**	-0,65**	-0,59**	-0,49**		-0,53**
Самоэффективность	0,58**	0,48**	0,45**	0,45**		

\* – корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя);

\*\* – корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

показателями по всем параметрам жизнестойкости в группе исследуемых не выявлено. Как мы видим, довольно большое количество старшеклассников входят в группу с высокими показателями жизнестойкости.

Следующий этап нашего исследования предполагает анализ связей между всеми изучаемыми параметрами (таблица 5).

У обучающихся выявлена отрицательная корреляционная связь жизнестойкости с раздражением ( $r=-0,46$  при  $p \leq 0,0019$ ), негативизмом ( $r=-0,43$  при  $p \leq 0,0042$ ), подозрительностью ( $r=-0,57$  при  $p \leq 0,0001$ ) и индексом враждебных реакций ( $r=-0,47$  при  $p \leq 0,001$ ). Таким образом, при высоком уровне жизнестойкости у старшеклассников реже проявляется склонность к раздражению, резкости, вспыльчивости, грубости. Эти юноши не выступают против правил и норм поведения, им не свойственны обида, зависть, ненависть к окружающим, недоверие и осторожность по отношению к людям и миру.

Вовлеченность, как один из компонентов жизнестойкости, отрицательно связан с раздражением ( $r=-0,53$  при  $p \leq 0,0003$ ), негативизмом ( $r=-0,54$  при  $p \leq 0,0003$ ), обидой ( $r=-0,32$  при  $p \leq 0,036$ ), подозрительностью ( $r=-0,57$  при  $p \leq 0,0001$ ) и индексом враждебных реакций ( $r=-0,52$  при  $p \leq 0,0005$ ).

Контроль отрицательно связан с раздражительностью ( $r=-0,34$  при  $p \leq 0,0245$ ) и подозрительностью ( $r=-0,40$  при  $p \leq 0,008$ ).

Принятие риска имеет отрицательную связь с подозрительностью ( $r=-0,45$  при  $p \leq 0,0025$ ) и индексом враждебных реакций ( $r=-0,40$  при  $p \leq 0,0075$ ).

Анализ установленных взаимосвязей всех параметров жизнестойкости и выявленных проявлений видов агрессивного поведения данной группы старшеклассников позволяет утверждать, что, чем ниже уровневые показатели развития жизнестойкости, тем сильнее проявляется какой-либо вид агрессивного поведения. Это

значит, что уровневые характеристики жизнестойкости детерминируют выбор предпочитаемых моделей поведения подростков, в том числе и проявлений агрессивного поведения. Данная взаимосвязь позволяет прогнозировать возможности купирования негативных и агрессивных реакций подростков посредством стимулирования развития параметров жизнестойкости.

Наблюдаются отрицательные связи всех параметров жизнестойкости (жизнестойкости ( $r=-0,69$  при  $p \leq 0,01$ ), вовлеченности ( $r=-0,65$  при  $p \leq 0,01$ ), контроля ( $r=-0,59$  при  $p \leq 0,001$ ), принятия риска ( $r=-0,49$  при  $p \leq 0,001$ )) с психоэмоциональной напряженностью. Выявленные взаимосвязи позволяют утверждать, что воздействие на параметры жизнестойкости позволит снизить уровень психоэмоционального напряжения.

Выявлены двухсторонние положительные связи всех параметров жизнестойкости (жизнестойкости ( $r=0,58$  при  $p \leq 0,0001$ ), вовлеченности ( $r=0,48$  при  $p \leq 0,0013$ ), контроля ( $r=0,45$  при  $p \leq 0,0024$ ), принятия риска ( $r=0,45$  при  $p \leq 0,0024$ )) с самооффективностью. Данные результаты позволяют констатировать, что, обладая высокой самооффективностью, уверенностью в своей способности выполнять различные виды деятельности, подростки позитивно смотрят в будущее, демонстрируя высокий уровень вовлеченности, самоконтроля и готовности принятия риска.

Раздражительность ( $r=0,47$  при  $p \leq 0,00016$ ), подозрительность ( $r=0,37$  при  $p \leq 0,01$ ), индекс агрессивных реакций ( $r=0,34$  при  $p \leq 0,027$ ), индекс враждебных реакций ( $r=0,35$  при  $p \leq 0,03$ ) положительно связаны с психоэмоциональной напряженностью.

Обида ( $r=-0,40$  при  $p \leq 0,0068$ ), подозрительность ( $r=-0,54$  при  $p \leq 0,0003$ ), чувство вины ( $r=-0,39$  при  $p \leq 0,008$ ), индекс враждебных реакций ( $r=-0,55$  при  $p \leq 0,0002$ ) и психоэмоциональная напряженность ( $r=-0,53$  при  $p \leq 0,0004$ ) отрицательно связаны

с самоэффективностью. Это говорит о том, что старшеклассники, демонстрирующие вышеперечисленные виды агрессии, часто испытывают психоэмоциональную напряженность, проявляют неуверенность в своих способностях выполнять различную деятельность, т. е. имеют низкий уровень самоэффективности.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Подростки, имеющие высокий уровень жизнестойкости, демонстрируют в качестве доминирующих враждебных и агрессивных реакций проявления обиды и чувства вины. Проявления аутоагрессии взаимосвязаны с выраженным уровнем вовлеченности, самоконтроля.

Для юношей с высоким уровнем жизнестойкости характерны проявления высокого уровня самоэффективности и низкого уровня психоэмоциональной напряженности.

Подростки, имеющие низкий уровень жизнестойкости, демонстрируют в качестве доминирующих враждебных и агрессивных реакций проявления раздражения, негативизма и подозрительности.

Параметры жизнестойкости взаимосвязаны с выраженностью предпочитаемых моделей поведения подростков, в том числе и проявлений агрессивного поведения. Данная взаимосвязь позволяет прогнозировать возможности купирования негативных и агрессивных реакций подростков посредством стимулирования развития параметров жизнестойкости.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М.: Эксмо-Пресс, 1999. 512 с.
2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 1997. 336 с.
3. Берковитц Л. Агрессия: причины, следствие, контроль. СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. 512 с.
4. Куликов Л.В. Психические состояния. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
5. Морозова И.С., Киенко Е.В. Структурные компоненты самореализации личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 207–210.
6. Наливайко Т.В. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости С. Мадди // Вестник интегративной психологии: журнал для психологов. 2006. № 4. С. 127–130.
7. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. Вып. 2. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. С. 82–90.
8. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 204 с.
9. Кон И.С. Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 2004. 192 с.
10. Левитов Н.Д. Психология агрессии // Вопросы психологии. 1976. № 6. С. 169–189.
11. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. 2001. № 1. С. 60–71.
12. Румянцева Т.Г. Критический анализ концепции человеческой агрессивности. Минск: БГУ, 1982. 128 с.

13. Румянцева Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 81–87.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
15. Психология человеческой агрессивности / сост. К.В. Сельченков. Минск: Харвест, 1999. 656 с.
16. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск: Олсиб, 2001. 251 с.
17. Прядеин В.П., Смирнов А.В. Аддиктивное поведение с позиций эволюционно-этологического подхода // Научный диалог. 2012. № 1. С. 84–96.
18. Жарикова Т.П. Оценка эффективности ресурсного подхода к психолого-педагогической профилактике факторов риска аддиктивного поведения в подростковом возрасте // Вестник Самарского государственного университета. 2011. № 4. С. 267–272.
19. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Проблемы подростковой адаптации с позиций профилактики и психотерапии личностных и поведенческих расстройств и зависимости от психоактивных веществ. М.: Система профилактических программ, 2007. 325 с.
20. Диагностика состояния агрессии (опросник Басса – Дарки) // Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб.: Речь, 2002. С. 80–84.
21. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–77.
22. Безруких М.М. Школьные и семейные факторы риска, их влияние на физическое и психологическое здоровье детей // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1. С. 16–21.
23. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.

### REFERENCES

1. Bandura A. *Podrozkovaya agressiya. Izuchenie vliyaniya vospitaniya i semeynykh otnosheniy* [Teenage aggression. The study of the influence of education and family relations]. Moscow, Eksmo-Press Publ., 1999. 512 p.
2. Beron R., Richardson D. *Agressiya* [Aggression]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 1997. 336 p.
3. Berkovitts L. *Agressiya: prichiny, sledstvie, kontrol* [Aggression: causes, effect and control]. Sankt Petersburg, Praym-Evroznak Publ., 2001. 512 p.
4. Kulikov L.V. *Psikhicheskie sostoyaniya* [Mental state]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2000. 512 p.
5. Morozova I.S., Kienko E.V. Structural components personal fulfillment. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2011, no. 3, pp. 207–210.
6. Nalivayko T.V. The understanding of S. Maddi's resilience concept. *Vestnik integrativnoy psikhologii: zhurnal dlya psikhologov*, 2006, no. 4, pp. 127–130.
7. Aleksandrova L.A. The concept of resilience in psychology. *Sibirskaya psikhologiya segodnya: sbornik nauchnykh trudov*. Kemerovo, Kuzbassvuzizdat Publ., 2004. Vyp. 2, pp. 82–90.
8. Yanitskiy M.S. *Tsennostnye orientatsii lichnosti kak dinamicheskaya sistema* [Value orientations of personality as a dynamic system]. Kemerovo, Kuzbassvuzizdat Publ., 2000. 204 p.



9. Kon I.S. *Psikhologiya starsheklassnika* [The psychology of high school student]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2004. 192 p.
10. Levitov N.D. Psychology of aggression. *Voprosy psikhologii*, 1976, no. 6, pp. 169–189.
11. Enikolopov S.N. The concept of aggression in modern psychology. *Prikladnaya psikhologiya*, 2001, no. 1, pp. 60–71.
12. Romyantseva T.G. *Kriticheskiy analiz kontseptsii chelovecheskoy agressivnosti* [A critical analysis of the concept of human aggression]. Minsk, BGU Publ., 1982. 128 p.
13. Romyantseva T.G. The concept of aggression in contemporary foreign psychology. *Voprosy psikhologii*, 1991, no. 1, pp. 81–87.
14. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2000. 712 p.
15. Selchenok K.V., ed. *Psikhologiya chelovecheskoy agressivnosti* [Psychology of human aggression]. Minsk, Kharvest Publ., 1999. 656 p.
16. Korolenko Ts.P., Dmitrieva N.V. *Psikhosotsialnaya addiktologiya* [Psychosocial addictology]. Novosibirsk, Olsib Publ., 2001. 251 p.
17. Pryadein V.P., Smirnov A.V. Evolutionary Ethological Approach towards Addictive Behavior. *Nauchnyy dialog*, 2012, no. 1, pp. 84–96.
18. Zharikova T.P. Estimation of efficiency of the resource approach to psihologo-pedagogical preventive maintenance of risk factors addiction of the teenage behaviour. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011, no. 4, pp. 267–272.
19. Sirota N.A., Yaltonskiy V.M. *Problemy podrostkovoy adaptatsii s pozitsiy profilaktiki i psikhoterapii lichnostnykh i povedencheskikh rasstroystv i zavisimosti ot psikhoaktivnykh veshchestv* [Problems of adolescent adaptation from the standpoint of prevention and psychotherapy of personal and behavioral disorders and dependence on psychoactive substances]. Moscow, Sistema profilakticheskikh programm Publ., 2007. 325 p.
20. Diagnostics of emotional and moral development. *Diagnostika emotsionalno-nravstvennogo razvitiya*. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2002, pp. 80–84.
21. Shvartser R., Erusalem M., Romek V. Russian version of the scale of total self-effectiveness of R. Schwartz and M. Erusalem. *Inostrannaya psikhologiya*, 1996, no. 7, pp. 71–77.
22. Bezrukikh M.M. School and family risk factors, their impact on the physical and psychological health of children. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*, 2011, no. 1, pp. 16–21.
23. Leontev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestoykosti* [Test of resilience]. Moscow, Smysl Publ., 2006. 63 p.

#### SPECIAL ASPECTS OF MANIFESTATION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF UPPER-FORMERS WITH DIFFERENT LEVELS OF VIABILITY AND SELF-EFFICACY

© 2017

**E.N. Serebrova**, educational psychologist

*Kuzbas regional center of psychological and pedagogical, medical and social assistance  
“Personal health and development”, Kemerovo (Russia)*

**I.S. Morozova**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor,  
Head of Chair of general psychology and psychology of development  
*Kemerovo State University, Kemerovo (Russia)*

**I.A. Sviridova**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Director  
*Kuzbas regional center of psychological and pedagogical, medical and social assistance  
“Personal health and development”, Kemerovo (Russia)*

*Keywords:* aggression; aggressive behavior; upper-formers; self-efficacy; viability; involvement; risk taking.

*Abstract:* Currently, the problem of aggressive behavior of upper-formers attracts the increasingly close attention of the scientists as the common social ill-being of the society and the economic crisis in the country often lead to the norm of aggression manifestation within the communication standards of young people. The aggressive behavior reflects the angst, annoyance, negation, and suspicion that necessitate the search for resources and inner abilities helping stability and resistance power of a person in the stressful situations. Viability, in its turn, is such a resource and inner ability.

The paper considers special aspects of manifestation of aggressive behavior of upper-formers with different levels of viability. The authors determined special aspects of manifestation of aggressive and adverse reactions of upper-formers with high, middle and low levels of viability and specified the interrelation of the parameters of aggressive behavior with different variables: self-efficacy, emotional tension, control, involvement, and risk taking. The research subjects are characterized, experimental study data are given, such diagnostic techniques as testing and questioning, and mathematical and statistical methods as descriptive statistics and correlation matrices are used.

The paper describes the peculiarities of specified interrelations of all viability parameters and detected types of aggression of tested group of upper-formers. It is shown that the upper-formers with the high level of viability demonstrate the low level of various manifestations of aggressive behavior: soreness, negation, annoyance, adverse and aggressive reactions. Teenagers with the high level of viability are characterized by the manifestation of the high level of self-efficacy and low level of psychoemotional tension. Low level of viability, in its turn, causes the feeling of rejection and complete helplessness, sensing yourself “out of” life that leads to the decreased functioning and activity in stress conditions.

## ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЛИГИОЗНОЙ НОРМЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ЛЮДЕЙ С НОРМАТИВНОЙ И ДИФFUЗНОЙ РЕЛИГИОЗНОСТЬЮ

© 2017

*А.Ю. Чернов*, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии  
*И.С. Буланова*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
*Волгоградский государственный университет, Волгоград (Россия)*

**Ключевые слова:** религиозные нормы; религиозная норма ответственности; нормативная религиозность; диффузная религиозность.

**Аннотация:** Статья посвящена феноменологическому анализу религиозной нормы ответственности у людей с разным типом религиозности. Религиозные нормы рассматриваются как регуляторы социального, группового и индивидуального поведения, основанные на контринтуитивных репрезентациях. Выявленные в ходе предыдущего исследования виды религиозных норм позволяют перейти к вопросу о структуре и содержании этих видов в зависимости от конфессиональной принадлежности и типа религиозности. Метод сбора данных соответствовал всем критериям валидности качественного исследования. Основным критерием дифференциации респондентов по типу религиозности были параметры воцерковления. Методом сбора данных послужили групповые интервью. Основным методом анализа данных был феноменологический анализ, эвристический подход.

В результате проведенного анализа выявлена структура религиозной нормы ответственности. Она представляет собой две основные категории, описывающие репрезентации религиозной нормы атрибуции ответственности: объективный и субъективный аспекты. Объективный аспект подразумевает репрезентацию социальной ситуации ответственности, а также репрезентацию принятия ответственности. Субъективный аспект подразумевает локус ответственности и ее мотивации. У верующих с нормативной религиозностью преобладает субъективный аспект репрезентации ответственности, в то время как у верующих с диффузной религиозностью – объективный. Нормативная религиозность переносит локус ответственности преимущественно «вовнутрь», что происходит за счет идентификации с интроецированным контринтуитивным агентом, объектом веры. Диффузная религиозность, напротив, предполагает акцент на объективном аспекте репрезентации ответственности. Он позволяет снизить самоконтроль, найти оправдание «безответственности», осуществлять выбор между альтернативами «за себя – за других», «за события – за действия».

### ВВЕДЕНИЕ

В представленной работе религиозные нормы рассматриваются с точки зрения когнитивной психологии, социально-когнитивной психологии, когнитивной психологии религии [1–3]. В этом случае ключевыми теоретическими конструктами являются «контринтуитивность» и «контринтуитивные агенты» (П. Буайе, Д. Баррет, И. Пусайен).

Контринтуитивность подразумевает, что знание человека о реальности всегда ограничено и недостаточно. Люди часто чувствуют, что в ней есть нечто большее, чем доступно непосредственному восприятию. Это мистическое часто является объектом серьезной веры. Контринтуитивные агенты – это факторы, под влиянием которых возникает и проявляется вера в «мистическое». Исходя из этого, в когнитивной психологии религия – это феномен, основанный на способности человека формировать контринтуитивные идеи, репрезентировать их и обращаться с ними как с символами. Следовательно, предметом психологического исследования религии становятся паттерны мышления и поведения, которые включают контринтуитивные репрезентации (КИР).

Можно говорить о двух разновидностях контринтуитивных репрезентаций. Индоктринированные КИР возникают в результате религиозного обучения, религиозной социализации, участия в религиозных практиках (молитвах, ритуалах и т. п.). Индоктринированные КИР репрезентируются как доминирующая религиозная схема, закодированная в семантической памяти и не имеющая индивидуального характера. Об индоктринированных КИР можно говорить как о «религиозной вере». С другой стороны, имеются «имажетивные» КИР.

Они представляют собой эмоционально нагруженные мысли и впечатления, формирующиеся под влиянием спонтанного религиозного опыта. Они содержатся в эпизодической памяти как уникальные события. Индоктринированные и имажетивные КИР не существуют в изоляции. Они могут усиливать друг друга или находиться в противоречии, создавая напряжение, ведущее, например, к мистицизму [4; 5].

В нашем исследовании религиозные нормы – это регуляторы социального, группового и индивидуального поведения, детерминированные индоктринированными и/или имажетивными персонифицированными контринтуитивными репрезентациями. Религиозные нормы, так же как и социальные, являются регуляторами социального, группового и индивидуального поведения тогда, когда проявляются вне институализированных религиозных практик, в повседневной жизни.

Эвристическая ценность приведенного определения заключается в конструировании потенциала эмпирического изучения религиозных норм, предполагающего интеграцию их качественного и количественного анализа. Качественный подход позволяет решить задачи выявления видов религиозных норм и определения их структуры.

На первом этапе эмпирической работы с использованием качественной исследовательской методологии и методов феноменологии и матричного анализа были выявлены виды религиозных норм: нормы атрибуции ответственности, нормы социального взаимодействия, нормы межличностного взаимодействия, нормы самопрезентации [6; 7].

Следующий этап посвящен рассмотрению содержания и структуры выявленных видов религиозных норм. В предлагаемой статье эта работа совершается в отношении одного из видов – религиозной нормы атрибуции ответственности.

Ответственность, как психологический феномен, изучается с разных сторон [8–10]. Приятно считать, что она является многокомпонентным образованием, присущим личности как субъекту жизнедеятельности. В силу разного сочетания и степени выраженности компонентов и параметров ответственность может выступать либо как ситуативное отношение к определенной ситуации или классу жизненных ситуаций, либо как устойчивое свойство личности. Как следствие, детерминантами ответственности выступают, с одной стороны, индивидуально-психологические характеристики, такие как самостоятельность, уверенность, локус контроля, мотивация достижения и уровень притязаний, а с другой стороны, ситуационные детерминанты ответственности, определяющие степень ее принятия и реализации [11; 12].

Вместе с тем, по нашему мнению, неуместно игнорировать социальный контекст проявления ответственности. Она связана с репрезентациями культурных ценностей, социальных норм, способами построения межличностных отношений. В связи с этим вопрос о содержании и структуре религиозной нормы атрибуции ответственности необходимо формулировать и как вопрос о специфических социальных характеристиках ее субъекта.

К этим характеристикам мы относим прежде всего тип религиозности. Критерием различения типов условно считать соотношение в индивидуальном религиозном опыте индокринированных и имажетивных контринтуитивных репрезентаций. Первый тип – нормативный. Он распознается за счет преобладания индокринированных контринтуитивных репрезентаций и проявляется как результат религиозной социализации, предмет религиозной самокатегоризации и субъект религиозной самоидентичности. В упрощенном виде этот тип можно представить как «истинно верующий». Второй тип религиозности – диффузный. Здесь преобладают имажетивные контринтуитивные репрезентации. Их спонтанность и неотрефлексированность выражается в отсутствии осознанных и прочных целей, убеждений, ценностей, связанных с религией, и попыток их активно формировать.

Цель исследования – выявление специфического содержания и структуры религиозной нормы атрибуции ответственности у людей с нормативной и диффузной религиозностью.

#### МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для выявления содержания и структуры религиозной нормы атрибуции ответственности использовался феноменологический анализ вербального материала, полученного в результате проведения серии групповых интервью. Среди различных вариантов феноменологического анализа в качестве наиболее подходящего для решения задач конкретного исследования был выбран эвристический подход. Эвристика понимается как универсальная методология, санкционирующая поиск и решение проблем в условиях неопределенности. Ее ха-

рактерными свойствами являются, во-первых, использование индукции в решении стоящих перед исследователем задач и, во-вторых, ориентация на поиск новых для субъекта и общества описаний на основе классификаций и систематики [13].

Эвристический вариант качественного психологического исследования разработан У. Мустакасом. Конечной целью является исследование данных посредством их творческого комбинирования, отбора и сортировки, внимания к незначительным на первый взгляд деталям, к многослойности смыслов. Это исследование ради синтеза, достигаемого пониманием того, что скрыто в самой сущности исследуемого феномена [14].

Организация исследования предполагала использование критериальной выборки респондентов. Критериальная выборка состоит в том, что респонденты отвечают какому-либо заранее установленному критерию. Критерием нормативной религиозности, с нашей точки зрения, является воцерковленность [15]. В первую группу вошли верующие из числа церковного прихода. Сами фокус-группы проводились при церкви, в воскресных школах, что также удовлетворяло требованию соблюдения нормативного контекста. Для дифференциации людей с диффузной религиозностью был использован опросник В.Ф. Чесноковой [16]. В случае если респонденты считали себя верующими, но не отвечали требованиям воцерковленности, они были отнесены к диффузным.

Предъявляемый респондентам с «нормативной» и «диффузной» религиозностью стимульный материал, с одной стороны, был обращен к контринтуитивной сфере, с другой стороны, раскрывал тему ответственности.

Далее по составленному плану вопросов была организована групповая дискуссия. В процессе сбора данных были соблюдены требования, предъявляемые к валидности полученных в феноменологическом исследовании результатов. Достоверность результатов обеспечивалась за счет систематичности и последовательности, сбора данных, обеспечения их информационной и смысловой насыщенности, использования приемов транскрибирования и маркировки первичных данных.

#### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Систематизация лингвистических данных позволила установить две основные категории, описывающие репрезентации религиозной нормы атрибуции ответственности (рис. 1). С одной стороны, это объективный аспект репрезентации. В нем представлены, во-первых, непосредственно воспринимаемые респондентами черты и свойства социальной ситуации, в которой актуализируется потребность или необходимость «быть ответственным», и, во-вторых, процессуальные установки, определяющие проявления ответственного поведения. Содержание объективного аспекта репрезентации конкретизировано субординативными по отношению к нему элементами. Репрезентация социальной ситуации предполагает ответственность «за себя» или «за других», репрезентация процесса – ответственность за «события» или «за действия».

С другой стороны, в лингвистическом материале четко представлен субъективный аспект репрезентации исследуемой религиозной нормы. Содержательно он

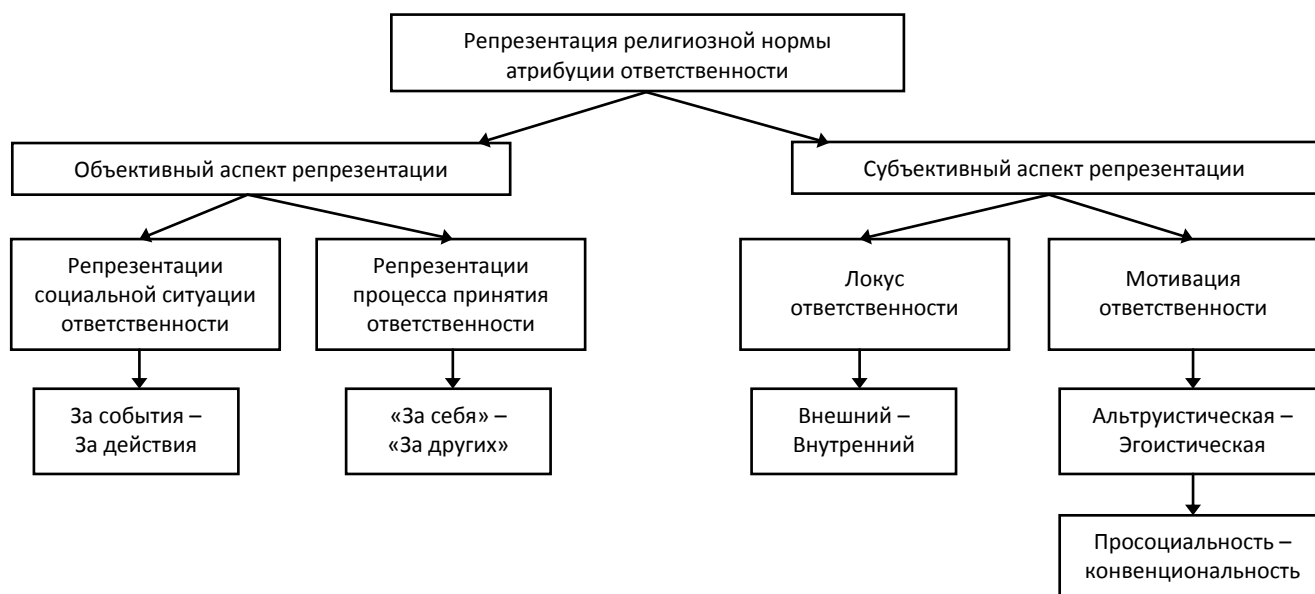


Рис. 1. Структура и содержание религиозной нормы атрибуции ответственности

представлен «локусом ответственности» [17]. Локус ответственности, в отличие от экстерналистского и интерналистского локуса контроля, является не поведенческой установкой, а способом атрибуции последствий своих поступков. Тогда внутренняя ответственность предполагает, что человек объясняет происходящее с ним как результат собственных усилий, внешняя ответственность состоит в том, что человек объясняет события своей жизни стечением обстоятельств, воздействием «объективной» ситуации. Сходная точка зрения высказывается И.Л. Суриной, которая в своей типологии видов ответственности как противопоставленные выделяет «оптимальную» и «ситуативную» ответственность, по смыслу совпадающие с «внутренней» и «внешней» ответственностью [18].

Таким образом, обладая экстерналистским локусом контроля, человек все же может характеризоваться как обладающий «внутренней» ответственностью. Его идентичность может быть выражена следующей формулой: «я противопоставляю себя миру, где контролировать что-либо невозможно». Сочетание экстерналистского локуса контроля и «внешней» ответственности приводит к позиции, определяемой как «события не поддаются контролю, поэтому я плыву по течению». Интернальность и «внутренняя» ответственность позволяют человеку идентифицировать себя следующим образом: «я использую то, что события поддаются контролю, в своих интересах». Наконец, сочетание интернальности и «внешней» ответственности приводит к идентичности, содержание которой может быть выражено следующим образом: «то, что мир упорядочен и предсказуем, – не более чем иллюзия».

Другой компонент субъективного аспекта репрезентации нормы атрибуции ответственности представлен ее мотивационным содержанием. В этом случае обобщение лингвистического материала позволяет сделать заключение о наличии противопоставления эгоистической и альтруистической мотивации. Критериями их различия выступают, во-первых, ориентация на просоциальное поведение и, во-вторых, следование «пра-

вилам игры». Просоциальное поведение означает любые действия, которые: а) имеют целью принести пользу другому человеческому существу, б) доставляют реальную пользу другому человеку (другим людям) и в) совершаются бескорыстно, исключительно из альтруистических побуждений [19]. Следование «правилам игры» означает соблюдение конвенций, установленных во взаимоотношениях людьми, Богом и т. п.

Таким образом, в ходе феноменологического анализа удалось выявить структуру и содержание религиозной нормы атрибуции ответственности. Следующий результат аналитической работы относится к установлению специфики ее репрезентации респондентами с нормативной и диффузной религиозностью.

Различия здесь состоят, главным образом, в субъективном аспекте. Нормативная религиозность переносит локус ответственности преимущественно «вовнутрь». Это происходит за счет идентификации с интроецированным контринтуитивным агентом, объектом веры. По той же причине у «истинно верующих» преобладает конвенциональный компонент мотивации ответственности. «Договор» с Богом (контринтуитивным агентом) не позволяет нарушать правила, предписываемые в той или иной мере усвоенными догматами и заповедями.

Преобладание субъективного компонента в репрезентации исследуемой религиозной нормы, на наш взгляд, может иметь следующую психологическую интерпретацию. Ответ на вопрос о причинах установленного преобладания связан с понятием «отсрочки вознаграждения» – способностью отказываться от сиюминутной выгоды ради благополучного будущего [20]. Контринтуитивный агент (Бог) обещает награду и грозит наказанием за непослушание в будущем, в «ином существовании». Отсюда возникает тенденция к самоограничению сиюминутных импульсов, отказ от поиска альтернативных способов удовлетворения потребностей и противостояния стрессу. Диффузная религиозность, напротив, предполагает акцент на объективном аспекте репрезентации ответственности. Он позволяет снизить давление самоконтроля, найти оправдание

«безответственности», осуществлять выбор между альтернативами «за себя – за других», «за события – за действия».

В заключение следует отметить, что различия в репрезентации религиозной нормы атрибуции ответственности носят гипотетический характер, что в целом соответствует возможностям феноменологического анализа. Дальнейшее исследование требует интеграции качественного и количественного подходов.

*Статья выполнена при финансовой поддержке РФФИ и Администрации Волгоградской области, проект «Религиозные нормы как детерминанты адаптивного социального поведения в межконфессиональном пространстве Нижнего Поволжья» № 17-16-34018.*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект-пресс, 2004. 288 с.
2. Буайе П. Объясняя религию: природа религиозного мышления. М.: Альпина нон-фикшн, 2017. 496 с.
3. Pyysiäinen I. How religion works: toward a new cognitive science of religion. Boston: Brill, 2001. 284 p.
4. Whitehouse H. Modes of religiosity: towards a cognitive explanation of the sociopolitical dynamics of religion // *Method and Theory in the Study of Religion*. 2002. № 14. P. 293–315.
5. Whitehouse H. Modes of religiosity // *ATLA*. 2008. Vol. 37. № 4. P. 108–112.
6. Чернов А.Ю. Качественное исследование видов религиозных норм // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2017. № 3. С. 88–92.
7. Буланова И.С. Эмпирическое исследование религиозных норм как личностных репрезентаций обыденного сознания // *Религиоведческие исследования*. 2017. № 2. С. 121–131.
8. Дементий Л.И. Ответственность: типология и личностные основания. Омск: ОмГУ, 2001. 192 с.
9. Кочарян И.А. Двухвекторный подход к концептуализации проблем эмоциональной близости и ответственности в межличностных отношениях // *Вісник Харківського університету*. Серія психологія. 2007. № 793. С. 217–222.
10. Франкл В. Духовность, свобода и ответственность // *Человек в поисках смысла: сборник*. М.: Прогресс, 1990. С. 93–130.
11. Auhagen A.E., Bierhoff H.W. Responsibility: The Many Faces of a Social Phenomenon. London: Routledge, 2001. 202 p.
12. Lucas J.R. Responsibility. Contributors. Oxford: Clarendon Press, 1995. 312 p.
13. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1989. 840 с.
14. Moustakas W.F. Heuristic research // *Challengers of Humanistic Psychology*. New York: McGraw Hill, 1967. P. 38–52.
15. Безрогов В.Г. Социальное пространство личности Религиозная социализация и осуществление права на веру в межпоколенных отношениях: XX век и перспектива // *Развитие личности*. 2002. № 4. С. 115–136.
16. Чеснокова В.Ф. Тесным путем: процесс воцерковления населения России в конце XX века. М.: Академический Проект, 2005. 304 с.
17. Ellemers N., Spears R. Self and Social Identity // *Annual Review of Psychology*. 2002. № 4. P. 161–185.
18. Сурина И.Л. Ценностные ориентации как предмет социологического исследования. М.: Голос, 1996. 126 с.
19. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2013. 322 с.
20. Mischel W. Processes in delay of gratification // *Advances in Experimental Social Psychology*. 1974. Vol. 7. P. 249–292.

#### REFERENCES

1. Andreeva G.M. *Psikhologiya sotsialnogo pozvaniya* [Psychology of social cognition]. Moscow, Aspekt-press Publ., 2004. 288 p.
2. Buaye P. *Obyasnyaya religiyu: priroda religioznogo myshleniya* [Et l'homme crea les dieux. Comment expliquer la religion Galimard]. Moscow, Alpina non-fikshn Publ., 2017. 496 p.
3. Pyysiäinen I. *How religion works: toward a new cognitive science of religion*. Boston, Brill Publ., 2001. 284 p.
4. Whitehouse H. Modes of religiosity: towards a cognitive explanation of the sociopolitical dynamics of religion. *Method and Theory in the Study of Religion*, 2002, no. 14, pp. 293–315.
5. Whitehouse H. Modes of religiosity. *ATLA*, 2008, vol. 37, no. 4, pp. 108–112.
6. Chernov A.Yu. Qualitative research of kinds of religious norms. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2017, no. 3, pp. 88–92.
7. Bulanova I.S. Empirical study of religious norms of ordinary religious consciousness. *Religiovedcheskie issledovaniya*, 2017, no. 2, pp. 121–131.
8. Dementiy L.I. *Otvettstvennost: tipologiya i lichnostnye osnovaniya* [The responsibility: classification and personal basis]. Omsk, OmGU Publ., 2001. 192 p.
9. Kocharyan I.A. Two-vector approach to the conceptualization of problems of emotional intimacy and responsibility in interpersonal relationships. *Visnik Kharkivskogo universitetu. Seriya psikhologiya*, 2007, no. 793, pp. 217–222.
10. Frankl V. Spirituality, freedom and responsibility. *Chelovek v poiskakh smysla: sbornik*. Moscow, Progress Publ., 1990, pp. 93–130.
11. Auhagen A.E., Bierhoff H.W. *Responsibility: The Many Faces of a Social Phenomenon*. London, Routledge Publ., 2001. 202 p.
12. Lucas J.R. *Responsibility. Contributors*. Oxford, Clarendon Press Publ., 1995. 312 p.
13. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar* [Philosophic Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1989. 840 p.
14. Moustakas W.F. Heuristic research. *Challengers of Humanistic Psychology*. New York, McGraw Hill Publ., 1967, pp. 38–52.
15. Bezrogov V.G. Social space of personality Religious socialization and the exercise of the right to belief in

- tergenerational relations: the twentieth century and the perspective. *Razvitie lichnosti*, 2002, no. 4, pp. 115–136.
16. Chesnokova V.F. *Tesnym putem: protsess votserkovleniya naseleniya Rossii v kontse XX veka* [By a Narrow Way. The Process of Churching of the Population in Russia at the End of the 20th Century]. Moscow, Akademicheskii Proekt Publ., 2005. 304 p.
17. Ellemers N., Spears R. Self and Social Identity. *Annual Review of Psychology*, 2002, no. 4, pp. 161–185.
18. Surina I.L. *Tsenostnye orientatsii kak predmet sotsiologicheskogo issledovaniya* [Value orientations as a subject of sociological research]. Moscow, Golos Publ., 1996. 126 p.
19. *Entsiklopedicheskiy slovar po psikhologii i pedagogike* [Encyclopedic dictionary of psychology and pedagogy]. Saratov, Saratovskiy gosudarstvennyy sotsialno-ekonomicheskii universitet Publ., 2013. 322 p.
20. Mischel W. Processes in delay of gratification. *Advances in Experimental Social Psychology*, 1974, vol. 7, pp. 249–292.

## PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS OF THE RELIGIOUS NORMS OF RESPONSIBILITY IN PEOPLE WITH NORMATIVE AND DIFFUSIVE RELIGIOUSNESS

© 2017

*A.Yu. Chernov*, Doctor of Science (Psychology), Associate Professor, professor of Chair of Psychology  
*I.S. Bulanova*, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Psychology  
*Volgograd State University, Volgograd (Russia)*

*Keywords:* religious norms; religious norm of responsibility; normative religiousness; diffusive religiousness.

*Abstract:* The paper phenomenologically analyzes religious norms of responsibility in people with different types of religiousness. Religious norms are considered as regulators of social, group and individual behavior based on counter-intuitive representations. The types of religious norms revealed in the course of the previous research allow studying the question of the structure and content of these types depending on the confessional identity and type of religiousness. This article is devoted to the phenomenological analysis of the religious norm of responsibility in people with different types of religiousness. The method of data collection met all criteria of validity of qualitative research. The main criterion for differentiation of respondents according to the type of religiousness was the parameters of churching. The method of data collection was group interviews. The main method of data analysis was phenomenological analysis, a heuristic approach.

As a result of the analysis, the structure of the religious norm of responsibility was revealed. It represents two main categories describing the representations of the religious norm of responsibility attribution: objective and subjective aspects. The objective aspect implies the representation of the social situation of responsibility, as well as representation of acceptance of the responsibility. The subjective aspect implies a locus of responsibility and its motivation. The subjective aspect of responsibility representation is dominant in believers with normative religiousness, while the objective aspect – in believers with diffusive religiousness. Normative religiosity shifts the locus of responsibility mainly “inward”, which occurs due to identification with the introjected counter-intuitive agent, the object of faith. Diffusive religiousness, on the contrary, implies an emphasis on the objective aspect of the responsibility representation. It allows one to reduce self-control, find an excuse for “irresponsibility”, choose between alternatives “for yourself or for the others”, “for events or for actions”.

---

## НАШИ АВТОРЫ

**Аксарин Иван Владимирович**, главный специалист аналитического отдела информационно-аналитического управления.

Адрес: Природнадзор Югры, 628011, Россия, г. Ханты-Мансийск, ул. Светлая, 69.

Тел.: (8982) 55-65-130

E-mail: aksarinivan@bk.ru

**Асташина Нина Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Сервис», заслуженный учитель РФ.

Адрес 1: Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, 606340, Россия, г. Княгинино, ул. Октябрьская, 22.

Адрес 2: Воротынская средняя школа, 606260, Россия, Нижегородская область, п. Воротынец, ул. Космонавтов, 8.

Тел.: 8 920 292-26-54

E-mail: astashinan@mail.ru

**Баранецкий Игорь Иванович**, магистрант кафедры «Теоретическая и прикладная психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 8 927 268-72-79

E-mail: stavrblag@mail.ru

**Бибикова Надежда Вячеславовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы.

Адрес: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, 432700, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В.И. Ленина, 4.

Тел.: 8 960 372-80-20

E-mail: nv95@rambler.ru

**Буланова Ирина Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии.

Адрес: Волгоградский государственный университет, 400062, Россия, г. Волгоград, Университетский пр-т, 100.

Тел.: 8 905 433-97-97

E-mail: bulanova@volsu.ru

**Гаранина Жанна Григорьевна**, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии.

Адрес: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, 430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, 68.

Тел.: 8 987 991-36-88

E-mail: garanina23@mail.ru

**Еремина Лариса Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы.

Адрес: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, 432700, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В.И. Ленина, 4.

Тел.: 8 905 035-97-00

E-mail: lariv73@mail.ru

**Калягина Елена Александровна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психолого-педагогического образования.

Адрес: Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, 655017, Россия, г. Абакан, пр-т Ленина, 92.

Тел.: 8 906 953-22-73

E-mail: Elena.kalyagina@rambler.ru

**Ковалева Анастасия Сергеевна**, аспирант.

Адрес: Псковский государственный университет, 180000, Россия, г. Псков, площадь Ленина, 2.

Тел.: 8 911 373-39-16

E-mail: lebedeffa@inbox.ru

**Морозова Ирина Станиславовна**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии и психологии развития.

Адрес: Кемеровский государственный университет, 650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6.

E-mail: ishmorozova@yandex.ru

**Муллер Ольга Юрьевна**, аспирант.

Адрес: Сургутский государственный университет, 628412, Россия, г. Сургут, пр-т Ленина, 1.

Тел.: 8 912 936-85-93

E-mail: olga\_megion@mail.ru

**Муругова Анна Олеговна**, аспирант кафедры акмеологии и психологии развития.

Адрес: Кемеровский государственный университет, 650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6

Тел.: +7 904 967-67-61

E-mail: kuzmina.a.o@yandex.ru

**Пантелеева Валерия Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Теоретическая и прикладная психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 8 960 845-24-33

E-mail: v-pant@mail.ru

**Ремезова Лариса Асхатовна**, кандидат педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии факультета психологии и специального образования.

Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Россия, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67.

Тел.: 8 927 764-63-65

E-mail: Remezowa@mail.ru

**Свиридова Ирина Альбертовна**, доктор медицинских наук, профессор, директор.

Адрес: Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности», 650023, Россия, г. Кемерово, пр-т Ленина, 126А.

E-mail: serebrova@list.ru

**Сереброва Елена Николаевна**, педагог-психолог.

Адрес: Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности», 650023, Россия, г. Кемерово, пр-т Ленина, 126А.

Тел.: (3842) 77-06-44

E-mail: serebrova@list.ru

**Сирик Ирина Юрьевна**, учитель-дефектолог.

Адрес: Центр развития ребенка – детский сад № 121, 443096, Россия, г. Самара, ул. Владимирская, 24.

Тел.: (846) 336-53-71

E-mail: irina.sirick@yandex.ru

**Тамочкина Оксана Александровна**, старший преподаватель.

Адрес: Волгоградский государственный аграрный университет, 400002, Россия, г. Волгоград, Университетский пр-т, 26.

E-mail: o.tamochkina@mail.ru

**Чернов Александр Юрьевич**, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии.

Адрес: Волгоградский государственный университет, 400062, Россия, г. Волгоград, Университетский пр-т, 100.

Тел.: 8 903 479-75-41

E-mail: chernov@volsu.ru

**Шалгинова Анжела Леонидовна**, магистрант Института непрерывного педагогического образования.

Адрес: Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, 655017, Россия, г. Абакан, пр-т Ленина, 92.

Тел.: 8 983 198-52-58

E-mail: angela.abakan@gmail.com



---

## OUR AUTHORS

**Aksarin Ivan Vladimirovich**, chief specialist of the analytical department at Information and Analytical Division.  
Address: Yugra Prirodnadzor, 628011, Russia, Khanty-Mansiysk, Svetlaya Street, 69.  
Tel.: (8982) 55-65-130  
E-mail: aksarinivan@bk.ru

**Astashina Nina Igorevna**, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Service", Honored Teacher of the Russian Federation.  
Address 1: Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics, 606340, Russia, Knyaginino, Ochyabrskaya Street, 22.  
Address 2: Vorotynets secondary school, 606260, Russia, Nizhny Novgorod region, settl. Vorotynets, Kosmonavtov Street, 8.  
Tel.: 8 920 292-26-54  
E-mail: astashinan@mail.ru

**Baranetskiy Igor Ivanovich**, graduate student of Chair "Theoretical and applied psychology".  
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.  
Tel.: 8 927 268-72-79  
E-mail: stavrblag@mail.ru

**Bibikova Nadezhda Vyacheslavovna**, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of Pedagogy and Social Work.  
Address: I. N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, 432700, Russia, Ulyanovsk, Square of 100 years from the birth of V.I. Lenin, 4.  
Tel.: 8 960 372-80-20  
E-mail: nv95@rambler.ru

**Bulanova Irina Sergeevna**, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Psychology.  
Address: Volgograd State University, Russia, 400062, Volgograd, Universitetsky Prospect, 100.  
Tel.: 8 905 433-97-97  
E-mail: bulanova@volsu.ru

**Chernov Aleksandr Yurievich**, Doctor of Science (Psychology), Associate Professor, professor of Chair of Psychology.  
Address: Volgograd State University, Russia, 400062, Volgograd, Universitetsky Prospect, 100.  
Tel.: 8 903 479-75-41  
E-mail: chernov@volsu.ru

**Eremina Larisa Ivanovna**, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of Pedagogy and Social Work.  
Address: I. N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, 432700, Russia, Ulyanovsk, Square of 100 years from the birth of V.I. Lenin, 4.  
Tel.: 8 905 035-97-00  
E-mail: lariv73@mail.ru

**Garanina Zhanna Grigorievna**, PhD (Psychology), Associate Professor, professor of Chair of Psychology.  
Address: Ogarev Mordovia State University, 430005, Russia, Saransk, Bolshevistskaya Street, 68.  
Tel.: 8 987 991-36-88  
E-mail: garanina23@mail.ru

**Kalyagina Elena Aleksandrovna**, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Chair of psychological and pedagogical education.  
Address: N.F. Katanov Khakass State University, 655017, Russia, Abakan, Lenin Prospect, 92.  
Tel.: 8 906 953-22-73  
E-mail: Elena.kalyagina@rambler.ru

**Kovaleva Anastasia Sergeevna**, postgraduate student.  
Address: Pskov State University, 180000, Russia, Pskov, Lenin Square, 2.  
Tel.: 8 911 373-39-16  
E-mail: lebedeffa@inbox.ru

**Morozova Irina Stanislavovna**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of Chair of general psychology and psychology of development.  
Address: Kemerovo State University, 650000, Russia, Kemerovo, Krasnaya Street, 6.  
E-mail: ishmorozova@yandex.ru

**Muller Olga Yurievna**, postgraduate student.

Address: Surgut State University, 628412, Russia, Surgut, Lenin Prospect, 1.

Tel.: 8 912 936-85-93

E-mail: olga\_megion@mail.ru

**Murugova Anna Olegovna**, postgraduate student of Chair of acmeology and psychology of development.

Address: Kemerovo State University, 650000, Russia, Kemerovo, Krasnaya Street, 6.

Tel.: +7 904 967-67-61

E-mail: kuzmina.a.o@yandex.ru

**Panteleeva Valeriya Vladimirovna**, PhD (Psychology), assistant professor of Chair “Theoretical and applied psychology”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: 8 960 845-24-33

E-mail: v-pant@mail.ru

**Remezova Larisa Askhatovna**, PhD (Pedagogy), professor of Chair of Special Education and Special Psychology of Faculty of Psychology and Special Education.

Address: Samara State University of Social Science and Education, 443099, Russia, Samara, M. Gorky Street, 65/67.

Tel.: 8 927 764-63-65

E-mail: Remezowa@mail.ru

**Serebrova Elena Nikolaevna**, educational psychologist.

Address: Kuzbas regional center of psychological and pedagogical, medical and social assistance “Personal health and development”, 650023, Russia, Kemerovo, Lenin Prospect, 126A.

Tel.: (3842) 77-06-44

E-mail: serebrova@list.ru

**Shalginova Anzhela Leonidovna**, graduate student of the Institute of continuous pedagogical education.

Address: N.F. Katanov Khakass State University, 655017, Russia, Abakan, Lenin Prospect, 92.

Tel.: 8 983 198-52-58

E-mail: angela.abakan@gmail.com

**Sirik Irina Yurievna**, special education teacher.

Address: Child Development Center – kindergarten № 121, 443096, Russia, Samara, Vladimirskaya Street, 24.

Tel.: (846) 336-53-71

E-mail: irina.sirick@yandex.ru

**Sviridova Irina Albertovna**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Director.

Address: Kuzbas regional center of psychological and pedagogical, medical and social assistance “Personal health and development”, 650023, Russia, Kemerovo, Lenin Prospect, 126A.

E-mail: serebrova@list.ru

**Tamochkina Oksana Aleksandrovna**, senior lecturer.

Address: Volgograd State Agrarian University, 400002, Russia, Volgograd, Universitetsky Prospect, 26.

E-mail: o.tamochkina@mail.ru