

# ВЕКТОР НАУКИ

## Тольяттинского государственного университета

### Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 1 (28)

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

**Ответственный редактор**

*Коростелев Александр Алексеевич*, доктор педагогических наук

**Заместители ответственного редактора:**

*Аббасова Кызылгюль Ясин кызы*, доктор философских наук, доцент  
*Абдуразаков Магомед Мусаевич*, доктор педагогических наук, доцент  
*Айвазян Эдвард Ишханович*, доктор педагогических наук, доцент  
*Иванова Татьяна Николаевна*, доктор социологических наук, доцент  
*Осадченко Инна Ивановна*, доктор педагогических наук, доцент  
*Романова Марина Александровна*, доктор психологических наук, доцент

**Редакционная коллегия:**

*Александрова Екатерина Александровна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Аниськин 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

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 31.03.2017.  
Выход в свет 22.05.2017.  
Формат 60x84 1/8.  
Печать оперативная.  
Усл. п. л. 11,0.  
Тираж 100 экз. Заказ 3-101-17.  
Цена свободная.

Издательство Тольяттинского государственного университета  
445020, г. Тольятти,  
ул. Белорусская, 14

## СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

### Главный редактор

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

### Ответственный редактор

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

### Заместители ответственного 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)

**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 Альфредовна**, 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)

**Исламулова 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)

**Пустьвалова 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

#### РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В РАДИОКРУЖКЕ

Л.Н. Васильева, С.Г. Чумаров.....9

#### ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В РЕСПУБЛИКЕ КАРЕЛИЯ

Т.А. Волошина.....15

#### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРЕ

Т.В. Гребенщикова.....21

#### ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «СТРАТЕГИЯ-2020»

А.Н. Гусарова.....26

#### МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ПОСРЕДСТВОМ МОДУЛЬНЫХ КОНСТРУКТОРОВ

О.В. Дыбина.....31

#### ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

О.Б. Павленкович, А.П. Бутина.....38

#### НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ-МИГРАНТОВ В ПЕРИОД ИХ АДАПТАЦИИ НА ЗАНЯТИИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

О.А. Плахова, Т.В. Асеева.....44

#### МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ТЕСТИРОВАНИЮ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ДИСТАНЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Е.В. Смирнова.....49

#### ПРОИЗВОЛЬНОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Е.В. Терентьева .....54

#### ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТНО-МОДУЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Т.Ю. Шинявская, Т.С. Берсенева, Н.В. Скоробогатова.....59

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

С.И. Кудинов, А.И. Позин, С.С. Белоусова .....67

<b>ВОЗРАСТНАЯ ИЗМЕНЧИВОСТЬ ПАРАМЕТРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА</b> Ю.А. Лаптева.....	<b>73</b>
<b>ОСОБЕННОСТИ ДИСГАРМОНИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ</b> И.М. Рюмина.....	<b>78</b>
<b>ЗАЩИТНО-АДАПТИВНЫЕ РЕСУРСЫ ЮНОШЕЙ В ОТНОШЕНИЯХ «ОТЕЦ – СЫН»</b> Г.Г. Семенова-Полях, И.М. Юсупов, Г.М. Махмудов.....	<b>83</b>
<b>НАШИ АВТОРЫ.....</b>	<b>90</b>

---

## CONTENT

### PEDAGOGY

<b>THE DEVELOPMENT OF THE VOCATIONAL TECHNICAL ORIENTATION OF THE UPPER SCHOOL STUDENTS WHEN GETTING TRAINING IN RADIO CLUB</b> L.N. Vasilieva, S.G. Chumarov.....	9
<b>EDUCATIONAL POTENTIAL FOR THE YOUTH ENTERPRENEURSHIP DEVELOPMENT IN THE REPUBLIC OF KARELIA</b> T.A. Voloshina.....	15
<b>PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT OF EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE GAME</b> T.V. Grebenshchikova.....	21
<b>EDUCATIONAL POTENTIAL OF A UNIVERSITY IN TERMS OF IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM “STRATEGY 2020”</b> A.N. Gusarova.....	26
<b>MODELING OF OBJECT-SPATIAL ENVIRONMENTBY MEANS OF MODULAR CONSTRUCTION KITS</b> O.V. Dybina.....	31
<b>HISTORICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF THE ACTIVE LEARNING CONCEPT IN RUSSIAN PEDAGOGY</b> O.B. Pavlenkovich, A.P. Butina.....	38
<b>AREAS OF SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF MIGRANT STUDENTS DURING THEIR ADAPTATION PERIOD IN ENGLISH CLASS</b> O.A. Plakhova, T.V. Aseeva.....	44
<b>METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS TO TESTING IN FOREIGN LANGUAGE IN DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES</b> E.V. Smirnova.....	49
<b>BEHAVIOUR ARBITRARINESS IS THE BASIS FOR FORMATION OF REGULATORY UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS</b> E.V. Terentyeva.....	54
<b>FUNCTIONAL CHARACTERISTIC OF COMPONENT-MODULAR ORGANIZATION OF THE PROCESS OF TEACHING THE UNIVERSITY STUDENTS</b> T.Yu. Shinyavskaya, T.S. Berseneva, N.V. Skorobogatova.....	59
<b>PSYCHOLOGY</b>	
<b>PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF SELF-FULFILLMENT OF A PERSON OF THE INTERNAL AFFAIRS BODIES STAFF</b> S.I. Kudinov, A.I. Pozin, S.S. Belousova.....	67

<b>AGE VARIABILITY OF THE PARAMETERS OF CHILDREN EMOTIONAL DEVELOPMENT AT DIFFERENT STAGES OF NATURAL INFANCY</b> Yu.A. Lapteva.....	<b>73</b>
<b>DISHARMONY FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONS BETWEEN TEENAGERS WITH DIFFERENT LEVELS OF INTERNET ADDICTION</b> I.M. Rumina.....	<b>78</b>
<b>DEFENSIVE-ADAPTIVE RESOURCES OF YOUNG MEN IN “FATHER–SON” RELATIONSHIP</b> G.G. Semenova-Poliakh, I.M. Yusupov, G.M. Makhmudov.....	<b>83</b>
<b>OUR AUTHORS.....</b>	<b>90</b>

---

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---



## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В РАДИОКРУЖКЕ

© 2017

*Л.Н. Васильева*, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры «Телекоммуникационные системы и технологии»

*С.Г. Чумаров*, кандидат технических наук,  
доцент, доцент кафедры «Телекоммуникационные системы и технологии»  
*Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, Чебоксары (Россия)*

*Ключевые слова:* техническое творчество; профессиональная ориентация; кружковая деятельность.

*Аннотация:* Недостаточная разработанность проблемы развития профессионально-технической ориентации учащихся, растущая потребность производственной сферы в специалистах технического профиля обусловили актуальность настоящей работы. В статье рассмотрены вопросы, связанные с развитием профессионально-технической ориентации школьников как фактора, влияющего на выбор будущей профессии. Показаны результаты проведенных исследований по работе радиокружка как одной из оптимальных форм работы по формированию профессионально-технической ориентации школьников старших классов. Рассматривается решение проблемы приобщения будущих студентов к проектно-конструкторской, научно-технической и экспериментально-исследовательской деятельности через включение школьников старших классов в различные виды творческой деятельности. Авторами обоснована значимость кружковой деятельности в повышении качества профессиональной подготовки будущих абитуриентов, выбирающих технические направления. Уточнены цели, задачи работы радиокружка, особенности организации кружка на базе кафедры «Телекоммуникационные системы и технологии». Раскрыты основные принципы работы и требования к организации эффективного функционирования радиокружка. Разработаны критерии сформированности ключевых компетенций, позволяющие контролировать процесс развития у обучающихся профессионально-технической ориентации. По результатам диагностирующего исследования авторы делают вывод, что обучение в радиокружке способствует: систематизации и актуализации имеющихся теоретических знаний школьников в области радиоэлектронных компонентов и материалов; подготовке будущих абитуриентов к практическому конструированию технических устройств; повышению стремления обучающихся творчески использовать полученные на занятиях знания на практике; приобретению опыта самостоятельной исследовательской работы.

Обобщенный в статье опыт работы радиокружка кафедры направлен на разработку практических рекомендаций для улучшения и дальнейшего совершенствования профессионально-технической ориентации школьников старших классов.

Социально-экономические изменения в России привели к необходимости модернизации системы образования. Производственной сфере необходимы компетентные специалисты, способные эффективно решать возникающие задачи на основе современных достижений науки, техники, технологий. Ориентация технического образования в непрерывной связке «школа – вуз» обеспечивает адекватность системы профессионального образования современным и перспективным задачам развития нашего государства, восстановление престижа профессионально-технического образования, позволяя принципиально по-новому формировать способности будущих бакалавров техники и технологий решать актуальные, профессионально значимые задачи.

Старший школьный возраст – ответственный этап в жизни человека. Именно в этот период осуществляется выбор будущей профессии. Уже в школьном возрасте нужно начинать подготовку учащихся к получению современного технического образования [1]. Тогда к окончанию школы можно сформировать будущего студента, готового и способного получать высшее техническое образование и работать в высокотехнологичных сферах [2].

Основные направления развития образования нашли отражение в следующих документах: «Стратегии инновационного развития РФ до 2020 года» [3], Национальная доктрина образования в Российской Федерации [4], «Долгосрочный прогноз научно-технологического раз-

вития Российской Федерации до 2030 года» [5]. Положения этих документов можно рассматривать и как заказ общества, и как идеологию, доктрину, стратегию образования.

Различные аспекты профессиональной ориентации и самоопределения школьников рассмотрены в трудах А.М. Баскакова, А.Р. Демченко, Э.Ф. Зеера, Ю.В. Масленниковой, Д.С. Медведева, В.А. Полякова, В.А. Сластенина, С.Н. Чистяковой, Н.Е. Эргановой и других.

Влияние радиотехнического творчества на профессиональное становление личности учащихся рассмотрено в работе А.Д. Прошутинского [6]. М.Н. Самедовым проанализирован индивидуальный и коллективно-творческий характер деятельности детей в радиотехническом кружке [7]. Педагогические подходы к вопросу формирования познавательной активности подростков при занятиях радиотехническим моделированием в условиях дополнительного образования отражены в работе [8]. Созданию научных основ построения факультативного курса «Практическая электродинамика» как средства развития технического творчества учащихся посвящено диссертационное исследование О.А. Баклага [9]. Аспекты инженерного образования школьников рассмотрены в работах зарубежных исследователей S.D. Round, R.M. Duke [10] и A. Fussi [11].

Однако к настоящему времени недостаточно разработана проблема развития профессионально-технической

ориентации учащихся старших классов при обучении в кружках радиотехнической направленности. Абитуриенты и студенты технических факультетов не понимают специфики будущей профессиональной деятельности, разочаровываются в выбранных направлениях подготовки на стадии обучения, обладают низкой профессиональной компетентностью, сформированной в вузе, и отказываются от работы по специальности по его окончании.

Цель исследования заключается в обосновании возможности развития профессионально-технической ориентации школьников старших классов при обучении в радиокружке.

Развитие профессионально-технической ориентации школьников рассматривается нами через организацию обучения старшеклассников в радиокружке. Важнейшей целью кружковой деятельности является приобщение будущих абитуриентов к проектно-конструкторской, научно-технической и экспериментально-исследовательской деятельности. Развитие профессионально-технической ориентации учащихся в кружке основано на вовлечении в активную и целенаправленную деятельность. Использование различных видов деятельности на лабораторных занятиях в радиокружке способствует расширению политехнического кругозора обучающихся, развитию у детей технического мышления, пробуждению интереса к практическому конструированию конкретных технических устройств.

В теории и практике образования техническое творчество понимается как педагогически организованная в процессе профессионального обучения самостоятельная деятельность учащихся по созданию объективно или субъективно новых общественно или индивидуально полезных объектов. В процессе этой деятельности у учащихся целенаправленно формируются присущие изобретателям качества личности, компетенции, необходимые для самореализации, для раскрытия творческого потенциала личности каждого учащегося во многих сферах деятельности, в том числе и будущей профессиональной [12].

Основная цель радиокружка – создание комплекса условий для развития технического творчества и профессионально-технической ориентации учащихся в возрасте 15–17 лет; передача обучающимся базовых знаний и основных практических навыков в области радиоэлектроники, любительской и профессиональной радиосвязи; обучение основам радиоконструирования, применению компьютеров в области связи и инфокоммуникаций. Радиокружок прежде всего ориентирован на тех учащихся, которые склонны к глубокому познанию достижений современной науки и техники, креативны, обладают научным мышлением.

*Задачи кружка:*

1) формирование и закрепление теоретической базы обучающихся в области радиоэлектронных компонентов, материалов, различных инструментов и приборов, с помощью которых можно изготавливать и настраивать простые технические конструкции;

2) расширение технического кругозора обучающихся; развитие интереса к практическому конструированию конкретных технических устройств;

3) выработка у учащихся умения творчески использовать полученные на занятиях знания на практике;

4) обучение старшеклассников методам самостоятельной исследовательской работы; формирование умений ставить технические задачи, разрабатывать технические задания.

С целью развития профессионально-технической ориентации старшеклассников на базе кафедры «Телекоммуникационные системы и технологии» организован радиокружок. Принять участие в работе кружка может любой желающий. Специальный отбор или конкурс школьников не производится, однако на первоначальном этапе руководитель кружка определяет способность каждого к самостоятельной и исследовательской работе.

При разработке программы радиокружка учитывались требования современных образовательных стандартов и многолетний педагогический опыт работы по направлению «Инфокоммуникационные технологии и системы связи». Календарный план работы радиокружка строится из расчета одно занятие в неделю по 1,5 часа на период времени с октября по май.

Содержательный компонент программы предполагает связь со школьными предметами: технологией, физикой, математикой, химией. Теоретические знания и практические умения, полученные школьниками в радиокружке, значительно углубляют знания по вышеуказанным дисциплинам.

Работа в радиокружке строится на позициях доступности, добровольности, инициативности. Результат обучения зависит от того, насколько соблюдаются следующие принципы:

– *систематичности и последовательности* (изложение тем ведется с опорой на ранее пройденный материал, обучающиеся последовательно овладевают компетенциями и одновременно применяют их на практике);

– *доступности* (содержание, формы и методы организации учебной деятельности должны всесторонне и глубоко учитывать реальные возможности обучающихся. Вместе с тем обучение должно вестись на таком уровне трудности, который находился бы в «зоне ближайшего развития» учебных возможностей обучающихся, т. е. чтобы обучение велось на максимально возможном уровне трудности);

– *научности* (соответствие содержания уровню современной науки, объективно отражающее современное состояние профессионального образования, имеющего разнообразные связи с другими науками и практикой);

– *наглядности* (способствует целостному восприятию технических объектов, усвоению профессионально-технических знаний и развитию когнитивных способностей, научного мышления школьников за счет создания хорошо усваиваемых моделей, схем, кодов, замещений с опорой на психологические механизмы восприятия);

– *взаимосвязи теории с практикой* (предполагает закрепление и расширение знаний о технике, профессии, производстве).

В условиях современного обучения система принципов должна обязательно включать принципы профессиональной направленности, информационной обогащенности и междисциплинарной интеграции [13]:

– *принцип профессиональной направленности* ориентирует школьников на будущее профессионально-

техническое обучение на основе применения в процессе обучения задач, связанных с моделированием и конструированием радиоэлементов и устройств;

– *информационной обогащенности* (направлен на формирование навыков самостоятельной поисковой, исследовательской деятельности обучающихся и творческого подхода в решении профессионально ориентированных задач);

– *междисциплинарной интеграции* (отвечает за формирование целостных знаний, интегративных умений школьников посредством организации учебного процесса на основе междисциплинарной связи с дисциплинами школьного курса).

В основу радиокружка легли следующие виды работ: познавательная (направленная на приобретение информации об объектах и явлениях реальной действительности, а также конкретных знаний.), исследовательская (направлена на удовлетворение познавательных интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели), практическая (направлена на преобразование реальных объектов природы и общества и включает материально-производственную и социально-преобразовательную деятельность).

В.А. Сухомлинский [14] отмечал, что «труд играет исключительную роль в умственном развитии». Техническое творчество – конструирование, моделирование, макетирование различных устройств, приборов и механизмов с использованием навыков работы с инструментами и приемов управления различными средами – является удачной платформой для развешивания на ее основе обучающей и развивающей программы. Радиокружок как нельзя лучше соответствует задаче развития профессионально-технической ориентации школьников, поскольку обладает необходимой широтой охвата, гибкостью и разнообразием в выборе направления, различными уровнями сложности и высоким потенциалом развития. Структура занятий построена таким образом, чтобы школьник не пассивно созерцал, но активно применял знания на практике.

Ведущая форма обучения в радиокружке – практическое занятие. Каждое занятие рассчитано на 2 академических часа. Студенты работают в парах или группах по 3–4 человека и индивидуально. Основным учебным элементом на данных занятиях является мастер-класс, проводимый непосредственно преподавателем. После этого ученик самостоятельно пробует моделировать, конструировать радиоэлектронные компоненты и устройства, при необходимости обращаясь к преподавателю. Задания подобраны так, чтобы они, являясь простыми с инженерной точки зрения, вместе с тем несли для школьника частичку нового знания, облаченного в лаконичную техническую форму. Ученик проходит путь от одной учебной работы к другой, сложность работы постепенно увеличивается.

Согласно программе, на вводном занятии (2 часа) руководитель знакомит учеников с правилами посещения занятий и их тематикой, проводит инструктаж по технике безопасности и раскрывает ряд теоретических вопросов, без познания которых невозможна практиче-

ская деятельность. На последующих занятиях школьники знакомятся с типами и назначением пассивных электрорадиоэлементов, полупроводниковыми приборами, интегральными микросхемами, датчиками и измерительными приборами, такими как мультиметры, генераторы и осциллографы, условно-графическим обозначением элементов на схемах, учатся разбирать маркировку компонентов и измерять их параметры. Следующим этапом является приобретение навыков по пайке, монтажу и демонтажу компонентов на печатной плате при помощи паяльной станции. Далее рассматривается технология самостоятельного изготовления печатных плат: предварительная подготовка фольгированного стеклотекстолита (очистка наждачной бумагой поверхности и ее обезжиривание); нанесение защитного слоя по «лазерно-утюжной технологии»; удаление меди с пробельных мест платы (травление); удаление защитного покрытия; сверление отверстий, покрытие печатных проводников платы флюсом (лужение).

Следующим шагом является изучение особенностей работы и характеристики конкретных элементов и устройств систем связи на реальных макетах, например усилитель звуковой частоты, приемник прямого усиления, источник питания. Часть исследуемых лабораторных макетов построена на основе отладочной платы *Arduino UNO* [15; 16]. Рассказывая, например, о приемнике прямого усиления, руководитель напоминает уже известные из курса физики сведения о самоиндукции и емкости. Немаловажное значение придается обучению компьютерному моделированию и проектированию, использованию пакетов прикладных программ, таких как *Sprint Layout* для формирования проводящего рисунка печатной платы и *Multisim* для моделирования электронных схем.

Заключительным этапом является самостоятельное изготовление школьниками каких-либо устройств с учетом полученных навыков и умений под присмотром руководителя. Причем школьнику разрешается самостоятельно выбирать объект предстоящей работы. На последнем занятии организуется выставка в виде смотр-конкурса, куда приглашаются одноклассники, представители образовательных учреждений и профильных предприятий.

Чтобы отследить результативность усвоения обучающимися образовательной программы радиокружка, проводилось оценивание ряда ключевых компетенций (ценностно-смысловой, учебно-познавательной и личностного самосовершенствования [17]). Диагностирующий комплекс, соответствующий выделенным критериям (таблица 1), включал методику диагностики направленности учебной мотивации по Т.Д. Дубовицкой [18], методику диагностики реализации потребностей в саморазвитии Н.П. Фетискина [19], шкалу готовности к творческо-инновационной деятельности С.Ю. Степанова [20].

На рис. 1 представлены результаты распределения обучающихся по уровням сформированности ключевых компетенций до и после обучения в радиокружке.

Полученные данные свидетельствуют о том, что обучение в радиокружке способствует развитию профессионально-технической ориентации учащихся старших классов; стимулирует исследовательскую деятельность школьников и углубляет знания учащихся в рамках

Таблица 1. Критерии сформированности ключевых компетенций

<i>Ценностно-смысловая компетенция</i>	
Низкий	– осознание своей роли по отношению к сфере профессионально-технической деятельности имеет слабо выраженный характер; – отсутствует устойчивый интерес к профессионально-техническому образованию
Средний	– осознание своей роли по отношению к сфере профессионально-технической деятельности носит непостоянный характер; – осознается значимость профессионально-технического образования, однако внутренняя мотивация развита недостаточно
Высокий	– высокая степень осознания своей роли и предназначения по отношению к сфере профессионально-технической деятельности; – внутренняя мотивация направлена на приобретение профессионально-технического образования
<i>Учебно-познавательная компетенция</i>	
Низкий	– слабые умения оценивать, доказывать; – низкая самооценка степени подготовленности; – отсутствие уверенности в использовании необходимых приборов и оборудования, во владении измерительными навыками, в работе с инструкциями
Средний	– умения и навыки мыслительных операций в пределах элементарных суждений, неокрепший опыт доказательства и опровержения; – более высокая оценка своих умений; – значительная степень уверенности при использовании необходимых приборов и оборудования, во владении измерительными навыками, в работе с инструкциями
Высокий	– более высокая оценка своих умений. Значительная степень уверенности при использовании; – высокая самооценка собственных умений; – уверенность при использовании необходимых приборов и оборудования, во владении измерительными навыками, в работе с инструкциями
<i>Компетенция личностного самосовершенствования</i>	
Низкий	– низкая самооценка степени подготовленности; – дефицит потребности в развитии своих творческих сил; – узкий спектр профессионально-личностных интересов; – неумение управлять своим процессом обучения
Средний	– более высокая оценка своих умений; – осознание потребности в развитии своих творческих сил при наличии внешней поддержки; – более широкий спектр профессионально-личностных интересов; – желание управлять своим процессом обучения
Высокий	– высокая самооценка собственных умений; – самостоятельно организуемое развитие своих творческих сил; – значительно более широкий спектр профессионально-личностных интересов; – желание и умение управлять своим процессом обучения

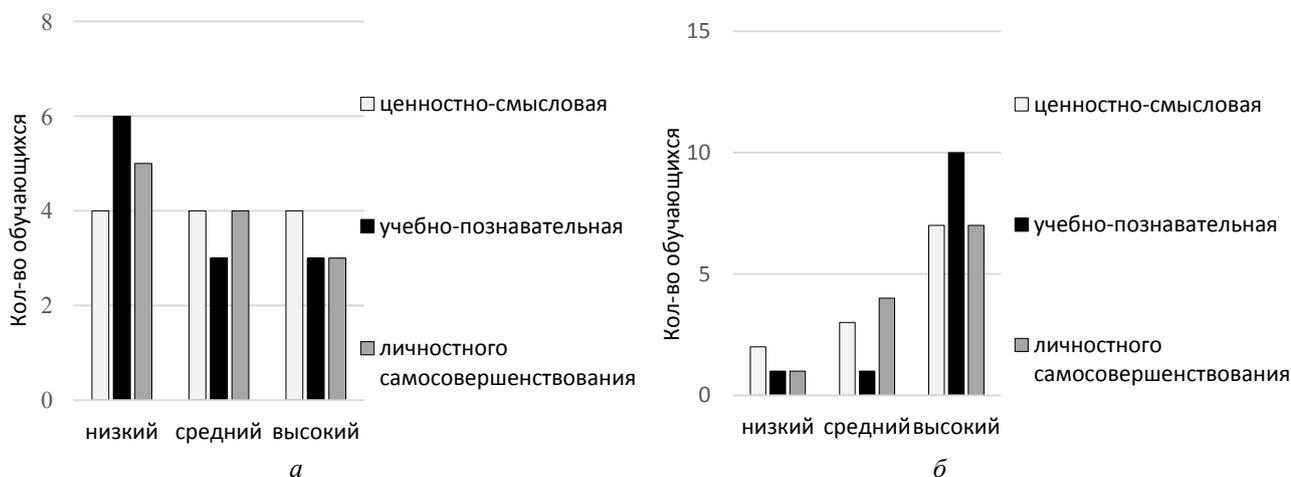


Рис. 1. Уровни сформированности ключевых компетенций обучающихся в радиокружке: а – на начало обучения; б – на конец обучения

таких дисциплин, как технология, физика, математика, химия; расширяет творческий потенциал старшеклассников через приобщение к проектно-конструкторской, научно-технической и экспериментально-исследовательской деятельности; повышает эффективность профессионального самоопределения будущих абитуриентов.

Дальнейшая перспектива исследования проблемы будет направлена на решение вопросов, связанных с интенсификацией существующих методик и технологий, актуальных для практики развития профессионально-технической ориентации учащихся.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кудрявцев В.О., Демидов В.О. Повышение мотивации учащихся к получению профессионального технического образования в кружках по электротехнике // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения: материалы Первой всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Иркутск: Иркутский государственный университет путей и сообщения, 2016. С. 537–539.
2. Солодков С.С., Демченко А.Р., Пальянов М.П. Профорентация в системе непрерывного образования // Профильная школа. 2013. Т. 1. № 4. С. 40–46.
3. РФ. Проект стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года // Министерство экономического развития Российской Федерации Минэкономразвития России. URL: [economy.gov.ru/minrec/activity/sections/innovations/doc20101231\\_016](http://economy.gov.ru/minrec/activity/sections/innovations/doc20101231_016).
4. РФ. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Российская газета. URL: [rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html](http://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html).
5. РФ. Долгосрочный прогноз научно-технологического развития Российской Федерации до 2010 года. URL: [prognoz2030.hse.ru/1cycle](http://prognoz2030.hse.ru/1cycle).
6. Прошутинский А.Д. Роль радиотехнического творчества в профессиональном становлении личности учащихся // Актуальные проблемы науки и образования: прошлое, настоящее, будущее: сборник научных трудов по материалам Международной заочной научно-практической конференции. В 7 т. Т. 4. Тамбов: Консалтинговая компания Юком, 2012. С. 98–100.
7. Самедов М.Н. Творчество учащихся в радиотехническом кружке // Научные труды SWorld. 2012. Т. 24. № 4. С. 60–62.
8. Прошутинский А.Д., Солнцев Г.Е. Формирование творческой активности подростков при занятии радиотехническим творчеством // Успехи современной науки. 2016. Т. 1. № 9. С. 122–124.
9. Баклага О.А. Развитие технического творчества учащихся старших классов при изучении факультативного курса «Практическая электродинамика»: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2000. 187 с.
10. Round S.D., Duke R.M. Strategies for increasing undergraduate power electronic course enrolments // Australasian universities power engineering conference. Brisbane: IEEE, 2000. P. 252–256.
11. Fussi A. Electrical engineering and power electronics promotion for secondary school kids // Power Electronics and Motion Control Conference. Slovenia: IEEE, 2006. P. 2099–2104.
12. Столяров Ю.С., Комский Д.М., Гетта В.Г. Техническое творчество учащихся. М.: Просвещение, 1989. 223 с.
13. Васильева Л.Н. Принципы личностно-деятельностного подхода, реализуемые при решении профессионально-ориентированных задач // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 2. С. 132–136.
14. Сухомлинский В.А. Избранные произведения. В 5-ти т. Т. 2. Киев: Рад. Школа, 1979. 725 с.
15. Иго Т. Arduino, датчики и сети для связи устройств. СПб.: БХВ-Петербург, 2016. 544 с.
16. Блум Д. Изучаем Arduino: инструменты и методы технического волшебства. СПб.: БХВ-Петербург, 2015. 336 с.
17. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
18. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. № 2. С. 42–45.
19. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт психотерапии, 2002. 490 с.
20. Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: ПЕР СЭ, 2002. 320 с.

#### REFERENCES

1. Kudryavtsev V.O., Demidov V.O. The improvement of the students' motivation for vocational technical training in the electrical engineering clubs. *Sovremennyye problemy professionalnogo obrazovaniya: opyt i puti resheniya: materialy Pervoy vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*. Irkutsk, Irkutskiy gosudarstvennyy universitet putey i soobshcheniya Publ., 2016, pp. 537–539.
2. Solodkov S.S., Demchenko A.R., Palyanov M.P. Career guidance in continuous education system. *Profilnaya shkola*, 2013, vol. 1, no. 4, pp. 40–46.
3. RF. Russian strategy of innovative development project for the period up to 2020. *Ministerstvo ekonomicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii Minekonomrazvitiya Rossii*. URL: [economy.gov.ru/minrec/activity/sections/innovations/doc20101231\\_016](http://economy.gov.ru/minrec/activity/sections/innovations/doc20101231_016).
4. RF. Government Resolution dated October 4, 2000 № 751, Moscow “On the National Doctrine of Education in the Russian Federation”. *Rossiyskaya gazeta*. URL: [rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html](http://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html).
5. RF. Long-term forecast of scientific and technological development of the Russian Federation until 2010. URL: [prognoz2030.hse.ru/1cycle](http://prognoz2030.hse.ru/1cycle).
6. Proshutinskiy A.D. The role of radio-technical creativity in the personal professional formation of the students. *Aktualnye problemy nauki i obrazovaniya: proshloe,*

- nastoyashchee, budushchee: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Tambov, Konsaltingovaya kompaniya Yukom Publ., 2012, pp. 98–100.
7. Samedov M.N. Creativity of students in a circle of radio. *Nauchnye trudy SWorld*, 2012, vol. 24, no. 4, pp. 60–62.
  8. Proshutinskiy A.D., Solntsev G.E. Formation of creative activity of teenagers during the occupation of the radio technical creativity. *Uspekhi sovremennoy nauki*, 2016, vol. 1, no. 9, pp. 122–124.
  9. Baklaga O.A. *Razvitie tekhnicheskogo tvorchestva uchashchikhsya starshikh klassov pri izuchenii fakultativnogo kursa "Prakticheskaya elektrodinamika"*. Diss. kand. ped. nauk [The development of technical creativity of the upper school students when learning the elective course "Practical electrodynamics"]. Chelyabinsk, 2000. 187 p.
  10. Round S.D., Duke R.M. Strategies for increasing undergraduate power electronic course enrolments. *Australasian universities power engineering conference*. Brisbane, IEEE Publ., 2000, pp. 252–256.
  11. Fussi A. Electrical engineering and power electronics promotion for secondary school kids. *Power electronics and motion control conference*. Slovenia, IEEE Publ., 2006, pp. 2099–2104.
  12. Stolyarov Yu.S., Komskiy D.M., Getta V.G. *Tekhnicheskoe tvorchestvo uchashchikhsya* [Technical creativity of pupils]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1989. 223 p.
  13. Vasileva L.N. Principles of personal-active approach actualized in the achievement of professionally-oriented goals. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federalnogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsialnye nauki*, 2012, no. 2, pp. 132–136.
  14. Sukhomlinskiy V.A. *Izbrannye proizvedeniya* [Selected works]. Kiev, Rad. Shkola Publ., 1979. Vol. 2, 725 p.
  15. Igo T. *Arduino, datchiki i seti dlya svyazi ustroystv* [Making things talk]. Sankt Petersburg, BKhV-Peterburg Publ., 2016. 544 p.
  16. Blum D. *Izuchaem Arduino: instrumenty i metody tekhnicheskogo volshebstva* [Exploring Arduino. Tools and techniques for engineering wizardry]. Sankt Petersburg, BKhV-Peterburg Publ., 2015. 336 p.
  17. Khutorskoy A.V. Key competences as the component of person-centered paradigm of education. *Narodnoe obrazovanie*, 2003, no. 2, pp. 58–64.
  18. Dubovitskaya T.D. Methodology of diagnostics of the learning motivation orientation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2002, no. 2, pp. 42–45.
  19. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow, Instituta psikhoterapii Publ., 2002. 490 p.
  20. Stepanov S.Yu., Ushakov D.V. *Refleksivnoe razvitie kompetentnosti v sovmestnom tvorchestve* [Reflexive competence development in creative teamwork]. Moscow, PER SE Publ., 2002. 320 p.

#### THE DEVELOPMENT OF THE VOCATIONAL TECHNICAL ORIENTATION OF THE UPPER SCHOOL STUDENTS WHEN GETTING TRAINING IN RADIO CLUB

© 2017

*L.N. Vasilieva*, PhD (Pedagogy),  
assistant professor of Chair "Telecommunication systems and technologies"  
*S.G. Chumarov*, PhD (Engineering),  
Associate Professor, assistant professor of Chair "Telecommunication systems and technologies"  
*I.N. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary (Russia)*

*Keywords:* technical creativity; vocational orientation; club activity.

*Abstract:* The paper considers the issues concerning the development of vocational-technical orientation of students as the factor influencing the future profession selection. Social and economic changes in Russia caused the necessity to modernize the educational system. The production sphere needs competent specialists who are able to solve issues efficiently basing on the modern achievements of science and technology. Orientation of technical education in the continuous "school-higher education institution" link provides the adequacy of the vocational education system to the modern and long-term objectives of the development of our state, the enhancement of vocational technical education prestige allowing to form in a new way the ability of future bachelors of engineering and technologies to solve urgent, professionally significant challenges. The paper presents the results of the study of radio club activity as one of the optimal forms of work on the formation of the vocational technical orientation of the upper school students. The authors prove the significance of club activity for the improvement of quality of vocational training of future applicants choosing engineering programs, specify the goals and objectives of radio club activity, special aspects of club organization on the base of Chair "Telecommunication systems and technologies", identified the main principles of work and the requirements to the organization of effective functioning of radio club. The most important goal of club activity is the involvement of upper school students into design and engineering, research and technology, and experimental and exploratory activities. The development of the students' vocational-technical orientation in the club is based on the involvement into active and goal-oriented activity. The application of various types of activity during the radio club laboratory practical contributes to the broadening of the polytechnic outlook of the students, raising interest for experimental designing of certain engineering devices.

The experience of work of radio club generalized in the paper is aimed at the development of practical recommendations for the improvement and further development of vocational-technical orientation of the upper school students.

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В РЕСПУБЛИКЕ КАРЕЛИЯ

© 2017

*Т.А. Волошина*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологического образования  
Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск (Россия)

**Ключевые слова:** молодежное предпринимательство; концепция обучения предпринимательству; № 1359-ЗРК; СБИ ПетрГУ; Республика Карелия.

**Аннотация:** Статья посвящена вопросам разработки и внедрения образовательных практик для развития молодежного предпринимательства в Республике Карелия. Данная проблема рассматривается в свете происходящих экономических вызовов, находящих свое отражение в сфере образования. Обосновывая актуальность исследования, автор рассматривает молодежь как ключевой ресурс развития экономики страны, раскрывая отличительные признаки данной группы. В работе особое внимание уделено анализу Закона Республики Карелия № 1359-ЗРК «О государственной молодежной политике в Республике Карелия», а также ежегодным социологическим исследованиям по существующей проблеме. Автор выделяет трудности, препятствующие открытию молодыми людьми собственного дела, среди которых основными являются отсутствие финансов, недостаток опыта, недостаточное образование.

В статье представлена аналитика образовательных программ в Республике Карелия, которые нацелены на развитие предпринимательства. К ним относятся как курсы и мероприятия на базе образовательных учреждений, так и программы, реализуемые министерствами и ведомствами Республики Карелия. Автор раскрывает опыт обучения предпринимательству на всех уровнях образования. Выводы, сделанные автором, нацелены на необходимость объединить все потенциальные возможности образовательных учреждений общего и профессионального уровня и разработать единую концепцию обучения предпринимательству в регионе. В статье отмечена значимость развития таких направлений, как профориентационная деятельность, разработка профильных программ для старшеклассников предпринимательской направленности, развитие системы бизнес-практик в профессиональных учебных заведениях, развитие системы поощрения и поддержки мероприятий, направленных на популяризацию предпринимательской деятельности, а также разработку системы анализа и распространения опыта обучения предпринимательству в образовательных учреждениях Республики Карелия.

В современных экономических условиях большую значимость имеет развитие новых сегментов рынка труда и новых направлений в бизнесе. В этом аспекте важная роль отводится молодежи, а развитие предпринимательства в молодежной среде позволяет по-новому взглянуть на уже привычные экономические процессы. Данный аспект определяет особое отношение к молодому поколению, являющемуся важнейшим ресурсом развития любого современного государства [1]. Для формирования экономики любой страны развитие молодежного предпринимательства является одним из важных моментов.

Молодежь – самая активная часть общества, которая быстро реагирует на любые изменения в жизни и эффективно воспринимает полезные их стороны [2]. Молодежь является частью человеческого капитала, которую можно развивать, которая не имеет стереотипов и поэтому способна к динамичному ответу на вызовы общества [3]. Молодое поколение считается главным фактором устойчивости развития России и в большинстве своем – движущей силой преобразований в обществе [4].

Современную молодежь отличают от старшего поколения следующие признаки: более высокий уровень образования; стремление к активному освоению знаний, навыков и умений; повышенные требования к «интересности» работы; высокая готовность к смене характера деятельности; иная психология – в первую очередь самореализация и лишь во вторую – извлечение прибыли; активность и готовность к риску. Молодежь можно выделить в отдельную особую группу «предпринимателей

новой волны» [5], «креативный класс» [6], характеризующийся образованностью, эрудированностью, энергичностью, честолюбивостью, обладающий навыками владения интернет-технологиями, что делает его весьма конкурентоспособным и наделяет качествами, необходимыми и достаточными для осуществления предпринимательской деятельности в различных отраслях, в том числе инновационной [7]. Молодежное предпринимательство способно оказывать преобразующие воздействия на политические, экономические, культурные условия существования территории [8]. Молодежь гораздо успешнее адаптируется к современным рыночным условиям, большинство молодых людей хотели бы самостоятельно заниматься бизнесом, но лишь немногие становятся удачливыми предпринимателями. Наиболее высокие шансы у тех, кто отличается новаторством, достаточно уверен в себе и готов взять на себя обоснованный риск [9].

В современных научных исследованиях вопросы развития молодежного предпринимательства представлены достаточно широко. В работах российских ученых раскрываются проблемы безработицы среди молодежи [10], потенциальные возможности создания дополнительных рабочих мест [11], анализируются достоинства и недостатки организации предпринимательской деятельности молодежью [12]. В зарубежных исследованиях студенческая молодежь рассматривается как потенциальный предприниматель, как звено между учеными и инвесторами [13]. Это говорит об актуальности и значимости данной проблемы. Однако на сегодняшний день в законах Российской Федерации нет отдельного

понятия «молодежное предпринимательство». При этом в регионах данной проблеме уделяют большое внимание, например, в Закон Республики Карелия (РК) № 1359-ЗРК «О государственной молодежной политике в Республике Карелия» внесены дополнения, включающие определение понятия «молодежное предпринимательство» и его основные характеристики [14].

Молодежь Карелии особо нуждается в реализации своего потенциала и более внимательном отношении к себе, к своим проблемам, а самое главное – к решению этих проблем. Создание условий для жизненного старта и дальнейшего роста молодого человека, для самореализации его во всех сферах жизни, выстраивание комплексной образовательной политики в интересах молодежи, позволяющей погрузиться в предпринимательскую деятельность со школьной скамьи, может помочь снижению оттока молодых людей из Карелии и развитию инновационного предпринимательства в регионе.

Ежегодные социологические исследования показывают, что процент молодежи, которая хочет заниматься развитием собственного дела, в несколько раз превышает долю зарегистрированных молодых предпринимателей. По данным Института комплексных стратегических исследований, 78 % опрошенных считают открытие малого бизнеса отличным способом самореализации, 60 % предпочитают собственный бизнес, рассчитывая на получение более высокого уровня дохода по сравнению с работой по найму. Однако сегодня только 3 % молодых людей имеют собственный бизнес. Среди проблем, мешающих открытию собственного дела молодыми людьми, в основном выделяются отсутствие финансов (53 %), недостаток опыта (16 %), недостаточное образование (11 %) [15].

В материалах ЮНЕСКО о дальнейшем развитии образования отмечается, что в изменяющемся мире система образования должна формировать такое качество, как профессиональный универсализм [16]. Роль образовательных программ в развитии предпринимательства может быть определена по-разному в зависимости от представлений о том, в какой степени внешняя среда может влиять на формирование предпринимательских способностей человека. С одной стороны, можно предполагать, что предпринимательские способности человека являются врожденными, ими обладают люди определенного психологического склада, и обучить предпринимательству невозможно. Тогда роль системы образования в развитии предпринимательства может заключаться в выявлении таких людей и наделении их прикладными управленческими методиками, а также базовыми знаниями в области экономики, права и ряда других дисциплин, необходимыми предпринимателю.

С другой стороны, основываясь на точке зрения, что предприниматель – это инноватор (инновации в данном случае понимаются широко, включая в себя создание новых продуктов и технологий не только в бизнес-среде, но и в конкретных отраслях), можно предположить, что для появления таких инноваций необходимы фундаментальные знания и практическая подготовка в той или иной предметной области. В таком случае роль системы образования для развития предпринимательства может заключаться в подготовке профессионалов прежде всего в технической сфере.

Наконец, если понимать под предпринимательством набор поведенческих качеств, таких как инициативность, самостоятельность, ответственность, трудолюбие, то задача образовательных учреждений с точки зрения развития предпринимательского потенциала молодежи может быть сведена к воспитанию этих качеств у учащихся [17].

Целью настоящего исследования было выявление образовательных потенциалов, способствующих развитию молодежного предпринимательства в Республике Карелия.

На сегодняшний день в регионе существует ряд образовательных программ, которые нацелены на развитие предпринимательства. Они не представлены в виде четко сформированной концепции, но имеют место в общей системе образования (см. рис. 1). К ним относятся как программы и мероприятия на базе образовательных учреждений, так и программы, реализуемые министерствами и ведомствами Республики Карелия.

Рассмотрим каждый уровень более подробно и определим потенциальные потребности каждого из них в реализации идей развития молодежного предпринимательства.

Обучение предпринимательству школьников осуществляется в основном на уроках технологии. Образовательная область «Технология» обладает существенными возможностями для экономического образования и воспитания учащихся, изучения основ предпринимательства. Предпринимательство как особый вид экономической деятельности основано на самостоятельной инициативе и ответственности, инновационной активности личности. С развитием информационных и материальных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, формирование практических способностей учащихся и их подготовка к самостоятельной трудовой жизни становятся неотъемлемой частью процессов технологического образования. Анализ учебных стандартов и программ позволяет говорить о том, что в образовательной области «Технология», наряду с другими, имеет место «предпринимательская составляющая», образующая важную содержательную линию, которая требует детальной педагогической разработки [18]. Однако с введением стандартов нового поколения изучение предмета «Технология» не предусмотрено в образовательных программах старших классов. Поэтому в большинстве школ обучение предпринимательству становится проблематичным. Частично эту проблему решает профильное обучение в классах экономического или технологического профиля.

В справке Министерства образования Республики Карелия «Сведения о преподавании иностранных языков, углубленном изучении отдельных предметов и профильном обучении» представлена следующая статистика: социально-экономический профиль выбрали 8 из 218 школ Республики Карелия, а программы предпринимательской направленности осваивают 249 учащихся, что составляет 0,5 % от общей численности школьников. Основной причиной таких низких показателей является отсутствие учебников и программ для подобного профиля, а также подготовленного преподавательского состава. Если в Петрозаводске эта проблема решается с помощью преподавателей вузов, то в районах Карелии она практически неразрешима.

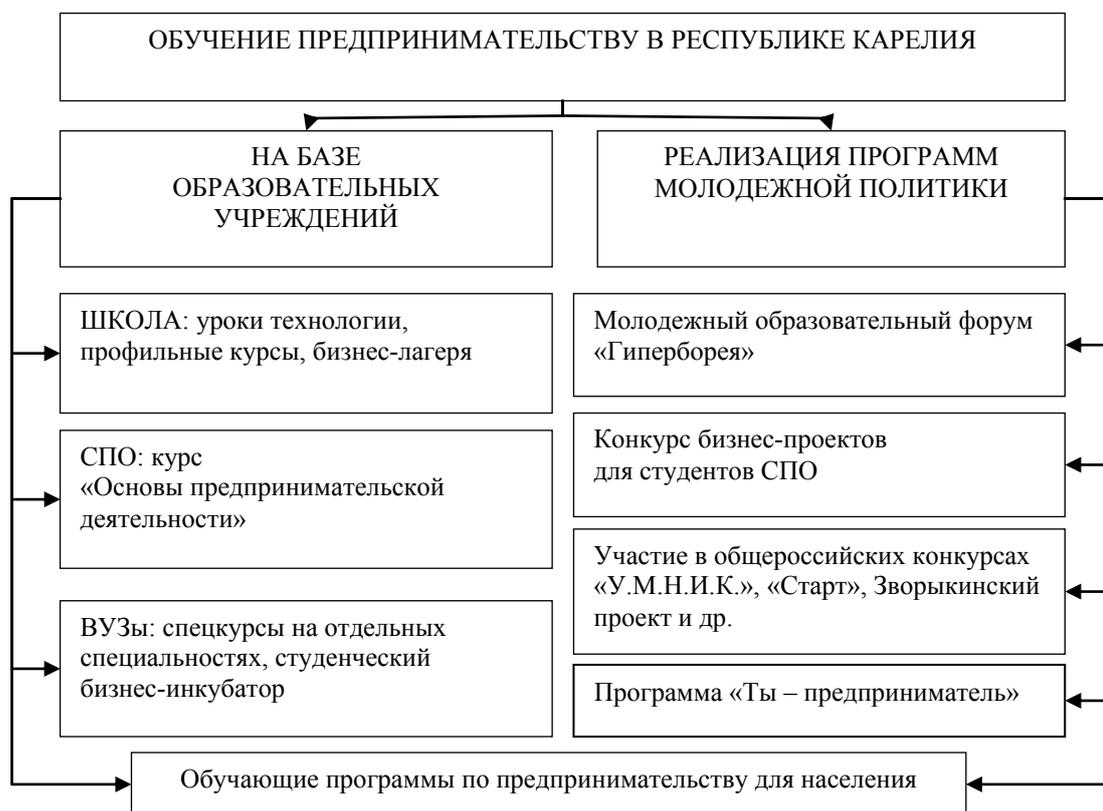


Рис. 1. Система обучения предпринимательству в Республике Карелия

Образовательным потенциалом развития предпринимательского обучения среди школьников выступает система факультативных занятий, а также внеурочная деятельность, например, организация встреч с предпринимателями, общешкольных экономических игр, участие в конкурсах МОО «Достижения молодых» – Junior Achievement Russia и т. д. Во многих школах в 2008–2011 гг. был реализован проект «Обучение через предпринимательство», где объединение учителей различного профиля внедряло в свой учебный процесс элементы предпринимательства: деловые переговоры на иностранном языке, изучение истории предпринимательства и меценатства на Руси, образ предпринимателя в произведениях русских классиков и т. д. Положительный опыт был получен при проведении бизнес-лагерей для школьников, где они в игровой форме создавали свои предприятия, занимались продвижением своих товаров и услуг, знакомились с историями успеха молодых предпринимателей своего региона.

В среднем профессиональном образовании обучению предпринимательству отводится особое место. В 2009 г. на базе Института повышения квалификации работников образования РК были проведены курсы переподготовки для преподавателей учреждений среднего профобразования по внедрению курса «Основы предпринимательской деятельности», в которых участвовал 21 колледж. В результате данной работы практически во все учебные планы колледжей была включена данная дисциплина общим объемом от 36 до 72 часов. Однако при этом в арсенале колледжей нет необходимой литературы, редко используются активные методы обучения, часто отсутствует связь со своей профессией.

Одним из наиболее успешных проектов, реализуемых с 2009 г., является Республиканский конкурс бизнес-проектов среди образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования Республики Карелия. Конкурс проводится в целях повышения предпринимательской активности студентов и создания условий для реализации предпринимательской инициативы среди молодежи. Благодаря участию в этом конкурсе практически все студенты старших курсов вовлечены в данный проект (Положение о Республиканском конкурсе бизнес-проектов в системе среднего профессионального образования Республики Карелия в 2013/2014 учебном году). На уровне колледжа студенты, обучающиеся по программе «Основы предпринимательской деятельности», представляют к защите свои проекты. Лучшие проекты направляются на региональный этап, где жюри отбирает финалистов. На последнем этапе наиболее удачные и интересные бизнес-проекты участвуют в публичной защите, а победитель награждается денежной премией на открытие и развитие своего дела.

В рамках проекта сетевого взаимодействия «Эффективная система профессиональной ориентации как условие создания современной модели подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Республике Карелия» реализуется еще ряд проектов, связанных с развитием предпринимательских компетенций студентов колледжей: «Конкурс инновационных и бизнес-проектов в сфере организации гостиничного бизнеса» (Кооперативный техникум Карелреспотребсоюза); семинар-практикум «Практические основы планирования бизнеса» (Строительный техникум);

республиканское итоговое совещание «Взаимодействие государства, учреждений профессионального образования и бизнес-сообщества в подготовке профессиональных кадров – основное условие модернизации профессионального образования Республики Карелия» (Лесотехнический техникум). При этом колледжи активно принимают участие в грантовых проектах предпринимательской направленности [19].

Рассматривая подготовку студентов высших образовательных учреждений, можно отметить, что обучение предпринимательству носит выборочный характер. В основном такая дисциплина есть у ограниченного круга специальностей: экономики, менеджмента, туризма, предпринимательства и преподавания технологии. Для всех остальных студентов существуют курсы в студенческом бизнес-инкубаторе. Существование студенческого бизнес-инкубатора позволяет не только освоить знания о предпринимательстве, но и довести их до конкретного воплощения.

Студенческий бизнес-инкубатор Петрозаводского государственного университета (СБИ ПетрГУ) создан для поддержки развития инновационной деятельности вуза и вовлечения студентов, аспирантов и научных сотрудников в практическую реализацию инновационных проектов университета. Деятельность СБИ ПетрГУ направлена на информирование потенциальных участников СБИ о действии существующих программ поддержки инновационного предпринимательства, формирование заинтересованности молодежи в научно-техническом творчестве и инновационной деятельности, а также вовлечение студентов и руководителей в работу по реализации инновационных проектов, в т. ч. на базе СБИ. Среди основных целей инкубатора – поддержка предпринимателей на ранней стадии их деятельности путем оказания консультационных, образовательных, научно-исследовательских и прочих услуг [20]. СБИ ПетрГУ также реализует региональный этап конкурсов «У.М.Н.И.К.», «TechnoRoboCom», «Russian StartUp Tour», является организатором Молодежного экономического форума в Республике Карелия. Все представленные мероприятия позволяют частично решить проблему обучения и просвещения студентов ПетрГУ в области предпринимательства.

Как видно из представленного анализа, различные системы образования в отрыве друг от друга имеют потенциальные возможности и опыт обучения предпринимательству. Однако вся представленная деятельность не имеет единой структуры, невозможно отследить, включаются ли ее участники в предложенные мероприятия и программы обучения планомерно или попадают в нее стихийно, методом случайного выбора, и ведут ли мероприятия и программы обучения к конкретным результатам.

Исходя из вышесказанного, необходимо сделать вывод, что в Республике Карелия назрела необходимость объединить все потенциальные возможности образовательных учреждений общего и профессионального уровня и разработать единую концепцию обучения предпринимательству, которая должна охватывать все уровни образования и ставить перед общим и профессиональным образованием следующие задачи.

1. Большое внимание обучению предпринимательству должно уделяться в средних классах для профори-

ентационной деятельности и подготовки к обучению в профессиональных учебных заведениях. Целесообразно эту работу вести на уроках технологии, на внеурочных занятиях и отдельных мероприятиях.

2. Для старших классов общеобразовательной школы необходимо разработать профильную программу по предпринимательству. Важно также поощрять школьников к разработке новых идей и проявлению на практике своих деловых навыков.

3. В профессиональное обучение следует ввести не только курсы по теории предпринимательства, но и бизнес-практику, где ученики будут погружаться в предпринимательскую деятельность предприятий. Этому будет способствовать тесное сотрудничество с деловыми кругами и предпринимателями.

4. Важной позицией является разработка системы анализа и распространения опыта обучения предпринимательству в образовательных учреждениях.

5. В высших учебных заведениях необходимо инициировать инновационные программы по предпринимательству на всех специальностях, способствующих развитию малого и среднего бизнеса в регионе во всех отраслях экономики.

6. В министерствах регионального уровня целесообразно разработать систему поощрения и поддержки мероприятий, которые стимулируют предпринимательство в учебных заведениях.

Данная концепция позволит выработать условия, при которых каждый обучающийся получит полное представление о предпринимательской деятельности, будет проектироваться индивидуальная парадигма, позволяющая развивать молодежи свои идеи, которые благотворно повлияют на рост региональной экономики в будущем.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция Стратегии развития молодежного предпринимательства в Российской Федерации на период до 2020 года.
2. Романцова Д.В., Денисевич Е.И. Проблемы развития молодежного предпринимательства // Молодой ученый. 2015. № 8. С. 614–618.
3. Милосердов А.А., Милосердов А.А. Молодежное предпринимательство // Economics. 2016. № 7. С. 19–21.
4. Ягудин Д.Р., Мокронос А.Г. Молодежное предпринимательство как фактор решения проблем на региональном рынке труда // Экономическая наука сегодня: теория и практика: материалы III Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Интерактив плюс, 2015. С. 164–167.
5. Груздев Ю.В. Молодежное российское предпринимательство: проблемы и перспективы // Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Тамбов: Консалтинговая компания Юком, 2015. С. 50–53.
6. Малюков А.С., Апанасенко О.Н. Молодежное предпринимательство и проблемы формирования мотивации студентов к предпринимательской деятельности // Перспективы науки – 2015: сборник докладов I Международного заочного конкурса научно-

- исследовательских работ. Казань: Рокета Союз, 2015. С. 7–11.
- Петрище В.И. Инновационная среда и молодежное предпринимательство: проблемы и перспективы развития // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 13. С. 766–770.
  - Жидикова А.О., Ракитина М.С. Инновационное молодежное предпринимательство как форма развития гражданского общества // Молодежная политика и гражданское общество в современной России: сборник материалов научно-практической конференции. Ростов н/Д.: Содействие XXI век, 2014. С. 45–50.
  - Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Молодежь России: социологический портрет. М.: ЦСПиМ, 2010. 592 с.
  - Кочесоква Э.Ю. Исследование основных проблем и перспектив развития молодежного предпринимательства в РФ // *Juvenis scientia*. 2016. № 1. С. 50–51.
  - Клейкова И.К. Развитие молодежного предпринимательства на современном этапе // Экономика и социум. 2016. № 5-1. С. 975–980.
  - Мартынюк А.П. Молодежное предпринимательство в России // Наука и образование в жизни современного общества: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Тамбов: Консалтинговая компания Юком, 2012. С. 74–75.
  - Иванов Г.Г., Орлов С.Л., Баженов Ю.К. Молодежное предпринимательство: современные реалии и взгляд в будущее // Вестник экономики, права и социологии. 2014. № 4. С. 54–58.
  - Закон Республики Карелия от 18 января 2010 года № 1359-ЗРК «О государственной молодежной политике в Республике Карелия».
  - Аналитическая серия ИКСИ. URL: icss.ac.ru.
  - Грабарник А.М. Формирование профессиональной компетентности при подготовке менеджеров в сфере образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3. С. 74–76.
  - Киселева Е.С., Кононова В.Ю. Роль учебных программ вузов в развитии предпринимательского потенциала молодежи // Вестник Московского университета. Серия 24: Менеджмент. 2010. № 1. С. 139–158.
  - Стулов Р.С. Обучение основам предпринимательства в процессе технологической подготовки школьников : дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2005. 210 с.
  - Волошина Т.А., Шевченко В.И. Предпринимательский подход в обучении. Петрозаводск: Verso, 2012. 183 с.
  - Волошина Т.А., Ругачева А.В., Коновалов А.П. Развитие предпринимательских способностей молодежи на основе концепции «инновационного конвейера» ПетрГУ // Воспитание предпринимательского духа и консультация начинающих предпринимателей: сборник научных статей. Петрозаводск: Wien, 2016. С. 173–183.
  - Romantsova D.V., Denisevich E.I. Youth entrepreneurship development issues. *Molodoy uchenyy*, 2015, no. 8, pp. 614–618.
  - Miloserdov A.A., Miloserdov A.A. Youth entrepreneurship. *Economics*, 2016, no. 7, pp. 19–21.
  - Yagudin D.R., Mokronosov A.G. Youth entrepreneurship as a factor of problem solving in the regional labor market. *Ekonomicheskaya nauka segodnya: teoriya i praktika: materialy III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Cheboksary, Interaktiv plyus Publ., 2015, pp. 164–167.
  - Gruzdev Yu.V. Youth Russian entrepreneurship: issues and prospects. *Nauka, obrazovanie, obshchestvo: problemy i perspektivy razvitiya: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Tambov, Konsaltingovaya kompaniya Yukom Publ., 2015, pp. 50–53.
  - Malyukov A.S., Apanasenko O.N. Youth entrepreneurship and the problems of forming the entrepreneurship activity motivation of the students. *Perspektivy nauki – 2015: sbornik dokladov I Mezhdunarodnogo zaochnogo konkursa nauchno-issledovatel'skikh rabot*. Kazan', Roketa Soyuz Publ., 2015, pp. 7–11.
  - Petrishche V.I. Innovative environment and youth entrepreneurship: issues and development prospects. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2015, vol. 13, pp. 766–770.
  - Zhidikova A.O., Rakitina M.S. Innovative youth entrepreneurship as a form of civil society development. *Molodezhnaya politika i grazhdanskoe obshchestvo v sovremennoy Rossii: sbornik materialov nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Rostov-on-Don, Sodeystvie XXI vek Publ., 2014, pp. 45–50.
  - Gorshkov M.K., Sheregi F.E. *Molodezh Rossii: sotsiologicheskii portret* [Russian youth: sociological portrait]. Moscow, TsSPiM Publ., 2010. 592 p.
  - Kochesokova E.Yu. Study of the main problems and prospects of the development of youth entrepreneurship in Russia. *Juvenis scientia*, 2016, no. 1, pp. 50–51.
  - Kleykova I.K. Development of youth entrepreneurship at the modern stage. *Ekonomika i sotsium*, 2016, no. 5-1, pp. 975–980.
  - Martynyuk A.P. Youth entrepreneurship in Russia. *Nauka i obrazovanie v zhizni sovremennogo obshchestva: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Tambov, Konsaltingovaya kompaniya Yukom Publ., 2012, pp. 74–75.
  - Ivanov G.G., Orlov S.L., Bazhenov Yu.K. Youth entrepreneurship: modern realia and future prospects. *Vestnik ekonomiki, prava i sotsiologii*, 2014, no. 4, pp. 54–58.
  - RF. Law of the Republic of Karelia on January 18, 2010 N 1359-SAM “On state youth policy in the Republic of Karelia”. (In Russ.)
  - Analytical series ICSI. URL: icss.ac.ru.
  - Grabarnik A.M. The formation of the professional competence in preparing of the managers in the education. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2013, no. 3, pp. 74–76.
  - Kiseleva E.S., Kononova V.Yu. The role of universities educational programs in development of entrepreneurial potential among young people. *Vestnik Moskovskogo*

## REFERENCES

- RF. Youth entrepreneurship development strategy concept of the Russian Federation for the period till 2020. (In Russ.)

- universiteta. Seriya 24: Menedzhment*, 2010, no. 1, pp. 139–158.
18. Stulov R.S. *Obuchenie osnovam predprinimatelstva v protsesse tekhnologicheskoy podgotovki shkolnikov*. Diss. kand. ped. nauk [Teaching of principles of entrepreneurship in the process of technology training of schoolchildren]. Yaroslavl', 2005. 210 p.
19. Voloshina T.A., Shevchenko V.I. *Predprinimatelskiy podkhod v obuchenii* [Entrepreneurial approach to learning]. Petrozavodsk, Verso Publ., 2012. 193 p.
20. Voloshina T.A., Rugacheva A.V., Konovalov A.P. The development of entrepreneurship skills of youth on the base of “innovative conveyer” concept of Petrozavodsk State University. *Vospitanie predprinimatelskogo dukha i konsultatsiya nachinayushchikh predprinimateley: sbornik nauchnykh statey*. Petrozavodsk, Wien Publ., 2016, pp. 173–183.

**EDUCATIONAL POTENTIAL FOR THE YOUTH ENTERPRENEURSHIP  
DEVELOPMENT IN THE REPUBLIC OF KARELIA**

© 2017

**T.A. Voloshina**, PhD (Education), assistant professor of Chair of Technological Education  
*Petrozavodsk State University, Petrozavodsk (Russia)*

*Keywords:* youth entrepreneurship; concept of teaching entrepreneurship; № 1359-ZRK; student business incubator of PetrSU; the Republic of Karelia.

*Abstract:* The paper covers the issues of the development and implementation of the educational practices for the youth entrepreneurship development in the Republic of Karelia. This problem is considered in the context of current economic challenges reflecting in the sphere of education. Proving the relevance of the study, the author considers the youth as the key resource for the country economy development disclosing the identifying features of this group. The paper pays special attention to the analysis of the Law of the Republic of Karelia № 1359-ZRK “Concerning the youth policy in the Republic of Karelia” and the annual social studies on the existing issue as well. The author highlights the difficulties that impede the start of own business by young people, the main of which are the absence of finance, the lack of experience, and the undereducation.

The paper gives the analytics of the educational programs in the Republic of Karelia that are aimed at the development of entrepreneurship. These are the courses and learning events on the base of educational institutions and the programmes implemented by the ministries and agencies of the Republic of Karelia as well. The author describes the experience of teaching entrepreneurship at all stages of education. The author’s conclusions are aimed at the necessity to combine all potential resources of the educational institutions of general and professional levels and develop a single concept of teaching entrepreneurship in the region. The author marks the importance of development of such areas as the professional orientation activity, the development of subject-oriented entrepreneurial programmes for upper-formers, the development of business practices system in vocational educational institutions, the development of system of encouragement and support of measures aimed at the entrepreneurship activity popularization, and the development of system of analysis and extension of the entrepreneurship teaching experience at the educational institutions of the Republic of Karelia as well.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРЕ

© 2017

*Т.В. Гребенищикова*, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры «Общая и дошкольная педагогика и психология»  
*Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, Новокузнецк (Россия)*

**Ключевые слова:** эмоциональное развитие; психолого-педагогическое сопровождение; эмоциональное благополучие; игра.

**Аннотация:** В статье раскрывается подход к реализации психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей дошкольного возраста в игре. Интерес к проблеме обусловлен актуализирующейся в основных нормативных документах дошкольного образования задачей эмоционального развития, необходимостью обеспечения эмоционального благополучия каждого из воспитанников в условиях дошкольной образовательной организации и, как следствие, интенсификацией поиска способов решения проблемы, ориентированных на возрастные ценности дошкольников, отвечающих принципам личностно ориентированного образования.

Исходя из ключевых ориентиров дошкольного воспитания, связанных с индивидуализацией образовательного процесса, обосновывается целесообразность дальнейшего изучения проблемы эмоционального развития детей дошкольного возраста с позиции психолого-педагогического сопровождения. Рассмотрены возможности парадигмы сопровождения в решении задач эмоционального развития детей дошкольного возраста в игре.

В статье раскрыто содержание понятия «психолого-педагогическое сопровождение эмоционального развития дошкольников». На основе анализа психолого-педагогических исследований, программно-методических материалов по изучаемой проблеме определены объективные основания сопровождения эмоционального развития детей в игре. Раскрыты базовые аспекты сопровождающей деятельности по развитию эмоций детей в игре, заключающиеся в возможности как обнаружения сложившегося эмоционального опыта детей, так и его преобразования (развития и коррекции). Обосновывая психолого-педагогическое сопровождение как деятельность, направленную на появление возрастных новообразований в эмоциональной сфере дошкольника, обеспечение эмоционального благополучия, автор выделяет направления психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей в игре. Раскрыты функции сопровождающей деятельности педагога, стимулирующие предвидимые преобразования в эмоциональной сфере дошкольника в игре.

Обоснованный в статье подход к организации психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей в игре представляет собой попытку разрешить противоречие между необходимостью стимулировать появление ожидаемых изменений в эмоциональной сфере и необходимостью сохранить свободный от принуждения взрослых характер игры, дающий ребенку возможность самовыражения и самоисследования переживаний.

Происходящие в последнее время изменения в системе дошкольного образования связаны с провозглашением дошкольного периода детства как самоценного, следовательно, ориентируют содержание дошкольного образования на решение значимых на данном возрастном этапе задач, обусловленных ведущими направлениями развития личности. В исследованиях отечественных ученых (Г.М. Бреслав, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева, Я.З. Неверович, П.М. Якобсон и др.) эмоциональная сфера определяется в качестве первичной структуры, осуществляющей регуляцию жизнедеятельности ребенка, его ориентацию в окружающем мире. В работе Н.С. Ежковой [1] природно-заданная эмоциональность ребенка определяется как важная возрастная ценность, подчеркивается необходимость ее учета в качестве одного из факторов, влияющих на успешность воспитательно-образовательного процесса в детском саду.

Интерес исследователей к проблеме эмоционального развития дошкольников нарастает, и обнаруживают себя положительные тенденции в ее разрешении. Так, задачи развития эмоций, обеспечения эмоционального благополучия детей определяются в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) в качестве важных наряду с задачами интеллектуального,

физического, речевого, художественно-эстетического развития.

В зарубежных и отечественных исследованиях обосновывается необходимость и целесообразность создания условий для развития у детей дошкольного возраста способностей восприятия и понимания эмоций (Е.И. Изотова [2], О.Г. Пресакова, Е.А. Сергиенко [3], А.М. Щетинина [4] и др.), умений их произвольного выражения и регуляции (Г.М. Бреслав [5], П. Экман [6] и др.). Интенсивно исследуются вопросы социально-эмоционального развития дошкольников (О.Л. Князева [7]), эмоционального интеллекта (О.А. Куракина [8], Ж.Д. Майер [9], М.А. Нгуен [10]), социально-эмоциональной компетентности дошкольников (Е.В. Козлова, А.В. Вольстер [11]). Эти и другие работы позволяют определить не только значение, но и направления эмоционального развития детей в условиях дошкольной образовательной организации: эмоционально-экспрессивное развитие [12], становление эмоционального регулирования поведения и общения, развитие социальных эмоций [13].

Анализ современных программ дошкольного образования, методических материалов (Т.А. Данилина, И.О. Карелина, О.Л. Князева, И.А. Пазухина и др.) позволяет обнаружить разнообразие предлагаемых методов, средств и форм работы в данном направлении. В то

же время, несмотря на разносторонность выполненных работ и их несомненную теоретическую и прикладную значимость, эта проблема остается недостаточно изученной. В частности, определенная в ФГОС ДО ориентация на индивидуализацию образовательного процесса, создание условий для развития субъектных качеств и свойств ребенка делает целесообразной дальнейшую разработку проблемы эмоционального развития дошкольников с позиции сопровождения.

Парадигма сопровождения разрабатывается в современных научных исследованиях (В.С. Глевицкая, А.А. Майер, Л.Г. Субботина, Т.В. Фуряева и др.) и определяется как наиболее приемлемая стратегия реализации личностно ориентированного дошкольного образования. Следует отметить, что на сегодняшний день не существует единого мнения относительно определения сущности сопровождения в силу многоаспектности данной категории. Анализ существующих подходов в педагогических и психологических исследованиях позволяет определить направленность сопровождения на обеспечение комфортных условий для обучения, воспитания и развития личности в ситуациях взаимодействия. Совпадая в понимании конечной цели сопровождения, исследователи рассматривают данный феномен: как систему профессиональной деятельности педагогического сообщества (М.Р. Битянова [14]); как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее формирования, создания условий для самореализации (Л.Г. Субботина [15]); как процесс создания пространства становления ребенка (А.А. Майер [16]).

В своем исследовании видим необходимость уточнения понятия сопровождения в русле нашего аспекта проблемы, а именно психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития дошкольников. Психолого-педагогическое сопровождение эмоционального развития детей понимаем как совместную деятельность команды специалистов дошкольной образовательной организации, направленную на создание благоприятных условий для появления новообразований в эмоциональной сфере ребенка, усвоения им социально приемлемых способов эмоционального самовыражения в различных видах деятельности, обеспечение эмоционального благополучия.

Принимая во внимание приоритетное значение игры в жизни ребенка, того факта, что она является естественным спутником детства, главным средством, условием и формой организации жизнедеятельности детей в дошкольной образовательной организации, рассмотрим возможности реализации психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития дошкольников в игре.

Целью статьи выступает определение объективных оснований, направлений и функций психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей в игре.

Определение объективных оснований осуществления психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей в игре предполагает прежде всего рассмотрение той связи, которая существует между эмоциями и играми. Отечественные исследователи обнаруживают значение игры как средство телесного и психического выражения чувства (В.В. Зеньковский [17]); средство эмоционально наполненного вхо-

ждения в мир взрослых, эмоционально-действенной ориентации в смыслах человеческой деятельности (Д.Б. Эльконин [18]).

Проблема эмоционального развития детей в игре нашла отражение в многочисленных исследованиях отечественных педагогов и психологов (Н.С. Ежкова, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева, Л.П. Стрелкова и др.), где игра определяется в качестве объективно закономерного условия эмоционального развития детей дошкольного возраста. Отмечается, что сложившийся эмоциональный опыт ребенка не только проявляется в игровой деятельности, но и подвержен преобразованию [19]. Важным для нас является заключение исследователей (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович [20]), что, присваивая в процессе игры черты изображаемого персонажа, ребенок испытывает его чувства и таким способом осознает их. Это, в свою очередь, позволяет рассматривать психолого-педагогическое сопровождение эмоционального развития детей в игре как совместную деятельность педагога и ребенка по обнаружению, осмыслению и совершенствованию эмоционального опыта ребенка.

Таким образом, в качестве базовых оснований психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей в игре выступают два аспекта. С одной стороны, в игре обнаруживаются уже сложившиеся у детей способы эмоционального реагирования, что создает благоприятную основу для диагностики эмоциональных проявлений детей в естественных для них условиях привлекательной деятельности. С другой стороны, в процессе ролевых перевоплощений, игрового взаимодействия с партнерами, подчиненного развитию сюжета и игровому правилу, эмоциональный опыт ребенка преобразуется. Дошкольник обогащается новыми способами и средствами выражения эмоций, адекватного эмоционально-экспрессивного реагирования, осваивает новые для себя способы эмоционального поведения. Игра способствует становлению эмоций и чувств дошкольника, их дальнейшему усложнению, развивает способность понимать и выражать эмоциональные состояния социально приемлемыми способами. В данном ключе психолого-педагогическое сопровождение эмоционального развития детей в игре будет содействовать появлению возрастных новообразований в эмоциональной сфере, а в случае необходимости обеспечивать коррекцию негативных эмоциональных проявлений.

Выявленная исследователями (А.Д. Кошелева, Л.П. Стрелкова [19]) тесная связь между эмоциональным развитием ребенка и развитием игры позволяет нам определить направления психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей в игре:

1) расширение эмоционального опыта за счет изменения содержания игр, принятия ребенком различных ролей, осуществления разнообразных ролевых действий;

2) содействие пониманию эмоций в ходе усвоения ребенком различных способов действий и норм поведения, соотношения результатов своей деятельности с целями и результатами других людей;

3) развитие произвольности эмоционального поведения через подчинение игровой задаче, необходимость соблюдения игрового правила;

4) совершенствование опыта внешнего оформления эмоций, овладение разнообразными компонентами

эмоциональной экспрессии: мимическими, пантомимическими, интонационными;

5) развитие социальных эмоций и чувств через создание в игре ситуаций, побуждающих ребенка регулировать свою игровую деятельность, включаться в ее оценку, выбирать и осуществлять определенные линии ролевого поведения в соответствии с переживаниями игровых партнеров;

6) развитие экспрессивного «я» личности ребенка за счет стимулирования проявлений индивидуально-неповторимого стиля игрового поведения, самобытности эмоционального реагирования.

Теперь обратимся к характеристике позиции педагога в ходе осуществления сопровождения эмоционального развития детей в игре. Подчеркнем, что перед взрослым стоят важные задачи: сохранить самобытность детской игры, не нарушить естественность и непосредственность игрового поведения ребенка, обеспечить свободное самоисследование и самовыражение дошкольником эмоций и переживаний в игровом и личностном взаимодействии с партнерами. В этой связи раскроем функции психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития ребенка в игре:

– направление – сопровождение развития эмоций, возникающих в ходе ролевых и сюжетных игровых действий, развитие эмоциональных отношений со сверстником (сверстниками) в процессе коллективных игр;

– взаимодействие – сопровождение в позиции «играющего партнера», обогащающего сюжет игры и игровое поведение ребенка, в том числе за счет предъявления образцов адекватного эмоционального реагирования и экспрессивного поведения в различных игровых ситуациях, эмоционально-выразительного выполнения роли;

– стимулирование – сопровождение, направленное на поддержание настроения и вдохновения ребенка, на возникновение желания «открыть» для себя новые роли, способы игрового поведения, игрового и межличностного взаимодействия;

– совершенствование – сопровождение, усиливающее действие благоприятных факторов развития эмоций в игре (например, обогащение соответствующими материалами и оборудованием предметно-игровой развивающей среды в группе).

Выделенные функции, с одной стороны, раскрывают богатый потенциал возможностей осуществления психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития ребенка в игре, а с другой стороны, задают стратегию и тактику работы специалистов дошкольной образовательной организации в данном направлении.

В заключение отметим, что, несмотря на достаточно разработанность теории сопровождения, проблемы эмоционального развития детей в игре, вопрос реализации психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития дошкольников в игре требует более глубокого изучения. Дальнейшее рассмотрение проблемы предполагает создание методического обеспечения в виде научно обоснованных разработок, прошедших апробацию на базе детских садов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ежкова Н.С. Педагогические основы эмоционального развития детей трёх-шести лет // *Детский сад от А до Я*. 2007. № 1. С. 34–50.
2. Изотова Е.И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников // *Мир психологии*. 2015. № 1. С. 65–77.
3. Прусакова О.А., Сергиенко Е.А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // *Вопросы психологии*. 2006. № 4. С. 24–35.
4. Щетинина А.М. Формирование эмоционально-перцептивных способностей у детей дошкольного возраста. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. 124 с.
5. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
6. Ekman P., Oster H. Facial expressions of emotion // *Annual Review of Psychology*. 1979. Vol. 20. P. 527–554.
7. Я – Ты – Мы: программа социально-эмоционального развития дошкольников / сост. О.Л. Князева. М.: Мозаика – Синтез, 2003. 168 с.
8. Куракина А.О. Эмоциональный интеллект дошкольника: структура, условия и механизмы развития. Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2013. 102 с.
9. Mayer J.D., Roberts R.D., Barsade S.G. Human abilities: emotional intelligence // *Annual Review of Psychology*. 2008. Vol. 59. P. 507–536.
10. Нгуен М.А. Развитие эмоционального интеллекта // *Ребенок в детском саду*. 2007. № 5. С. 80–87.
11. Козлова Е.В., Вольстер А.В. Социально-эмоциональное развитие старших дошкольников // *Мир науки, культуры, образования*. 2009. № 7. С. 178–181.
12. Гребенщикова Т.В. Педагогические условия эмоционально-экспрессивного развития детей дошкольного возраста // *Сибирский педагогический журнал*. 2010. № 6. С. 265–271.
13. Лаптева Ю.А., Морозова И.С. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2016. № 3. С. 51–55.
14. Битянова М.Р. Школьный психолог: идея психолого-педагогического сопровождения // *Директор школы*. 1997. № 3. С. 4–12.
15. Субботина Л.Г. Модель взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении учащихся // *Сибирский психологический журнал*. 2007. № 5. С. 120–125.
16. Майер А.А. Система сопровождения социализации ребенка в образовании // *Психолого-педагогическое сопровождение процесса социализации личности в современном образовательном пространстве: материалы региональной научно-практической конференции*. Т. 2. Петропавловск: СКГУ им. М. Козыбаев, 2011. С. 235–240.
17. Зеньковский В.В. Психология детства. М.: Академия, 1998. 347 с.

18. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.
  19. Кошелева А.Д., Стрелкова Л.П. Эмоциональное развитие детей в игре // Игра дошкольника. М.: Просвещение, 1989. С. 131–141.
  20. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М.: Педагогика, 1986. 176 с.
- REFERENCES**
1. Ezhkova N.S. Pedagogical bases of emotional development of children three to six years old. *Detskiy sad ot A do Ya*, 2007, no. 1, pp. 34–50.
  2. Izotova E.I. Modern preschool children emotional development dynamics. *Mir psikhologii*, 2015, no. 1, pp. 65–70.
  3. Prusakova O.A., Sergienko E.A. Development of emotional sphere of preschool child. *Voprosy psikhologii*, 2006, no. 4, pp. 24–35.
  4. Shchetinina A.M. *Formirovanie emotsionalno-pertseptivnykh sposobnostey u detey doshkolnogo vozrasta* [Formation of emotional and perceptive abilities of preschool children]. Velikiy Novgorod, NovGU im. Yaroslava Mudrogo Publ., 2003. 124 p.
  5. Breslav G.M. *Emotsionalnye osobennosti formirovaniya lichnosti v detstve. Norma i otkloneniya* [Emotional features of the formation of personality in childhood. Norm and deviation]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. 144 p.
  6. Ekman P., Oster H. Facial expressions of emotion. *Annual Review of Psychology*, 1979, vol. 20, pp. 527–554.
  7. Knyazeva O.L., ed. *Ya – Ty – My: programma sotsialno-emotsionalnogo razvitiya doshkolnikov* [I – You – We: the program for socio-emotional development of preschool children]. Moscow, Mozaika – Sintez Publ., 2003. 168 p.
  8. Kurakina A.O. *Emotsionalnyy intellekt doshkolnika: struktura, usloviya i mekhanizmy razvitiya* [Emotional intelligence of a preschooler: the structure, conditions and mechanisms of development]. Izhevsk, Institut kompyuternykh issledovaniy Publ., 2013. 102 p.
  9. Mayer J.D., Roberts R.D., Barsade S.G. Human abilities: emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 2008, vol. 59, pp. 507–536.
  10. Nguen M.A. The development of emotional intelligence. *Rebenok v detskom sadu*, 2007, no. 5, pp. 80–87.
  11. Kozlova E.V., Volster A.V. Socio-emotional development of senior preschool children. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2009, no. 7, pp. 178–181.
  12. Grebenshchikova T.V. Pedagogical conditions of emotional and expressive development of children of preschool age. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2010, no. 6, pp. 265–271.
  13. Lapteva Yu.A., Morozova I.S. Development of emotional sphere of preschool child. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2016, no. 3, pp. 51–55.
  14. Bityanova M.R. The School psychologist: the idea of psychological and pedagogical support. *Direktor shkoly*, 1997, no. 3, pp. 4–12.
  15. Subbotina L.G. A model of interaction of subjects of educational process in the psychological and pedagogical support of students. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 2007, no. 5, pp. 120–125.
  16. Mayer A.A. System support of socialization of the child in education. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie protsessy sotsializatsii lichnosti v sovremennom obrazovatelnom prostranstve: materialy regionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Petropavlovsk, SKGU im. Kozybaeva Publ., 2011. Vol. 2, pp. 235–240.
  17. Zenkovskiy V.V. *Psikhologiya detstva* [Psychology of childhood]. Moscow, Akademiya Publ., 1998. 347 p.
  18. Elkonin D.B. *Psikhologiya igry* [Psychology of the game]. Moscow, VLADOS Publ., 1999. 360 p.
  19. Kosheleva A.D., Strelkova L.P. Emotional development of children in the game. *Igra doshkolnika*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1989, pp. 131–141.
  20. Zaporozhets A.V., Neverovich Ya.Z., ed. *Razvitie sotsialnykh emotsiy u detey doshkolnogo vozrasta* [The development of social emotions in preschool children]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 176 p.

**PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT OF EMOTIONAL DEVELOPMENT  
OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE GAME**

© 2017

*T.V. Grebenshchikova*, PhD (Pedagogy),  
assistant professor of Chair “General and preschool pedagogy and psychology”  
*Novokuznetsk Institute (affiliate) of Kemerovo State University, Novokuznetsk (Russia)*

*Keywords:* emotional development; psychological and educational support; emotional well-being; a game.

*Abstract:* The paper reveals the approach to implementation of psychological and educational support of the emotional development of preschool children in the game. The interest in this issue is caused by the task set in the fundamental regulations of preschool education to focus on emotional development of children and secure emotional well-being of each of the nursery-school children at preschool educational institution, and as a result, find the solutions to the problem aimed at age-specific values of preschool children and consistent with the principles of personal-oriented education.

Based on the key benchmarks of preschool education related to personalization of the educational process, the appropriateness is grounded to study further the problem of emotional development of preschool children from the perspective of psychological and educational support. The author considers the opportunities for support model in solving the problems of emotional development of preschool children in the game.

The paper reveals the concept of “psychological and educational support of the emotional development of preschoolers”. Based on the analysis of psychological and educational research, software and teaching materials for the current issue, objective grounds are defined for support of the emotional development of children in the game. The paper describes the basic aspects of support activity to develop children's emotions in the game that result in the ability to detect both existing emotional experience of children and its transformation (development and correction). Defining the psychological and educational support as the activity aimed at creation of new emotions of preschool children and support of emotional well-being, the author identifies the ways of psychological and educational support of emotional development of children in the game, reveals the functions of teacher's support activity that stimulate the foreseen changes in the emotional sphere of preschool children in the game.

The approach to the organization of psychological and educational support of emotional development of children in the game is an attempt to resolve the contradiction between the need to stimulate the emergence of the expected changes in the emotional sphere, and the need to maintain the free nature of the game that gives the children an opportunity for self-expression and self-exploration of their emotional experience.

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВУЗА В УСЛОВИЯХ  
РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «СТРАТЕГИЯ-2020»**

© 2017

*А.Н. Гусарова*, кандидат педагогических наук,  
заведующий кафедрой общей и специальной психологии и педагогики  
*Межрегиональный открытый социальный институт, Йошкар-Ола (Россия)*

*Ключевые слова:* воспитательный потенциал вуза; высшая школа; «Стратегия-2020».

*Аннотация:* В статье раскрывается сущность воспитательного потенциала в высшем учебном заведении сквозь призму положений программы «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года». Основное внимание в работе уделено установлению соответствия поставленных Правительством направлений развития отечественной системы высшего образования и возможности использования с этой целью воспитательного потенциала вуза. Дана характеристика воспитательного потенциала высшей школы как многофакторного явления, которое, по мнению автора, оказывает огромное воздействие на конечный продукт процесса подготовки в вузе, а именно выпускника, рассматриваемого как будущего специалиста. Предпринята попытка раскрыть структуру, основные функции, возможности и задачи воспитательного потенциала. Интересной является точка зрения автора, согласно которой происходит деление участников образовательного процесса на внешних и внутренних агентов, которым также дана характеристика. Опираясь на имеющиеся в науке данные, посвященные проблеме воспитательного потенциала высшей школы, исследователь говорит о том, что основной движущей силой в становлении воспитательной среды вуза является студенческое самоуправление. Выделенные и обобщенные в статье данные могут и должны быть пристально рассмотрены руководителями высших учебных заведений, методическими объединениями и коллективами. Делается вывод о том, что понимание структуры воспитательного потенциала, а также стремление следовать заданным критериям, описанным в Стратегии, поможет государству и обществу построить новый, отвечающий современным требованиям вид учебного заведения.

Инновационные, трансформационные процессы в настоящее время затрагивают все новые и новые области. Так, распоряжением Правительства еще в 2011 году была утверждена программа развития до 2020 года, позволяющая перевести экономику страны, а вместе с ней и общественно значимый сектор на совершенно иной уровень – получивший характер, по словам Д.А. Медведева, «самовоспроизводящего спроса на инновации». «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» (далее – Стратегия) представляет собой анализ имеющихся в стране проблем, а также предлагает выверенные пути движения по различным маршрутам. Центральное место в программе уделяется системе образования, поскольку без качественной и адекватной современным реалиям подготовки невозможно строить будущее. По мнению разработчиков Стратегии, Россия в полной мере приблизилась к всеобщему высшему образованию, однако на практике возникает достаточно много проблем, решение которых не требует отлагательств. Так, в Стратегии отмечается необходимость пересмотра имеющейся системы вузовской подготовки. [1]. На наш взгляд, обращение внимания на возможности воспитательного потенциала вуза, его структуру и функции предоставляет вузу возможность соответствовать столь высоким требованиям, предъявляемым Стратегией.

Мы предполагаем, что именно воспитательный потенциал вуза способствует формированию у субъекта образовательного процесса особых способностей и качеств личности. Благодаря таким качествам адаптация к быстро изменяющимся социальным условиям происходит, на наш взгляд, наиболее мягко и гибко. Следовательно, широчайший потенциал учебного заведения должен «перетечь» в личностный потенциал обучающегося, позволив ему непрерывно духовно и профессио-

нально саморазвиваться и самоопределяться в стремительно меняющихся инновационных процессах. Другими словами, как считают некоторые авторы [2; 3], воспитательные ценности и цели, которые также выделены в Законе об образовании [4], пронизывают все сферы образовательного пространства вуза, включая и внеучебную деятельность.

Рассматривая потенциал вуза как многофакторное явление, следует дать варианты толкования, имеющиеся в научной литературе. Большой энциклопедический словарь под редакцией А.М. Прохорова трактует понятие «потенциал» как «источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области» [5, с. 1084]. Среди основных характеристик воспитательного потенциала С.И. Кульневич выделяет самоорганизацию человека и способность противостоять негативным влияниям. Именно в этом, по мнению автора, и заключается эффект воспитания [6].

Е.В. Колесникова [7] предлагает понимать потенциал как «социально-психологическую установку на нетрадиционное разрешение противоречий объективной реальности», Т.Г. Браже [8], Ю.Н. Кулюткин [9] понимают потенциал как «сумму системы знаний, умений и убеждений, на основе которых строится и регулируется деятельность», как «открытость человека ко всему новому; высокую степень развития мышления, способность быстро менять приемы действий в соответствии с новыми условиями деятельности». По мнению И.Э. Ярмакева, потенциал представляет собой «особую качественную характеристику той или иной природной или социальной системы, отражающую наличие у нее каких-либо реальных возможностей (способностей),

связанных с сохранением, функционированием или развитием данной системы» [10, с. 167]. Большинство исследователей характеризуют потенциал как связь трех основных уровней – прошлого, как источника накопленного опыта, настоящего, как процесса актуализации имеющегося «багажа», и будущего, как ориентира для развития [11, с. 14; 12, с. 161–162]. Тем не менее, соглашаясь с профессором И.Э. Ярмакеевым, отметим, что исключительно реальным пластом и представляющим наибольший интерес для изучения является настоящий уровень существования потенциала, поскольку он позволяет выделить и решить вопросы «здесь и сейчас» [10]. Понятно, что так называемая «зона ближайшего развития» общества, а вместе с ним и потенциала высшего учебного заведения формирует направление будущего развития, но эта зона абстрактна, так как существует огромное количество разнообразных факторов, влияющих на предстоящий вектор этого развития. Представители различных специальностей пытаются определить направление, по которому будет двигаться социум, но, как известно, никто не в силах предсказать его. И это еще раз доказывает необходимость обращения внимания на современное состояние общества с его социальными запросами.

Известно, что потенциал – понятие довольно широкое: оно включает в себя и финансовый потенциал высшего учебного заведения, и кадровый, и технологический, но без воспитательного потенциала функционирование вуза в принципе нецелесообразно. Об этом также говорится в «Стратегии-2020», ежегодных Посланиях Президента Федеральному Собранию и в различных других целевых программах.

Говоря о воспитательном потенциале вуза, нельзя не отметить обширный состав его участников. Для удобства понимания всех участников можно условно разделить на внешних и внутренних агентов. К внутренним можно отнести сообщество лидеров-ученых: ректор, проректор, декан и т. д., кураторов групп, педагогов, студентов, студенческие объединения. Следует отметить, что современные исследователи выделяют основным источником силы в становлении воспитательной среды вуза именно студенческое самоуправление. Так, например, Э.З. Галимова считает, что отправной точкой при проектировании воспитательной среды в вузе, выступая неким гарантом развития необходимых компетенций, обязательно должно выступать студенческое самоуправление [13, с. 109]. Другой автор, Н.А. Нефедова, основываясь на многолетнем опыте, предполагает, что сам процесс «живого» и активного включения студента в студенческие объединения выполняет «функцию средства развития у студента профессионального и творческого интереса к конкретному виду позитивной деятельности, которая способствует выявлению и развитию его индивидуальных возможностей. В основе работы, эффективно функционирующего объединения – «коллективная жизнедеятельность» – сложный, целостный, системный процесс, аккумулирующий в себе деятельность и общение, многообразие отношений, ситуации и события, составляющие опыт жизни студента...» [14, с. 89]. О.А. Чирковым выдвигается идея о том, что студенческое самоуправление вуза представляет собой процесс взаимопроникновения или соединения интересов личности с интересами государ-

ства и способно формировать сознательную гражданскую позицию [15].

Более того, понимая сущность и задачи высшего образования, обоснованные В.А. Сластениным [16], А.В. Пономарев разделяет студенческое самоуправление на четыре сектора: лидера, воспитательные детерминанты, органы студенческого самоуправления и студенческую среду в целом [17]. И, как заключает М.Т. Шафиков, студенческое самоуправление может и должно рассматриваться как целостный воспитательный потенциал, являя собой комплекс ресурсов, использование которых позволяет решать ряд задач по профессиональному и личностному развитию студента [18].

Не менее важна связь студентов с внешней для вуза средой. На этот счет Э.В. Ильенков размышляет: «Хотите, чтобы человек стал личностью? Тогда поставьте его с самого начала в такие взаимоотношения с другими людьми, внутри которых он не только смог бы, но и вынужден был бы стать личностью» [19, с. 34]. Для этих целей в воспитательном потенциале присутствуют внешние агенты. Внешние агенты – государство, сектор бизнеса и другие типы работодателей, выступающие своеобразными потребителями вузовских продуктов. Таким образом, воспитательное пространство вуза настолько многогранно и разнообразно, что в каждом конкретном случае, а именно в каждом вузе, оно неповторимо. Естественно, присутствуют и общие факторы, объединяющие российские вузы, но наиболее интересным для нас выступает изучение самобытного воспитательного потенциала.

Согласно мнению авторов, занимающихся изучением воспитательного потенциала образовательной среды (В.Г. Бочарова, А.А. Кирсанов, Л.И. Новикова и др.), потенциал вуза зависит от целевых установок социума, государства, позиции субъектов образовательного процесса, но в общем его можно определить как совокупность средств, которыми располагает вуз, при помощи которых будущий специалист возвращается в культурном поле, а также в создании реальных условий для наибольшего раскрытия личностного потенциала каждого из субъектов педагогического процесса. Подобное взаимодействие, в котором протекают такие процессы, как партнерство, взаимообогащение, интеграция, взаимодополнение и т. д., наполняет образовательный кластер высшего учебного заведения реальными ценностями, целями, традициями, существующими в обществе. Такой процесс служит эффективному становлению и развитию всех видов компетенций, необходимых будущему профессионалу, гарантирующих достойное социально-экономическое положение и статусно-ролевой уровень в обществе [20, с. 280]. Интересным является мнение ученых о том, что воспитательная среда может быть условно разделена на две формы организации: естественную и специально созданную. Исходя из этого, перед вузом стоит задача повышать воспитательную эффективность за счет разнообразных педагогических воздействий, при этом максимально используя естественные особенности среды. И, как заключают авторы, уже привычная для человека среда утрачивает собственную нейтральность, она активно видоизменяется, будучи детерминирована воздействиями извне [21, с. 166].

Центральное место в основных требованиях «Стратегии-2020» в области профессионального образования

отводится кадровому составу высшей школы, а это особый субъект воспитательного потенциала вуза, так как выступает осознанным и одновременно неосознанным образом реального профессионала, предстающего в глазах студента тем идеальным образом, на которого стоит равняться или же, наоборот, сделать все, чтобы не быть на него похожим. Так, по мнению Н.Е. Щурковой, проявление субъектной позиции педагога обнаруживается зачастую в скрытых воздействиях на личность студента с целью воспитания у него ценностных ориентаций [22].

Погружаясь в исследование проблемы формирования оптимального воспитательного потенциала, необходимо определить структурные компоненты последнего. Следует вновь напомнить, что в каждом конкретном вузе своя стратегия развития, и зависит она от профессионализма профессорско-преподавательского состава, от содержания воспитательной работы во всем вузе, от уровня взаимодействия межвузовского и международного, от степени притязаний студентов и образа «Я», от целевых установок учебного заведения, и т. д. Именно эти факторы и составляют структурную и тонко настроенную композицию воспитательного потенциала высшей школы. Задачи, которые ставятся перед воспитательным потенциалом высшего учебного заведения, определяют его функции, а потому необходимо раскрыть их сущность.

В самом начале обучения, когда бывший школьник становится студентом, попадая в абсолютно новую образовательную среду, воспитательный потенциал вуза активно обогащает молодого человека базовыми культурными компонентами взрослой, реальной культуры. Отсюда вытекает первая функция воспитательного потенциала – компенсаторная, призванная ликвидировать тот самый пробел, сформировавшийся в период получения среднего образования, в обретении культурного опыта.

Поскольку время обучения в вузе – это период наибольшего свободного раскрытия и становления личности, воспитательный потенциал несет в себе стимулирующую функцию, активно побуждая будущего специалиста к самореализации, принятию самого себя как уникального явления, выстраиванию определенных требований к себе.

У студента, осознавшего свое место в профессиональной сфере, к середине обучения активно выдвигается на передний план организаторская функция воспитательного потенциала, формирующая способность к управлению временем и грамотной организации своей жизнедеятельности так, чтобы как можно чаще оказываться в «нужное время в нужном месте». Данная функция также предоставляет возможность сформировать осознанный выбор траектории собственного профессионального и духовного развития.

Параллельно с организаторской функцией следует функцию педагогической поддержки. На данном этапе воспитательный потенциал вуза позволяет мягко и безболезненно адаптироваться к изменившимся условиям в связи с процессом самостановления и самореализации. Происходит это путем специально созданных педагогических условий, включая характер взаимодействия между всеми субъектами педагогического процесса. Здесь же и оказывается содействие в формировании

образца – идеала успешной самореализации и самоуверждения личности в обществе. Некоторые авторы называют данную функцию воспитательного потенциала высшего учебного заведения психотерапевтической, что, на наш взгляд, по сути является не чем иным, как функцией, обеспечивающей благоприятный психологический климат образовательного пространства вуза, с созданием позитивного настроения на продуктивное взаимодействие участников педагогического процесса. Мы не будем выделять психотерапевтическую функцию в отдельную группу, а дополним ею выделенную ранее функцию – функцию педагогической поддержки.

Далее, к третьему курсу все сильнее набирает значение мобилизационная функция, ориентированная на построение оптимального профессионального поведения личности, выбора характера взаимодействия с другими участниками педагогического процесса, а также представителями работодателя и потенциального заказчика будущих оказываемых студентом услуг. Происходит это, как правило, на производственных практиках и позволяет будущему специалисту более четко ориентироваться в системе духовно-нравственных ценностей образовательного учреждения, собственного внутреннего мира и практической профессиональной деятельности.

Важнейшей функцией воспитательного потенциала в столь серьезных и ответственных условиях жизненного становления будущего специалиста в период обучения в вузе выступает рекреационная функция. Она призвана обеспечить необходимое для полноценного дальнейшего функционирования восстановление физических и интеллектуальных сил, потраченных в разнообразных видах учебно-познавательной деятельности [23, с. 50].

Перечисленные выше функции были обращены на единственного участника образовательного процесса – студента, тем не менее, воспитательный потенциал вуза не исчерпывает себя лишь этим, но имеет способности и возможности быть полезным и другим субъектам.

Так, мы можем выделить еще ряд функций воспитательного потенциала вуза: формирование целостной и общей миссии вуза, куда входит решение стратегически важных задач, постановку будущих целей на основе имеющегося собственного опыта с опорой на настоящее; выделение и обоснование необходимых и достаточных условий, а также важнейших механизмов для актуализации и реализации общего потенциала вуза; оказание непосредственной поддержки научно-педагогическим работникам в собственном личностном развитии и при реализации инновационных проектов в образовательной деятельности вуза; формирование имиджа учебного заведения как одной из основных характеристик, положительно влияющих на успешное прохождение мониторинга качества предоставляемых образовательных услуг. Другими словами, активное взаимодействие субъектов воспитания, в характеристики которых входят такие процессы, как взаимодействие, партнерство, интеграция, взаимообогащение, сотрудничество, «наполняет пространство образовательного учреждения реальными ценностями, целями, традициями, признанными большинством общественными нормами отношений, общения, что и позволяет успешно формировать компетенции как профессиональные, так и общечеловеческие» [20, с. 281].

И вновь вернемся к характеристике основополагающего документа в области развития страны на ближайшие годы – «Стратегии-2020». Как значится на официальном сайте Правительства РФ, она «призвана ответить на стоящие перед Россией вызовы и угрозы в сфере инновационного развития, определить цели, приоритеты и инструменты государственной инновационной политики. Вместе с тем Стратегия задает долгосрочные ориентиры развития субъектам инновационной деятельности, а также ориентиры финансирования сектора фундаментальной и прикладной науки и поддержки коммерциализации разработок. Кроме того, Стратегия содержит результаты всесторонней оценки инновационного потенциала и долгосрочного научно-технологического прогноза. Положения Стратегии должны учитываться при разработке концепций и программ социально-экономического развития России.

Таким образом, мы видим, что воспитательный потенциал вуза открывает обширные возможности следовать заданным Правительством маршрутом, а научное обоснование структурных компонентов и процессов, протекающих в них, поможет взрастить новый, современный и отвечающий реалиям, а также будущим вызовам вид высшего учебного заведения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. РФ. Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 № 2227-р.
2. Алиева Л.В., Руденко И.В. Ценностноцелевые приоритеты внеучебной деятельности современного вуза // Стратегия и ресурсы социального воспитания: вызовы XXI века: материалы Международной научно-практической конференции. Новосибирск: НГПУ, 2012. С. 179–186.
3. Перспективные модели воспитания школьников и студентов / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. М.: ФГБНУ ИСТО РАО, 2015. 212 с.
4. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон. М.: Омега-Л, 2014. 134 с.
5. Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1993. 1628 с.
6. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания. Воронеж: МОДЭК, 1997. 230 с.
7. Колесникова Е.В. Эстетическое самовоспитание и развитие творческого потенциала будущего инженера : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1989. 19 с.
8. Браже Т.Г. Из опыта развития общей культуры учителя // Педагогика. 1993. № 2. С. 70–75.
9. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. М.: Педагогика, 1970. 232 с.
10. Ярмакеев И.Э. Воспитательный потенциал образовательного процесса в вузе: системно-методологический анализ // Филология и культура. 2010. № 19. С. 164–169.
11. Боднар А.М. Педагогический потенциал учителя: лично-гуманистический аспект : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1993. 194 с.
12. Парнюк М.А. Возможность и действительность. Киев: Наук. Думка, 1989. 288 с.
13. Галимова Э.З. Педагогический потенциал воспитательной среды вуза в повышении эффективности про-

фессиональной социализации студентов // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 4-1. С. 109–112.

14. Нефедова Н.А. Воспитательный потенциал студенческого самоуправления вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 88–91.
15. Чирков О.А. Студенческие организации: теория и практика управления. М.: РЭА, 2000. 20 с.
16. Методика воспитательной работы / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2004. 144 с.
17. Пономарев А.В. Воспитательный потенциал студенческого самоуправления // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 1. С. 106–110.
18. Шафиков М.Т. Потенциал: сущность и структура // Социально-гуманитарные знания. 2002. № 1. С. 236–245.
19. Мудрость воспитания: книга для родителей / сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. М.: Педагогика, 1989. 304 с.
20. Алиева Л.В. Воспитательный потенциал образовательной деятельности вуза ценностная основа формирования общепрофессиональных компетенций студентов // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4-1. С. 278–284.
21. Сапожникова Н.В., Ценаев Д.Л. Влияние педагогического потенциала вуза на воспитание профессиональной культуры будущих спортивных педагогов // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2014. Т. 38. № 2. С. 165–169.
22. Щуркова Н.Е. Новые характеристики воспитательного процесса и профессиональная подготовка педагога // Технологическая психолого-педагогическая подготовка учителя к воспитательной деятельности: сборник тезисов докладов на конференции. Барнаул: Барнаульский государственный педагогический университет, 1996. С. 10–11.
23. Казимирская И.И. Педагогическая среда университета как пространства профессионально-личностного развития будущего специалиста // Сборник научных статей. В 2 т. Т. 1. Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2012. С. 49–54.

#### REFERENCES

1. RF. On approval of the Russian Federation Innovative Development Strategy for the period up to 2020: the disposal of the RF Government of 08.12.2011 № 2227-p. (In Russ.)
2. Alieva L.V., Rudenko I.V. Value-oriented priorities of extracurricular activities at a modern university. *Strategiya i resursy sotsialnogo vospitaniya: vyzovy XXI veka: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Novosibirsk, NGPU Publ., 2012, pp. 179–186.
3. Selivanova N.L., Sokolova E.I., ed. *Perspektivnye modeli vospitaniya shkolnikov i studentov* [Future models of education of pupils and students]. Moscow, FGBNU ISTO RAO Publ., 2015. 212 p.
4. *Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: federalnyy zakon* [On education in the Russian Federation: the federal law]. Moscow, Omega-L Publ., 2014. 134 p.
5. Prokhorov A.M. *Bolshoy entsiklopedicheskiy slovar* [Great encyclopedic dictionary]. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1993. 1628 p.

6. Kulnevich S.V. *Pedagogika samoorganizatsii: fenomen sodержaniya* [The pedagogics of self-organization: the phenomenon of substance]. Voronezh, MODEK Publ., 1997. 230 p.
7. Kolesnikova E.V. *Esteticheskoe samovospitanie i razvitie tvorcheskogo potentsiala budushchego inzhenera*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Aesthetic self-education and development of creative potential of a future engineer]. Kiev, 1989. 19 p.
8. Brazhe T.G. From the experience of the general culture of the teacher. *Pedagogika*, 1993, no. 2, pp. 70–75.
9. Kulyutkin Yu.N. *Evristsicheskie metody v strukture resheniy* [Heuristic devices in structure of solutions]. Moscow, Pedagogika Publ., 1970. 232 p.
10. Yarmakeev I.E. Educational potential of university pedagogical process systems methodological analysis. *Filologiya i kultura*, 2010, no. 19, pp. 164–169.
11. Bodnar A.M. *Pedagogicheskiy potentsial uchitelya: lichnostno-gumanisticheskiy aspekt*. Diss. kand. ped. nauk [Pedagogical potential of a teacher: personal-humanistic aspect]. Ekaterinburg, 1993. 194 p.
12. Parnyuk M.A. *Vozmozhnost i deystvitel'nost* [Possibility and reality]. Kiev, Nauk. Dumka Publ., 1989. 288 p.
13. Galimova E.Z. Pedagogical potential educational environment of high school in increasing the efficiency professional socialization students. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2010, no. 4-1, pp. 109–112.
14. Nefedova N.A. Educational potenzial as student's self-management of high school. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2010, no. 2, pp. 88–91.
15. Chirkov O.A. *Studencheskie organizatsii: teoriya i praktika upravleniya* [Student organizations: theory and practice management]. Moscow, REA Publ., 2000. 20 p.
16. Slastenin V.A., ed. *Metodika vospitatel'noy raboty* [Methods of educational work]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 144 p.
17. Ponomarev A.V. Educative potential of student self-administration. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 2008, no. 1, pp. 106–110.
18. Shafikov M.T. Potential: essence and structure. *Sotsialno-gumanitarnye znaniya*, 2002, no. 1, pp. 236–245.
19. Bim-Bad B.M., Dneprov E.D., Kornetov G.B., ed. *Mudrost vospitaniya: kniga dlya roditeley* [Education wisdom: a book for parents]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 304 p.
20. Alieva L.V. The educational potential of the educational activity of university – value basis of general professional competencies of students. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2015, no. 4-1, pp. 278–284.
21. Sapozhnikova N.V., Tsenaev D.L. The influence of pedagogical potential of the University on the education of professional culture of the future sports teachers. *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoy akademii kultury i iskusstv*, 2014, vol. 38, no. 2, pp. 165–169.
22. Shchurkova N.E. New characteristics of the educational process and teacher training. *Tekhnologicheskaya psikhologo-pedagogicheskaya podgotovka uchitelya k vospitatel'noy deyatel'nosti: sbornik tezisev dokladov na konferentsii*. Barnaul, Barnaulskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet Publ., 1996, pp. 10–11.
23. Kazimirskaya I.I. Educational environment of a university as a space for professional and personal development of a future specialist. *Sbornik nauchnykh statey*. Gabrovo, EKS-PRES Publ., 2012, pp. 49–54.

#### EDUCATIONAL POTENTIAL OF A UNIVERSITY IN TERMS OF IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM “STRATEGY 2020”

© 2017

*A.N. Gusarova*, PhD (Pedagogy), head of Chair of general and special psychology and pedagogy  
*Interregional Open Social Institute, Yoshkar-Ola (Russia)*

*Keywords:* educational potential of a university; higher school; “Strategy 2020”.

*Abstract:* The paper reveals the essence of educational potential in the higher educational institution through the prism of the program “The Strategy of Innovative Development of the Russian Federation for the Period to 2020”. Special attention is paid to establishing the correspondence between the directions of the development of the national higher education system set by the Government and the possibility of using the educational potential of a university for this purpose. The author characterizes the educational potential of higher education as a multi-factorial phenomenon which has a huge impact on the ultimate outcome of the training process at a university, namely, a future specialist. An attempt is made to define the structure, main functions, capabilities and tasks of the educational potential. The participants of the educational process are divided into external and internal agents who are also given characteristics. The main driving force in the formation of the educational environment of a university is student council. The data distinguished and summarized in the paper can be adopted by the management of higher education institutions, methodological associations and teacher groups. It is concluded that an understanding of the structure of educational potential, as well as the desire to follow the specified criteria described in the Strategy, will help the state and society build a new type of educational institution that meets modern requirements. Thus, understanding the structure of the educational potential, as well as the desire to follow the specified criteria described in the Strategy, will help the government and the society build a new type of educational institution that can meet modern requirements.

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ПОСРЕДСТВОМ МОДУЛЬНЫХ КОНСТРУКТОРОВ

© 2017

*О.В. Дыбина*, доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой «Дошкольная педагогика и психология»  
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

*Ключевые слова:* модульный конструктор; дошкольная образовательная организация; предметно-пространственная среда; моделирование предметно-пространственной среды; принципы создания детских конструкторов.

*Аннотация:* Статья посвящена анализу особенностей развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации. Проанализированы теоретические исследования, согласно которым обнаруживается, что недостаточный уровень активности детей дошкольного возраста обусловлен несоответствием развивающей среды особенностям становления собственной позиции ребенка. Развивающая среда не побуждает ребенка к самостоятельности, проявлению инициативности. Это затрудняет эмоционально-оценочное восприятие и осмысление необходимой информации, овладение разными способами ее получения, способами действий по присвоению опыта деятельности, проявление стремления к реализации данного опыта. В практике дошкольного образования недостаточно представлена система работы по моделированию развивающей предметно-пространственной среды. В статье показан подход к организации и моделированию предметно-пространственной среды с использованием модульных конструкторов, представлены требования к их созданию. Рассмотрены особенности модульных конструкторов, требования к их использованию детьми дошкольного возраста, сформулированы правила сборки конструкций. Раскрыты принципы создания модульных конструкторов и представлены рекомендации педагогу по их использованию для организации разных видов деятельности с детьми. Интерес представляют алгоритмические предписания по сборке модульных конструкторов. Показано, что модульный конструктор предназначен для совместной и самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста. Особое внимание в статье уделяется организации предметно-пространственной среды, где дошкольники могут включаться в процесс экспериментирования, организовывать игровую, конструктивную, двигательную, познавательно-исследовательскую деятельность, а также легко периодически изменять игровой материал и моделировать по своему желанию пространство группы в дошкольной образовательной организации.

Создание развивающей предметно-пространственной среды – предмет изучения психологов и педагогов. Анализ психолого-педагогических исследований [1–5] дает основание рассматривать среду как систему, включающую разнообразные взаимосвязи вещного и личностного характера. Среда играет важную роль в развитии личности ребенка, косвенно влияя на раскрытие его потенциальных возможностей. Педагоги и психологи определяют среду как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, обуславливающих их динамику и новые качественные образования. При этом очень важно понять характер переживания ребенка, включенного в среду, характер его эффективного отношения к среде [3–6].

Роль среды состоит в том, что она воздействует на ребенка, является источником приобретения субъектного опыта, освоения способов познания действительности [7]. При организации среды ученые (Н.А. Короткова, В.А. Глушкова) предлагают ориентироваться на рамочную конструкцию среды. В этом случае развивающая среда позволяет взрослому организовать образовательный процесс с наиболее адекватных дошкольному возрасту позиций: совместной непринужденной партнерской деятельности взрослого с детьми и свободной самостоятельной деятельности самих детей [8–11].

Педагог, работая с дошкольниками, ежедневно ставит цели, руководствуется принципами, формирует содержание деятельности – своей и ребенка, выбирает методы и средства работы, определяет ее формы. Однако такая покомпонентная работа – лишь первая ступень в построении взаимодействия с детьми. Вторая, и наи-

более ответственная, ступень состоит в том, чтобы все эти компоненты свести в единую, целостную и непротиворечивую систему. Это возможно с помощью моделирования. С помощью моделирования могут исследоваться как уже относительно изученные объекты, так и явления, подлежащие изучению; как конкретные объекты, так и абстрактные категории [12, с. 23].

Моделирование предметно-пространственной среды – предварительная разработка основных деталей предполагаемого окружения, мысленное ее построение. С его помощью воспитатель переходит от случайно выбранных компонентов среды, от неясности в их взаимодействии к более детальному, четкому представлению о них, сознательному построению развивающего пространства. Моделирование предметно-пространственной среды позволяет оптимизировать деятельность ребенка. Благодаря ему воспитательно-образовательный процесс в дошкольной образовательной организации становится технологичным [13–15]. Поскольку организация деятельности ребенка протекает в определенной воспитательной системе, воспитательно-образовательный процесс обретает общественное значение. Моделирование предметно-пространственной среды позволяет сформировать обратимое действие, способствующее движению мысли ребенка как от конкретных объектов к его общим абстрактным объектам, так и наоборот – от абстрактного к конкретному. В любом случае оно выступает способом исследования [15, с. 20]. При создании целостной многофункциональной и трансформируемой среды дошкольной образовательной организации воспитатель постоянно сталкивается

с проблемами (например, недостаточно места для размещения нужного игрового материала).

Цель статьи – смоделировать посредством модульных конструкторов предметное пространство в дошкольной образовательной организации, удовлетворяя интересы и потребности каждого ребенка, помогая ему реализовать свои склонности и способности.

Модульный конструктор, который мы предлагаем, может служить и мебелью, и игрушками и использоваться детьми и воспитателями в разных целях (рис. 1). Модульный конструктор можно собрать перед запланированной деятельностью (игровой, сенсорной, двигательной и др.), а после проведения разобрать и сложить в контейнер. Использование модульного конструктора позволяет обеспечить детям разнообразные впечатления, позитивные и эстетические эмоции.

Особое внимание следует уделять психолого-педагогической поддержке различных видов деятельности детей в процессе обогащения предметно-пространственной среды [16]. Воспитатель легко может реализовать принцип комплексирования и свободного (гибкого) зонирования, предполагающий оптимальное сочетание и взаимодополнение стационарной мебели и игровых модулей, а также создание с их помощью определенных временно функционирующих пространств, позволяющих детям заниматься одновременно разными видами деятельности, не препятствуя друг другу [17, с. 135]. Опираясь на принцип статичности – подвижности среды, воспитатель обеспечивает детям возможность свободной ориентации в знакомом пространстве (развивая чувства надежности, уверенности и защищенности). В старшем дошкольном возрасте модульные конструкторы усложняются и становятся более универсальными, из них можно составить как отдельные игровые модули, так и сложные конструкции.

Универсальный модульный конструктор включает основные, дополнительные и вспомогательные детали. Основные детали имеют крупные размеры и обеспечивают вертикальную или горизонтальную основу конструкции, к которой прикрепляются все остальные детали в соответствии с ее назначением. Основные детали имеют специальные отверстия с учетом рекомендован-

ного способа крепления: для их скрепления между собой или прикрепления к ним дополнительных или вспомогательных деталей; функциональные отверстия различной формы и размера с учетом возможного предметного (тематического) и функционального назначения конструкций, создаваемых с помощью этих деталей.

Разновидности основных деталей: перегородки (основы стен имеют отверстия для окон или дверей, витрины имеют отверстия для закрепления полок и размещения предметов, столы имеют отверстия для крепления полок, стенды имеют отверстия для размещения экспонатов и др.); площадки (горизонтальные основы кукольного дома, парковки для машин, напольного демонстрационного модуля и пр.); арки.

Дополнительные детали: столешница, полка, карманы, зеркало, вкладыши, откидные детали – обеспечивают возможность разместить материалы и оборудование для деятельности детей и реализовать соответствующие действия.

Вспомогательные детали не осуществляют смысловых функций, обеспечивают крепление и фиксацию основных и дополнительных деталей или их устойчивость. В их числе «подошва» (напольная опора), перегородки, подпорка, крепежи (скобы, шнуры, блокиратор, петли и др.). Аксессуары обеспечивают тематическое назначение или оформление конструкции. К ним относятся занавески, вывески (подвески), украшения, сумочки, реклама.

Рассмотрим достоинства предлагаемых модульных конструкторов.

1. Модульные конструкторы соответствуют требованиям безопасности и охраны жизни детей:

- изготовлены из безопасных прочных материалов (пластики, склеивающейся пленки);
- имеют маленький вес, прочность и устойчивость конструкций (для малышей – конструкции легкие, уже собраны и скреплены), отсутствуют мелкие детали, используется прочное соединение крупными деталями (мелкие детали-крепежи малышам не даются);
- отсутствуют острые края в деталях и конструкциях;



Рис. 1. Модульный конструктор

– низ конструкций обязательно укрепляется дополнительными напольными опорами.

2. Модульные конструкторы отвечают санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам, гигиеническим требованиям:

- легко моются;
- соответствуют росту детей;
- соответствуют возрасту детей.

3. Использование модульных конструкторов соответствует общим закономерностям развития ребенка на каждом возрастном этапе:

- увеличению произвольности, саморегуляции и самостоятельности;
- развитию способности осознавать свои желания и возможности;
- развитию способности действовать в соответствии с замыслом и др.

4. Использование модульных конструкторов обеспечивает реализацию различных видов детской деятельности и решение развивающих задач с учетом возрастных особенностей детей (игровая, продуктивная, познавательно-исследовательская, коммуникативная, трудовая, музыкально-художественная деятельности, восприятие художественной литературы).

5. Использование модульных конструкторов обеспечивает реализацию разнообразной игровой деятельности как основной формы работы с детьми и ведущей деятельности детей за счет:

- наличия крупных игровых модулей, обеспечивающих ограничение пространства и отражающих содержание (тему) игры: машина, дом и др.;
- использования крупных дополнительных деталей, которые могут иметь самостоятельное значение или позволяют отразить особенности сюжета: полка, прилавок магазина и др.;
- использования мелких дополнительных деталей, которые не имеют самостоятельного значения, но позволяют отразить особенности сюжета игры: вывеска магазина или кафе, элементы украшения и др.

6. Использование модульных конструкторов обеспечивает реализацию принципа интеграции образовательных областей за счет организации интегрированной деятельности детей (в ходе создания конструкций и посредством их использования):

- конструкторы для познавательно-исследовательской деятельности: дети вместе собирают конструкцию по схеме, обсуждая, какие детали нужны, определяя последовательность действий, согласуют их между собой и пр.;
- конструкторы для игровой деятельности: дети в совместной игре выполняют игровые действия, используя модульную конструкцию (прилавок, зеркало и пр.);
- конструкторы для элементарной трудовой деятельности: дети вместе разбирают конструкцию, складывают детали на место, размещают материалы и оборудование в созданной конструкции и т. п.

Рассмотрим положительные характеристики деталей модульного конструктора:

- параметры деталей соответствуют возрастным возможностям детей по их сборке (вес самой тяжелой детали – 300 г, размеры мелких деталей соразмеряемы с детской рукой, способы крепления доступны детям и пр.);

– воспитатель имеет возможность наблюдать за детьми за счет прозрачности конструкций, их высоты с учетом роста детей данного возраста, наличия достаточно больших по размеру функциональных прорезей в крупных деталях и пр.;

– используются безопасные и доступные детям способы хранения деталей (крупные детали сложены в корб-накопитель на колесах, из которого дети сами могут вынуть и в который могут сложить детали; мелкие детали размещены отдельно от крупных; крепежи распределены в отдельных ячейках контейнера по видам и др.);

– используемые способы крепления деталей соответствуют их размерам и назначению: крупные детали жестко скрепляются способами «замок», «блокировка», непрочно – способом «пазлы», подвижно – способами «крестовина», «петли»; для крепления мелких и дополнительных деталей используются способы «пазлы», «шнуровка», «блокировка», подвеска, крючок, магнит, прищепка; при этом следует отметить, что все реализуемые способы доступны для использования старшими дошкольниками и частично малышами.

При использовании модульных конструкторов следует обеспечивать эффективную и безопасную организацию деятельности детей:

- нельзя ставить модульные конструкторы на проходном месте;
- нужно использовать детали по назначению;
- обязательно необходимо использовать крепление «замок»;
- играть следует аккуратно (не рисовать на конструкциях, не царапать их поверхность);
- нельзя использовать модульные конструкторы без крепления напольной опоры;
- прежде чем использовать конструкторы, нужно проверить прочность креплений;
- конструкторы можно разбирать или видоизменять только после обсуждения;
- конструкторы следует использовать только для игрушек и оборудования, нельзя наваливаться и садиться на них.

Подчеркнем, что данные правила должны знать и соблюдать не только взрослые, но и дети. Поэтому воспитатель постепенно вводит правила в практических ситуациях, представляет их в развивающей предметно-пространственной среде в виде пиктограмм и отслеживает их выполнение детьми в самостоятельной деятельности.

Представим алгоритмические предписания по сборке модульных конструкторов:

- отобразить детали в соответствии с замыслом (образцом);
- прикрепить к нижним частям крупных деталей напольные опоры;
- последовательно присоединить основные части друг к другу выбранным способом крепления;
- вставить дополнительные полки, столешницы и закончить наполнением модулей аксессуарами (это могут быть таблички, карманы, сумки, шторки) и другими атрибутами в соответствии с замыслом игры.

Поскольку процесс разработки предметно-пространственной среды – творческая задача, мы, опираясь на федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования, определили принципы

создания модульных конструкторов и их использования в работе педагога, что позволит тому эффективно организовать разные виды деятельности с детьми. В основе выделенных принципов создания модульных конструкторов лежат психолого-педагогические подходы к разработке принципов построения предметно-пространственной среды, описания их содержания [18–20]. Рассмотрим принципы создания модульных конструкторов и их использования в работе с детьми.

I. Содержательно-организационные принципы. Эти принципы отражают особенности комплектации модульного конструктора, способы создания конструкций и организации работы с ним.

1. Принцип информированности проявляется в удовлетворении интереса ребенка к новизне, в обеспечении возможности ребенка получать и использовать различную информацию, в разнообразии содержания (тематике) детской деятельности, обусловленного используемым оборудованием.

Например, в средней группе может появиться новый тематический модуль «Корабль» для разворачивания нового сюжета; в старшей группе при использовании универсального конструктора детям предлагается новый дополнительный материал для разворачивания новых игровых сюжетов: вывески, столешницы, полки, карманы и др. (кафе, книжный киоск и пр.).

2. Принцип эмоциональной насыщенности проявляется в получении детьми разнообразных, меняющихся впечатлений, позитивных и эстетических эмоций: от восприятия конструкторов (сенсорные и конструктивные решения) к их исследованию; от возможности реализовать желание сделать пространство «своим» к его преобразованию, проявлению своей творческой активности, выполнению деятельности в партнерстве, реализуя свои симпатии и др.

3. Принцип полифункциональности проявляется в том, что и модульные конструкторы, и отдельные его детали могут быть гибко использованы для многообразных видов (разновидностей) детской деятельности, реализации различного содержания одной и той же деятельности (например, разных сюжетных игр) в соответствии с замыслом ребенка, что способствует развитию мышления, воображения и творчества детей. Изменяя дополнительные детали, дети могут изменить назначение конструкторов: изменить назначение игрового модуля «Дом», заменив вывеску («Касса», «Киоск»); создать игровой модуль «Парикмахерская», прикрепив к модулю «стенд» стол и полку и закрыв отверстие зеркалом.

4. Принцип комплексирования и свободного (гибкого) зонирования предполагает оптимальное сочетание, взаимодополнение стационарной мебели и модульных конструкторов, а также создание с их помощью определенных временно функционирующих пространств (зон, центров, микроцентров), позволяющих детям заниматься одновременно разными видами деятельности, не препятствуя друг другу.

5. Принцип оптимального сочетания «свободного» и «регламентированного» пространства предполагает наличие в группе специально созданного педагогом «регламентированного» пространства для решения психолого-педагогических задач, в котором дети действуют, но которое сами не изменяют. Однако в группе

должно быть и «свободное» от регламентации взрослого пространство. Его специфика проявляется, во-первых, в возможности детей внести по своей воле изменения в созданную взрослым развивающую предметно-пространственную среду группы (что-то убрать, добавить, передвинуть и т. п.), а во-вторых, в наличии в группе ничем не заполненных пространств (пустых мест), где дети могли бы разместить материал, оборудование или специально созданные конструкторы в соответствии с собственными желаниями, интересами.

6. Принцип статичности – подвижности предусматривает как наличие в группе зафиксированных, постоянных элементов, так и возможности изменения разных элементов среды детьми с помощью взрослых. Выражается в том, что, с одной стороны, ребенку обеспечивается возможность свободной ориентации в знакомой среде (надежность, уверенность и защищенность), а с другой – закладывается возможность изменять, вносить новое в соответствии с календарно-тематическим планом, образовательными задачами, временем года, возрастными особенностями, а также предпочтениями, интересами, настроением и изменяющимися возможностями детей. Так, ребенок может украсить стены своего домика, повесить занавески, прикрепить фары к машине или собрать вместе с воспитателем еще одну кроватку для куклы. Старший дошкольник, организовав игру в моряков, может построить рубку корабля по рисунку-образцу, а воспитатель – собрать стенд для тематической книжной выставки в книжном уголке при проведении недели книги.

II. Организационно-методические принципы. Эти принципы обеспечивают выбор педагогического инструментария и успешность решения задач развития ребенка.

1. Принцип педагогической целесообразности и тематичности предполагает, что представленные в группе модульные конструкции востребованы детьми и выполняют развивающую функцию. Выражается также в том, что используемые детали имеют дидактические свойства, т. е. выступают как способы обучения (ориентировка в пространстве, конструирование, ознакомление с цветом и формой и др.). Воспитатель, принимая решение о наличии в группе тех или иных конструкторов и определяя возможности их использования детьми, должен уметь четко обосновать их необходимость в связи с реализацией определенной образовательной программы и направленность на решение соответствующих задач психолого-педагогической работы в соответствии с календарно-тематическим планом. Пример – тема «Все профессии нужны, все профессии важны». Дети создают общий модульный конструктор «Торгово-офисный центр», обеспечивающий условия для игровой, познавательно-исследовательской, коммуникативной деятельности детей с использованием следующих знаний: названий разных профессий, предметов, необходимых для людей разных профессий, взаимодействия между ними, знакомства с современными новыми профессиями.

2. Принцип стимулирования активности и самостоятельности детей в использовании модульных конструкторов предполагает предоставление детям возможности и их поощрение за проявление активности в преобразовании модульных конструкторов, в их создании,

размещении в пространстве группы и использовании для организации условий самостоятельной деятельности. Самостоятельность ребенка в работе с деталями обеспечивается следующими их особенностями: все детали легкие, их может поднять один ребенок; детям предлагаются образцы и алгоритмические предписания по созданию конструкторов; детали хранятся в промаркированных накопителях с разделителями, обеспечивающими доступность и удобство использования (детали легко доставать и складывать) и др.

3. Принцип накопления и реализации опыта детей по использованию модульных конструкторов в самостоятельной деятельности выражается, с одной стороны, в соответствующей обучающей работе педагога, с другой – в предоставлении детям материалов, обеспечивающих успешность самостоятельных действий по преобразованию или созданию конструкций в соответствии с замыслом (образцов конструкторов, правил и алгоритмических предписаний по их созданию и использованию).

Следует выделить специфические задачи, решение которых обуславливает успешность в создании и использовании модульных конструкторов. Задачи работы с детьми по освоению модульного конструктора: а) стимулировать интерес детей к модульному конструктору и желание использовать его для организации самостоятельной деятельности; б) формировать представление о деталях модульного конструктора, способах крепления и создания конструкций, умение реализовывать в деятельности алгоритм создания конструкций из модульного конструктора, создавать из модульного конструктора различные конструкции по образцу и дополнять их в соответствии с замыслом или возникающими в ходе деятельности потребностями; создавать из модульного конструктора конструкции по замыслу, использовать созданные конструкции для организации самостоятельной деятельности, максимально реализуя их возможности, представление о правилах использования модульного конструктора и умение соблюдать эти правила в процессе самостоятельной деятельности; в) стимулировать активность и самостоятельность детей в создании конструкторов и их использовании для организации самостоятельной деятельности; г) обеспечивать детям возможность накапливать опыт организации деятельности.

4. Принцип проявления индивидуальных особенностей ребенка в совокупности интегративных качеств личности выражается в проявлении различных сфер личности ребенка при создании и использовании конструкторов и предопределяет (обуславливает) успешность детей в осуществлении интегрированных видов деятельности.

5. Принцип стимулирования взаимодействия и сотрудничества детей проявляется в инициировании совместных действий детей как по созданию коллективной конструкции, так и по ее использованию в самостоятельной деятельности. Предполагается также, что модульные конструкторы должны быть пригодны к одновременному использованию несколькими детьми.

6. Принцип свободы выбора выражается в самостоятельном выборе ребенком деятельности, которую он будет осуществлять (что он будет делать) и условий ее реализации: с кем, как, в какой зоне (центре, микроцен-

тре) предметно-пространственной среды, что будет использовать и др. (зонирование пространства, рациональное размещение материалов и оборудования для деятельности, создание рабочего места для деятельности, удобство размещения).

Данные принципы в совокупности обеспечивают возможность моделировать предметно-пространственную среду, используя модульные конструкторы.

Представленный подход к моделированию предметно-пространственной среды с использованием модульных конструкторов позволяет изменить характер среды, сделать это пространство более мобильным, подвижным, интерактивным, что обеспечит ребенку практическую и творческую активность в реализации содержания разных видов деятельности (познавательной, исследовательской, игровой, коммуникативной и т. д.) с учетом сформированного субъектного и субъективного опыта. Наличие модульных конструкторов в моделируемой среде побуждает дошкольника совершенствовать пространство с учетом своих потребностей и интересов, самостоятельно модифицировать среду независимо от взрослого, осознавая свои возможности. Неоспоримым достоинством модульных конструкторов, на наш взгляд, является их абсолютная доступность, независимость от технической оснащенности дошкольной организации и безопасная организация деятельности детей с ними (их сборки, выбора деталей, действий с их использованием). Ценно, что особенности модульных конструкторов, их детали стимулируют ребенка к созданию сложных конструкций, их преобразованиям в соответствии с замыслом дошкольника (для организации детьми собственной деятельности).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артамонова О.В. Предметно-пространственная среда: ее роль в развитии личности // Дошкольное воспитание. 1995. № 4. С. 37–42.
2. Berfenstam R., Soderqvist I. The rights of children to a safe environment: Swedish laws and regulations. Stockholm: Nat. board for consumer policies: Nat. child environment council, 1992. 47 p.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 45 с.
4. Венгер Л.А., Запорожец А.В. Гуманизация дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. 2008. № 8. С. 5–7.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
6. Рыжова Н.А. Развивающая среда дошкольных учреждений. М.: Линка-Пресс, 2003. 191 с.
7. Гогоберидзе А.Г., Вербенец А.М. Проектирование развивающей предметно-пространственной среды современного детского сада // Справочник руководителя дошкольного учреждения. 2010. № 4. С. 64–70.
8. Короткова Н.А. Предметная развивающая среда: подход к взаимодействию детского сада с семьей // Ребенок в детском саду. 2004. № 2. С. 28–30.
9. Короткова Н.А. К проблеме организации предметной среды для детей старшего дошкольного возраста // Ребенок в детском саду. 2007. № 4. С. 6–9.
10. Глушкова Г.В. Предметная среда действительно развивающая? // Дошкольное воспитание. 2008. № 2. С. 107–112.

11. Глушкова Г.В. Устройство вариативной предметно-пространственной среды в групповых помещениях // Ребенок в детском саду. 2008. № 5. С. 76–84.
12. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
13. Bottrill P. Reseach note: children thinking and learning through design activity at age six // Early child development and care. 1996. Vol. 121. P. 147–163.
14. Дыбина О.В., Болотникова О.П., Козлова А.Ю., Сидякина Е.А. Предметно-развивающая среда интегрированной деятельности детей дошкольного возраста: понятие, принципы, компоненты // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 1. С. 220–223.
15. Дыбина О.В., Пенькова Л.А., Рахманова Н.П. Моделирование предметно-пространственной среды в детском саду. М.: ТЦ Сфера, 2015. 127 с.
16. Абузарова Л.А. Предметно-развивающая среда ДОУ // Ребенок в детском саду. 2004. № 6. С. 30–32.
17. Дыбина О.В. Особенности построения и организации предметно-развивающей среды с использованием модульной мебели в группах раннего возраста // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 6. С. 134–137.
18. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. М.: Центр инноваций в педагогике, 2007. 117 с.
19. Петровский В.А., Кларина Л.М., Смывина Л.А., Стрелкова Л.П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. М.: Новая школа, 1993. 107 с.
20. Петровский В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. М.: Новая школа, 2003. 216 с.
7. Gogoberidze A.G., Verbenets A.M. Designing of developmental objective-spatial environment of a modern kindergarten. *Spravochnik rukovoditelya doshkolnogo uchrezhdeniya*, 2010, no. 4, pp. 64–70.
8. Korotkova N.A. Object developmental environment: approach to the interaction of a kindergarten with a family. *Rebenok v detskom sadu*, 2004, no. 2, pp. 28–30.
9. Korotkova N.A. Concerning the issue of organization of object environment for over-fives. *Rebenok v detskom sadu*, 2007, no. 4, pp. 6–9.
10. Gluchkova G.V. Objective environment is really developing? *Doshkolnoe vospitanie*, 2008, no. 2, pp. 107–112.
11. Gluchkova G.V. Organization of variable objective-spatial environment in group rooms. *Rebenok v detskom sadu*, 2008, no. 5, pp. 76–84.
12. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow, Smysl Publ., 2001. 365 p.
13. Bottrill P. Reseach note: children thinking and learning through design activity at age six. *Early child development and care*, 1996, vol. 121, pp. 147–163.
14. Dybina O.V., Bolotnikova O.P., Kozlova A.Yu., Sidiyakina E.A. Subject-developing environment of preschool children integrated activity: concept, principles and components. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, no. 1, pp. 220–223.
15. Dybina O.V., Penkova L.A., Rakhmanova N.P. *Modelirovanie predmetno-prostranstvennoy sredy v detskom sadu* [Modeling of object-spatial environment in kindergarten]. Moscow, TTs Sfera Publ., 2015. 127 p.
16. Abuzyarova L.A. Subject-developing environment DOU. *Rebenok v detskom sadu*, 2004, no. 6, pp. 30–32.
17. Dybina O.V. The features of construction and organization of development environment using modular furniture in the early age groups. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 2015, no. 6, pp. 134–137.
18. Novoselova S.L. *Razvivayushchaya predmetnaya sreda: metodicheskie rekomendatsii po proektirovaniyu variativnykh dizayn-proektov razvivayushchey predmetnoy sredy v detskikh sadakh i uchebno-vospitatelnykh kompleksakh* [Developmental object environment: methodological recommendations on the designing of variable design projects of developmental object environment in kindergartens and educational complexes]. Moscow, Tsentr innovatsiy v pedagogike Publ., 2007. 117 p.
19. Petrovskiy V.A., Klarina L.M., Smyvina L.A., Strelkova L.P. *Postroenie razvivayushchey sredy v doshkolnom uchrezhdenii* [Building a developing environment in preschool]. Moscow, Novaya shkola Publ., 1993. 107 p.
20. Petrovskiy V.A. *Postroenie razvivayushchey sredy v doshkolnom uchrezhdenii* [Building a developing environment in preschool]. Moscow, Novaya shkola Publ., 2003. 216 p.

#### REFERENCES

1. Artamonova O.V. Subject-spatial environment: its role in personal development. *Doshkolnoe vospitanie*, 1995, no. 4, pp. 37–42.
2. Berfenstam R., Soderqvist I. *The rights of children to a safe environment: Swedish laws a regulations*. Stockholm, Nat. board for consumer policies: Nat. child environment council Publ., 1992. 47 p.
3. Bozhovich L.I. *Lichnost i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2008. 45 p.
4. Venger L.A., Zaporozhets A.V. Humanization of preschool education. *Doshkolnoe vospitanie*, 2008, no. 8, pp. 5–7.
5. Vygotskiy L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste* [Imagination and creation in childhood]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. 93 p.
6. Ryzhova N.A. *Razvivayushchaya sreda doshkolnykh uchrezhdeniy* [Learning environment preschool]. Moscow, Linka-Press Publ., 2003. 191 p.

**MODELING OF OBJECT-SPATIAL ENVIRONMENT BY MEANS  
OF MODULAR CONSTRUCTION KITS**

© 2017

**O. V. Dybina**, Doctor of Sciences (Education), Professor,  
Head of Chair “Preschool Pedagogics and Psychology”  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Keywords:* modular construction kit; preschool educational environment; object-spatial environment; modeling of object-spatial environment; principles of creation of construction kits.

*Abstract:* The paper covers the analysis of peculiarities of the educational object-spatial environment of a preschool educational institution. The author analyzed the theoretical studies according to which it is found that the insufficient level of activity of preschool age children caused by the contradiction of developmental environment to the peculiarities of development of a child’s own position. The developmental environment does not encourage a child to the independent behavior and creativity manifestation. This fact impedes the emotional-evaluative perception and comprehension of the required information, the mastering of different methods of its getting, the ways of actions for the experience assumption, and the manifestation of the desire to implement this experience. The system of work on modeling of the educational object-spatial environment is poorly represented in practice of preschool education. The paper presents the approach to the organization and modeling of the object-spatial environment using the modular construction kits and the requirements to their creation. The author considers the special aspects of modular construction kits, the requirements to their use by the preschool age children and specifies the rules for their structural assembly. The author reveals the principles of creation of modular construction kits and presents the recommendations for a teacher on their use for the organization of different activities for children. The algorithmic prescriptions on the modular construction kits assembly are of interest. Modular construction kits are designed for joint and independent activities of preschool age children. The author pays attention to the modeling of the object-spatial environment where children can search, be involved in the research process, organize play, motor, and cognitive activity, easily change from time to time the play material, and model the space of a group room at their own wish as well in a preschool educational institution.

## ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

© 2017

**О.Б. Павленкович**, кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой изобразительного искусства

**А.П. Бутина**, аспирант кафедры изобразительного искусства  
*Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск (Россия)*

**Ключевые слова:** образовательная парадигма; ключевые компетенции; компетентностный подход; активные и интерактивные методы обучения.

**Аннотация:** Статья представляет результаты теоретического исследования, проведенного на основе сравнительно-сопоставительного анализа образовательных парадигм с точки зрения их предназначения, функциональной направленности, сущностных характеристик и структурных компонентов. В статье обозначены цели, аксиологические аспекты, технологии взаимоотношений субъектов образовательного процесса и передачи накопленного обществом социально значимого опыта, а также проектируемые результаты обучения в зависимости от стратегической направленности каждой из исторически сложившихся и наиболее значимых в теоретическом и практическом плане образовательных парадигм: знаниево-ориентированной, личностно-культурологической, компетентностной. Для каждой из рассматриваемых основных образовательных парадигм в хронологической последовательности даны условно-временные рамки, обусловленные определенными историко-политическими событиями, происходившими в истории России и, следовательно, социальными запросами общества, сформированными под влиянием данных событий. В качестве предмета научного интереса в статье представлены краткие обоснования и рассмотрены исторические и теоретические аспекты становления концепции активного обучения в отечественной педагогической науке, проведен анализ наиболее результативных современных исследований по вопросам состава и классификации активных и интерактивных методов обучения, рассмотрена их функциональная и практическая направленность, взаимосвязь и результативность. Особое внимание в исследовании уделяется вопросам преемственности и интеграции прогрессивных педагогических теорий и технологий при смене основных образовательных парадигм, способов и критериев их селекции, а также соотношения элементов, обеспечивающих корректность вхождения заимствований в каждую из последующих образовательных парадигм. В результате исследования сформулированы выводы, представляющие собой умозаключения по ключевым вопросам рассматриваемой проблемы. В заключение авторами исследования предложены к обязательному учету при разработке практико-ориентированных положений основные компоненты структуры образовательных парадигм и их определяющая направленность для учебного процесса современного профессионального образования.

В условиях динамично развивающегося общества и глобализации информационного пространства России возрастают требования к качеству профессионального образования и педагогическим условиям его реализации. В целях должной организации образовательного процесса в Федеральной целевой программе развития образования в Российской Федерации на 2016–2020 годы предусматривается внедрение новых технологий и активных форм взаимодействия субъектов образовательного процесса [1]. Одним из важнейших элементов комплексного преобразования сферы высшего образования, наряду с его переходом на многоуровневую систему и введением в систему контроля знаний зачетных единиц – часового эквивалента трудоемкости освоения студентом знаний, является компетентностный подход в обучении. Приоритетность концепции компетентностного подхода кроется в европеизации российского образования, его приходе к принципам активного обучения. В профессиональном образовании тенденция находит свое воплощение во введении в процесс обучения ключевых компетенций. «Компетенции – это знания в действии, интегрированные деятельностные конструкции, включенные в реальную ситуацию» [2].

В отличие от знаниевого подхода в обучении, в котором учащиеся находятся в позиции потребителя образовательных услуг, в активном обучении учащимся предоставляется возможность овладеть ресурсным

арсеналом способов деятельности для решения учебных, исследовательских и профессиональных задач (Т.Г. Мухина [3], А.А. Вербицкий). Активное обучение успешно реализуется при использовании активных и интерактивных методов, побуждающих к мыслительной, творческой и исследовательской деятельности, обмену знаниями и способами осуществления деятельности.

Цель статьи – проанализировать процесс становления концепции активного обучения в цепи исторических событий, обусловивших смену ведущих педагогических парадигм в отечественной педагогике.

Сущностные характеристики, как и смена образовательных парадигм, обусловлены требованиями социума, которые отчасти раскрывают потенциал педагогических практик, отчасти способствуют его ограничению. Каждая педагогическая парадигма включает в себя механизмы гармонизации бинарных оппозиций ее составляющих. Мировой опыт педагогической практики показывает, что любая система образования синтезирует в себе достижения национальной педагогической мысли и продуктивные идеи прошлого. Определяя на ближайшую перспективу стратегические цели, ценности, проектируемые результаты, каждая новая педагогическая парадигма как система закономерностей и принципов инновационного развития основывается на принципах преемственности и новаторства.

Анализ исследований, посвященных вопросам преемственности и интеграции педагогических знаний при смене образовательных парадигм, позволил обнаружить неразработанность исходных оснований становления теории активного обучения, а также способов их селекции и соотношения элементов, обеспечивающих корректность вхождения заимствований в каждую последующую образовательную парадигму. Стратегический ориентир каждой образовательной парадигмы имеет выраженный индивидуализм. Но крайность проявления индивидуализма парадигмы, не наполненного социальным содержанием, может принести вред практике обучения и воспитания [4, с. 11]. Знания и учет особенностей данной проблемы позволит с оптимальным балансом новаций и традиций сохранять достижения мировой педагогики с учетом специфики отечественной системы образования в целях максимальной эффективности построения процесса обучения.

Величайшие педагоги прошлого искали пути преобразования процесса учения в процесс познания и развития умственных способностей человека, выстраивая тем самым культурно-историческую ценность образования. Вопросы интеграции принципов образования массового характера и передовые теории развития человека занимают умы ученых с момента секуляризации педагогики от философии. Преимущественно интеграция педагогических идей в этих концепциях осуществлялась по стержневому принципу: вокруг системообразующей идеи группировались сопутствующие, берущие на себя функции конкретизации, дополнения и раскрытия способов реализации ведущей идеи. Так, роль системообразующего долгое время отводилась принципу природосообразности Я.А. Коменского, позднее его первоначальный смысл был усилен и интерпретирован как естественное, свободное воспитание (Ж.-Ж. Руссо) и развитие личности, ее способностей при активном участии самого ребенка (И.Г. Песталотци) и дополнен идеями культуросообразности и самостоятельности (А.В. Дистервег) [5].

В истории отечественного образования и педагогики особое место занимает XX век. В советский период (1917–1990 гг.) были достигнуты заметные достижения в развитии образования. С подписанием 26 декабря 1919 г. декрета «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» впервые в истории отечества государство предприняло действия по устранению неграмотности среди рабочих и крестьян. По официальным данным переписи 1939 года, грамотность населения составила 70 %, что отчасти предопределило успехи во многих сферах развития советского общества. Вместе с тем образование и педагогическое знание развивались в социальных условиях, затрудняющих идейную и научную полемику, при слабом использовании опыта дореволюционной российской и зарубежной школ. Идеи коммунистического воспитания, жестко подчиняющие личность и ее интересы правящей партии, однако, оказались мощными и эффективными для своего времени. Высшее образование рассматривалось как приобретение специальности для построения «светлого будущего». В обучении господствовал практико-ориентированный подход – упор на востребованность знаний и их взаимосвязь с событиями жизни.

Идея образованного человека привнесла в образовательную среду новые взгляды и творческий поход к методике преподавания и технологии освоения знаний. Отдельные принципы активного обучения в этот период прослеживаются в культуре педагогического общения А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, педагогическая деятельность которых пришлось на время роста малолетней преступности, обусловленной политическими событиями в стране [6]. Педагогические открытия в области социальной педагогики А.С. Макаренко и С.Т. Шацкого связаны с усилением общевоспитательных методов с практико-производственным уклоном трудового воспитания и самоуправления. В их педагогических технологиях, в переводе на современную терминологию, можно проследить такие методы активного обучения, как наблюдение и эксперимент, стажировки, различные виды тренингов в ходе самоуправления (тренинг лидерства, конкуренции и власти; коллективное принятие решений; формирование командного решения и др.), а подходы к воспитанию в основном отвечают требованиям современного общества – знания и умения должны позволять личности выполнять поставленные самой жизнью задачи.

С 30-х гг. XX в., следуя социальному заказу, образование обрело политехнический характер и информационный уклон с четко определенными требованиями к уровню знаний. Воспитание человека зиждилось на соединении обучения с трудовой и общественной деятельностью, осуществлялось в коллективе и через коллектив. В отечественной педагогике и педагогической психологии данного периода порыв научной активности и эволюционные подходы к развитию человека обуславливаются прежде всего исходными положениями культурно-исторической теории Л.С. Выготского [7]. Вопросы развития психики, понятийного мышления, речи, связи обучения и развития рассматривались ученым с опорой на общий закон генезиса психических функций ребенка в процессе освоения им культуры. В конце 1950-х гг. научный коллектив педагогов-новаторов под руководством Л.В. Занкова [8] начал опытно-экспериментальный поиск путей реализации идей развивающего обучения на примере дидактической системы начального образования.

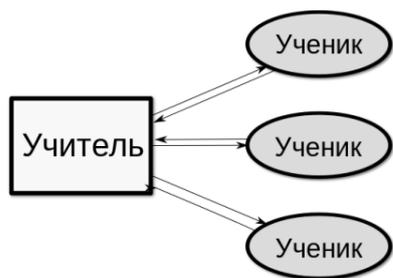
Жесткий партийный диктат советского времени (начало 70-х гг. XX в.) наложил табу на самостоятельность и серьезные новации, породил признаки отставания во всех сферах деятельности. В этот период образование, имея определенные достоинства, было сильно идеологизировано. Всплеск научной активности и новаторства во второй половине 70-х гг. обусловлен влиянием на общественное сознание периода «оттепели» – смягчением внутривластного режима и идеологического контроля правящей партии. В обучении взят вектор на индивидуальный подход, педагоги-новаторы стремятся исключить заучивание учебного материала, создать атмосферу творчества и партнерские отношения в обучении. Ведущие положения теории Л.С. Выготского находят свое продолжение в теории деятельности А.Н. Леонтьева [9], теории развивающего обучения В.В. Давыдова [10], Д.Б. Эльконина [11] и других исследованиях.

В 80-х гг. XX в. толчком к расширению дидактического применения методов активного обучения послу-

жили разработки и исследования имитационных и деловых игр И.Г. Абрамовой, Ю.С. Арутюнова, М.М. Бирштейна, А.А. Вербицкого, С.Р. Гидровича, В.М. Ефимова, В.Ф. Комарова, В.Н. Рыбальского, А.М. Смолкина, И.М. Сыроежина, Т.П. Тимофеевского и других специалистов. Значимый вклад в усовершенствование активного обучения внесли Т.В. Кудрявцев, М.М. Леви, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и другие ученые. Исследования вышеперечисленных ученых нашли отражение в выстраивании концепции активного обучения и явились его теоретической основой в трудах современных исследователей: Г.Д. Бухарова, Ю.Е. Водопьянова, Е.А. Генике, Т.Г. Мухина и других.

С середины 90-х гг. в отечественной педагогике и педагогической психологии появились методологические труды Н.А. Алексеева, Д.А. Белухина, Е.В. Бондаревской, В.И. Загвязинского, В.В. Серикова, Е.В. Ткаченко, И.С. Якиманской, в которых основательно освещены философские и психолого-педагогические аспекты, а также обоснована необходимость развития лично-ориентированного обучения. Основной методологический принцип лично-ориентированного образования – учащийся есть объект и субъект обучения; в процессе обучения следует учитывать его потребности, мотивы, цели, способности, интеллект, активность и другие индивидуально-психологические особенности.

Переход от знаниевой образовательной парадигмы к лично-ориентированной ознаменован внедрением в процесс обучения активных методов, представляющих собой результативные формы демократического взаимодействия субъектов образовательного процесса с целью формирования системы знаний у обучающихся и развития их способностей. Направленность взаимодействия субъектов образовательного процесса при использовании в обучении активных методов можно представить в виде схемы (рис. 1).



**Рис. 1.** Взаимодействие субъектов образовательного процесса по принципу обратных связей при использовании активных методов обучения

По мнению исследователей, к наиболее результативным активным методам становления будущего профессионала относятся лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция с запланированными ошибками (лекция-провокация), лекция-диалог, проблемная лекция, различные формы тренингов. Их характерными чертами являются:

– диалоговое общение субъектов процесса обучения, предполагающее свободный обмен мнениями;

– результат занятия – формирование не только профессионально значимых знаний, но и практических навыков;

– свободное ориентирование студента в различных проблемных, в том числе и профессиональных ситуациях;

– формирование у учащегося уверенности в своих силах;

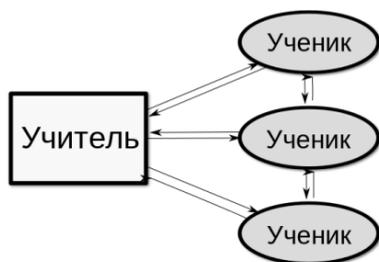
– развитие творческого потенциала и творческой активности обучаемого;

– развитие профессиональной мотивации и стремления к самообразованию и саморазвитию.

В современных исследованиях развитие идеи активного обучения шагнуло за рамки самой концепции. Переход от лично-ориентированной образовательной парадигмы к компетентностной (функционалистической – Н.А. Алексеев [12], Э.Ф. Зеер [13]) ознаменован внедрением в процесс обучения интерактивных методов обучения, представляющих собой высокорезультативные формы взаимодействия субъектов образовательного процесса с целью формирования у обучающихся системы знаний и развития ключевых компетенций. Интерактивность (*inter* – взаимный, *act* – действовать) – взаимодействие, нахождение в режиме диалога. В отличие от активных, интерактивные методы ориентированы на более широкое взаимодействие субъектов образовательного процесса при педагогической фасилитации (Т.Г. Мухина, Г.И. Харченко, Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова) и доминировании активности учащихся в процессе обучения. На основе личной эрудиции и компетентности педагог призван создать среду учебно-познавательного общения, способствующую деловому взаимодействию участников при взаимной оценке и контроле деятельности каждого по принципу обратных связей, в процессе чего учащиеся не столько закрепляют усвоенный материал, сколько изучают новый. Широкий спектр и эффективность интерактивных методов, возможность их комбинирования в учебном процессе позволяют формировать необходимые для каждого вида деятельности компетенции. Многие исследователи выделяют интерактивные методы обучения в отдельную группу [14]. М.В. Гулакова, Г.Ю. Климентова, Ч.Б. Медведева, И.В. Цивунина, Г.И. Харченко считают интерактивные методы параллельным явлением активных методов обучения [15]. Но все исследователи единодушны в том, что интерактивных методов в отрыве от активных не существует. Взаимодействие субъектов образовательного процесса по принципу обратных связей в процессе использования интерактивных методов в обучении можно представить в виде схемы (рис. 2).

К интерактивным методам относятся лекция – «пресс-конференция»; дискуссии (мозговой штурм); кейс-технологии; метод ситуационного анализа; ситуационные задачи и упражнения; анализ конкретных ситуаций; метод инцидента; игровое проектирование; метод ситуационно-ролевых игр; деловые, ролевые, организационно-деятельностные игры; тренинг; метод проектов и др. Интерактивные методы обучения достаточно детально разработаны в исследованиях по технологии организации образовательного процесса в сфере профессионального образования М.В. Клариным [16], А.А. Вербицким [17], Ю.С. Тюнниковым [18].

Образовательный процесс, по мнению исследователей, должен включать в себя как учебную, так и элементы будущей профессиональной деятельности. В нем знания должны осваиваться не в виде знаковых систем, а в технологическом процессе их проектирования и разработки. В данном процессе приветствуется: критический подход к получению готового знания; приобретение учащимися умений самостоятельно выработать адекватное решение в различных проблемных ситуациях.



**Рис. 2.** Взаимодействие субъектов образовательного процесса по принципу обратных связей при использовании интерактивных методов обучения

Моделирование деятельности, ее содержание и условия ее осуществления выстраиваются в контексте будущей профессии. При этом знания выступают не только средством освоения культуры, но и средством развития личности, а в перспективе – и развития самой культуры.

Компетентностная образовательная парадигма универсальна с точки зрения требований современного общества, так как рассматривает содержание образования как целостный опыт решения жизненных задач и формирования ключевых функций и профессиональных компетенций у обучающихся. Компетентностная образовательная парадигма характеризуется интеграцией системообразующих ориентиров знаниево-ориентированного и личностно ориентированного обучения на основе интерактивного практико-ориентированного подхода к обретению учащимися способностей анализировать и выбирать пути решения нестандартных ситуаций. К основным методам освоения социально значимого опыта в интерактивном обучении можно отнести проектное, развивающее, проблемное обучение. Интеграция системообразующих ориентиров компетентностной образовательной парадигмы проявляется в дуальности целей и содержания, механизмов проявления и действия, а следовательно, и в результатах обучения (И.Г. Фомичева [19], И.А. Колесникова [20], О.Г. Прикот [21]). Целостные педагогические теории компетентностного обучения строятся с учетом бинарных противопоставлений и сочетаний инвариантных компонентов процесса обучения: направленности, целей, содержания, технологий передачи опыта, а следовательно, и результатов. Как бы ни классифицировались отдельные виды активизации современного процесса обучения, все они выполняют побудительные, познавательные, эмоциональные, эвристические, коммуникативные, профессионально ориентированные, социальные функции.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что каждый рывок в эволюции общества вел к смене образовательных парадигм: от знаниево-ориентированной к личностно-культурологической и далее к компетентностной – современной парадигме. При этом каждая последующая педагогическая парадигма, отрицая по определенным категориям предыдущую, использует опыт педагогических изысканий отдельных выдающихся личностей или творчески работавших коллективов. Анализ причин смены стратегии образования в свете парадигмального подхода (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов) позволил определить, что трансляция накопленного обществом социально значимого опыта обеспечивается знаниево-центрической моделью – стержневой в структуре любой образовательной парадигмы. Суть и содержание образовательных парадигм обуславливаются стратегической направленностью: знаниево-ориентированная парадигма направлена на решение запросов социума (интересы общества, государства), личностно-культурологическая – на развитие личности. Стратегическая направленность определяет технологию взаимоотношения субъектов образовательного процесса – гуманистическую или авторитарную, содержание – когнитивное или развивающее, направленность педагогических технологий – на передачу культурно-исторического опыта или на развитие потенциала личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. РФ. Об утверждении формы соглашения между Министерством образования и науки Российской Федерации: приказ Министерства образования и науки РФ от 24 декабря 2015 г. № 1515.
2. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. 2004. № 3. С. 42–52.
3. Мухина Т.Г. Активные и интерактивные образовательные технологии в высшей школе. Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. 97 с.
4. Загвязинский В.И. Реальный гуманизм и тенденции развития образования // Образование и наука. 2000. № 1. С. 10–15.
5. Загвязинский В.И., Строкова Т.А. Педагогическая инноватика: проблемы, стратегии и тактики. Тюмень: Тюменский государственный университет, 2011. 176 с.
6. История образования / под. ред. А.И. Пискунова. М.: ТЦ СФЕРА, 1998. 192 с.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
8. Занков Л.В. Развитие учащихся в процессе обучения. М.: АПН РСФСР, 1963. 292 с.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1959. 345 с.
10. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
11. Эльконин Б.Д. Психология развития. М.: Академия, 2001. 144 с.
12. Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень: Тюмен. гос. ун-та, 1997. 127 с.
13. Зеер Э.Ф., Романцев Г.М. Личностно ориентированное профессиональное образование // Педагогика. 2002. № 3. С. 16–21.

14. Бухарова Г.Д., Шагурина Е.С. Активные методы обучения как фактор профессиональной социализации будущих учителей // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 65–71.
15. Гулакова М.В., Харченко Г.И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2013. № 11. С. 31–35.
16. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Рига: Эксперимент, 1995. 176 с.
17. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
18. Тютюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология. М.: ВЛАДОС, 2004. 352 с.
19. Фомичева И.Г. Генезис развития и механизм авторитарного и гуманистического типов воспитания // Гуманная педагогика и духовный мир учителя. Тюмень: ТюмГУ, 2001. С. 11–17.
20. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С. 85–89.
21. Прикот О.Г. О критериальных основаниях полипарадигмальной педагогики // Избранные статьи по педагогике. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. С. 15–23.
7. Vygotskiy L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow, Pedagogika-Press Publ., 1996. 536 p.
8. Zankov L.V. *Razvitie uchashchikhsya v protsesse obucheniya* [Development of students in the learning process]. Moscow, APN RSFSR Publ., 1963. 292 p.
9. Leontev A.N. *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of development of psyche]. Moscow, Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR Publ., 1959. 345 p.
10. Davydov V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of developmental education]. Moscow, INTOR Publ., 1996. 544 p.
11. Elkonin B.D. *Psikhologiya razvitiya* [Psychology of development]. Moscow, Akademiya Publ., 2001. 144 p.
12. Alekseev N.A. *Lichnostno orientirovannoe obuchenie: voprosy teorii i praktiki* [Personality-centered education: questions theory and practice]. Tyumen, Tyumen. gos. un-ta Publ., 1997. 127 p.
13. Zeer E.F., Romantsev G.M. Personality-centered professional education. *Pedagogika*, 2002, no. 3, pp. 16–21.
14. Bukharova G.D., Shagurina E.S. Active learning methods as a factor in the professional socialization of future teachers. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2014, no. 1, pp. 65–71.
15. Gulakova M.V., Kharchenko G.I. Interactive educative methods in institutions of higher education as pedagogical innovation. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2013, no. 11, pp. 31–35.
16. Klarin M.V. *Innovatsii v mirovoy pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igry i diskussii* [Innovation in the global pedagogics: learning through research, games and discussions]. Riga, Eksperiment Publ., 1995. 176 p.
17. Verbitskiy A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod* [Active learning in a high school: context approach]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1991. 207 p.
18. Tyutyunnikov Yu.S., Maznichenko M.A. *Pedagogicheskaya mifologiya* [Pedagogical mythology]. Moscow, VLADOS Publ., 2004. 352 p.
19. Fomicheva I.G. The genesis of the development and the mechanism of authoritarian and humanistic types of parenting. *Gumannaya pedagogika i dukhovnyy mir uchitelya*. Tumen, TyumGU Publ., 2001, pp. 11–17.
20. Kolesnikova I.A. Pedagogical civilizations and their paradigms. *Pedagogika*, 1995, no. 6, pp. 85–89.
21. Prikot O.G. Criterial grounds multiparadigm education. *Izbrannye stati po pedagogike*. Sankt Petersburg, RGPU im. A.I. Gertsena Publ., 2001, pp. 15–23.

#### REFERENCES

1. RF. Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation from December 24, 2015 no. 1515 “On approval of forms of agreement between the Ministry of education and science of the Russian Federation”. (In Russ.)
2. Zeer E.F. Modernization of vocational education competence approach. *Obrazovanie i nauka*, 2004, no. 3, pp. 42–52.
3. Mukhina T.G. *Aktivnye i interaktivnye obrazovatelnye tekhnologii v vysshey shkole* [Active and interactive educational technologies in the higher education]. Nizhniy Novgorod, NNGASU Publ., 2013. 97 p.
4. Zagvyazinskiy V.I. Real humanism and trends of development of education. *Obrazovanie i nauka*, 2000, no. 1, pp. 10–15.
5. Zagvyazinskiy V.I., Strokova T.A. *Pedagogicheskaya innovatika: problemy, strategii i taktiki* [Pedagogical innovations: problems of strategy and tactics]. Tumen, Tumenskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2011. 176 p.
6. Piskunov A.I., ed. *Istoriya obrazovaniya* [The history of education]. Moscow, TTs SFERA Publ., 1998. 192 p.

## HISTORICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF THE ACTIVE LEARNING CONCEPT IN RUSSIAN PEDAGOGY

© 2017

**O.B. Pavlenkovich**, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of Chair of Fine Arts

**A.P. Butina**, postgraduate student of Chair of Fine Arts

*Pacific National University, Khabarovsk (Russia)*

*Keywords:* educational paradigm; core competencies; competency-based approach; active and interactive teaching methods.

*Abstract:* The paper represents the results of the theoretical research based on the comparative analysis of educational paradigms in terms of their purpose, function, essential characteristics and structural components. This paper specifies the goals, axiological aspects, technologies of relationship between the subjects of the educational process and transfer of the accumulated socially significant experience, as well as the future learning outcomes depending on the strategic aim of each of the most significant theoretical and practical educational paradigms: knowledge-oriented, personal and cultural, or competence-based. All these educational paradigms are set into chronological order within the particular time frame, which are specified by certain historical and political events that took place in the history of Russia and, consequently, by the social demands formed under the influence of these events. As the subject of scientific interest, the paper presents brief reasons and studies historical and theoretical aspects of development of the active learning concept in Russian pedagogical science, analyzes the most successful modern research on the issues of the structure and classification of active and interactive teaching methods, considers their functional and practical focus, interrelation and effectiveness. Special attention in the research is paid to the issues of continuity and integration of advanced pedagogical theories and technologies in the setting of changing main educational paradigms, methods, and criteria for their selection, as well as the correlation between the elements which ensure the correctness of including the borrowings into each of the subsequent educational paradigm. As a result of the research, some conclusions were formed concerning the key points on the problem under analysis. In conclusion, the authors of the research suggest taking into consideration the core components of the structure of educational paradigms and their determining focus for the educational process of modern vocational education.

## НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ-МИГРАНТОВ В ПЕРИОД ИХ АДАПТАЦИИ НА ЗАНЯТИИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

© 2017

*О.А. Плахова*, доктор филологических наук, доцент,  
профессор кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»  
*Т.В. Асеева*, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Ключевые слова:** социально-педагогическая поддержка; образовательная миграция; академическая адаптация; студенты-мигранты; языковой барьер; социокультурный барьер; поликультурный мир; межкультурное взаимодействие.

**Аннотация:** Цель работы – анализ актуальных проблем, стоящих перед студентами-мигрантами, и описание основных направлений реализации социально-педагогической поддержки студентов-мигрантов при обучении их английскому языку.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях образовательной миграции иностранные студенты сталкиваются с целым рядом проблем, успешное решение которых во многом определяется поддержкой, которая оказывается студентам в период их адаптации. Наиболее острые из них – языковой и социокультурный барьеры, препятствующие успешному включению иностранных студентов в образовательную, культурно-досуговую и социальную деятельность.

В работе подчеркивается, что академическая адаптация проявляется в противоречии между уровнем готовности (коммуникативной компетенции) иностранных студентов к восприятию учебной информации и высокими требованиями образовательного учреждения, а также в неосведомленности об академических стереотипах страны обучения.

Сущность социокультурного барьера связывается в исследовании с незнанием норм и базовых ценностей современного российского общества, особенностей повседневного быта и правил межличностного общения, что приводит к трудностям в коммуникации как с сокурсниками, так и с преподавателями.

Выделено несколько направлений социально-педагогической поддержки иностранных студентов преподавателем на занятиях. Авторы приходят к выводу о необходимости методической подготовки преподавателя к обучению студента-мигранта. Подчеркивается роль грамотной разработки и подачи нового учебного материала на английском языке, а также подбора культурно-ориентированного материала и разработки заданий, ставящих своей целью знакомство с поликультурным миром. Огромную важность приобретает также активное использование интерактивных форм обучения (например, стимулирование совместной работы российских студентов и студентов-мигрантов при подготовке совместных проектов и презентаций) и учет принципа вариативности.

К ключевым аспектам глобальной конкуренции относят соревнование национальных систем образования, в котором все более активно участвует и отечественная высшая школа. «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» ставит перед отечественным образованием задачу создания условий для привлечения в Россию иностранных студентов. Приоритетность задачи в деятельности российских высших учебных заведений обусловлена необходимостью увеличения к 2020 году доли иностранных граждан до 5 % в общем контингенте студентов вузов, при этом доходы от их обучения должны составлять не менее 10 % от объема финансирования системы образования. Реализация данных плановых показателей (целевых ориентиров) будет свидетельствовать о повышении конкурентоспособности российского образования на международном рынке, станет критерием его высокого качества, а также создаст условия для позиционирования России как одного из лидеров в области экспорта образовательных услуг [1].

Ежегодно сокращающееся количество российских абитуриентов ставит отечественную высшую школу перед необходимостью осуществлять более эффективную информационно-рекламную деятельность в странах ближнего и дальнего зарубежья с целью привлече-

ния большего числа иностранных абитуриентов. В настоящее время контингент иностранных студентов является реальным показателем международной академической репутации вуза и отражает его «вес» на международном рынке образовательных услуг.

Глобализация и интеграция, процессы этнокультурного самоопределения, актуализация проблем многокультурного общества и миграции определяют содержание образовательной стратегии, основные положения которой находят отражение в документах многих международных организаций, включая ООН, Совет Европы, ЮНЕСКО. Решению перечисленных проблем посвящены отечественные и зарубежные концепции мультикультурного, межкультурного и глобального образования.

Российская педагогическая наука также осмысляет теорию и практику образования в новых условиях. Большое внимание при этом уделяется наиболее общим проблемам становления поликультурного образования в нашей стране [2–4], формирования этнокультурной компетентности в высшей школе [5], практическим разработкам, связанным с мультикультурным образованием отечественных и иностранных студентов [6]. Авторами предложен многосторонний критический анализ сущности мультикультурного образования в англоязычных странах [7–9]. Особого упоминания

заслуживают работы, в которых обсуждаются вопросы воспитания национального самосознания и межэтнической толерантности [10; 11].

Поскольку образовательная миграция становится распространенным явлением современности, исследователи уделяют серьезное внимание проблеме формирования межкультурной и социокультурной компетенций как у отечественных студентов в рамках их профессиональной и общекультурной подготовки [12–15], так у студентов-мигрантов [16; 17]. При этом адаптация к новым культурным условиям облегчается благодаря лобознательности, осознанию ценности новой культуры и языка, изучению новых норм и нового окружения [18].

Безусловно, поликультурный подход в образовании – важная составляющая образования в современных условиях, направленная на создание условий для приобщения студентов-мигрантов к другим культурам, их знакомства с традициями, образом жизни, культурными ценностями других народов [19, с. 3]. Обязательными компонентами успешного поликультурного образования являются поликультурная образовательная среда, обеспечивающая положительное эмоционально окрашенное межкультурное взаимодействие студентов между собой и с педагогами, поликультурное интегрированное содержание образования, позитивный настрой преподавателей, административная поддержка, специальная подготовка преподавателей [20, с. 184]. Поликультурное образование предполагает преобразование и развитие личности учащегося, равно как и самого процесса обучения, посредством включения учебных материалов поликультурного содержания.

Целью настоящей работы являются анализ актуальных проблем, стоящих перед студентами-мигрантами, и описание основных направлений реализации социально-педагогической поддержки студентов-мигрантов при обучении их английскому языку. Для этого мы считаем целесообразным обратиться к имеющемуся опыту работы кафедры теории и методики преподавания иностранных языков и культур со студентами-мигрантами из республики Таджикистан в Тольяттинском государственном университете (ТГУ).

На процессы миграции и адаптации большое влияние оказывают экономические, социокультурные, образовательные и ряд других факторов. В ходе адаптации к новым социокультурным условиям студенты-мигранты сталкиваются с целым рядом проблем, к наиболее актуальным из которых следует отнести языковой и социокультурный барьеры, поскольку именно они препятствуют успешному включению иностранных студентов в образовательную, культурно-досуговую и социальную деятельности.

Первой и наиболее серьезной проблемой иностранных студентов является языковой барьер. Проблема усугубляется тем, что на собственно социально-психологическую адаптацию к новым условиям жизни накладывается еще и академическая адаптация, связанная с необходимостью усвоения студентами-мигрантами учебного материала в полном объеме. Другими словами, здесь ярко проявляется противоречие между уровнем готовности (коммуникативной компетенции) иностранных студентов к восприятию учебной информации и высокими требованиями образовательного уч-

реждения, а также неосведомленность об академических стереотипах страны обучения.

Обучение в российских вузах предполагает для студентов-мигрантов параллельное изучение русского и иностранного языков. Существуют различные мнения относительно вопроса организации процесса обучения иностранных студентов двум языкам одновременно. Согласно одной из точек зрения, студентам-мигрантам чрезвычайно сложно изучать иностранный язык в силу незнания русского языка. Другая точка зрения такова, что при условии правильного выбора методики преподавания сложностей у студентов в ходе изучения двух языков возникнуть не должно, поскольку изучение иностранного языка не связано напрямую со знанием или незнанием языка страны пребывания [21].

Согласно методике преподавания английского языка, на занятии допускается переход преподавателя на русский язык при объяснении сложных явлений грамматики английского языка. Что в таком случае происходит? Студент-мигрант сталкивается сразу с двойной проблемой: с одной стороны, он еще недостаточно хорошо говорит по-английски, чтобы воспринимать материал в полном объеме на английском языке, с другой стороны, в силу слабого знания русского языка он не может понять объяснений русскоговорящего преподавателя.

В повседневной жизни при выполнении заданий по английскому языку студенты традиционно используют последовательный перевод, в котором участвуют три языка и языком-посредником становится таджикский. Другими словами, в случае объяснения преподавателем грамматического материала на русском языке иностранным студентам приходится сначала переводить с английского на таджикский, а затем уже с таджикского языка на русский, используя при этом электронные переводчики. Чаще, однако, они прибегают к взаимовыручке. В таком случае студенты с хорошим знанием русского языка помогают перевести задание на таджикский язык студенту со слабым знанием русского языка. Естественно, такое обучение отнимает много сил и времени, не давая результатов.

Со сходной проблемой сталкивается и преподаватель, поскольку он методически не подготовлен к обучению студента-мигранта. Для преподавателя обучать иностранных студентов – это двойная сложность в работе и, поскольку специальных курсов по обучению иностранному языку студентов-мигрантов он не проходит, ему остается только использовать свои собственные методики, импровизировать и в большинстве случаев вести занятие полностью на английском языке. По собственному опыту можно отметить, что если во время занятия учебный процесс обучения организовывать исключительно на английском языке, то через некоторое время студенты-мигранты адаптируются настолько, что многие грамматические темы хорошо воспринимают на английском и не требуют пояснений на русском языке.

Успешной академической адаптации иностранных студентов способствует грамотная разработка и подача нового учебного материала на английском языке. В частности, следует учитывать, что восприятие новой информации на английском языке подвергается перекодировке на родной язык, в то время как графическое

изображение воспринимается одновременно. Следовательно, при обучении студентов-мигрантов на неродном языке, особенно в первые два года обучения, учебные материалы желательнее больше представлять рисунками, графиками, схемами, диаграммами, а текстовый материал излагать по возможности кратко, лаконично, без двусмысленности в формулировках и определениях.

Поддержка иностранных студентов на занятии предполагает также учет принципа вариативности и активное использование интерактивных форм обучения. Кафедрой разработаны вариативные рабочие программы по языковым дисциплинам (иностранному языку, английский язык в сфере профессиональной коммуникации, коммуникативная грамматика), которые содержат учебные материалы, адаптированные к уровню языковой подготовки и психологическим особенностям студентов. Результаты нашей практической работы подтверждают необходимость регулярно проводимого тестирования студентов на начальном, промежуточном и конечном этапах обучения. Мониторинг прохождения образовательной программы студентами-мигрантами обеспечивается кредитно-модульной системой оценки, которая представлена в технологической карте рабочей программы дисциплины. С первого занятия студентов знакомят с системой оценки их текущей успеваемости, и они получают возможность отслеживать процесс накопления баллов, выставляемых за каждый предложенный к выполнению вид работы.

Второй проблемой студентов-мигрантов, затрудняющей их вхождение в новую культурную среду, является социокультурный барьер. Это связано, прежде всего, с незнанием норм и базовых ценностей современного российского общества, особенностей повседневного быта и правил межличностного общения, что приводит к трудностям в коммуникации как с сокурсниками, так и с преподавателями и в значительной мере влияет на успешность освоения учебного материала на занятиях по английскому языку [22].

Обучение английскому языку в вузе в настоящее время основано на компетентностном подходе и имеет целью развитие основных общекультурных (ОК) и общепрофессиональных (ОПК) компетенций студентов. В данном случае реализация требований федерального государственного образовательного стандарта преподавателем на занятии по английскому языку существенно способствует социально-педагогической поддержке иностранных студентов в период их адаптации. Связано это, прежде всего, с включением поликультурного компонента в содержание дисциплины «Иностранный язык (английский)», что находит свое выражение в следующем:

– в подборе культурно-ориентированного материала и разработке заданий, ставящих своей целью знакомство с поликультурным миром. Здесь на помощь преподавателю приходят современные учебно-методические комплексы английского языка и разнообразие интернет-ресурсы, позволяющие сравнить традиции и обычаи народов разных стран. В частности, в рамках модулей «Знакомство», «Образование», «Город» и ряда других возможно не только личное знакомство российских и иностранных студентов друг с другом, областью их интересов и планами (темы «Почему я выбрал ТГУ»,

«Мои интересы и увлечения»), но и местом рождения и проживания каждого из них (тема «Мой родной город»), национальными праздниками и традициями (тема «Праздники России и Таджикистана»).

– в стимулировании совместной работы российских студентов и студентов-мигрантов при подготовке совместных проектов и презентаций. Помимо развития творческого потенциала и навыков публичных выступлений работа в небольших интернациональных рабочих группах облегчает формирование у российских студентов толерантности, навыков взаимопомощи и межкультурного взаимодействия, расширяет систему их знаний о многокультурном мире и облегчает процесс вхождения иностранных студентов в новую культуру.

Таким образом, благодаря широкому использованию преподавателями интерактивных форм и интернет-ресурсов в обучении иностранному языку, а также благодаря обеспечению непрерывного педагогического мониторинга и благоприятного психологического климата на занятиях процесс интеграции студентов-мигрантов в образовательный процесс протекает успешнее, а навыки общения на русском и английском языках вырабатываются быстрее.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. РФ. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.
2. Супрунова Л.Л. Поликультурное образование в современной России: поиски стратегии // Магистр. 2000. № 3. С. 77–81.
3. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование: равные возможности и равные права // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 2. С. 32–36.
4. Абсалямова А.Г. Мультикультурное образование на современном этапе: проблемы становления в отечественной педагогической практике // Социальная политика и социология. 2012. № 9. С. 288–295.
5. Леонтьев М.Г. Мультикультурное образование и формирование этнокультурной компетентности студентов вуза // Вестник МГСУ. 2011. № 6. С. 532–534.
6. Джурицкий А.Н. Мультикультурное образование автохтонов и иммигрантов: идеи и практика // Человек и образование. 2016. № 1. С. 51–58.
7. Балицкая И.В. Мультикультурное образование в США, Канаде, Австралии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 31 с.
8. Бессарабова И.С. Мультикультурное образование в США: концепция Джеймса Бэнкса // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2008. № 2. С. 25–32.
9. Кожевников П.А., Рычкова Н.М. Мультикультурное образование в США // Вестник научной ассоциации студентов и аспирантов исторического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Stadia Historica Jenium. 2012. № 1. С. 75–78.
10. Неволлина В.А. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных

- традициях // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова. 2014. № 5. С. 88–93.
11. Карабанова О.А., Вислова А.Д. Мультикультурное образование и формирование толерантности личности // Вестник Московского университета МВД России. 2012. № 3. С. 119–121.
  12. Плахова О.А. Роль народной сказки в развитии социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2004. № 4. С. 76–82.
  13. Бортникова Т.Г. Формирование межкультурной компетенции в рамках учебного процесса вуза // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 5-6. С. 391–394.
  14. Хохленкова Л.А. Формирование межкультурной компетенции у будущих специалистов сферы сервиса на занятиях по иностранному языку // Запад-Россия-Восток. 2011. № V. С. 97–102.
  15. Хохленкова Л.А. Роль иностранного языка в межкультурном общении будущего специалиста сферы сервиса // Запад-Россия-Восток. 2012. № 6. С. 160–164.
  16. Апанасюк Л.А. Навыки межкультурного взаимодействия студентов-мигрантов. Тольятти: ТГУ, 2012. 211 с.
  17. Апанасюк Л.А. Алгоритм подготовки студентов-мигрантов к межкультурной коммуникации при преодолении ксенофобии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 2. С. 383–388.
  18. Абдуразакова Д.М. Особенности реализации педагогической модели развития толерантного сознания учащейся молодежи в учреждениях культуры и образования многонационального региона // Образование и общество. 2009. № 2. С.114–118.
  19. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4. С. 3–10.
  20. Доморовская О.Г. Основные направления социально-воспитательной работы со студентами-мигрантами в вузе // Преподаватель высшей школы в 21 веке: труды международной научно-практической интернет-конференции. Т. 4. Ростов н/Д.: Диапазон, 2005. С. 183–187.
  21. Положение детей мигрантов в Санкт-Петербурге. М.: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2012. 168 с.
  22. Ивойлова И. Мигрант на обучение // Российская газета. 2012. № 226.
- REFERENCES**
1. RF. Concept of the Russian Federation long-term socio-economic development for the period till 2020: approved by the Federal Government on November 17, 2008 № 1662-p.
  2. Suprunova L.L. Multicultural education in modern Russia: the search strategy. *Magistr*, 2000, no. 3, pp. 77–81.
  3. Palatkina G.V. Multicultural education: equal opportunities and equal rights. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2015, no. 2, pp. 32–36.
  4. Absalyamova A.G. Multicultural education at the present stage: the problems of formation in national pedagogical practice. *Sotsialnaya politika i sotsiologiya*, 2012, no. 9, pp. 288–295.
  5. Leontev M.G. Multicultural education and formation of ethnocultural competence of students of the university. *Vestnik MGSU*, 2011, no. 6, pp. 532–534.
  6. Dzhurinskiy A.N. Multicultural education of native people and immigrants: ideas and practice. *Chelovek i obrazovanie*, 2016, no. 1, pp. 51–58.
  7. Balitskaya I.V. *Multikulturnoe obrazovanie v SShA, Kanade, Avstralii*. Avtoref. diss. dokt. ped. nauk [Multicultural education in the USA, Canada and Australia]. Moscow, 2008. 31 p.
  8. Bessarabova I.S. Multicultural education in the United States: the concept of James Banks. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*, 2008, no. 2, pp. 25–32.
  9. Kozhevnikov P.A., Rychkova N.M. Multicultural education in the US. *Vestnik nauchnoy assotsiatsii studentov i aspirantov istoricheskogo fakulteta Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Stadia Historica Jenium*, 2012, no. 1, pp. 75–78.
  10. Nevolina V.A. Multicultural education: a modern approach to the education based on folk traditions. *Vestnik Ishimskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta im. P.P. Ershova*, 2014, no. 5, pp. 88–93.
  11. Karabanova O.A., Vislova A.D. Multicultural formation and formation of tolerance of the person. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*, 2012, no. 3, pp. 119–121.
  12. Plakhova O.A. The role of the fairy tale in the development of social competence of future foreign language teachers. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatishcheva*, 2004, no. 4, pp. 76–82.
  13. Bortnikova T.G. Formation of the intercultural competence in the higher education process. *Sotsialno-ekonomicheskie yavleniya i protsessy*, 2011, no. 5-6, pp. 391–394.
  14. Khokhlenkova L.A. Intercultural competence formation of future service specialists at foreign language lessons. *Zapad-Rossiya-Vostok*, 2011, no. V, pp. 97–102.
  15. Khokhlenkova L.A. The role of language in intercultural communication for the future specialist of scope of service. *Zapad-Rossiya-Vostok*, 2012, no. 6, pp. 160–164.
  16. Apanasyuk L.A. *Navyki mezhkulturnogo vzaimodeystviya studentov-migrantov* [Intercultural skills of migrant students]. Togliatti, TItSu Publ., 2012. 211 p.
  17. Apanasyuk L.A. Algorithm of students migrants preparation to cross-cultural communication xenophobia overcoming. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, no. 2, pp. 383–388.
  18. Abdurazakova D.M. Feature of realization of pedagogical model of development of tolerant consciousness of studying youth in culture establishments and formations of multinational region. *Obrazovanie i obshchestvo*, 2009, no. 2, pp. 114–118.
  19. Makaev V.V., Malkova Z.A., Suprunova L.L. Multicultural education – the actual problem of the modern school. *Pedagogika*, 1999, no. 4, pp. 3–10.
  20. Domorovskaya O.G. The main perspectives of social and educational work with migrant students at the university. *Prepodavatel vysshey shkoly v 21 veke:*

- trudy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii*. Rostov-on-Don, Diapazon Publ., 2005. Vol. 4, pp. 183–187.
21. *Polozhenie detey migrantov v Sankt-Peterburge* [Situation with migrant children in Saint Petersburg]. Moscow, Detskiy fond OON (YuNISEF) Publ., 2012. 168 p.
22. Ivoylova I. Migrant on training. *Rossiyskaya gazeta*, 2012, no. 226.

**AREAS OF SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF MIGRANT STUDENTS  
DURING THEIR ADAPTATION PERIOD IN ENGLISH CLASS**

© 2017

**O.A. Plakhova**, Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, professor of Chair “Theory and methods of teaching of foreign languages and cultures”  
**T.V. Aseeva**, assistant professor of Chair “Theory and methods of teaching of foreign languages and cultures”  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Keywords:* social-pedagogical support; educational migration; academic adaptation; migrant students; language barrier; social-cultural barrier; multicultural world; intercultural communication.

*Abstract:* The objective of the paper is to analyze challenges that migrant students face and describe the areas of their social-cultural support in English class.

While adapting to new social-cultural conditions migrant students have to overcome a range of obstacles. The most urgent of them are language and social-cultural barriers which prevent foreign students from their successful involvement in educational, leisure and social activities.

The problem becomes even worse when social-psychological adaptation to new life conditions is combined with academic adaptation. In other words, we observe here a big gap between migrant students’ level of communicative competence in obtaining education information and university high requirements as well as their unawareness of academic stereotypes of the host country.

The social-cultural barrier is determined by their ignorance of norms and basic values of contemporary Russian society, features of everyday life and rules of communication. This causes difficulty in interacting with both fellow-students and teachers.

Social-pedagogical support of foreign students demands teachers to organize their work in several areas. First of all, teachers should undergo appropriate methodical training to be ready to teach migrant students. Secondly, teachers should work out and introduce new information in English in the proper way. They are also responsible for selecting culturally-oriented materials and for creating learning tasks that introduce a multicultural world.

Besides, support of foreign students in the class also involves the active use of interactive forms of education (e.g., encouragement of teamwork between Russian and migrant students in the preparation of joint projects and presentations) and the use of variability principle.

## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ТЕСТИРОВАНИЮ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ДИСТАНЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

© 2017

*Е.В. Смирнова*, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Ключевые слова:* языковое образование; поликультурное и мультилингвальное сообщество; иноязычная коммуникативная компетенция; вторичная языковая личность; информационные и коммуникационные технологии; электронные средства учебного назначения; информатизация образования; тест размещения; тест успеваемости; тест промежуточного контроля; тест итогового контроля успеваемости; формы контроля.

*Аннотация:* В статье рассмотрен вопрос актуальности изучения иностранных языков в условиях образовательного процесса, происходящего в качественно новой среде, характеризующейся активным внедрением и использованием средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Постоянный контроль качества учебного процесса, результатов обучения становится особенно актуальным в условиях обновления содержания образования, обостряющихся проблем доступности учебного материала, организации обратной связи. В статье определены важные требования к ресурсам современных электронных средств учебного назначения: управляемость, доступность, обратная связь, автоматизированный контроль успеваемости, актуальная методическая поддержка и т. п. Основное внимание уделено методическим аспектам проведения автоматизированного контроля в виде тестирований по иностранному языку в условиях применения дистанционных технологий обучения. Даны методические рекомендации последовательного проведения тестирования. Охарактеризованы тест размещения, тесты успеваемости, тесты промежуточного контроля, тест итогового контроля успеваемости. Принят во внимание вопрос уровневости обучения. Исследован вопрос отбора языкового, речевого и лингвострановедческого учебного материала с учетом обратной связи при составлении электронного средства учебного назначения. Определено содержание контрольных материалов в контенте электронного средства учебного назначения, предназначенных для совершенствования всех видов речевой иноязычной деятельности. Даны рекомендации по осуществлению качественной и обратной связи. Затронуты вопросы самостоятельной работы студентов, необходимой для успешной жизнедеятельности в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей, и роли преподавателя в обучении с применением дистанционных технологий. Мониторинг качества обучения является важнейшим условием повышения эффективности управления системой образования, совершенствования процессов обучения.

В условиях возрастающей интеграции стран мирового сообщества в области культуры, науки и техники, технологий и производства одним из основных требований, предъявляемых к выпускникам всех направлений подготовки и специальностей вуза, наряду с профессиональными компетенциями и умением пользоваться персональным компьютером, является владение иностранным языком [1; 2]. Компетентное владение иностранным языком, определенное в качестве конечных требований в Примерной программе «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов Министерства образования и науки РФ, обеспечивает осуществление межкультурного общения и информационной деятельности в совместной производственной и научной работе и изучение и творческое осмысление зарубежного опыта в профилирующей и смежных областях науки и техники [3].

Среди наиболее важных обстоятельств, свидетельствующих в пользу востребованности иностранного языка в современной России, можно назвать глобализацию интеграционных общественных процессов; межкультурную интеграцию в сфере образования; доступ к опыту и знаниям в мире, к большому информационному богатству, к качественному образованию в стране и за рубежом. Культурные, социально-политические и экономические реалии общественного развития влияют на статус иностранного языка и на выполняемые им в обществе функции. В обобщенном плане эти функции можно сформулировать следующим обра-

зом: установление взаимопонимания между народами – носителями разных языков и культур; обеспечение доступа к многообразию мировой политики и культуры, в том числе с помощью средств информационных технологий [4; 5]. Следовательно, языковое образование вообще и иностранный язык в частности выступают в качестве важного инструмента успешной жизнедеятельности человека в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей.

Основной целью обучения является формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, достаточной для дальнейшей учебной деятельности, обеспечивающей возможность участия в межкультурном общении и профессионально-ориентированной деятельности, позволяющей реализовать свои профессиональные планы и устремления.

Сегодня можно выделить один из мощных современных факторов воздействия на языковую личность, который способствует скорейшему усвоению нового языка. Формирование вторичной языковой личности в современных условиях образовательного процесса происходит в качественно новой среде, характеризующейся активным внедрением и использованием средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) [6; 7].

Новое содержание образовательной среды создает дополнительные возможности для стимулирования любознательности студентов к иностранному языку благодаря широчайшим возможностям глобальной сети Internet, где предоставляется доступ к электронным

библиотекам (научно-техническим, научно-методическим, справочным и т. д.), интерактивным базам данных культурных, научных и информационных центров, энциклопедиям, словарям.

Актуальными вопросами информатизации образования являются проблемы, связанные, прежде всего, с учебно-методическим обеспечением, реализующим возможности информационных и коммуникационных технологий для развития умений речевой иноязычной деятельности. Без решения данных вопросов невозможно обеспечить такие важные требования к ресурсам современных электронных средств учебного назначения (далее – ЭСУН), как управляемость, доступность, обратная связь, автоматизированный контроль успеваемости, актуальная методическая поддержка и т. п. [8; 9].

Важным звеном процесса обучения иностранному языку при использовании ЭСУН является контроль знаний и умений студентов. Переход от традиционных форм контроля и оценивания знаний к компьютерному тестированию отвечает общей концепции модернизации и информатизации системы образования. Проверка и оценка знаний студентов – необходимая часть учебного процесса. Специфика обучения при использовании ЭСУН заключается в усилении роли самостоятельной работы, формировании у студентов способности к саморазвитию, самоконтролю, самостоятельной работе, творческому применению полученных знаний. Самостоятельная работа студента состоит из работы с электронным контентом-практикумом, подготовки к практическим занятиям, контрольным мероприятиям (тестам, зачетам, экзаменам), а также выполнения контрольных работ [10].

Для начала работы по курсу «Иностранный язык» студенты должны пройти *Placement Test* (тест размещения). *Placement Test* является тестом общего владения иностранным языком и служит для распределения студентов в примерно равные по уровню обученности подгруппы. По результатам прохождения студентами теста размещения преподаватель получает информацию, необходимую для оперативной оценки текущего уровня умений студентов и формирования дальнейшей рациональной образовательной траектории обучения каждой подгруппы. *Placement Test* можно разбить на части, например *A* и *B*. Если студенты по результатам части *A* находятся на уровне ниже *Intermediate*, то целесообразно использовать только часть *A*. Если по результатам части *A* уровень студента *Intermediate* или *Upper Intermediate*, то следует пройти часть *B*. В то же время преподаватель может предложить студентам пройти весь тест.

Содержание ЭСУН удобно выстроить по юнитам (модулям), которые представляют собой набор и количество определенных заданий и материала, выстроенных по единому образцу. Задания должны быть составлены таким образом, чтобы студенты могли найти ответы на них в основополагающем учебном материале юнита, а также при необходимости воспользоваться гиперссылками на дополнительный материал. Все тексты в ЭСУН должны быть аутентичными, аудиоматериалы представлены носителями языка, необходимо, чтобы речевой материал текстов и аудиоматериалов отражал богатство современного иностранного языка, представляя культурологические и профессионально-ориентированные речевые выражения, обороты, терми-

ны речи [11, с. 30; 12, с. 43–46]. Каждый юнит должен включать разнообразные упражнения, направленные на развитие навыков и умений чтения, перевода, аудирования и письма, помогающие откорректировать перевод текста, передать одну и ту же мысль разными языковыми средствами, используя как ранее пройденные, так и рассматриваемые в данном юните лексико-грамматические структуры. Необходимо, чтобы упражнения также предполагали подробное толкование контекста, обеспечивали анализ, использование, закрепление и контроль усвоения лексики. Упражнения на формирование и совершенствование навыков письма должны носить творческий характер, иметь своей целью использование ранее пройденной активной лексики в предложениях и ситуациях, самостоятельно подготовленных студентами. Упражнения всех частей юнита должны выполнять задачу совершенствования навыков устной речи и предусматривать изложение и резюмирование текстов и отрывков текстов, сообщение по заданной теме, связанной с содержанием основополагающего текста юнита или близкой к нему, подготовку связанного синтезированного высказывания по теме, обсуждаемой в дальнейшем на форумах.

Текущий контроль успеваемости студентов проводится путем электронного тестирования. *Achievement Tests* (тесты успеваемости) предназначены для проверки уровня владения студентами конкретным языковым материалом после прохождения юнита и контроля за ходом и результатами обучения в рамках определенной программы. Тесты выполняются студентами самостоятельно. В случае затруднений ЭСУН должно предусматривать ссылку на учебный материал, преподаватель также оказывает помощь на консультациях [13, с. 17; 14, с. 21; 15, с. 12].

*Progress Achievement Tests* (тесты промежуточного контроля) проводятся после изучения каждого нескольких юнитов с целью выявить уровень успеваемости, своевременно обнаружить сильные и слабые стороны отдельных студентов и учебной подгруппы в целом в процессе освоения дисциплины. Данные тесты показывают прирост умений и навыков по иностранному языку за, например, половину семестра. Тесты промежуточного контроля также основываются на текущем учебном материале юнитов. Тесты выполняются студентами самостоятельно.

*Final Achievement Test* (тест итогового контроля успеваемости) проводится в конце курса обучения с целью проверки усвоения учебного материала и овладения речевыми умениями за весь курс. Тест непосредственно опирается на содержание учебной программы и содержит образцы пройденного учебного материала. Его результаты констатируют, насколько успешно пройдена дисциплина. По результатам теста итогового контроля успеваемости студенты получают допуск к экзамену, или результаты теста учитываются в экзаменационной оценке.

Как правило, за время прохождения курса «Иностранный язык» студентами заочной формы обучения с применением дистанционных технологий необходимо выполнить контрольные работы (по вариантам). В зависимости от уровня владения иностранным языком авторы ЭСУН должны предусмотреть определенную свободу в организации работы студентов при выполнении

контрольных работ и распределить количество заданий по уровням сложности.

Каждая контрольная работа должна включать, помимо грамматических аспектов, предметную область и тематический глоссарий. Перед заданиями должны быть представлены поясняющие материалы: подробное разъяснение грамматических аспектов, представленных в контрольной работе, и лексических аспектов, связанных с предметной областью. В случае затруднений авторы ЭСУН предусматривают ссылку на учебный материал в юнитах, а также оказывают помощь на консультациях [16, с. 51–64].

Для успешной и качественной обратной связи авторы ЭСУН должны четко и ясно пояснить студентам сроки выполнения тестовых заданий, контрольных работ, правильность их оформления в соответствии с требованиями вуза, возможность исправления контрольных работ на основе рецензии преподавателя. Основными формами контроля освоения курса являются зачет и экзамен, которые проводятся в соответствии с учебным планом направления подготовки и специальности. Преподавателю необходимо обеспечить методические рекомендации студентам для допуска к зачету/экзамену, а также пояснить критерии оценивания [17, с. 15; 18, с. 19].

Таким образом, тестирование рассматривается как одно из средств контроля качества подготовки и уровня предметных достижений студентов в изучении иностранного языка. Для успешного внедрения тестовых технологий в условиях обучения с применением дистанционных образовательных форм обучения необходимо изучение вопросов о сущности и теоретических основах технологии педагогического тестирования как средства эффективного управления качеством обучения [19; 20]. Постоянный контроль качества учебного процесса, результатов обучения становится особенно актуальным в условиях обновления содержания образования, обостряющихся проблем доступности учебного материала, обратной связи, нормализации учебной нагрузки студентов и преподавателей. Мониторинг качества обучения является важнейшим условием повышения эффективности управления системой образования, совершенствования процессов обучения. Форма компьютерного тестирования позволяет опросить всех студентов по всем вопросам учебного материала в одинаковых условиях при индивидуальной траектории овладения учебным материалом, применяя при этом ко всем разработанную заранее шкалу оценок. При этом тесты должны быть обязательно дополнены другими формами промежуточного контроля учебной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апанасюк Л.А. Формирование готовности студентов-иностранцев к межкультурному общению при обучении иностранному языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 4. С. 30–33.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004. 336 с.
3. РФ. Министерство образования и науки Российской Федерации научно-методический совет по иностранным языкам Минобрнауки РФ «Иностранный

язык для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа».

4. Бортникова Т.Г., Апанасюк Л.А. Формирование навыков межкультурного взаимодействия. Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2012. 172 с.
5. Есенина Н.Е. Методические принципы формирования профессионально ориентированного иноязычного информационного взаимодействия // Высшее образование сегодня. 2013. № 10. С. 54–58.
6. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М.: Школа-Пресс, 1994. 205 с.
7. Смирнова Е.В. Аспекты компьютерной лингводидактики в развитии умений иноязычной деятельности. Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2011. 117 с.
8. Зверева Ю.С. Информатизация образования // Молодой ученый. 2016. № 6.3. С. 23–26.
9. Есенина Н.Е. Основные направления развития информатизации иноязычной подготовки // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. № 2. С. 166–170.
10. Артамонова Г.В. Психологические основы самостоятельной работы студентов // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2004. № 4. С. 198–207.
11. Смирнова Е.В. Формирование и использование программно-методического обеспечения, реализующего возможности информационных технологий, для развития умений иноязычной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 154 с.
12. Смирнова Е.В. Электронные средства учебного назначения для формирования навыков и умений иноязычной деятельности // Самарский научный вестник. 2013. № 1. С. 43–46.
13. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: Логос, 2002. 432 с.
14. Нейман Ю.М., Хлебников В.А. Педагогическое тестирование как измерение. М.: Центр тестирования МО РФ, 2002. 128 с.
15. Вопросы тестирования в образовании // Журнал Центра тестирования Министерства образования РФ. 2001. С. 12–15.
16. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Киев: ПАН ЛТД, 1994. 280 с.
17. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. М.: МИ-СиС, 1991. 137 с.
18. Васильев В.И., Малышев Н.Г., Тягунова Т.Н. Программно-педагогические тесты (система методологических правил). М.: МГУ ГА, 1999. 52 с.
19. Романов А.Н., Торопцов В.С. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. 303 с.
20. Теория и практика дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2004. 416 с.

#### REFERENCES

1. Apanasyuk L.A. The formation of readiness of foreign students to the intercultural communication when learning foreign language. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2015, no. 4, pp. 30–33.
2. Galskova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika*

- [The theory of learning foreign languages: didactics and methodology]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 336 p.
3. RF. Ministry of Education and Science of the Russian Federation Scientific and Methodological Council on Foreign Languages of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation "Foreign language for non-linguistic universities and faculties: an approximate program". (In Russ.)
  4. Bortnikova T.G., Apanasyuk L.A. *Formirovanie navykov mezhkulturnogo vzaimodeystviya* [Formation of intercultural skills]. Saarbrucken, LAP LAMBERT Publ., 2012. 172 p.
  5. Esenina N.E. Methodological principles of the formation of professionally oriented interaction in a foreign language. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2013, no. 10, pp. 54–58.
  6. Robert I.V. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy; perspektivy ispolzovaniya* [Modern information technology in education: teaching problem; prospects]. Moscow, Shkola-Press Publ., 1994. 205 p.
  7. Smirnova E.V. *Aspekty kompyuternoy lingvodidaktiki v razvitii umeniy inoyazychnoy deyatel'nosti* [Aspects of computer language education in the development of foreign language skills]. Saarbrucken, LAP LAMBERT Publ., 2011. 117 p.
  8. Zvereva Yu.S. Informatization of education. *Molodoy uchenyy*, 2016, no. 6.3, pp. 23–26.
  9. Esenina N.E. The main directions of the development of computerization of foreign language training. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, no. 2, pp. 166–170.
  10. Artamonova G.V. Psychological basis of independent work of students. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatishcheva*, 2004, no. 4, pp. 198–207.
  11. Smirnova E.V. *Formirovanie i ispolzovanie programmno-metodicheskogo obespecheniya, realizuyushchego vozmozhnosti informatsionnykh tekhnologiy, dlya razvitiya umeniy inoyazychnoy deyatel'nosti*. Diss. kand. ped. nauk [Formation and use of software and methodological support which enhances the possibilities of information technologies in the development of foreign language skills]. Moscow, 2007. 154 p.
  12. Smirnova E.V. Electronic means for educational purpose for forming foreign language skills and abilities. *Samarskiy nauchnyy vestnik*, 2013, no. 1, pp. 43–46.
  13. Chelyshkova M.B. *Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh testov* [Theory and practice of designing of pedagogical tests]. Moscow, Logos Publ., 2002. 432 p.
  14. Neyman Yu.M., Khlebnikov V.A. *Pedagogicheskoe testirovanie kak izmerenie* [Teacher testing as a measurement]. Moscow, Tsentr testirovaniya MO RF Publ., 2002. 128 p.
  15. Testing in education. *Zhurnal Tsentra testirovaniya Ministerstva obrazovaniya RF*, 2001, pp. 12–15.
  16. Klayn P. *Spravochnoe rukovodstvo po konstruirovaniyu testov* [Test development reference manual]. Kiev, PAN LTD Publ., 1994. 280 p.
  17. Avanesov V.S. *Forma testovykh zadaniy* [The form of test tasks]. Moscow, MISiS Publ., 1991. 137 p.
  18. Vasilev V.I., Malyshev N.G., Tyagunova T.N. *Programmno-pedagogicheskie testy (sistema metodologicheskikh pravil)* [Program-pedagogical tests (system of methodological rules)]. Moscow, MGU GA Publ., 1999. 52 p.
  19. Romanov A.N., Toroptysov V.S. *Tekhnologiya distantsionnogo obucheniya v sisteme zaochnogo ekonomicheskogo obrazovaniya* [Technology of distance learning in the system of extra-mural economic education]. Moscow, YuNITI-DANA Publ., 2000. 303 p.
  20. Polat E.S., ed. *Teoriya i praktika distantsionnogo obucheniya* [Theory and practice of distance learning]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 416 p.

**METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS TO TESTING IN FOREIGN LANGUAGE  
IN DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES**

© 2017

*E.V. Smirnova*, PhD (Pedagogy),  
assistant professor of Chair “Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures”  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Keywords:* language education; multilingual and multicultural community; foreign language communicative competence; secondary linguistic personality; information and communication technologies; electronic means for educational purpose; computerization of education; placement test; achievement test; progress check; final achievement test; monitoring forms.

*Abstract:* The paper studies the issue of language learning in terms of the educational process which takes place in a qualitatively new environment characterized by the active introduction and use of information and communication technologies (ICT). Continuous monitoring of the quality of the learning process and progress is particularly vital in terms of the renovation of educational content, growing problems of availability of educational material and organization of feedback. The author defines essential requirements to modern electronic means of education, such as manageability, availability, feedback, automated monitoring of progress, current methodological support, etc. The emphasis is placed on the methodological aspects of the automated control in the form of testing in learning a foreign language by means of distance learning technologies. Methodological recommendations are given to carry out consecutive testing. Different tests are characterized, such as: Placement Test, Achievement Tests, Progress Achievement Tests, Final Achievement Test. The issue of different level training is taken into account. The paper studies the issue of selecting educational material in language, speech, and culture, as well as organization of the feedback through electronic educational means. The content of monitoring and testing materials contained in the electronic means of educational purpose is determined to improve all kinds of speech activity. Recommendations are given how to organize effective feedback and unsupervised activities to succeed in a multicultural and multilingual community. The role of a teacher in distant learning technologies is specified. Monitoring of the education quality is the most important condition for the efficient management of the educational system and improvement of the teaching and learning processes.

## ПРОИЗВОЛЬНОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

© 2017

*Е.В. Терентьева*, педагог-психолог, аспирант  
*Детский сад № 120 «Сказочный», Тольятти (Россия)*  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Ключевые слова:** произвольность поведения; подготовка к обучению в школе; регулятивные универсальные учебные действия; показатели; творческие задания; психотехнические упражнения; дети дошкольного возраста.

**Аннотация:** Статья посвящена формированию произвольности поведения у детей 6–7 лет как основы формирования регулятивных универсальных учебных действий в процессе подготовки к обучению в школе. Дается определение понятий «произвольность поведения», «регулятивные универсальные учебные действия», делается попытка раскрыть их взаимосвязь при подготовке детей к школе. Проанализированы теоретические исследования, согласно которым обнаруживается, что недостаточный уровень развития позиции «ученика» у будущих первоклассников связан прежде всего с нарушением саморегуляции поведения. В статье доказывается, что начало учебной деятельности предполагает наличие у ребенка высокого уровня произвольной и волевой регуляции, проявляющегося в умении самостоятельно приобретать знания, контролировать свои действия и поступки, находить способы решения трудных ситуаций, управлять своим поведением. Рассматриваются компоненты регулятивных универсальных учебных действий, которые взяты за основу при организации эксперимента. Представлены показатели произвольности поведения, которые являются предпосылками регулятивных универсальных учебных действий. Экспериментально обоснована необходимость проведения работы с педагогами и родителями. Работа с педагогами представлена как психологическое просвещение и обучение практическим навыкам формирования произвольности поведения при взаимодействии с детьми. Важное место в статье отводится работе с родителями, которая включает индивидуальные консультирования, родительские собрания, серии тренингов, педагогические ситуации. Основное внимание уделяется работе с детьми. Интерес представляют разработанные игры, творческие задания, психотехнические упражнения, направленные на целостное психическое развитие ребенка и решение конкретных психологических проблем – формирование произвольности поведения. Данная проблематика имеет многогранный характер.

### ВВЕДЕНИЕ

В последние десятилетия проблема неподготовленности детей 6–7 лет к обучению в школе становится все более значимой и актуальной. Она связана не столько с отсутствием у детей необходимых для обучения в первом классе знаний, умений и навыков, а с проявлением у них импульсивных форм поведения, с неумением трудиться, слушать и понимать учителя, с неадекватной реакцией на трудности в учении, т. е. с недостаточным развитием волевой сферы, а именно с несформированностью произвольности поведения (Н.И. Гуткина [1], Е.Е. Кравцова [2], Е.О. Смирнова [3; 4] и др.).

В ходе реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования изменились подходы к обучению и организации образовательного процесса; на первый план было выдвинуто индивидуальное развитие ребенка, формирование у него следующих качеств: умения самостоятельно мыслить, решать проблемы, самообразовываться и самосовершенствоваться, осуществлять взаимодействие с другими людьми, которые помогут ему не только в становлении личности, но и в дальнейшем самоопределении в жизни.

Формирование перечисленных выше качеств возможно при ориентации процесса обучения на любой ступени образования на создание психолого-педагогических условий для развития универсальных учебных действий – способов действий ребенка, которые формируют у него необходимые для обучения умения, позволяют самостоятельно усваивать новые знания. Но на ступени дошкольного образования мы говорим лишь о формировании предпосылок универсальных учебных

действий, о развитии у детей навыков учебной деятельности, которые являются условием успешного обучения в школе [5, с. 174].

Формирование предпосылок учебной деятельности, ее различных структурных компонентов, таких как произвольность поведения, т. е. умения самостоятельно приобретать знания, контролировать свои действия и поступки, находить способы решения трудных ситуаций, управлять своим поведением, происходит в старшем дошкольном возрасте [6]. Именно произвольность поведения обеспечивает успешность овладения регулятивными универсальными учебными действиями. К ним относятся:

- целеполагание – умение сохранять заданную цель;
- планирование – умение планировать свое действие в соответствии с конкретной задачей;
- прогнозирование – умение видеть результат своей деятельности;
- контроль – умение контролировать свою деятельность по результату деятельности и по процессу;
- коррекция – умение видеть указанную ошибку и исправлять ее по указанию взрослого;
- оценка – умение оценивать правильность выбранного действия или поступка, адекватно понимать оценку взрослого и сверстника;
- волевая, саморегулятивная оценка [5, с. 176].

Ученые большое внимание уделяют развитию у детей способности управлять своим поведением, т. е. произвольности [7–10]. Д.Б. Эльконин в качестве предпосылок, необходимых для успешного овладения учебной деятельностью, рассматривал умения ребенка, возникающие на основе произвольной регуляции

действий: умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия; умение ориентироваться на заданную систему требований; умение внимательно слушать говорящего, точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме; умение самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу [11, с. 285]. Именно на эти параметры развития произвольности, являющейся частью психологической готовности к школе, опирается обучение в первом классе.

В ряде исследований (работах И.В. Дубровиной [12], Н.И. Вьюновой [13], Н.Г. Салминой [14], Е.О. Смирновой [3], Н.В. Нижегородцевой, В.Д. Шадрикова [15]) также убедительно показана важная роль произвольного поведения как одной из предпосылок учебной деятельности при подготовке ребенка к школьному обучению.

Н.И. Гуткина отмечает, что именно произвольность поведения определяет успешность обучения ребенка. По ее мнению, произвольность поведения включает в себя: умение ребенка контролировать свою двигательную активность; умение действовать точно по указаниям взрослого; умение подчиняться правилам; высокий уровень произвольного внимания; умение работать по образцу; умение волевого управления собой на трудных занятиях; доминирование познавательного мотива над игровым [1, с. 98]. Перечисленные показатели произвольности поведения являются предпосылками регулятивных универсальных учебных действий (умения осуществлять действие по образцу и заданному правилу, сохранять цель, видеть ошибку и исправлять ее, планировать свое действие, контролировать свою деятельность и т. д.). Таким образом, произвольность поведения составляет основу регулятивных универсальных учебных действий.

Уже в дошкольном возрасте ребенок сталкивается с необходимостью преодоления возникающих трудностей и подчинения своих действий поставленной цели. Это приводит к тому, что он начинает сознательно контролировать себя, управляет своими внутренними и внешними действиями, своими познавательными процессами и поведением в целом, т. е. осуществляет психическую саморегуляцию: производит целеполагание, целеудержание и целеосуществление (ставит цель, определяет средства, способы ее достижения, оценивает и анализирует результат и др.) [16, с. 25–26]. Развитие произвольного поведения дошкольника является залогом успешности его обучения в школе, нормальной адаптации к школьным условиям, поскольку школьная жизнь требует от ребенка четкого выполнения опреде-

ленных правил поведения и самостоятельной организации своей деятельности.

Из анализа психолого-педагогической литературы и педагогической практики был сделан вывод, что в последние годы среди причин неуспешности в начальной школе ведущее место занимает проблема социальной незрелости, недостаточной сформированности позиции ученика у детей 6–7 лет, проявляющаяся в нарушении произвольности поведения [2; 4; 10]. Таким образом, недостаточное развитие произвольности – основная проблема психологической готовности детей 6–7 лет к школе. С одной стороны, произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся внутри учебной (ведущей) деятельности этого возраста, а с другой стороны, слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе. Подобный вывод определяет необходимость формирования произвольности поведения у детей данного возраста на этапе дошкольного образования.

Целью исследования является изучение уровня сформированности у детей 6–7 лет произвольности поведения и определение эффективности разработанных игр и упражнений в данном процессе.

#### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЙ

Диагностическое исследование проводилось с детьми 6–7 лет в количестве 150 человек на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 120 «Сказочный» г. о. Тольятти. В процессе исследований был использован комплекс методов: теоретические (анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, интерпретация, обобщение опыта и массовой практики), эмпирические (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, психодиагностические методы), методы обработки результатов (качественный и количественный анализы результатов исследования).

Исследование осуществлялось поэтапно. Для решения задач на каждом этапе были выделены показатели и определены соответствующие методики (таблица 1).

#### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ результатов проведенных диагностических методик позволил выявить у детей высокий, средний и низкий уровень сформированности произвольности поведения.

В результате констатирующего эксперимента высокий уровень сформированности произвольности поведения был выявлен у 15 % детей. Они принимают и удерживают в памяти условие задания, самостоятельно

Таблица 1. Диагностическая карта констатирующего исследования

Задачи	Показатели	Методики
Выявить уровень сформированности у детей 6–7 лет произвольности поведения	– умение действовать по правилу; – умение самостоятельно выполнять последовательность действий; – умение выполнять инструкцию, ориентироваться на образец; – уровень саморегуляции	– «Да и нет» (Н.И. Гуткина [1]); – «Образец и правило» (А.Л. Венгер [17]); – «Домик» (Н.И. Гуткина [1]); – «Изучение саморегуляции» (У.В. Ульenkova [17])

выполняют последовательность действий; работают, не отвлекаясь, сосредоточенно; образец копируют в основном точно, если и допускают отдельные ошибки, то при проверке замечают и самостоятельно устраняют их.

Средний уровень сформированности произвольности поведения был выявлен у 50 % детей. У них недостаточно развиты умения принимать и удерживать в памяти условие задания, самостоятельно выполнять последовательность действий; выполняя задание, они допускают немногочисленные ошибки, не всегда замечают и устраняют их; копируя образец, заменяют один элемент другим, с образцом свои рисунки сверяют неточно.

Низкий уровень сформированности произвольности поведения был выявлен у 35 % воспитанников. Они характеризуются отсутствием умения принимать и удерживать в памяти условие задания; самостоятельно последовательность действий не выполняют; допускают много ошибок, которые не замечают и не исправляют; почти все элементы рисунка изображают неправильно при копировании образца; с образцом рисунки не сверяют.

Контрольный эксперимент показал следующие результаты: высокий уровень сформированности произвольности поведения был выявлен у 57 % детей, средний уровень – у 32 %, низкий уровень – у 11 %.

## ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ

Результаты, полученные в процессе проведения диагностического исследования, позволили перейти к формирующему эксперименту. Формирующий эксперимент включал три направления (работа с педагогами, родителями и детьми). Рассмотрим каждое из представленных направлений.

1. Работа с педагогами заключалась не только в психологическом просвещении, но и в обучении их практическим навыкам формирования произвольности поведения при взаимодействии с детьми.

Психологическое просвещение предполагало освещение теоретических вопросов по данной теме: что такое психологическая готовность к школе, какова роль произвольности поведения при подготовке детей к обучению в школе. Был проведен цикл групповых консультаций: «Как работать с родителями при подготовке ребенка к обучению в школе», «Готовность к школе: ее компоненты» и др., предложены рекомендации по осуществлению взаимодействия с детьми при формировании произвольности поведения, по организации их деятельности – совместной с педагогом и самостоятельной (игровой, познавательной).

Обучение практическим навыкам формирования произвольности поведения осуществлялось в ходе проведения семинара-практикума, на котором педагоги ознакомились с играми и упражнениями на формирование показателей произвольности поведения («Будь внимателен!», «Кто за кем стоит?», «Что изменилось?», «Изобрази явление» и др.).

Педагоги, приняв к сведению полученную информацию, не только осуществляли процесс обучения и воспитания детей, учитывая их индивидуальные особенности развития и поведения, но и помогали родителям лучше понять своего ребенка, они вместе разрабатывали стратегию и тактику взаимодействия с детьми.

2. В работе с родителями главное место было отведено просвещению по вопросу формирования произвольности поведения как основного компонента готовности к обучению в школе. Была проведена следующая психолого-педагогическая работа: индивидуальное консультирование, родительское собрание на тему «На пороге школы» и тренинг «Взаимодействие с детьми при подготовке к школе». Родителям были предложены игры и упражнения, направленные на формирование произвольности поведения, которые можно использовать дома для закрепления формируемых умений и навыков («Внимательные глазки», «Слушай команду», «Флажок», «Четыре стихии», «Слушай звуки», «Кто где живет» и др.) [18; 19].

Подобная работа по повышению психолого-педагогической компетентности в вопросе формирования произвольности поведения позволила родителям не только лучше понять индивидуальность своих детей, но и помочь им развить необходимые умения.

3. Работа с детьми носила развивающий характер. Основное содержание индивидуальных и подгрупповых занятий с детьми 6–7 лет составляли игры и психотехнические упражнения, направленные на целостное психическое развитие ребенка и решение конкретных психологических проблем – формирование произвольности поведения (игры «Раскрась вторую половинку», «Корректирующая проба», «Найди отличие», «Запретное движение», «Светофор», «Да» и «нет» не говори», «Летает – не летает», «Первоклассник», «Лесная школа» и др.) [17]. Интерес представляли игры: «Похвали друга» и «Зеркало», в которых ребенок получал возможность услышать о себе, своих достижениях. В игре «Похвали друга» ребятам необходимо было назвать как можно больше умений, которые им нравятся в сверстнике [20, с. 255].

В результате проведенной развивающей психолого-педагогической работы дети научились принимать и удерживать в памяти условие задания, самостоятельно выполнять последовательность действий; не отвлекаться при выполнении заданий, сосредотачиваться на них, работать в одинаковом темпе; даже если при копировании образца и допускали незначительные ошибки, то при проверке научились их замечать и самостоятельно устранять.

Такой комплексный системный подход позволил одновременно повышать компетентность педагогических работников по данной проблеме, производить развивающую работу с детьми 6–7 лет и обучать грамотному взаимодействию с ними их родителей. Образовалась триада эффективного сотрудничества «педагог – ребенок – родитель».

## ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Очевидным результатом исследования стала положительная динамика сформированности у старших дошкольников произвольности поведения, которую можно рассматривать в качестве показателя эффективности игр и упражнений, что нашло подтверждение в процессе проведения контрольного эксперимента.

Эксперимент продемонстрировал, что дети стали более усидчивыми, менее импульсивными, научились планировать свои действия в соответствии с конкретной задачей, контролировать себя, подчиняясь

определенным правилам при выполнении этой задачи, видеть допущенную ошибку и исправлять ее по указанию взрослого, оценивать правильность выбранного действия или поступка, адекватно понимать оценку взрослого и сверстника.

Итоги исследования свидетельствуют о важности использования игр и упражнений в процессе формирования произвольности поведения. Игры и упражнения для детей обеспечивают дошкольникам эмоциональную стабильность, которая, в свою очередь, помогает самостоятельно принимать цель, следовать ей и добиваться результата, что является важным условием подготовки детей 6–7 лет к обучению в школе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2007. 208 с.
2. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Аркти, 2003. 146 с.
3. Смирнова Е.О. Детская психология. М.: ВЛАДОС, 2008. 336 с.
4. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Вита-Пресс, 2008. 202 с.
5. Колосов К.А., Пучкова Г.В. Обучение и развитие: практико-ориентированный подход. Самара: ПГСГА, 2012. 228 с.
6. Грудненко Е.А. Психологическая готовность к школе. Подходы отечественных психологов к определению психологической готовности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2010. С. 127–133.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
8. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избранные психологические произведения. В 2-х т. Т. 1. М.: Просвещение, 2003. С. 303–323.
9. Запорожец А.В. Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогики. М.: Просвещение, 2005. 320 с.
10. Леонтьев А.Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сборник статей. М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. 144 с.
11. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: ВЛАДОС, 2004. 384 с.
12. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004. 592 с.
13. Вьюнова Н.И., Гайдар К.М., Темнова Л.В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе: психолого-педагогические основы. М.: Академический проект, 2005. 256 с.
14. Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. Методика диагностики и коррекции произвольности в дошкольном и младшем школьном возрастах. М.: Просвещение, 2009. 142 с.
15. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе. М.: ВЛАДОС, 2001. 256 с.
16. Дыбина О.В. Познавательльно-исследовательская деятельность детей // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2016. № 1. С. 24–30.
17. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. М.: Просвещение, 2005. 291 с.
18. Миленко В., Лепетуха В. Учение с увлечением // Дошкольное воспитание. 2012. № 1. С. 25–30.
19. Лютова Е.К., Молина Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб.: Речь, 2001. 190 с.
20. Dybina O.V. Advancing success in behavior and activities as one of conditions for development of self-esteem with children // European Research Studies Journal. 2016. T. 19. № 2S. С. 251–257.

#### REFERENCES

1. Gutkina N.I. *Psikhologicheskaya gotovnost k shkole* [Psychological school-readiness]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2007. 208 p.
2. Kravtsova E.E. *Psikhologicheskie problemy gotovnosti detey k obucheniyu v shkole* [Psychological problems children's readiness for school]. Moscow, Arkti Publ., 2003. 146 p.
3. Smirnova E.O. *Detskaya psikhologiya* [Children's psychology]. Moscow, VLADOS Publ., 2008. 336 p.
4. Smirnova E.O. *Razvitie voli i proizvolnosti v rannem i doshkolnom vozrastakh* [Development of will and arbitrariness in early and preschool ages]. Moscow, Vita-Press Publ., 2008. 202 p.
5. Kolosov K.A., Puchkova G.V. *Obuchenie i razvitie: praktiko-orientirovannyy podkhod* [Training and development: a practice-oriented approach]. Samara, PGSGA Publ., 2012. 228 p.
6. Grudnenko E.A. Psychological readiness for school. Approaches of domestic psychologists to the definition of psychological readiness. *Lichnost, semya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii: sbornik statey po materialam III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Novosibirsk, SivAK Publ., 2010, pp. 127–133.
7. Bozhovich L.I. *Lichnost i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2008. 398 p.
8. Leontev A.N. Psychological basis of pre-school games. *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2003. Vol. 1, pp. 303–323.
9. Zaporozhets A.V. *Podgotovka detey k shkole. Osnovy 10, doshkolnoy pedagogiki* [Preparing children for school. Principles of preschool pedagogics]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2005. 320 p.
10. Leontev A.N. *Voprosy psikhologii rebenka doshkolnogo vozrasta: sbornik statey* [Questions psychology of pre-school child]. Moscow, Mezhdunarodnyy Obrazovatelnyy i Psikhologicheskiiy Kolledzh Publ., 1995. 144 p.
11. Elkonin D.B. *Detskaya psikhologiya* [Child psychology]. Moscow, VLADOS Publ., 2004. 384 p.
12. Dubrovina I.V., ed. *Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya* [Practical psychology of education]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2004. 592 p.
13. Vyunova N.I., Gaydar K.M., Temnova L.V. *Psikhologicheskaya gotovnost rebenka k obucheniyu v shkole: psikhologo-pedagogicheskie osnovy* [Psychological readiness of a child for schooling: psychological and pedagogical basics]. Moscow, Akademicheskiiy proekt Publ., 2005. 256 p.

14. Salmina N.G., Filimonova O.G. *Metodika diagnostiki i korrektsii proizvolnosti v doshkolnom i mladshem shkolnom vozrastakh* [Methods of diagnosis and correction of the arbitrariness in the preschool and early school age]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2009. 142 p.
15. Nizhegorodtseva N.V., Shadrikov V.D. *Psikhologo-pedagogicheskaya gotovnost rebenka k shkole* [Psychological and pedagogical readiness of child to enter school]. Moscow, VLADOS Publ., 2001. 256 p.
16. Dybina O.V. Cognitive-research activities of children. *Doshkolnik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya*, 2016, no. 1, pp. 24–30.
17. Uruntaeva G.A., Afonkina Yu.A. *Praktikum po detskoj psikhologii* [Practicum on child psychology]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2005. 291 p.
18. Milenko V., Lepetyukha V. Teaching with passion. *Doshkolnoe vospitanie*, 2012, no. 1, pp. 25–30.
19. Lyutova E.K., Monina G.B. *Trening effektivnogo vzaimodeystviya s detmi* [Training effective interaction with children]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2001. 190 p.
20. Dybina O.V. Advancing success in behavior and activities as one of conditions for development of self-esteem with children. *European Research Studies Journal*, 2016, vol. 19, no. 2S, pp. 251–257.

## BEHAVIOUR ARBITRARINESS IS THE BASIS FOR FORMATION OF REGULATORY UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS

© 2017

*E.V. Terentyeva*, educational psychologist, postgraduate student  
*Kindergarten № 120 "Skazochny", Togliatti (Russia)*  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Keywords:* arbitrariness of behavior; preparing for learning at school; regulatory universal educational actions; indicators; creative tasks; psychotechnical exercises; preschool children.

*Abstract:* The paper covers the formation of behavior arbitrariness of 6–7-years children as the basis for the formation of regulatory universal actions in the process of preparing for learning at school. The author gives the definition of the concepts of “arbitrariness of behavior” and “regulatory universal actions”, attempts to disclose their interrelation while preparing children for school, and analyzes the theoretical studies according to which it is discovered that the insufficient level of development of the learner position of future first-year schoolchildren is caused, firstly, by the behavior self-regulation violation. The paper proves that the beginning of learning activity supposes the availability of high level of voluntary and will regulation with a child, which is manifested in the ability to get knowledge on your own, to control own actions and doings, to find the ways of solving difficult situations, to manage own behavior. The author considers the components of regulatory universal educational actions that are taken as the basis when organizing the experiment. The paper presents the indicators of behavior arbitrariness that are the prerequisites of the regulatory universal educational actions and proves experimentally the necessity to work with teachers and parents. The work with teachers is presented as the psychological awareness and training practical skills of formation of behavior arbitrariness when interacting with children. The paper gives special place to the work with parents, which includes individual consulting, parent’s meetings, training series, and educational situations. The emphasis is on the work with children. The developed games, creative task and psychotechnical exercises aimed at the integral psychical development of a child and the solving of certain psychological problems – the formation of behavior arbitrariness – are of special interest. This problematics is multifaceted.

**ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТНО-МОДУЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

© 2017

*Т.Ю. Шиняевская*, старший преподаватель*Т.С. Берсенева*, старший преподаватель*Уральский федеральный университет, Екатеринбург (Россия)**Н.В. Скоробогатова*, доцент*Уральский государственный университет путей сообщения, Екатеринбург (Россия)*

**Ключевые слова:** компонентно-модульная организация обучения; конструирование учебных программ; междисциплинарные модули; высшее образование; образовательные программы; единица учебного материала.

**Аннотация:** Актуальность выбранного для исследования вопроса напрямую связана с преобразованиями современной системы образования в Российской Федерации, с необходимостью организации процесса подготовки будущих специалистов, гарантирующего возможность реализовать себя в профессиональной деятельности, быть конкурентоспособным на рынке труда. Важной становится задача повышения качества подготовки специалистов, в которой наряду с другими качествами акцентируется внимание на формировании стремления получать новые знания, осмыслении познавательных ценностей, переосмысления результатов своей образовательной деятельности. Данная проблема решается при помощи разработки компонентно-модульной организации процесса обучения. Такая организация рассматривается как адекватная целям подготовки будущих специалистов, как фактор повышения функциональности и эффективности образовательного процесса в вузе. В статье рассматривается сущность компонентно-модульной организации процесса обучения в вузе, ее компоненты, функции. Описаны целевой, процессуальный, содержательный, технологический, методический, проектировочный, рефлексивный компоненты, которые обуславливают реализацию компонентно-модульной организации процесса обучения. Их совокупность направлена на раскрытие содержания определенной учебной темы или учебной дисциплины. Это обеспечивает формирование динамичной совокупности знаний, умений, способностей и личностных качеств, которые будут продемонстрированы студентом после завершения образовательной программы или ее части. Рассматриваются функциональные характеристики каждого компонента. Подчеркивается, что управленческая функция направлена на включение каждого студента в активную учебно-познавательную деятельность, формирование самостоятельности студентов в процессе обучения. Содержательные характеристики компонентно-модульного обучения представлены как сконструированный блок учебной дисциплины. В этом блоке сформулированы дидактические цели, дано содержание учебного материала, методические рекомендации для студентов, включена система контроля. Данные аспекты раскрывают основные характеристики компонентно-модульной организации процесса обучения, в основе которой содержание структурируется в модуль. Модуль представляет собой самостоятельный элемент, концептуальную единицу учебного материала. Сформулировано понятие компонентно-модульной организации процесса обучения – конструирование учебных программ в единстве технологической, методической и организационной сторон процесса подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности.

В современных условиях развития общества гарантом конкурентоспособности выпускников вуза на рынке труда является качество профессиональной подготовки, приобретение компетенций, востребуемых в сфере профессиональной деятельности. Решение этой задачи возможно на основе компонентно-модульной организации процесса обучения, которая обладает гибкостью и обеспечивает лично ориентированный характер профессионального обучения, позволяет овладевать компетенциями, гарантирующими возможность реализовать себя в приобретенной специальности [1; 2]. В раскрытии содержательной характеристики компонентно-модульной организации процесса обучения мы обратились к характеристикам родовых понятий, обеспечивающих ее целостное представление. В этом аспекте необходимо обратить внимание на понятия «модуль», «конструкция модульного обучения», «модульная организация обучения».

Модульная конструкция вбирает в себя модульные единицы, которые находятся в зависимости от конкретной области рассматриваемого процесса или дисциплины и образуют структуру модуля [3]. В основе конструкции модульного обучения лежит понятие «модуль», ко-

торому на настоящий момент не дано четкого определения, но его содержание описывается с позиции процесса структурирования содержания обучения, форм и методов обучения. Имеющиеся определения модуля сводятся к тому, что это независимая часть учебной дисциплины; определенный объем информации; отдельно взятая часть учебной дисциплины или элемент образовательного процесса, имеющий логическую завершенность; независимое, логически законченное звено процесса обучения; единица структуры обучения, позволяющая достигнуть определенного уровня подготовленности, «определяемого целевой программой действий» [3; 4].

Рассматривая интенсивные технологии обучения, исследователи определяют понятие «модуль» с точки зрения профессионального обучения, подчеркивая, что это организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала, в которой выделяются семантические понятия в зависимости от структуры научного знания, подача информации осуществляется в соответствии с логикой познавательной деятельности студентов [5].

По признаку методического формирования модуль включает подмодули [6]. Выделяют междисциплинарные

модули, которые подразделяются в зависимости от учебно-научного знания по специальности подготовки будущих специалистов: модули общенаучной подготовки; модули формирования общепрофессиональных умений и знаний; модули творческого интеллектуального уровня» [5]. На основе приведенных определений модуль предстает как самостоятельная учебная единица знаний, обусловленная целью, управлением и методическим руководством освоения этого модуля и контролем за его освоением. Существует точка зрения, при которой модуль характеризуется познавательной и профессиональной характеристикой, что дает основание выделять в модуле познавательную (информации) составляющую модуля. Ее цель – формирование у студентов теоретических знаний. Вторая составляющая – учебно-профессиональная (деятельностная), направленная на формирование на основе имеющихся (приобретенных) знаний профессиональных умений и навыков [7].

С позиции структурного описания модуль рассматривается как относительно самостоятельная часть учебного процесса, содержащая одно или несколько «близких по содержанию и фундаментальных по значению понятий, законов, принципов; единица содержания обучения для достижения определенного уровня знаний, умений и навыков; концептуальная единица учебного материала [8–10]. В качестве модулей выступают как целые дисциплины, так и некоторые разделы дисциплин, спецкурсы, факультативы.

В контексте современного высшего образования модульная организация обучения занимает вполне правомерно лидирующее положение в силу того, что это способ организации учебного процесса на основе блочно-модульного представления учебной информации [11]. Модульная организация обучения проецируется на сущность модульного обучения, в основе которого главный принцип – содержание обучения структурируется в модули. Их содержание и объем варьируется в зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации, выбора индивидуальной траектории движения по учебному курсу [12]. Преимущество модульной организации обучения в вузе состоит в том, что такой подход позволяет студентам получать больше свободы в вопросах выбора темпа освоения учебного материала и планирования своей деятельности, более самостоятельно или полностью самостоятельно работать с индивидуальной учебной программой. При такой организации обучения «функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей» [13].

С точки зрения управленческих функций модульная организация обучения акцентирует внимание на включении каждого студента в активную учебно-познавательную деятельность, на индивидуализации контроля, самоконтроля, коррекции, консультирования, степени самостоятельности студентов в процессе обучения [14]. Считается, что такая организация обучения гарантирует каждому студенту освоение стандарта образования и продвижения на более высокий уровень обучения, обеспечивает возможность своевременной коррекции существующих образовательных программ и создания новых, способствует повышению активности студентов, повышения их мотивации к приобретению знаний

[14]. Можно сказать, что конструкция модульного обучения состоит из модульных элементов, наполненных содержанием, предназначенным для их освоения, с одной стороны, а с другой стороны – это учебно-методическое сопровождение процесса достижения поставленных дидактических целей.

Модульная организация обучения предусматривает логическую цепочку: продвижение по образовательной учебной программе от полного освоения одного модуля к полному освоению другого. Компонентно-модульная организация процесса обучения, обладая характеристиками инвариантности, требует выделения ее основных компонентов и определения их функциональной направленности в процессе обучения студентов вуза [15; 16].

Опираясь имеющимися исследованиями [14; 17; 18], мы видим смысл компонентно-модульной организации образовательного процесса в создании таких условий, при которых новое знание не формально усвоено, а обретает познавательную ценность, актуализирует внутренний ресурс студентов. Из этого следует, что компонентно-модульная организация означает переход от традиционных систем организации к конструированию учебных программ и организации процесса обучения в единстве технологической, методической и организационной составляющих процесса подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности.

В составе модульной организации обучения студентов вуза можно выделить следующие компоненты: собственно модуль как основная единица, целевой, процессуальный, содержательный, технологический, методический, проектировочный, рефлексивно-оценочный. Раскроем названные компоненты с точки зрения функциональной направленности. Если исходить из того, что модуль есть основная единица содержания обучения, которая обладает целостностью, структурируется в соответствии с конкретной дидактической целью, то его основная функция состоит в информационной наполняемости модуля по отношению к конкретной части образовательной программы или учебной дисциплины. При этом важно сохранение внутренней структуры модуля.

Содержательный компонент, являя собой одновременно самостоятельный и в то же время зависимый статус, обеспечивает наполнение учебных модулей информацией формируемого знания (теоретический элемент), способствует формированию у студентов знаний, опыта практической деятельности, развитию самообразовательной деятельности. Этот компонент выполняет «...обучающую (приобретение знаний и умений), воспитательную (формирование качеств личности, значимых для образовательной деятельности), организационную и объяснительно-иллюстративную функции» [19].

Процессуальный компонент модульной организации обучения предусматривает создание определенных условий, направленных на освоение методов деятельности, способов действий посредством адекватных методов, приемов, средств обучения, организации деятельности, направленной на активное усвоение знаний, умений, заложенных в формируемых компетенциях. Важное место в процессуальном компоненте отводится организации самообразовательной деятельности студентов, формированию у них четкого представления о каждом элементе самообразовательной деятельности,

умений вычленять обобщенную последовательность ситуаций, которые стимулируют вхождение студента в среду самостоятельно организуемой учебной деятельности [20]. Функционально данный компонент реализуется через мотивирование деятельности, осознание ценности содержания учебных дисциплин, проецирования полученных знаний в сферу будущей профессиональной деятельности. Это достигается при условии организации активной познавательной деятельности, выбора активных методов обучения, организации сотрудничества, построенного на акцентировании активности студентов.

Функционально проектировочный компонент в структуре модульной организации обучения реализуется через конструирование индивидуальной образовательной траектории обучающихся, что позволяет им «входить» в конкретные условия по освоению заданных дидактических единиц, обозначенных в совокупности знаний, умений, опыта. Технологический компонент содержательно отражает структурированность содержания обучения, соблюдение принципа последовательности в реализации целей, содержания, способах управления учебным процессом, заключенных в конструкт модульной программы. Функция данного компонента выражена в вариативности структурных организационно-методических единиц [20].

Конструирование технологического компонента модульной организации обучения направлено на поэтапное развитие взаимосвязанных, согласованных действий студента по постановке учебной задачи, реализации учебных действий и операций по решению задачи. Этапом завершения является контроль за ходом решения учебной задачи и оценка результата. Такая последовательность обеспечивает прочность, осмысленность уровней развития самообразовательной деятельности студентов.

Методический компонент сосредоточен на модульном построении образовательных программ, содержание которых ориентировано на формирование профессиональных и общих компетенций в рамках изучения конкретного модуля. Освоение содержания модуля основано на организации процесса обучения, процессуальная составляющая которой ориентирована на перенос акцента деятельности «от педагога к самостоятельной деятельности студентов», формирование интереса к самостоятельному приобретению знаний, к самому процессу познания. Функциональный потенциал данного компонента в гибком реагировании на спрос рынка труда в области формируемых компетенций, обеспечивающих профессиональную конкурентоспособность.

Рефлексивно-оценочный компонент включает целевые установки, организацию рефлексивной деятельности, контроль и оценку. Это предусматривает самооценку достижений за счет вхождения в рефлексивную позицию, прогнозирование собственных перспектив в обучении, внешнюю оценку. Функциональный потенциал данного компонента выражен в ориентации на внешнее и внутреннее, «последовательное качественное изменение знаний в рамках изучаемого модуля или дисциплины, качественное изменение умений студентов в достижении ими основ будущей профессиональной деятельности» [4].

В своей совокупности описанные компоненты образуют состав, включающий в себя целеобразование, проектирование содержания модуля, конструирование учебных модулей, информационное насыщение дидактических материалов, методы, приемы, формы и средства обучения, контроль, оценку, организацию рефлексии, что в целостном представлении дает основание говорить о компонентно-модульной организации обучения студентов вуза.

Функциональное описание компонентов позволяет выделить характерные особенности собственно компонентно-модульной организации обучения: во-первых, такая организация обучения позволяет проработать каждый компонент и наглядно представить процесс обучения посредством описания модуля; во-вторых, это четкая структуризация содержания обучения, которое последовательно реализуется в теоретическом аспекте программы, модуля; в-третьих, при такой организации процесса обучения возможна вариативность и проектирование индивидуального образовательного маршрута; в-четвертых, методический, технологический компоненты обеспечивают процессуальное сопровождение и управление и своевременную корректировку процесса обучения; в-пятых, оценка и контроль усвоения знаний носит персонализированный характер.

Обобщая изложенное, отметим, что компонентно-модульная организация обучения подчиняется ряду принципиальных требований, соблюдение которых обуславливает научность конструирования и реализации компонентно-модульной организации обучения: логика построения единиц учебного материала в виде модулей; завершенность учебных (познавательных) элементов модуля; сохранение научных основ знаний при разработке содержания модуля, практико-ориентированный подход в организации познавательной деятельности, предусмотрение возможности корректировки содержательной части модуля в связи с требованиями подготовки будущих специалистов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахметжанова Г.В., Павлова Е.С., Кошелева Н.Н. Социализация личности в процессе реализации кредитно-модульной системы обучения в вузе // Теплофизические и технологические аспекты повышения эффективности машиностроительного производства: сборник трудов IV Международной научно-технической конференции (Резниковские чтения). Тольятти: ТГУ, 2015. С. 316–318.
2. Ахметжанова Г.В., Руденко И.В., Груздова И.В., Дрыгина Е.Н., Кустов Ю.А., Медяник Г.А., Сундеева Л.А. Полиаспектная подготовка современного педагога. М.: Академия Естествознания, 2011. 173 с.
3. Ермоленко В.А., Данькин С.Е. Блочно-модульная система подготовки специалистов в профессиональном лицее. М.: ЦПНО ИТОП РАО, 2002. 162 с.
4. Голованова Ю.В. Модульность в образовании: методики, сущность, технологии // Молодой ученый. 2013. № 12. С. 437–442.
5. Карпов В.В., Катханов М.Н. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе. СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. 141 с.

6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
7. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 271 с.
8. Балавина А.Н. Повышение эффективности блочно-модульного обучения в развитии интеллектуальных качеств специалиста в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2005. 24 с.
9. Коц-Сенюх Г. Модульные концепции обучения и их эффективность в развитии интеллекта студентов // Современная высшая школа. 1990. № 2. С. 67–74.
10. Коняева Е.А. Формирование готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2004. 26 с.
11. Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию. М.: ВИПК МВД России, 1999. 174 с.
12. Морозова Н.А., Голованова Ю.В. Модульность в образовании: методики, сущность, технологии // Молодой ученый. 2013. № 12. С. 437–442.
13. Ярочкина Г.В., Ефимова С.А. Методика проектирования учебных материалов на модульно-компетентностной основе для системы довузовского профессионального образования. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 177 с.
14. Глухова Е.А. «Модульное обучение» как новое направление системы образования // Психологическое сопровождение профессионального образования: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2006. С. 61–62.
15. Конев В.В., Мерданов Ш.М., Медведев А.В., Шаруха А.В. Использование междисциплинарных связей в преподавании технических дисциплин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 2. С. 54–58.
16. Мерданов Ш.М., Медведев А.В., Конев В.В., Волкова Е.В. Междисциплинарные связи как основа преподавания дисциплины // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 1. С. 36–40.
17. Медведев В.П., Денисова Л.Н. Модульно-компетентный подход к новым государственным образовательным стандартам // Фундаментальные исследования. 2009. № 2. С. 96–99.
18. Данилина Е.А. Обучение студентов вуза английскому языку на основе компетентностно-модульной организации учебного процесса : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2013. 249 с.
19. Лебедева М.Б., Соколова Е.И. Модульный подход к обучению и возможности его организации в курсе информатики // Информатика и образование. 1997. № 5. С. 75–80.
20. Петрова М.А. Развитие самообразовательной деятельности студентов вуза на основе модульной технологии обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2007. 24 с.

## REFERENCES

1. Akhmetzhanova G.V., Pavlova E.S., Kosheleva N.N. Personal socialization in the process of implementation of credit based modular learning at the university. *Teplofizicheskie i tekhnologicheskie aspekty povysheniya effektivnosti mashinostroitel'nogo proizvodstva: sbornik trudov IV Mezhdunarodnoy nauchno-tekhnicheskoy konferentsii (Reznikovskie chteniya)*. Togliatti, TItSu Publ., 2015, pp. 316–318.
2. Akhmetzhanova G.V., Rudenko I.V., Gruzdova I.V., Drygina E.N., Kustov Yu.A., Medyanik G.A., Sundeeva L.A. *Poliaspekt'naya podgotovka sovremennogo pedagoga* [Poly-aspect training of a modern teacher]. Moscow, Akademiya Estestvoznaniya Publ., 2011. 173 p.
3. Ermolenko V.A., Dankin S.E. *Blochno-modul'naya sistema podgotovki spetsialistov v professional'nom litsee* [Block-modular system of training of specialists in vocational school]. Moscow, TsPNO ITOP RAO Publ., 2002. 162 p.
4. Golovanova Yu.V. Modularity in education: methodology, essence, technology. *Molodoy uchenyy*, 2013, no. 12, pp. 437–442.
5. Karpov V.V., Katkhanov M.N. *Invariantnaya model intensivnoy tekhnologii obucheniya pri mnogostupenchatoy podgotovke v vuze* [Invariant model of intensive technology of training by multistage preparation in higher education institution]. Sankt Petersburg, Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 1992. 141 p.
6. Zimnyaya I.A. Key competencies – the result of a new paradigm of education. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2003, no. 5, pp. 34–42.
7. Yutsyavichene P.A. *Teoriya i praktika modul'nogo obucheniya* [Theory and practice of modular training]. Kaunas, Shviesa Publ., 1989. 271 p.
8. Balavina A.N. *Povyshenie effektivnosti blochno-modul'nogo obucheniya v razvitii intellektualnykh kachestv spetsialista v vuze*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [The improvement of efficiency of block-modular learning within the development of intellectual qualities of a specialist at the university]. Kaliningrad, 2005. 24 p.
9. Kots-Senyukh G. Modular concepts of learning and their efficiency in the development of the students' intelligence. *Sovremennaya vysshaya shkola*, 1990, no. 2, pp. 67–74.
10. Konyaeva E.A. *Formirovanie gotovnosti budushchikh uchiteley k realizatsii tekhnologii modul'nogo obucheniya*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of readiness of future teachers for implementing modular learning technology]. Chelyabinsk, 2004. 26 p.
11. Borisova N.V. *Ot traditsionnogo cherez modulnoe k distantsionnomu obrazovaniyu* [From the traditional to distance learning through a modular education]. Moscow, VIPK MVD Rossii Publ., 1999. 174 p.
12. Morozova N.A., Golovanova Yu.V. Modularity in education: methodology, essence, technology. *Molodoy uchenyy*, 2013, no. 12, pp. 437–442.
13. Yarochkina G.V., Efimova S.A. *Metodika proektirovaniya uchebnykh materialov na modulno-kompetentnostnoy osnove dlya sistemy dovuzovskogo professional'nogo obrazovaniya* [The technique of design of modular competence-based learning material for

- the system of pre-university vocational education]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsialnyy institut Publ., 2006. 177 p.
14. Glukhova E.A. "Modular training" as a new direction of the education system. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie professionalnogo obrazovaniya: sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Chelyabinsk, Yuzhno-Uralskiy gosudarstvennyy gumanitarno-pedagogicheskiy universitet Publ., 2006, pp. 61–62.
  15. Konev V.V., Merdanov Sh.M., Medvedev A.V., Sharukha A.V. The application of interdisciplinary links in teaching engineering disciplines. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2016, no. 2, pp. 54–58.
  16. Merdanov Sh.M., Medvedev A.V., Konev V.V., Volkova E.V. Inter-curriculum communications as the basis of teaching discipline. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2016, no. 1, pp. 36–40.
  17. Medvedev V.P., Denisova L.N. Modular-competent approach to new state educational standards. *Fundamentalnye issledovaniya*, 2009, no. 2, pp. 96–99.
  18. Danilina E.A. *Obuchenie studentov vuza angliyskomu yazyku na osnove kompetentnostno-modulnoy organizatsii uchebnogo protsessa*. Diss. kand. ped. nauk [Teaching English to the students on the basis of competence-modular organization of educational process]. Nizhniy Novgorod, 2013. 249 p.
  19. Lebedeva M.B., Sokolova E.I. Modular approach to teaching and possibilities of its organization within the computer science course. *Informatika i obrazovanie*, 1997, no. 5, pp. 75–80.
  20. Petrova M.A. *Razvitie samoobrazovatelnoy deyatel'nosti studentov vuza na osnove modulnoy tekhnologii obucheniya*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [The development of self-educational activity of the university students on the basis of modular learning technology]. Omsk, 2007. 24 p.

#### FUNCTIONAL CHARACTERISTIC OF COMPONENT-MODULAR ORGANIZATION OF THE PROCESS OF TEACHING THE UNIVERSITY STUDENTS

© 2017

*T.Yu. Shinyavskaya*, senior lecturer

*T.S. Berseneva*, senior lecturer

*Ural Federal University, Ekaterinburg (Russia)*

*N.V. Skorobogatova*, Associate Professor

*Ural State University of Railway Transport, Ekaterinburg (Russia)*

*Keywords:* component-modular organization of educational process; module; module components; functions of component-modular organization of educational process at the university.

*Abstract:* The paper defines the content and the components of modular organization of the educational process, specifies their functional potential, and gives the informal description of generic notions providing the scientific explanation of the concept of "component-modular organization of the process of teaching students". The relevance of the issue stated is caused by the fact that the modern pedagogical science in the sphere of higher education should provide personal development of each student, the formation of his or her cognitive activity. The task of improvement of the quality of training specialists, which is focused on the formation of the educational drive, understanding of cognitive values, re-thinking of the results of the own educational activity, is currently topical. When solving this task it is necessary to consider modular approach providing scientific and methodological support of the organization of educational process at the university. The authors reveal the content of component-modular organization of the educational process at the university and define it, from the authors' point of view, as the transition from traditional systems of organization to the construction of learning programs and organization of the educational process in the integration of technological, methodological and organizational support of the process of training students for their future professional activity. In its integrative essence, the modular organization of the educational process, training process can be considered as the component-modular approach to the organization of the educational process, the components of which are the goal block, the block of learning information divided in completed and independent units, the block of informational support, the block of independent work of the students, and the block of control. Their combination is intended to reveal the content of a specific learning topic or learning discipline providing the formation of the dynamic combination of knowledge, skills, abilities and personal qualities that will be demonstrated by the student after completing the educational program or its part. The goal of this paper is the analysis of the notions composing the essence of the component-modular organization of the educational process at the university, scientific explanation of its components, identifying the functional-pedagogical potential of the component-modular organization of the educational process of the university students.



---

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

© 2017

*С.И. Кудинов*, доктор психологических наук,  
профессор кафедры «Социальная и дифференциальная психология»  
*А.И. Позин*, аспирант кафедры «Социальная и дифференциальная психология»  
*С.С. Белоусова*, аспирант кафедры «Социальная и дифференциальная психология»  
*Российский университет дружбы народов, Москва (Россия)*

*Ключевые слова:* самореализация личности; сотрудники полиции; полисистемный подход к самореализации; профессиональное становление; МВД.

*Аннотация:* Профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел сопряжена с множественными стрессогенными факторами. Современная правоохранительная система требует от сотрудников максимальной реализации своего потенциала во время выполнения поставленных оперативно-служебных задач. Актуальность исследования профессионального становления и самореализации личности сотрудников ОВД обусловлена высокой социальной значимостью их профессиональной деятельности.

В статье предпринята попытка выяснить, существуют ли особенности самореализации личности сотрудников МВД, по сравнению с самореализацией личности представителей гражданских профессий.

В исследовании приняли участие сотрудники МВД (представители руководящего и неруководящего состава) в количестве 40 человек в возрасте от 21 года до 45 лет, а также 40 представителей гражданских профессий в возрасте от 22 до 45 лет. Исходя из того, что, по мнению авторов, самореализация личности у сотрудников с разным стажем профессиональной деятельности имеет свои особенности, выборка, как экспериментальная, так и контрольная, была разделена на две возрастные группы. В первой группе определен возрастной критерий от 21 до 31 года, во второй, соответственно, от 32 до 45 лет.

Полученные данные свидетельствуют о специфической динамике самореализации личности сотрудника ОВД, в сравнении с представителями гражданских профессий. Так, в первой возрастной группе для сотрудников характерны более высокие показатели, отмечающие стремление к самореализации. Однако во второй возрастной группе (от 32 до 45 лет) наблюдается иная картина. Стремление к самореализации приобретает более инертный характер, что особенно заметно в социальной и профессиональной сфере самореализации личности.

### ВВЕДЕНИЕ

Значимость правоохранительной системы для общества трудно переоценить. Сотрудники полиции выполняют важную функцию, помогая обеспечить процветание общества. Успешность выполнения возложенных на них задач зависит от множества обстоятельств, которые, как правило, требуют от сотрудника высокой психологической устойчивости. К стрессогенным факторам оперативно-служебной деятельности относятся: высокая значимость решаемых задач; высокая ответственность; большие объективные трудности на пути решения задач и значительная вероятность неудач; высокая цена ошибок и их последствий; риск, наличие опасных факторов (оружие в руках преступника, агрессивные действия правонарушителей и др.); индивидуальный характер выполнения некоторых сложных задач, когда рассчитывать приходится только на себя; неприятные, травмирующие психику человека объекты, события (трупы, кровь, страдания потерпевших и др.); оскорбительные высказывания и действия правонарушителей; внезапность, часто встречающаяся новизна, необычность обстоятельств преступлений.

Со всеми этими факторами сталкивается каждый сотрудник, начиная со стадии стажировки. И возможность противостоять им во многом обусловлена желанием развивать в себе профессионально и личностно важные качества. Таким образом, стремление к самореализации личности – необходимое условие для воспитания в себе профессионала, без этого трудно представить успешное выполнение оперативно-служебных

задач. От сотрудников полиции всегда требуется напор в работе, достижение высоких результатов, постоянное самосовершенствование, систематическая адаптация к новым, порой более трудным, условиям службы. Любое несоответствие данным требованиям приводит к тем или иным санкциям со стороны как руководства, так и общества. Часто в личных беседах сотрудники, проработавшие определенное время, проявляют недовольство условиями службы, отмечают трудность нахождения работы в гражданской сфере, при этом по тем или иным причинам не желают реализовывать себя в структуре МВД.

Руководителям служб, кадровым работникам, психологам МВД необходимо иметь представление об оценке профессионального становления своих сотрудников и, что более важно, прогнозировать его. Ввиду этого проблема самореализации личности сотрудников органов внутренних дел приобретает все большую актуальность. Так, Т.С. Купавцев отмечает ряд трудностей, которыми характеризуются процессы самореализации, профессионального и личностного самосовершенствования сотрудников ОВД; преодоление этих трудностей позволит более эффективно осуществлять деятельность по профессиональному и личностному самосовершенствованию в системе профессионального образования, обеспечит самореализацию сотрудников в течение многолетней профессиональной деятельности [1]. Н.Ю. Митюрин говорит о важности психологии в профессиональном становлении сотрудников ОВД [2]. Е.В. Корчажникова определяет важность самореализации

в вопросе актуализации личностного потенциала сотрудников ОВД [3].

Е.И. Щеголихин проводит анализ составляющей профессиональной самореализации личности в образовательной системе МВД России на основе компетентностного подхода. Он отмечает, что результативность самореализации курсантов в вузе, ориентированной на развитие личностного потенциала, оценивается:

1) на основе федеральных государственных образовательных стандартов, затрагивая все сферы жизнедеятельности вуза (профессиональное, научно-методическое и информационное обеспечение обучения);

2) как качество реализации федерального государственного образовательного стандарта, составляющими которого являются: освоение образовательных стандартов как норм вариативной профессиональной деятельности; внедрение стандартов в процесс обучения курсантов в виде учебных планов, программ, методического обеспечения, направленных не только на теоретические знания, но и на самореализацию личности;

3) как качество профессиональной компетенции курсантов, обеспечивающее их профессиональную самореализацию в вузе (мотивация, ориентированная на профессиональную деятельность; активизация самосовершенствования, готовность к самообразованию) [4].

Проблема самореализации волнует людей еще с античных времен. Аристотель разрабатывал данную проблему, а также давал практические советы, направленные на самоосуществление человека [5]. Позже о самореализации говорили такие известные философы, как Г. Гегель [6] и Л. Фейербах [7]. Г. Гегель считал самореализацию ведущей потребностью, так как все остальные вытекают из стремления человека осознать внутренний и внешний мир, представив его как предмет, в котором он узнает свое собственное Я. Л. Фейербах ставил вопрос о жизненных целях человека и путях их реализации.

В зарубежной психологии с понятием «самореализация» ассоциируется выдающийся американский психолог, основатель гуманистической психологии А. Маслоу, который ввел понятие «самоактуализация личности», часто понимаемое как синоним самореализации личности. А. Маслоу интерпретировал самоактуализацию личности как стремление человека к возможно более полному осознанию, раскрытию, а также развитию своих личностных возможностей, стремление к полному принятию реальности и комфортному отношению к ней [8].

В отечественной психологии проблемой самореализации занимались такие известные ученые, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубенштейн, Б.Г. Ананьев, В.И. Мясищев и многие другие [9–12]. Основная отличительная черта их понимания заключается в том, что они не отводили самореализации роль самостоятельного психологического процесса, а понимали под ней составную часть понятия «самоопределение».

В отечественной психологии наблюдается тенденция к пониманию самореализации как самостоятельного процесса. Целый ряд ученых (Э.В. Галаджинский, П.П. Горностай, Л.А. Коростылева, С.И. Кудинов) предлагают рассматривать самореализацию личности как системное (целостное) образование личности.

Э.В. Галаджинский под самореализацией понимает форму самоорганизации человека, выделяя в ней ряд аспектов: продуктивный (зачем личности это надо и что получается в результате самореализации); личностный (заложенный потенциал самореализации и уровень творчества личности, направленный на мир и на себя); процессуальный (обнаружение проблем процесса самореализации в субъективном времени и пространстве жизненного мира личности); деятельностный (содержащий проблемы направленности, мотивации, избирательности, детерминации, регуляции деятельности, посредством которых личность реализует себя) [13].

Л.А. Коростылева разработала структурно-функциональную модель самореализации личности, которая представлена шестью блоками, отражающими поэтапный процесс самореализации личности. На первом этапе происходит выбор цели и средств для достижения самореализации, когда человек соотносит свои интересы и желания (блок «хочу») со своими возможностями (блок «могу»), а также с необходимостью осуществления своего намерения достичь того или иного результата (блок «надо»). Эти три блока отображают ценностные ориентации, смысловые установки и мотивационно-потребностную сферу личности. Блок «принятие решения» включает в себя интегрально-личностные характеристики, которые отражены в существующем у человека образе мира, т. е. представлении о нем. Образ мира, в свою очередь, представляет систему личностных смыслов в виде направленности на себя, на других или на объекты окружающего мира. На принятие решения оказывает влияние предвосхищение событий (антиципация), которое обусловлено предшествующим опытом личности и особенностями психической деятельности (апперцепция). Все вышеописанные блоки оказывают прямое влияние на блок «реализация», внутри которого в зависимости от полученных результатов осуществляется обратная связь в виде коррекционного воздействия [14].

П.П. Горностай в рамках системного подхода к самореализации личности выделяет три уровня развития человека: созревание (развертывание во внутренней программе), формирование (интериоризация, ассимиляция, адаптация), самореализация (экстриоризация) [15].

Согласно полисистемной концепции С.И. Кудинова, самореализация, анализируемая в системном рассмотрении, может раскрываться в разных системах. В психологической системе можно выделить два уровня: личностный и индивидуальный. Физиологическая основа субъекта (тип и свойства нервной системы) соответствует индивидуальному уровню самореализации, тем самым определяя его активность, саморегуляцию. На личностном уровне самореализация проявляется через систему ценностей, мотивационно-потребностные образования, когнитивный потенциал и рефлексивно-оценочную составляющую. Данное представление не только определяет самореализацию личности как системное психологическое образование, но и дает возможность исследования и анализа различных межуровневых связей. Кроме того, психологическое своеобразие каждого уровня может рассматриваться как система индивидуально-психологических особенностей самореализации личности, которые определяют ее уникальность и специфику. С.И. Кудинов выделяет две

формы самореализации личности: внешнюю и внутреннюю. Внешняя направлена на самовыражение индивида в различных сферах жизнедеятельности. Внутренняя, в свою очередь, обеспечивает самосовершенствование человека в физическом, интеллектуальном, эстетическом, нравственном и духовном аспектах. С.И. Кудинов выделяет следующие виды самореализации: социальную, личностную и профессиональную [16–18].

Рассматривая проблему самореализации личности на примере офицеров, уволенных в запас, О.И. Пустовит вводит понятие личностного потенциала. Ученый дает следующее определение: «Самореализация – чрезвычайно сложный динамичный процесс реализации личностного потенциала на всем протяжении жизненного пути» [19].

Целью статьи является выяснение, имеются ли существенные отличия самореализации личности сотрудников МВД от самореализации личности представителей гражданских профессий.

### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Методы исследования включают общенаучные методы теоретического, экспериментального и эмпирического исследования. Теоретические методы составляют анализ, сравнение, систематизация и обобщение теоретических, экспериментальных и эмпирических данных. Экспериментальные и эмпирические методы составляют психодиагностические тесты и методики в бланковой форме. В выборку исследования вошли: осуществляющие профессиональную деятельность сотрудники МВД (представители руководящего и неруководящего состава) – 40 человек в возрасте от 21 года до 45 лет; представители гражданских профессий – 40 человек в возрасте от 22 до 45 лет.

Мы предположили, что самореализация личности у сотрудников с разным стажем службы имеет свои отличительные особенности, ввиду того что молодые сотрудники только расставляют для себя приоритеты, в то время как их более опытные коллеги, часто проработавшие в разных направлениях деятельности внутри правоохранительной системы, имеют сформировавшееся представление о себе в структуре. Для лучшего понимания данного феномена мы разделили выборку на две возрастные группы. В первую группу вошли со-

трудники от 21 до 31 года, имеющие различные звания, как сержантские, так и офицерские, и занимающие различные должности. Во вторую группу включены сотрудники от 32 до 45 лет, также имеющие различные звания и должности. Такие же возрастные критерии получила и контрольная (гражданская) выборка. Для оценки самореализации личности была использована методика С.И. Кудинова «Многофакторный опросник самореализации личности» [20]. Кроме того, использовались методы статистического анализа обработки данных с использованием описательной статистики, *t*-критерия Стьюдента, табличного, графического представления и качественного анализа полученных результатов.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В экспериментальной группе (рис. 1) в возрастной категории до 31 года в большей мере выражен общий уровень самореализации личности (характерно гармоничное развитие), что свидетельствует о том, что сотрудники проявляют большее стремление к личностному росту, профессиональному совершенству и социальному развитию, нежели представители гражданских профессий. На наш взгляд, в первую очередь это связано с профессиональным отбором на службу в органы внутренних дел. Психологи определяют степень выдержки, смелости, решительности, работоспособность, особенность черт личности, мотивацию на службу будущего сотрудника. В результате отбираются кандидаты, стремящиеся к проявлению себя на профессиональном поприще, имеющие задатки для успешной самореализации в выбранной профессии. Нельзя оставлять без внимания результаты врачебно-военной комиссии, которая определяет степень физической подготовки. Как писал А.К. Карданов: «Воля напрямую связана с уровнем физической подготовки и определяет многие положительные качества сотрудника: его исполнительность, дисциплинированность, решительность, самоотверженность, мужество, смелость» [21].

После профессионального отбора сотрудник проходит стажировку, во время которой демонстрирует свои профессиональные навыки и моральный настрой. Таким образом, на службу принимаются кандидаты, наиболее целенаправленные и инициативные в достижении

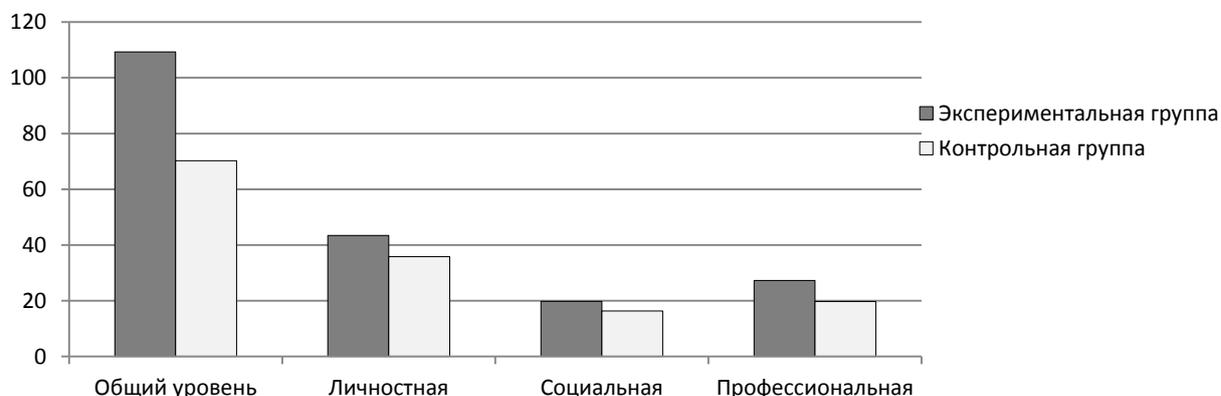
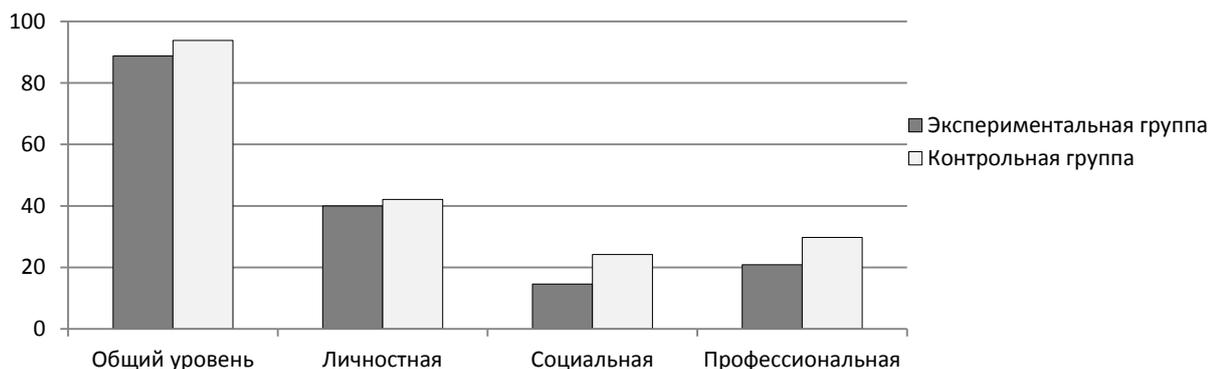


Рис. 1. Выраженность видов самореализации личности респондентов экспериментальной и контрольной групп в возрасте до 31 года (средние значения)



**Рис. 2.** Выраженность видов самореализации личности респондентов экспериментальной и контрольной групп в возрасте от 32 до 45 лет

цели, стремящиеся воспитывать в себе профессионала, несмотря на возникающие преграды.

Однако для возрастной категории от 32 до 45 лет (см. рис. 2) наблюдается иная картина. Для контрольной группы характерны более высокие показатели самореализации, что особенно справедливо для социального и профессионального вида самореализации. Сотрудники проявляют меньшую выраженность в социальной активности, демонстрируют более инертную позицию в достижении значимых результатов профессиональной деятельности. При этом стремление к личностному совершенству, к постоянному личностному росту остается на одном уровне. Также отмечается снижение общего уровня самореализации возрастных сотрудников относительно их молодых коллег.

Снижение уровня самореализации у сотрудников МВД представляется нам связанным с особенностями службы. Специфика службы со временем негативно влияет на личность сотрудника и оставляет след на его желании развиваться и самосовершенствоваться в органах внутренних дел. В данной возрастной группе, как правило, сотрудники достигают своего служебного максимума, особенно в территориальных подразделениях. Многие сотрудники желают занимать не столько более престижную должность, которая несет за собой и большую ответственность, сколько ту, которая имеет наиболее комфортные условия и требует наименьших психических затрат. В беседах сотрудники от 32 до 45 лет часто обозначают два основных стимула служебной деятельности: получение максимально возможного звания и пенсии, после чего желают реализовываться в гражданских профессиях. Естественно, такая позиция накладывает свой негативный отпечаток на качество выполнения служебных обязанностей и приводит к более жесткому давлению со стороны руководства. Все это в совокупности обуславливает негативные показатели экспериментальной группы. В снижении самореализации личности мы видим две проблемы, как для сотрудника, так и для правоохранительной структуры в целом. Для сотрудника это проявляется в большем психологическом давлении, что приводит к эмоциональной истощаемости и профессиональной деформации личности. Для структуры, помимо снижения показателей деятельности данной категории, стоит отметить качество обучения молодых кадров, возможность пока-

зывать на своем примере, как нужно выполнять возложенную на них ответственность.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Итак, в исследовании установлено, что самореализация личности у сотрудников органов внутренних дел имеет свою специфическую динамику. Стремление к самореализации в возрастной группе от 21 до 31 года, когда личность, как правило, наиболее активно проявляет себя в вопросе саморазвития, в том числе в профессиональном становлении, к зрелому возрасту (от 32 до 45 лет) сменяется более инертной позицией в вопросе саморазвития. На наш взгляд, это является следствием условий служебной деятельности. Особенно обращает на себя внимание менее выраженное, в сравнении с гражданскими людьми того же возраста, стремление опытных сотрудников к самореализации личности в социальной и профессиональной сфере. Однако именно постоянное самосовершенствование в этих направлениях во многом обеспечивает положительный имидж правоохранительной структуры в глазах общества.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная работа ставит ряд вопросов, ответы на которые должны быть найдены в дальнейших исследованиях, цель которых – определение взаимосвязи между самореализацией личности и спецификой службы, а также такими феноменами, сопровождающими служебную деятельность сотрудника МВД, как эмоциональное выгорание и профессиональная деформация личности. На данный момент мы не можем утверждать, какие именно условия служебной деятельности являются причиной снижения уровня самореализации и, главное, к каким последствиям это приводит. Однако недооценивать важность самореализации личности сотрудника органов внутренних дел нельзя. Она, безусловно, влияет на эффективность служебной деятельности, психологическое состояние сотрудника, социально-психологический климат подразделения, возможность противостоять стрессовым нагрузкам. При этом степень изученности проблемы самореализации личности сотрудника МВД остается невысокой, тем более с точки зрения системного представления. Таким образом, данный вопрос требует более глубокого понимания и систематизации, что послужит нахождению путей

повышения эффективности деятельности правоохранительных органов, разработке научно обоснованной системы формирования и развития профессионализма сотрудников правоохранительных органов, нахождению более эффективных путей формирования профессионализма, которые учитывали бы специфику деятельности сотрудников, лучшему пониманию фактов, влияющих на эффективное выполнение сотрудниками оперативно-служебных задач.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Купавцев Т.С. Самосовершенствование и самореализация сотрудников органов внутренних дел в профессиональной деятельности // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. 2015. № 2. С. 167–169.
2. Митюрин Н.Ю. Психология в профессиональном становлении сотрудников ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 3. С. 27–29.
3. Корчажникова Е.В. Профессиональная самореализация оперуполномоченных органов внутренних дел // Транспортное дело России. 2011. № 11. С. 86–87.
4. Щеголихин Е.Н. Компетентностный подход к процессу профессиональной самореализации будущих сотрудников полиции в образовательной среде вузов МВД России // Общество: социология, психология, педагогика. 2013. № 1. С. 50–53.
5. Аристотель. Сочинения. В 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983. 830 с.
6. Гегель Г. Эстетика. В 4 т. Т. 1. М.: Искусство, 1968. 312 с.
7. Фейербах Л. История философии. В. 3 т. Т. 1. М.: Мысль, 1967. 544 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 479 с.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
11. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 380 с.
12. Мясичев В.Н. Психология отношений. Воронеж: МОДЭК, 1995. 356 с.
13. Галажинский Э.В. Ригидность как общесистемное свойство человека и самореализация личности // Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии: материалы конференции. Караганда: КарГУ, 2001. С. 38–48.
14. Коростылева Л.А. Проблемы самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1997. С. 3–19.
15. Горностай П.П. Готовность личности к самореализации как психологическая проблема // Проблемы саморазвития личности: методология и практика: сборник научных трудов. М.: ИНИОН АН СССР, 1990. С. 126–138.
16. Кудинов С.И. Самореализация как системное психологическое образование // Научный вестник академии управления и сервиса: межвузовский сборник научных трудов. Тамбов: Изд-во Р.В. Першина, 2008. С. 263–270.
17. Кудинов С.И. Полисистемный подход исследования самореализации личности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 11. С. 337–346.
18. Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности // Дизайн и Технологии. 2014. № 41. С. 114–121.
19. Пустовит О.И. Социально-психологические особенности самореализации личности офицеров, уволенных в запас : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 151 с.
20. Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психодиагностика личности. Тольятти: ТГУ, 2012. 270 с.
21. Карданов А.К. Особенности подготовки сотрудников органов внутренних дел при выполнении служебных задач в условиях высокогорья // Наука и бизнес: пути развития. 2013. № 10. С. 7–10.

#### REFERENCES

1. Kupavtsev T.S. Personal activity characteristic of the police as the subject of self-improvement. *Vestnik Barnaulskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*, 2015, no. 2, pp. 167–169.
2. Mityurina N.Yu. The psychology in professional development of internal affairs employees. *Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh*, 2008, no. 3, pp. 27–29.
3. Korchazhnikova E.V. Professional self-realization of the operative officers of the internal affairs bodies. *Transportnoe delo Rossii*, 2011, no. 11, pp. 86–87.
4. Shchegolikhin E.N. Competence approach to the future police officers' professional fulfillment in educational environment of the universities of the ministry of international affairs of Russia. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 2013, no. 1, pp. 50–53.
5. Aristotel. *Sochineniya* [Writings]. Moscow, Mysl' Publ., 1983. Vol. 4, 830 p.
6. Gegel G. *Estetika* [Aesthetics]. Moscow, Iskustvo Publ., 1968. Vol. 1, 312 p.
7. Feyerbakh L. *Istoriya filosofii* [History of philosophy]. Moscow, Mysl' Publ., 1967. Vol. 1, 544 p.
8. Maslou A. *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and personality]. Sankt Petersburg, Evraziya Publ., 1999. 479 p.
9. Vygotskiy L.S. *Sobranie sochineniy. Detskaya psikhologiya* [Collected works. Child psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1984. Vol. 4, 432 p.
10. Rubinshteyn S.L. *Problemy obshchey psikhologii* [Problems of general psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1973. 424 p.
11. Anan'ev B.G. *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya* [On the problems of modern human anthropological science]. Moscow, Nauka Publ., 1977. 380 p.
12. Myasishchev V.N. *Psikhologiya otnosheniy* [Psychology of relations]. Voronezh, MODEK Publ., 1995. 356 p.
13. Galazhinskiy E.V. Rigidity as the system-wide human trait and personal self-fulfillment. *Chelovek v psikhologii: orientiry issledovaniy v novom stoletii: materialy konferentsii*. Karaganda, KarGU Publ., 2001, pp. 38–48.
14. Korostyleva L.A. Problems of personal self-fulfillment within the system of human sciences. *Psikhologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti*. Sankt Petersburg, S.Peterburg. un-t Publ., 1997, pp. 3–19.
15. Gornostay P.P. Readiness of a person for self-fulfillment as a psychological problem. *Problemy*

- samorazvitiya lichnosti: metodologiya i praktika: sbornik nauchnykh trudov*. Moscow, INION AN SSSR Publ., 1990, pp. 126–138.
16. Kudinov S.I. Self-fulfillment as the systemic psychological formation. *Nauchnyy vestnik akademii upravleniya i servisa: mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov*. Tambov, Izd-vo R.V. Pershina Publ., 2008, pp. 263–270.
17. Kudinov S.I. Many systems approach of research personal fulfillment. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2007, no. 11, pp. 337–346.
18. Kudinov S.I. Polysystemic conception of personal self-fulfillment. *Dizayn i tekhnologii*, 2014, no. 41, pp. 114–121.
19. Pustovit O.I. *Sotsialno-psikhologicheskie osobennosti samorealizatsii lichnosti ofitserov, uvolennykh v zapas*. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Social and psychological peculiarities of a person of army officers transferred to the reserve]. Moscow, 1999. 151 p.
20. Kudinov S.I., Kudinov S.S. *Psikhodiagnostika lichnosti* [Psychodiagnostics of personality]. Togliatti, TItSu Publ., 2012. 270 p.
21. Kardanov A.K. Features of training internal affairs officials to perform service tasks in high mountains. *Nauka i biznes: puti razvitiya*, 2013, no. 10, pp. 7–10.

## PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF SELF-FULFILLMENT OF A PERSON OF THE INTERNAL AFFAIRS BODIES STAFF

© 2017

**S.I. Kudinov**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of Chair “Social and Differential Psychology”

**A.I. Pozin**, postgraduate student of Chair “Social and Differential Psychology”

**S.S. Belousova**, postgraduate student of Chair “Social and Differential Psychology”

*Peoples' Friendship University of Russia, Moscow (Russia)*

**Keywords:** personal self-fulfillment; police officers; polysystemic approach to self-fulfillment; professional formation; Ministry of Internal Affairs.

**Abstract:** The professional activity of the internal affairs bodies' staff is associated with various stress factors. Modern law enforcement system requires of the staff maximal fulfillment of their potential through the execution of the assigned operational and official tasks. The relevance of the study of the professional formation and personal self-fulfillment of the internal affairs bodies' staff is caused by the high social significance of their professional activity.

The paper attempts to define if there are any peculiarities of personal self-fulfillment of the ministry of internal affairs staff in comparison with the personal self-fulfillment of the nondefense occupation representatives.

Forty representatives of the ministry of internal affairs staff (managerial and non-managerial personnel) at the ages from 21 to 45 and forty nondefense occupation representatives at the ages from 22 to 45 participated in the research. On the basis that, according to the authors' opinion, personal self-fulfillment of the employees with different periods of professional employment has its peculiarities, the selection, both the experimental and the control one, was divided into two age groups. The age criterion of the first group was from 21 to 31 years, and the age criterion of the second group was from 32 to 45 years.

The results received indicate the specific dynamics of personal self-fulfillment of an internal affairs bodies' employee in comparison with the representatives of nondefense professions. For instance, the employees of the first age group showed the higher indicators identifying the commitment to self-fulfillment. However, the second age group (from 32 to 45 years) displays different picture. The commitment to self-fulfillment has the inactive behavior that is especially noticeable in social and professional spheres of personal self-fulfillment.

## ВОЗРАСТНАЯ ИЗМЕНЧИВОСТЬ ПАРАМЕТРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

© 2017

*Ю.А. Лантеева*, старший преподаватель кафедры «Общая и дошкольная педагогика и психология»  
*Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, Новокузнецк (Россия)*

*Ключевые слова:* эмоциональное развитие дошкольников; показатели эмоционального развития; возрастная изменчивость содержательных характеристик эмоционального развития; лонгитюдное исследование эмоционального развития.

*Аннотация:* Актуальность исследований в области эмоционального развития детей автор связывает с кардинальными изменениями в системе российского образования, закреплением идеи индивидуализации дошкольного образования, рассмотрением эмоциональных новообразований в качестве важного регулятора поведения ребенка, ведущего фактора его эмоционального благополучия. Утверждается, что сопровождающая индивидуальное развитие ребенка деятельность невозможна без организации эмпирических исследований, в том числе лонгитюдных.

Представлены результаты лонгитюдного исследования эмоционального развития детей от 4 до 7 лет. Ключевыми критериями диагностической оценки стали: восприятие, понимание, опознание эмоциональных состояний по экспрессии или контексту эмоциональной ситуации, развитие эмоциональной децентрации, становление социальных эмоций. Краткое представление экспериментальных данных, сопоставление результатов трех диагностических замеров, выполненных с интервалом в один год, их сравнение с данными предыдущих исследований позволили сделать ряд обобщений относительно возрастной изменчивости анализируемых показателей. В выводах автор отмечает наличие прогрессивных изменений показателей эмоционального развития в период от среднего до конца старшего дошкольного возраста, вместе с тем обозначает неравномерность, неустойчивость, кумулятивность изменений, их зависимость от средовых факторов, что согласуется с общими закономерностями психического развития в дошкольном возрасте. Дальнейшее использование результатов исследования автор связывает с проектированием системы психолого-педагогического сопровождения, разработкой методического обеспечения, учитывающего специфику эмоционального развития современных детей.

### ВВЕДЕНИЕ

Переход российской системы образования к новой содержательной и технологической модели, закрепление на законодательном уровне идеи индивидуализации дошкольного образования выдвигают на приоритетные позиции индивидуальность ребенка, а следовательно, определяют необходимость организации сопровождающей развитие детей деятельности. Вместе с тем содержание социально-коммуникативной образовательной области федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования рассматривает эмоциональные новообразования в качестве одних из главных возрастных ценностей ребенка-дошкольника, имеющих непосредственное отношение к его эмоциональному благополучию. Вышеозначенное заставляет говорить о том, что организация сопровождающей эмоциональное развитие детей деятельности в числе прочего предполагает организацию эмпирических исследований с целью расширения представлений о содержательных характеристиках процесса эмоционального развития современных детей. При этом считаем возможным целостный процесс эмоционального развития представить с позиции эмоционально-экспрессивного развития, освоения способов эмоционального регулирования поведения и общения, становления социальных эмоций [1].

Стоит отметить, что изучение эмоционального развития в период дошкольного возраста представлено в ряде немногочисленных современных зарубежных и отечественных работ, имеющих несомненную теоретическую и прикладную значимость в решении задач эмоционального развития современных детей.

Так, в исследованиях М. Льюиса, М.У. Салливана и др. показана модель появления вторичных эмоций. Авторы отмечают, что с трехлетнего возраста ребенка к врожденным эмоциям добавляются эмоции самосознания (зависть, эмпатия), в четыре года появляются самооценочные и социально ориентированные эмоции (вина, гордость за себя), к семи годам формируются высшие чувства (сострадание, умение понять и принять чувства другого) [2]. Период дошкольного детства П.М. Коул, С.Э. Мартин, Т.А. Деннис соотносят с появлением произвольных попыток регуляции и совершенствования разнообразных регулирующих стратегий, которые уже не связаны с содержанием взаимодействия с близкими людьми [3]. Основной скачок эмоционального развития, пишет М. Льюис, приходится на возраст 3 года, при этом спектр эмоциональных реакций младенца крайне узок [4].

Современные отечественные исследования развивают положения Л.С. Выготского о связи аффективного развития с изменениями отношений между аффектом и интеллектом в процессе психического развития ребенка, что обуславливает переход от непосредственных аффективных реакций к высшим чувствам и овладению ребенком средствами контроля над ними [5; 6]. Тезис о возможности рассмотрения эмоционального развития с позиции законов формирования высших психических функций получил продолжение в исследованиях А.В. Запорожца и его аспирантов. Развитие эмоций в онтогенезе рассматривали с позиции появления эмоционального предвосхищения [7; 8], как процесс, обусловленный изменениями простейших видов деятельности дошкольников, в которых эмоции исполняют

роль регулятора [9], с позиции становления эмпатических переживаний и социальных эмоций [10].

Анализ современных отечественных исследований позволяет отметить следующие факты, обозначенные относительно динамики эмоциональных показателей на разных этапах дошкольного детства:

– в возрасте до 4 лет дети накапливают эмоциональный опыт, поэтому период младшего дошкольного возраста целесообразно рассматривать как пропедевтический период в общем процессе эмоционального развития (Т.В. Гребенщикова [11]);

– наиболее высокая дифференциация всех показателей эмоционального развития приходится на средний дошкольный возраст (4–5 лет), «в данном возрастном периоде осуществляется активное формирование не только эмоциональной сферы ребенка, но и ее индивидуальных вариантов» (Е.И. Изотова [12, с. 75]);

– период от 4 до 6 лет связан с прогрессивным ростом отдельных показателей эмоционального развития, что обеспечено повышением уровня интеграции компонентов эмоциональной сферы (перцептивного, когнитивного, вербального, рефлексивного) (Н.А. Довгая [13]);

– в течение всего периода дошкольного детства педагогический процесс может обеспечить развитие опыта эмоционального реагирования, эмоциональной экспрессии, обогащение представлений об эмоциях, активизацию словаря эмоциональной лексики (Н.С. Ежкова [14]).

Собственные исследования на большой выборке детей от 4,2 до 7,1 года позволили установить, что в среднем дошкольном возрасте наиболее интенсивно происходит становление способности к дифференциации эмоциональных состояний, разворачивающейся на фоне низкого уровня развития вербального компонента. В 5–6 лет наблюдается выраженная тенденция к уходу от эгоцентризма, проявление гуманистических тенден-

ций в эмпатийном поведении детей, зарождение социального уровня опосредования эмоций. К концу старшего дошкольного возраста просоциальная мотивация поведения становится реальной побудительной силой, фиксируется значимый прирост всех показателей эмоционального развития при увеличении взаимосвязи и интеграции отдельных эмоциональных новообразований дошкольного периода [15].

Целью статьи является изучение возрастной изменчивости параметров эмоционального развития детей на разных этапах дошкольного детства (среднего и старшего дошкольного возраста).

#### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В лонгитудинальном исследовании приняли участие 26 дошкольников, посещающие детский сад № 226 «Улыбка» г. Новокузнецка. Всего проведено 3 замера с интервалом 12 месяцев. Первый замер произведен в возрасте  $4,6 \pm 4$  месяца (средняя группа), последний – в возрасте  $6,6 \pm 4$  месяца (подготовительная к школе группа). Диагностическая оценка производилась методиками, отобранными и модифицированными относительно критериев и показателей эмоционального развития дошкольников (см. таблицу 1). Выделение данных критериев и показателей обосновывалось нами ранее [15; 16]. Определение достоверности различий средних значений осуществлялось с помощью *t*-критерия Стьюдента.

#### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Результаты диагностической оценки изменчивости показателей эмоционального развития детей, полученные в результате трех диагностических замеров, представлены в таблице 2.

Анализ эмпирических данных показал наличие положительной динамики показателей с увеличением

Таблица 1. Критерии, показатели, методики исследования

Показатели эмоционального развития	Методы и методики
<i>Критерий 1. Восприятие и понимание, опознание эмоциональных состояний по экспрессии или контексту эмоциональной ситуации</i>	
1. Адекватная ориентировка в воспринимаемой ситуации, ее эмоциональном смысле, средствах и способах выражения эмоций	– методика изучения понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке и пиктограммах (модификация методик Т.А. Данилиной [17], Е.И. Изотовой [18])
2. Адекватность понимания и опознания эмоциональных состояний разной модальности, их количество	
3. Степень развернутости ответов, словесное обозначение эмоции	
4. Адекватность действий переживанию, ориентация в личном эмоциональном опыте	
<i>Критерий 2. Развитие эмоциональной децентрации</i>	
5. Способность к идентификации с другими и к эмпатийным переживаниям	– проективное интервью «Три желания» (Г.М. Бреслав [19]); – опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина [20])
<i>Критерий 3. Становление социальных эмоций</i>	
6. Уровень социального опосредования эмоций	– проективное интервью «Три желания» [19]; – методика изучения социальных эмоций у детей 3–7 лет (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина [8])

Таблица 2. Динамика показателей эмоционального развития

Показатели эмоционального развития	Возрастная группа (лет)			Значения <i>t</i> -критерия				
	средняя (4,6±0,33)	старшая (5,6±0,33)	подготовительная (6,6±0,33)	4,6→5,6 года		5,6→6,6 года		
				<i>t</i> эмп	<i>p</i>	<i>t</i> эмп	<i>p</i>	
<i>Критерий 1</i>	39,03	41,33	51,77	2,4	0,05	8,1	0,001	
1	10,44	11,27	15,15	1,7	0,05	6,9	0,001	
2	картинка	9,19	9,85	11,38	2,8	0,01	5,0	0,001
	пиктограмма	9,83	9,18	11,96	1,3	0,05	4,6	0,001
3	8,11	9,27	11,12	3,7	0,01	4,9	0,001	
4	1,44	1,75	2,15	1,5	0,05	3,5	0,010	
<i>Критерий 2</i> (показатель 5)	4,28	5,25	8,42	2,5	0,05	4,8	0,001	
<i>Критерий 3</i> (показатель 7)	10,33	11,41	13,96	2,7	0,05	4,6	0,001	

возраста респондентов, вместе с тем оценка значимости различий между отдельными показателями дала возможность говорить о неравномерности их изменения на разных этапах дошкольного детства. Так, например, наибольшая положительная динамика показателей процесса становления эмоциональной регуляции и социальных эмоций детей зафиксирована нами в рамках старшего дошкольного возраста (5–7 лет). При этом общая возрастная изменчивость индивидуальных результатов детей в рамках лонгитудинального исследования подтверждает результаты наших предыдущих экспериментальных обобщений [15].

В целом нами установлено, что процесс эмоционального развития в период дошкольного детства отражает общие закономерности психического развития детей, развертывается в период дошкольного возраста по законам становления высших психических функций, что согласуется с идеями культурно-исторической теории, деятельностного подхода [5; 6].

В качестве периода наивысших достижений в эмоциональном развитии, на наш взгляд, правомерно рассматривать конец старшего дошкольного возраста. Неравномерность изменений содержательных характеристик эмоционального развития детей, зафиксированная на разных этапах дошкольного детства, показала, что максимальный прирост показателей фиксируется в подготовительной к школе группе. В этом возрасте устойчивость роста показателей наиболее стабильна. При переходе от среднего к старшему дошкольному возрасту отдельные индивидуальные показатели могут сохранять устойчивость, показывая нулевой рост значений, или даже незначительно снижаться. Вместе с тем дети, набравшие низкие баллы в возрасте 4 лет, могут сохранять невысокие баллы в 5 лет (второй замер), но к 7 годам (третий диагностический замер) нагонять своих сверстников, что, на наш взгляд, обусловлено средовыми факторами, а также интенсивностью речевого развития ребенка в период старшего дошкольного возраста.

Неустойчивость всех показателей эмоционального развития проявила себя у детей 5 лет (старшая группа). Незначительные колебания показателей при переходе от среднего дошкольного возраста к старшему дошкольному возрасту, скорее всего, связаны с началом активного освоения норм социального поведения в опыте взаимодействия с ближайшим социальным окружением. Однако наличие колебаний значений отдельных

показателей только подтверждает общие тенденции эмоционального развития в дошкольном возрасте. Например, в ходе исследования отмечено увеличение с возрастом количества эмпатийных актов по отношению к сверстникам. Изменение доминирующего типа эмпатийных проявлений обуславливает появление интереса к состоянию другого ребенка на фоне активного взаимодействия с ним, желания помочь сверстнику в ситуациях затруднений. Однако при положительной динамике в рамках третьего диагностического замера обнаруживается новый виток роста эгоцентрических проявлений. Некоторые дети вновь проявляют стремление привлечь внимание взрослого к актам сопереживания и действенной помощи сверстнику, которые ребенок совершает в процессе взаимодействия. На наш взгляд, это обусловлено спецификой приближающегося кризиса 7 лет, особенностями самосознания ребенка, становлением морально-ценностных структур личности, желанием «быть хорошим» с позиции усвоенных норм и правил социального поведения.

Качественные преобразования отдельных показателей эмоционального развития детей на разных этапах дошкольного детства носят кумулятивный характер. Сначала происходит интенсивное освоение опыта восприятия и опознания базовых эмоциональных состояний, на основе которого осваиваются эмоции нейтрального спектра (удивление) и социального порядка (обида, гордость). Способность опознавать эмоциональные состояния, отдельные экспрессивные признаки обуславливает становление сопереживания другому (взрослому или сверстнику), приводит к более совершенной просоциальной эмоциональной регуляции поведения. Типичная для процесса эмоционального развития детей кумулятивная динамика проявила себя в положительном росте балльных оценок по мере взросления ребенка.

## ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

1. Процесс эмоционального развития в период дошкольного детства отражает общие закономерности психического развития детей. Изменение отдельных показателей носит прогрессивный, неравномерный, неустойчивый, кумулятивный характер.

2. Анализ индивидуальных показателей детей – участников лонгитудинального исследования подтвердил общие возрастные тенденции эмоционального развития в период дошкольного возраста, а также

продемонстрировал зависимость показателей от общего уровня речевого развития, средовых факторов, например, от уровня созданной образовательной среды, характера взаимодействия участников образовательного процесса в детском саду.

3. Наличие низких индивидуальных показателей указывает на необходимость организации психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей в условиях дошкольной образовательной организации. Полагаем, что средний дошкольный возраст – оптимальный период для начала реализации системной работы, направленной на создание социально-психологических условий для успешного эмоционального развития ребенка в ситуациях взаимодействия.

4. Система сопровождения эмоционального развития детей должна быть построена на основе интеграции усилий специалистов разного профиля (воспитателя, педагога-психолога, педагога дополнительного образования, логопеда) и семьи. Такой подход требует создания методического обеспечения в виде научно обоснованных разработок, прошедших апробацию на базе детских садов, учитывающих специфику эмоционального развития современных детей. Обеспечение комплексного подхода к процессу эмоционального развития дошкольников должно выражаться в единстве целевых, содержательных, организационных и результативных аспектов целенаправленной сопровождающей деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Лаптева Ю.А., Морозова И.С. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 3. С. 51–55.
- Lewis M., Sullivan M.W., Stanger C., Weiss M. Self development and self-conscious emotions // *Child development*. 1989. Vol. 60. P. 146–156.
- Cole P.M., Martin S.E., Dennis T.A. Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research // *Child development*. 2004. Vol. 75. P. 317–333.
- Handbook of emotions / ed. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones. New York: Guilford Press, 2008. 864 p.
- Выготский Л.С. Мышление и речь // *Собрание сочинений*. В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5–295.
- Выготский Л.С. Эмоции и их развитие в детском возрасте // *Собрание сочинений*. В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 416–436.
- Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М.: Педагогика, 1986. 176 с.
- Неверович Я.З. Мотивация и эмоциональная регуляция деятельности у детей дошкольного возраста // *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста*. М.: Педагогика, 1986. С. 32–51.
- Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников. М.: Академия, 2003. 176 с.
- Стрелкова Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987. 24 с.
- Гребенщикова Т.В. Педагогическая поддержка эмоционально-экспрессивного развития детей в дошкольном образовательном учреждении : дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2011. 209 с.
- Изотова Е.И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников // *Мир психологии*. 2015. № 1. С. 65–77.
- Довгая Н.А. Эмоциональное развитие дошкольников в связи с особенностями семейной ситуации : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2012. 24 с.
- Ежкова Н.С. Педагогические основы эмоционального развития детей трёх-шести лет // *Детский сад от А до Я*. 2007. № 1. С. 34–50.
- Лаптева Ю.А. Возрастная изменчивость показателей эмоционального развития детей в период дошкольного возраста // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2016. № 9-10. С. 19–25.
- Лаптева Ю.А. Содержательные характеристики эмоционального развития детей дошкольного возраста // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 3. С. 84–90.
- Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ. М.: Айрис-Пресс, 2004. 160 с.
- Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребёнка: теория и практика. М.: Академия, 2004. 288 с.
- Бреслав Г.М. Проблемы эмоциональной регуляции общения у дошкольников // *Вопросы психологии*. 1984. № 3. С. 53–59.
- Щетинина А.М. Формирование эмоционально-перцептивных способностей у детей дошкольного возраста. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. 124 с.

#### REFERENCES

- Lapteva Yu.A., Morozova I.S. Emotional development of preschool children. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2016, no. 3, pp. 51–55.
- Lewis M., Sullivan M.W., Stanger C., Weiss M. Self development and self-conscious emotions. *Child development*, 1989, vol. 60, pp. 146–156.
- Cole P.M., Martin S.E., Dennis T.A. Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 2004, vol. 75, pp. 317–333.
- Lewis M., Haviland-Jones J.M., ed. *Handbook of emotions*. New York, Guilford Press Publ., 2008. 864 p.
- Vygotskiy L.S. Thinking and speaking. *Sobranie sochineniy*. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. Vol. 2, pp. 5–295.
- Vygotskiy L.S. Emotions and their development in childhood. *Sobranie sochineniy*. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. Vol. 2, pp. 416–436.
- Zaporozhets A.V., Neverovich Ya.Z., ed. *Razvitie sotsialnykh emotsiy u detey doshkolnogo vozrasta* [The development of social emotions in preschool children]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 176 p.
- Neverovich Ya.Z. Motivation and emotional regulation activities preschool children. *Razvitie sotsialnykh emotsiy u detey doshkolnogo vozrasta*. Moscow, Pedagogika Publ., 1986, pp. 32–51.
- Kosheleva A.D. *Emotsionalnoe razvitie doshkolnikov* [Emotional development of preschool children]. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 176 p.

10. Strelkova L.P. *Psikhologicheskie osobennosti razvitiya empatii u doshkolnikov*. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Psychological features of development of empathy at preschool children]. Moscow, 1987. 24 p.
11. Grebenshchikova T.V. *Pedagogicheskaya podderzhka emotsionalno-ekspressivnogo razvitiya detey v doshkolnom obrazovatelnom uchrezhdenii*. Diss. kand. ped. nauk [Pedagogical support emotional and expressive development of children in preschool educational institution]. Novokuznetsk, 2011. 209 p.
12. Izotova E.I. Modern preschool children emotional development dynamics. *Mir psikhologii*, 2015, no. 1, pp. 65–77.
13. Dovgaya N.A. *Emotsionalnoe razvitie doshkolnikov v svyazi s osobennostyami semeynoy situatsii*. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [The emotional development of preschool children in connection with the peculiarities of the family situation]. Sankt Petersburg, 2012. 24 p.
14. Ezhkova N.S. Pedagogical bases of emotional development of children three to six years old. *Detskiy sad ot A do Ya*, 2007, no. 1, pp. 34–50.
15. Lapteva Yu.A. Age changeability of indicators of emotional development of children in preschool period. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2016, no. 9-10, pp. 19–25.
16. Lapteva Yu.A. Content characteristics of emotional development of preschool children. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2016, no. 3, pp. 84–90.
17. Danilina T.A., Zedgenidze V.Ya., Stepina N.M. *V mire detskikh emotsiy: posobie dlya prakticheskikh rabotnikov DOU* [In the world of children's emotions: a guide for practitioners DOU]. Moscow, Ayris-Press Publ., 2004. 160 p.
18. Izotova E.I., Nikiforova E.V. *Emotsionalnaya sfera rebenka: teoriya i praktika* [Emotional sphere of the child: theory and practice]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 288 p.
19. Breslav G.M. Problems of emotional regulation of communication in preschool children. *Voprosy psikhologii*, 1984, no. 3, pp. 53–59.
20. Shchetinina A.M. *Formirovanie emotsionalno-pertseptivnykh sposobnostey u detey doshkolnogo vozrasta* [The formation of the emotional – perceptual abilities in children of preschool age]. Velikiy Novgorod, NovGU im. Yaroslava Mudrogo Publ., 2003. 124 p.

#### AGE VARIABILITY OF THE PARAMETERS OF CHILDREN EMOTIONAL DEVELOPMENT AT DIFFERENT STAGES OF NATURAL INFANCY

© 2017

*Yu.A. Lapteva*, senior lecturer of Chair “General and preschool pedagogy and psychology”  
Novokuznetsk Institute (affiliate) of Kemerovo State University, Novokuznetsk (Russia)

*Keywords:* emotional development of preschoolers; emotional development indicators; age variability of emotional development substantial characteristics; longitudinal study of emotional development.

*Abstract:* The importance of research in the field of children emotional development the author refers to dramatic changes in the system of Russian education, the idea of individualization of pre-school education, the study of the emotional growth as an important regulator of children behavior and a leading factor of their emotional well-being. The author claims that the activity supporting child's individual development is impossible without the organization of empirical research, including longitudinal one. The paper presents the results of the study of the longitudinal emotional development of children aged 4 to 7. The key criteria for diagnostic evaluation are: perception, understanding, identification of emotional states by the expression or emotional context of the situation, development of emotional decentration, and formation of social emotions. A brief presentation of experimental data, the correlation between the results of three diagnostic tests made in a year, comparing them with the results of previous studies made it possible to make some generalizations regarding the age variability of the analyzed indicators. In the conclusions, the author states progressive changes in indicators of the emotional development within the period from middle to senior preschool age, at the same time she points out unevenness, imbalance, cumulative changes and their dependence on environmental factors, which is consistent with the general laws of mental development at preschool age. The author expects the further use of the results of the study to be connected with the design of the psycho-pedagogical support system, development of methodological support taking into account the specifics of the emotional development of modern children.

## ОСОБЕННОСТИ ДИСГАРМОНИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

© 2017

*И.М. Рюмина*, кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры возрастной и педагогической психологии  
*Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург (Россия)*

**Ключевые слова:** межличностные отношения; подростковый возраст; дисгармония межличностных отношений; интернет-зависимость.

**Аннотация:** Несмотря на значительное количество исследований в области психологии отношений, проблема дисгармонии межличностных отношений продолжает оставаться малоизученной как в теоретическом, так и практическом плане. В рамках данной проблемы особое значение приобретает вопрос о роли интернет-зависимости в развитии дисгармонии межличностных отношений подростков. Анализ социальной ситуации показывает, что большинство подростков удовлетворяют свои потребности в общении в сети Интернет, что приводит к трудностям в реальном межличностном взаимодействии. В предлагаемой статье раскрыто понятие «дисгармония межличностных отношений», определены его показатели. Подростковый возраст охарактеризован как сензитивный период в развитии межличностных отношений, где наибольшую ценность приобретают отношения со сверстниками. Отмечено, что длительное нахождение в сети Интернет способствует появлению отчужденности, напряженности, конфликтности, агрессивности в процессе межличностного взаимодействия, эмоциональной закрытости, искажению восприятия социальной действительности. Проведено эмпирическое исследование на выборке из 50 подростков. Представлены результаты изучения особенностей дисгармонии межличностных отношений подростков с разным уровнем интернет-зависимости. По результатам проведенного исследования установлено, что существуют статистически значимые различия в особенностях дисгармонии межличностных отношений подростков с низким, средним и высоким уровнем интернет-зависимости по показателям отчужденности, напряженности, конфликтности, агрессии в отношениях. Полученные данные позволяют сделать вывод об особенностях дисгармонии межличностных отношений подростков с разным уровнем интернет-зависимости и могут служить основанием для коррекции дисгармонии межличностных отношений в подростковом возрасте.

### ВВЕДЕНИЕ

Отношения между людьми являются существенным фактором в развитии и формировании личностной сферы, условием, определяющим качество человеческого бытия в целом. В этом плане особый смысл имеет изучение межличностных отношений в подростковом возрасте, так как именно в подростковом возрасте межличностные отношения приобретают наибольшую значимость в сравнении со всеми другими детскими возрастами.

Подростковый возраст, по мнению Л.С. Выготского, Л.И. Божович, В.С. Мухиной, Х. Ремшмидта, Ф. Райса и др., характеризуется как переломный и критический возраст, как сложный этап развития [1–5]. Ряд положительных явлений в развитии подростков (повышение самостоятельности, существенные изменения в социальных контактах со взрослыми и сверстниками, развитие ответственности и пр.) неразрывно связан и с негативными, кризисными явлениями (дисгармоничность и неравномерность развития личности, неустойчивость интересов, протестный характер взаимодействия со взрослыми, негативизм, неустойчивость самооценки и пр.). В рамках ведущего вида деятельности наиболее значимую роль начинают играть межличностные отношения со сверстниками. А.П. Краковский, И.С. Кон, Х. Ремшмидт, Ф. Райс и др. отмечают, что такие разновидности межличностных отношений, как любовь, дружба, межличностное влечение и т. п., важны для социализации подростка, в них развиваются все центральные новообразования и личностные особенности [4–7]. При этом такие отношения могут быть дисгармоничными и способствовать возникновению различных психологических проблем.

Изучению общения и отношений подростков с социальным окружением посвящены работы Л.И. Божович, М.И. Боришевского, Л.С. Выготского, Н.И. Гуткиной, И.С. Кона, А.М. Прихожан, С.Л. Рубинштейна, Е.Н. Савонько, Д.И. Фельдштейна и др., где отмечается, что в силу своей психологической и социальной незрелости подростки ориентируются на мнение окружающих, по сути интериоризируя его. В исследовании С.А. Головиной отмечено, что одни исследователи в поисках идеала и направления собственного развития ориентируются на взрослых (В.Н. Куницына, А.В. Зосимовский, Н.М. Яковлев), другие делают акцент на значимости близких дружеских отношений (Я.Л. Коломинский, А.Г. Ковалев), третьи мнение свидетельствует о преимущественной ориентации на сверстника (Т.В. Драгунова, А.А. Бодалев, А.М. Прихожан) [8].

В современном мире компьютер и Интернет являются важными средовыми факторами, под воздействием которых осуществляется формирование личностной сферы современных подростков. Новые информационные технологии в настоящее время рассматриваются не только как средства передачи, обработки и хранения информации, но и как результат создания особой социокультурной среды с характерным содержанием (А.Е. Войскунский, Ю.М. Евстигнеева, А.Ю. Авдеев и др. [9–11]) и особым ценностным отношением к их использованию (А.М. Акимов [12]), что подтверждается рядом исследований, описывающих положительный эффект от взаимодействия с сетью Интернет. Однако в исследованиях А.Е. Войскунского отмечено, что чрезмерное использование сети Интернет может приводить и к отрицательным последствиям,

загравивающим все уровни структурных компонентов личности подростка [9].

При этом, несмотря на кризисный характер становления личностной сферы в подростковом возрасте и распространенности феномена интернет-зависимости, в научной литературе обнаруживается дефицит современных исследований межличностных отношений подростков с различными проявлениями интернет-зависимости. Дисгармония межличностных отношений рассматривается как отсутствие целостности и нарушение соотношений между какими-либо частями отношений. Так, согласно А.Я. Анцупову и А.И. Шипилову, дисгармония рассматривается как предконфликтная ситуация межличностных отношений, в которой субъекты потенциального конфликта противодействуют, но не испытывают при этом отрицательных эмоций или, наоборот, испытывают отрицательные эмоции, но внешне не выражают их, не противодействуют друг другу [13]. В исследованиях М. Тышковой, Е.Е. Даниловой, Н.И. Наенко, А.Я. Анцупова, А.И. Шипилова, Р. Лазаруса и др. отмечается, что переживание трудных проблемных ситуаций, его характер оказывает существенное воздействие на дальнейшее становление межличностных отношений [13–17].

Наиболее перспективным для нас является определение С.В. Духновского, согласно которому дисгармония межличностных отношений выражается в отсутствии единства, согласия между субъектами отношений; в ослаблении положительных эмоциональных связей между ними, в превалировании удаляющих чувств над сближающими; в дисбалансе между познавательным (когнитивным), эмоциональным и поведенческим компонентами отношений; в гиперболизированном доминировании сближающих чувств [18]. Показателями дисгармоничности межличностных отношений являются агрессивность, напряженность, отчужденность и конфликтность между субъектами отношений [18].

Исследование проблемы дисгармонии межличностных отношений подростков с различными проявлениями интернет-зависимости показало, что компьютерные технологии являются новым инструментом опосредования деятельности, а сама компьютеризированная деятельность становится инструментом раскрытия духовного мира человека, его мировосприятия и мироощущения, что проявляется в оригинальной картине мира профессиональных пользователей компьютерных технологий, своего рода «компьютерном сознании» [19].

Оказывая развивающее влияние на интеллект, способности к деятельности, интернет-зависимость способствует подавлению сферы межличностного взаимодействия, ограничивая действительные социальные контакты. Так, в исследовании А.Е. Жичкиной отмечено, что чрезмерное нахождение в сети Интернет способствует возникновению сложностей в установлении и поддержании контактов из-за специфики мировосприятия и познавательных процессов, определенных взаимодействием с виртуальной реальностью, что приводит к примитивизации системы отношений «человек – человек» у подростков с интернет-зависимостью [20]. Физическая непредставленность собеседников по общению друг другу в виртуальной реальности приводит к утрате коммуникативной компетентности человека и возникновению барьеров общения [21].

Исследования В.А. Буровой выявили наименьшую важность навыков социального взаимодействия для опытных пользователей Интернета по сравнению с неопытными пользователями, что способствует проявлению склонности логически и рационально оценивать происходящее и воспринимать и понимать другого, руководствуясь ценностной ориентацией личности на активное достижение в деятельности, а у неопытных пользователей – ценностной ориентации на продолжение отношений. Активность, деловые качества, интеллект, ориентация на успех и достижение у опытных пользователей выступают основными регуляторами межличностных отношений, что проявляется в форме их восприимчивости к оценке образа другого, что приводит к низкому уровню рефлексии и осознанности межличностного взаимодействия [22].

Противоречие между распространенностью феномена интернет-зависимости в подростковом окружении и недостаточной изученностью межличностных отношений подростков с различными проявлениями интернет-зависимости определили необходимость проведения эмпирического исследования. Целью статьи является изучение особенностей дисгармонии межличностных отношений подростков с разным уровнем интернет-зависимости.

#### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании были использованы организационные методы (сравнительный метод), психодиагностические методы и методы количественно-качественной (статистической) обработки данных (непараметрический *U*-критерий Манна – Уитни). Выборка исследования – 50 учащихся 7 классов в возрасте 13–14 лет. Эмпирическое исследование проводилось с использованием двух методик: опросник «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновский) [18] и тест на интернет-зависимость (К. Янг, адаптация В.А. Буровой) [23].

Методика «Субъективная оценка межличностных отношений» (СОМО) позволяет диагностировать характеристики дисгармонии межличностных отношений с помощью самооценок обследуемого. Индикаторами дисгармоничности отношений являются отчужденность, конфликтность, напряженность и агрессия в отношениях между людьми.

Испытуемым предъявлялся текст опросника, включающий 40 пунктов. Оценку каждого приведенного суждения необходимо было выразить, используя семилатентную шкалу: 1 – полностью не согласен, 2 – согласен в малой степени, 3 – согласен почти наполовину, 4 – согласен наполовину, 5 – согласен более чем наполовину, 6 – согласен почти полностью, 7 – согласен полностью.

В соответствии с данной шкалой при обработке ответов присваивались баллы. Обработка результатов заключалась в подсчете суммы баллов по пунктам шкалы (напряженность, отчужденность, конфликтность и агрессия). Затем для последующей интерпретации «сырые» баллы переводились в шкальные оценки по нормативным таблицам, соответствующим полу обследуемого. Стеновые значения по каждой шкале суммировались и образовывали итоговый балл. Полученные значения переводились в шкалу вторичных стенов,

позволяющих определить индекс дисгармоничности отношений как высокий (дисгармоничные отношения – выраженная отчужденность), средний (гармоничные отношения) или низкий (дисгармоничные отношения – чрезмерно выраженные сближающие чувства; симбиоз).

Тест на интернет-зависимость (К. Янг, адаптация В.А. Буровой) включает 48 вопросов и позволяет определить степень интернет-зависимости.

Вслед за В.А. Буровой нами были выделены следующие степени интернет-зависимости [22]:

– обычный пользователь сети Интернет, который временами остается в сети немного дольше, чем обычно, но он в состоянии контролировать использование Интернета (обычные пользователи);

– пользователь, который сталкивается с проблемами по причине чрезмерного использования Интернета время от времени или часто (средний уровень интернет-зависимости);

– пользователь, который чрезмерно использует Интернет, что порождает значительные проблемы в его жизни (высокий уровень интернет-зависимости).

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Проведенное эмпирическое исследование позволило выделить три группы учащихся с разным уровнем интернет-зависимости, статистически различающиеся между собой ( $U_{\text{эмп}}=12,5$ ,  $p \leq 0,01$ ;  $U_{\text{эмп}}=8$ ,  $p \leq 0,01$ ;  $U_{\text{эмп}}=21,5$ ,  $p \leq 0,01$ ): обычные пользователи (21 %), средний уровень интернет-зависимости (44 %), высокий уровень интернет-зависимости (35 %).

Анализ показателей дисгармонии межличностных отношений в группах подростков в выделенных группах позволил выделить значительные уровневые различия в группах (рис. 1).

По данным рис. 1 мы видим, что в группе 1 (обычные пользователи) высокие показатели дисгармонии межличностных отношений не встречаются. Низкие показатели отмечены у 14 % группы, что указывает на наличие чрезмерно выраженных сближающих чувств и свидетельствует о том, что подростки данной группы

не замечают наличия трудностей, сложностей в отношениях. Для 86 % группы характерен средний уровень дисгармонии межличностных отношений, что указывает на достаточно гармоничные отношения с окружающими, носящие неизменный характер.

В группе 2 (средний уровень интернет-зависимости) уровневые результаты распределились достаточно равномерно. Для большей части группы (42 %) характерны высокие показатели дисгармонии межличностных отношений, указывающие на отсутствие целостности, согласия с другими людьми, доминирование удаляющих чувств (непринятие другого, закрытость и напряженность в отношениях), нежелание эмоционально сближаться с собеседником. 29 % группы имеют средние и низкие итоговые показатели дисгармонии межличностных отношений.

Для группы 3 (высокий уровень интернет-зависимости) характерным также является преобладание высоких результатов (55 %), указывающих на отчужденность в отношениях с окружающими. 36 % группы, напротив, демонстрируют дисгармонию межличностных отношений, связанную с чрезмерно сближающими чувствами (неразборчивость в отношениях, неадекватность в оценке другого, чрезмерная открытость), комфортность. В данной группе подростков отмечается наименьшее количество испытуемых с гармоничными межличностными отношениями (9 %).

Полученные результаты подтверждаются наличием статистически значимых различий с помощью  $U$ -критерия Манна – Уитни. Так, при сравнении группы 1 (обычные пользователи) с другими группами обнаружены более низкие показатели напряженности ( $U_{\text{эмп}}=11,5$ ,  $p \leq 0,01$ ;  $U_{\text{эмп}}=8$ ,  $p \leq 0,01$ ), отчужденности ( $U_{\text{эмп}}=12,5$ ,  $p \leq 0,01$ ;  $U_{\text{эмп}}=10,5$ ,  $p \leq 0,01$ ), конфликтности ( $U_{\text{эмп}}=54$ ,  $p \leq 0,05$ ;  $U_{\text{эмп}}=7,5$ ,  $p \leq 0,01$ ), агрессии в отношениях ( $U_{\text{эмп}}=21$ ,  $p \leq 0,05$ ;  $U_{\text{эмп}}=9,5$ ,  $p \leq 0,01$ ), а также более низкий уровень общего показателя дисгармонии межличностных отношений ( $U_{\text{эмп}}=10,5$ ,  $p \leq 0,01$ ;  $U_{\text{эмп}}=7$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Сравнение групп 2 (средний уровень интернет-зависимости) и 3 (высокий уровень интернет-зависимости) показало меньшее количество значимых различий.

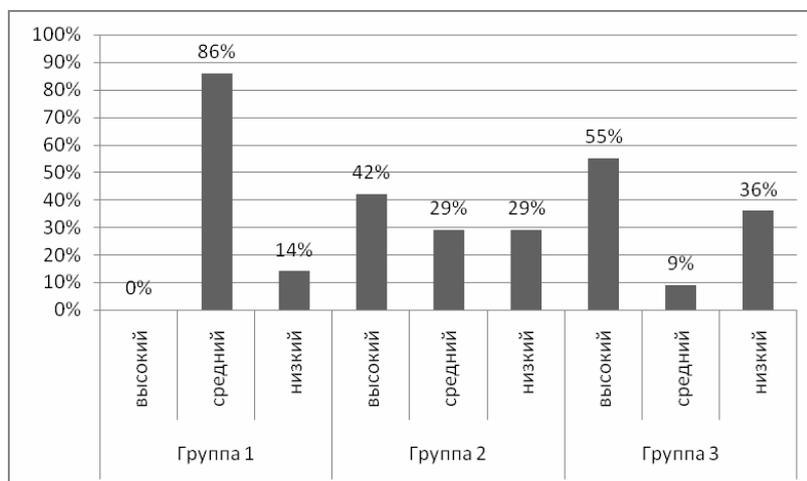


Рис. 1. Уровневые показатели дисгармонии межличностных отношений в группах подростков с разным уровнем интернет-зависимости

Здесь обнаружено, что в группе 3 отмечается более высокий уровень агрессии в отношениях ( $U_{эмп}=59, p \leq 0,05$ ) и более высокий уровень общего показателя дисгармонии межличностных отношений ( $U_{эмп}=48, p \leq 0,05$ ).

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют сделать следующие выводы. В выборке подростков встречаются два варианта проявления дисгармонии межличностных отношений: дисгармония межличностных отношений, связанная с ослаблением межличностных связей, повышенной отчужденностью, конфликтностью и агрессией; дисгармония межличностных отношений, связанная с чрезмерной теснотой межличностных связей, комфортностью. Статистически доказано, что существуют различия в особенностях дисгармонии межличностных отношений подростков с разным уровнем интернет-зависимости. Так, подростки, не имеющие интернет-зависимости, показывают более низкие показатели напряженности, отчужденности, конфликтности, агрессии в отношениях, а также более низкий уровень общего показателя дисгармонии межличностных отношений. У подростков со средним уровнем интернет-зависимости отмечается более высокий уровень агрессии в отношениях и более высокий уровень общего показателя дисгармонии межличностных отношений. Подростки с высоким уровнем интернет-зависимости характеризуются выраженной дисгармонией межличностных отношений, проявляющейся в чрезмерной отчужденности, напряженности, конфликтности и агрессии.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выполненное исследование не исчерпывает всех аспектов изучаемой проблемы. Перспективными направлениями научных исследований могут стать изучение гендерной, возрастной и профессиональной специфики переживания дисгармонии в межличностных отношениях, разработка технологии коррекции дисгармонии межличностных отношений в подростков с разным уровнем интернет-зависимости.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. 512 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 1999. 495 с.
4. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М.: Мир, 1994. 320 с.
5. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000. 624 с.
6. Краковский А.П. О подростках. М.: Педагогика, 1970. 272 с.
7. Кон И.С. Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1980. 191 с.
8. Головина С.А. Психологические особенности восприимчивости и характера реагирования на мнения сверстников в подростковом возрасте // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2008. № 3. С. 154–158.

9. Войскунский А.Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. 2002. № 1. С. 82–101.
10. Евстигнеева Ю.М. Особенности отношения студентов к информационно-компьютерным технологиям // Социология образования: труды по социологии образования. Т. IX. Вып. XV. М.: Центр социологии образования РАО, 2004. С. 361–374.
11. Авдеев А.Ю. Современный подросток в пространстве современных информационных технологий: психологический аспект // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 3. С. 67–72.
12. Акимов А.М. Персонализированный подход к формированию информационной компетентности руководителя образовательной организации в системе дополнительного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 8–16.
13. Анцупов А.Я., Шитлов А.И. Конфликтология. М.: ЮНИТИ, 2000. 551 с.
14. Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 27–34.
15. Данилова Е.Е. Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9–11 лет : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1990. 20 с.
16. Наенко Н.И. Психическая напряженность. М.: Моск. ун-т, 1976. 112 с.
17. Lazarus R.S. From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks // Annual Review Psychology. 1993. Vol. 44. P. 1–21.
18. Духовский С.В. Психология отношений личности. Курган: Курганский гос. ун-т, 2014. 380 с.
19. Тихомиров О.К., Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Общение, опосредствованное компьютером // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. 1989. № 3. С. 31–42.
20. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Самопрезентация в виртуальной коммуникации и особенности идентичности подростков-пользователей интернета // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. М.: Центр социологии образования РАО, 2000. С. 431–460.
21. Возрастная и педагогическая психология / под ред. И.В. Дубровиной, А.М. Прихожан, В.В. Зацепина. М.: Академия, 2014. 368 с.
22. Бурова В.А. Социально-психологические аспекты интернет-зависимости. URL: [user.lvs.ru/vita/doclad.htm](http://user.lvs.ru/vita/doclad.htm).
23. Малыгин В.Л. Интернет-зависимое поведение у подростков. Клиника, диагностика, профилактика. М.: Мнемозина, 2010. 136 с.

### REFERENCES

1. Vygotskiy L.S. *Psikhologiya razvitiya rebenka* [Psychology of child development]. Moscow, Eksmo Publ., 2004. 512 p.
2. Bozhovich L.I. *Lichnost i ee formirovanie v detskom vozraste: psikhologicheskoe issledovanie* [Personality and its formation in childhood: a psychological study]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1968. 464 p.

3. Mukhina V.S. *Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo* [Age psychology: development phenomenology, childhood, adolescence]. Moscow, Akademiya Publ., 1999. 495 p.
4. Remshmidt Kh. *Podrostkovyy i yunosheskiy vozrast: problemy stanovleniya lichnosti* [Adolescence and youth: problems of identity formation]. Moscow, Mir Publ., 1994. 320 p.
5. Rays F. *Psikhologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta* [The psychology adolescent]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2000. 624 p.
6. Krakovskiy A.P. *O podrostkakh* [About teenagers]. Moscow, Pedagogika Publ., 1970. 272 p.
7. Kon I.S. *Psikhologiya starsheklassnika* [Psychology students]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1980. 191 p.
8. Golovina S.A. Psychological peculiarities of receptivity and the character of response to the opinions of the people at the age of teens. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*, 2008, no. 3, pp. 154–158.
9. Voyskunskiy A.E. Internet as a new area of research in psychological science. *Uchenye zapiski kafedry obshchey psikhologii MGU*, 2002, no. 1, pp. 82–101.
10. Evstigneeva Yu.M. Peculiarities of students' attitude to information and computer technologies. *Sotsiologiya obrazovaniya: trudy po sotsiologii obrazovaniya*. Moscow, Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO Publ., 2004. Vol. IX. Vyp. XV, pp. 361–374.
11. Avdeev A.Yu. Modern teenager in the space of informational technologies: psychological approach. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsialnaya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika*, 2012, vol. 18, no. 3, pp. 67–72.
12. Akimov A.M. Personified approach to formation of information competence of the head of an educational organization in the system of additional vocational training. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 4, pp. 8–16.
13. Antsupov A.Ya., Shitilov A.I. *Konfliktologiya* [Conflictology]. Moscow, YuNITI Publ., 2000. 551 p.
14. Tyshkova M. Research on the stability in children and adolescents in difficult situations. *Voprosy psikhologii*, 1987, no. 1, pp. 27–34.
15. Danilova E.E. *Psikhologicheskii analiz trudnykh situatsiy i sposobov ovladeniya imi u detey 9–11 let*. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Psychological analysis of difficult situations and ways to cope with them by children of 9–11 years old]. Moscow, 1990. 20 p.
16. Naenko N.I. *Psikhicheskaya napryazhennost* [Psychic tension]. Moscow, Mosk. un-t Publ., 1976. 112 p.
17. Lazarus R.S. From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. *Annual Review Psychology*, 1993, vol. 44, pp. 1–21.
18. Dukhnovskiy S.V. *Psikhologiya otnosheniy lichnosti* [Psychology person's relations]. Kurgan, Kurganskiy gos. un-t Publ., 2014. 380 p.
19. Tikhomirov O.K., Babaeva Yu.D., Voyskunskiy A.E. Communication by means of computer. *Vestnik MGU. Seriya 14: Psikhologiya*, 1989, no. 3, pp. 31–42.
20. Zhichkina A.E., Belinskaya E.P. Self-presentation in the virtual reality features and user identity-teen Internet. *Obrazovanie i informatsionnaya kultura. Sotsiologicheskie aspekty*. Moscow, Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO Publ., 2000, pp. 431–460.
21. Dubrovina I.V., Prikhozhan A.M., Zatsepina V.V., ed. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya* [Age and educational psychology]. Moscow, Akademiya Publ., 2014. 368 p.
22. Burova V.A. Socio-psychological aspects of internet addiction. URL: [user.lvs.ru/vita/doclad.htm](http://user.lvs.ru/vita/doclad.htm).
23. Malygin V.L. *Internet-zavisimoe povedenie u podrostkov. Klinika, diagnostika, profilaktika* [Internet addictive behavior in adolescents. Clinical picture, diagnostics and preventive maintenance]. Moscow, Mnemozina Publ., 2010. 136 p.

#### DISHARMONY FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONS BETWEEN TEENAGERS WITH DIFFERENT LEVELS OF INTERNET ADDICTION

© 2017

**I.M. Rumina**, PhD (Psychology), Associate Professor,  
assistant professor of Chair of developmental and educational psychology  
*Orenburg State Pedagogical University, Orenburg (Russia)*

*Keywords:* interpersonal relations; adolescence; disharmony in interpersonal relations; Internet addiction.

*Abstract:* Despite the significant number of research in the field of relations psychology, the problem of interpersonal relationships disharmony remains insufficiently explored both in theoretical and practical terms. Internet addiction is an important issue in disharmony development of interpersonal relations between teenagers. Analysis of the social situation shows that the majority of teenagers meet their needs in communication on the Internet, which leads to difficulties in real interpersonal interaction. The paper defines the concept of “disharmony of interpersonal relations” and its indicators. Adolescence is characterized as a sensitive period in the development of interpersonal relations where the most valuable aspect is the relationship with peers. It is emphasized that sustained presence on the Internet contributes to the emergence of alienation, tension, conflict, aggression in the process of interpersonal interaction, emotional closeness, and distortion in the perception of social reality. An empirical study has been performed on a sample of 50 adolescents. The paper presents the results of the study of interpersonal relationships disharmony characteristics of teenagers with different levels of Internet addiction. According to the results of the study, there is a statistically significant difference in disharmony characteristics of interpersonal relations between adolescents with low, medium and high levels of Internet addiction upon such indicators as alienation, tension, conflict, and aggression in relations. The data obtained through the study allow us to make a conclusion about the features of disharmony in interpersonal relations of adolescents with different levels of Internet addiction and can serve as a basis for improvement of the interpersonal relations in adolescence.

## ЗАЩИТНО-АДАПТИВНЫЕ РЕСУРСЫ ЮНОШЕЙ В ОТНОШЕНИЯХ «ОТЕЦ – СЫН»

© 2017

*Г.Г. Семенова-Полях*, кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры «Психология развития и психофизиология»

*И.М. Юсупов*, доктор психологических наук, профессор,  
профессор кафедры «Психология развития и психофизиология»

*Г.М. Махмудов*, психолог

*Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова, Казань (Россия)*

**Ключевые слова:** отношения «отец – сын»; защитно-адаптивные ресурсы личности; психологическая защита; копинг-стратегии.

**Аннотация:** Мировая статистика отмечает сверхсмертность мужского населения планеты. Одним из ее факторов является стресс. Адаптация к стрессу актуализирует систему защитных и совладающих стратегий поведения личности, формирование которой происходит задолго до взрослости в условиях семейного взаимодействия, в частности в отношениях между сыном и отцом. Проблема зависимости защитно-адаптивных ресурсов личности юношей от отношений с отцом в семье недостаточно изучена. Поэтому целью настоящего эмпирического исследования стало установление зависимости защитно-адаптивных ресурсов юношей от рефлексии отцовского отношения к ним.

Применялись известные валидные, шкалированные методики. Обследовались 100 юношей в возрасте 16–18 лет, проживающих в полных семьях. Проведен парный линейный регрессионный анализ Пирсона и статистическое сравнение показателей по t-критерию Стьюдента.

Доказано, что защитно-адаптивный потенциал личности юношей зависит от сложившихся отношений в диаде «отец – сын». При доверительных отношениях с отцом у юношей преобладают продуктивные совладающие стратегии поведения (оптимизм, активный отдых, широкие дружеские контакты и стремление к достижениям в деятельности), растет личностный адаптивный потенциал. Отвергаемые юношами отношения с отцом снижают у них адаптивный ресурс, вызывая астенические расстройства, склоняют к выбору неэффективных копинг-стратегий (самообвинение и несовладание). Конкретизированы реактивные образования юношей, обуславливаемые определенным сценарием отцовского отношения: враждебность отцов усиливает астенизацию сыновей, склонность к разрядке напряжения и/или пассивному бездействию; непоследовательное отцовское поведение осложняет трудности самоконтроля у сыновей; автономность со стороны отцов снижает моральную нормативность сыновей и поиск ими духовной опоры.

### ВВЕДЕНИЕ

Демографические данные мировой статистики последних десятилетий отмечают высокую смертность мужского населения планеты, в отличие от женского [1; 2]. Среди ее многочисленных факторов – стрессы, лежащие в основе многих серьезных заболеваний, девиаций, суицидов и травм [3; 4]. Необходимость изучения проблемы совладания в данных обстоятельствах неоспорима.

В настоящее время существуют многочисленные концептуальные подходы к пониманию проблемы стресса и совладания с ним [5]. Раскрыта специфика бессознательных защитных механизмов и осознаваемых копинг-стратегий в условиях острых, кризисных и повседневных жизненных обстоятельств [6; 7]. Показана возрастная динамика защитно-адаптивных ресурсов личности и их половые различия [8; 9].

Формирование защитно-адаптивных ресурсов личности обусловлено множеством факторов, в числе которых свой вес имеют детско-родительские отношения [10; 11]. Ряд ученых отмечают возможность снижения показателей мужской смертности посредством воспитания [12; 13, с. 290]. Особую роль здесь играет поведение отца как образца мужской идентичности [14; 15]. Отцовское отношение, в отличие от материнского, – основа интеллектуального развития и усвоения социальных норм, умения постоять за себя, осознать уверенность в своих силах [15; 16]. В период молодости

личность активно апробирует сформированную в детстве систему психологических защит и копингов, поскольку интенсивные социальные взаимодействия, обретения новых сфер самореализации актуализируют потребность в сохранении самости и целостности «я» или пересмотре автоматизированных операций по совладанию со стрессом. Какова же роль отношений в диаде «отец – сын» в защитно-адаптивных ресурсах личности юношей? Этот вопрос, с одной стороны, и недостаток эмпирических конкретизаций в литературе, с другой, стали посылком для настоящего исследования.

Объект исследования – защитно-адаптивный потенциал личности юношей, предмет – зависимость социально-психологических адаптивных ресурсов юношей от рефлексии отцовского отношения к ним. Цель статьи – установление зависимости защитно-адаптивных ресурсов личности юношей от рефлексии отцовского отношения к ним.

### МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось в психологической лаборатории Казанского инновационного университета имени В.Г. Тимирязова в два этапа: 1) определение зависимости защитно-адаптивных ресурсов личности юношей от отношения «отец – сын»; 2) выявление специфики защитно-адаптивных ресурсов личности юношей с положительным и отрицательным восприятием отцовского отношения.

В качестве метода сбора данных использовалось тестирование. Применялись широко известные, проверенные на валидность шкалированные методики: юношеские копинг-шкалы (ЮКШ) Фрайденберга и Льюиса в адаптации Т.Л. Крюковой (2002) [17], опросник «Индекс жизненного стиля» (ИЖС) в адаптации Л.И. Вассермана (2005) [18], многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина (1993) [19], методика «Подростки о родителях» (ADOR) Л.И. Вассермана, И.А. Горьковой, Е.Е. Ромищаной (1995), содержащая оценочные нормы для исследуемой возрастной группы [20].

Методами математико-статистического анализа стали *t*-критерий Стьюдента и парный линейный регрессионный анализ Пирсона в программе SPSS Statistics Base 22.

На первом этапе исследования приняли участие 100 юношей (16–18 лет), пребывающих в отношениях «отец – сын» (проживают совместно с отцом). На втором этапе юноши были поделены на выборки по качеству воспринимаемого отцовского отношения. Отправной точкой для суждения об отрицательном и положительном отцовском отношении стала разность сумм двух групп шкал теста ADOR: «позитивного интереса», «фактора близости» и «директивности», с одной стороны, и «враждебности», «непоследовательности», «автономности» – с другой. Таким образом, группа испытуемых поделилась на три части: 44 юноши с отрицательным отношением к ним отца (разность ниже нуля), 42 – с положительным отношением (разность выше нуля), остальные (14 юношей) не обнаружили ярко выраженной тенденции. Результаты обследования последних на втором этапе исследования были элиминированы.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

С целью подтверждения и спецификации зависимости защитно-адаптивных ресурсов личности юношей от восприятия ими отцовского отношения был проведен парный линейный регрессионный анализ на полной выборке ( $n=100$ ). Доказательством справедливости выдвинутой гипотезы стало значительное число ( $n=23$ ) значимых коэффициентов регрессии ( $p \leq 0,01$ ;  $0,001$ ) и тех ( $n=37$ ), что на уровне тенденции ( $p \leq 0,05$ ). Наибольшая зависимость от показателей родительского отношения встречается в параметрах, описывающих осознаваемые модели совладания (тест ЮКШ), психофизиологические и социально-психологические характеристики личности (тест МЛО-АМ).

В таблице 1 показано, что присутствие позитивного интереса отца и его участие в жизни сына, принятие, как и положительное отношение в целом, создают благоприятные условия для развития личностного адаптивного потенциала юношей, включая их коммуникативные навыки ( $p \leq 0,05$ ) и поведенческую саморегуляцию. При этом снижается риск дезадаптационных нарушений ( $p \leq 0,05$ ), в частности астенических реакций.

При подобном родительском поведении велика вероятность, что юноши в трудных жизненных обстоятельствах прибегнут к активному отдыху (к занятиям физкультурой и спортом) ( $p \leq 0,05$ ) и поиску близкого окружения ( $p \leq 0,05$ ), друзей ( $p \leq 0,05$ ), а также будут стремиться избегать такие копинги, как бездействие ( $p \leq 0,05$ ), сознательная блокировка решения проблемы,

самоизоляция ( $p \leq 0,05$ ), самообвинение. Психологическая близость с отцом дает понять неэффективность применения эмоциональной разрядки на других в качестве стратегии совладания ( $p \leq 0,05$ ), а также регрессии как бессознательного механизма защиты ( $p \leq 0,05$ ).

Отцовская директивность, проявляющаяся, согласно методике ADOR, в стремлении к завоеванию авторитета у сына, властном управлении и коррекции поведения ребенка (за исключением деспотичности), вносит свои коррективы в защитно-адаптивный потенциал юношей. При ней снижается поведенческий самоконтроль молодого человека, растет склонность к защите «я-концепции» посредством регрессии и компенсации ( $p \leq 0,05$ ), которые символизируют потерю контроля и лишение «я». Авторитетность отца (DIR) создает условия для формирования внушительного арсенала совладающих стратегий. С одной стороны, это копинг, направленный на поиск решения проблемы ( $p \leq 0,05$ ) или на взаимодействие с окружающими (социальная поддержка ( $p \leq 0,05$ ), друзья, профессиональная помощь ( $p \leq 0,05$ ), принадлежность ( $p \leq 0,05$ )), с другой – стратегии избегания: уход в работу (достижения) ( $p \leq 0,05$ ), в активный отдых ( $p \leq 0,05$ ), в фантазии (чудо) ( $p \leq 0,05$ ), а также эмоциональные механизмы совладания по типу оптимизма или беспокойства о будущем ( $p \leq 0,05$ ).

Иная картина защитно-адаптационных ресурсов личности складывается при анализе их зависимости от негативных параметров отцовского поведения в отношениях с юношей-сыном (таблица 2). Враждебность, автономность и непоследовательность в отцовском поведении прогнозируют снижение ряда адаптационных свойств личности юношей.

Жестокость отцов, их излишняя конвенциональность, недовольство, скептическое отношение к достижениям сына (NOS) усиливают астенизацию сыновей, а также склонность к совладанию посредством вымещения своих неудач на других, эмоциональных срывов, употребления психоактивных веществ («разрядка», «замещение») или пассивного, болезненного протеста в сложных жизненных ситуациях («несовладание»).

Невовлеченность и формальное взаимодействие отцов с сыновьями (AUT) в юношеском возрасте ведут к снижению моральной нормативности, затрудняющей адекватную оценку юношами своей роли и места в коллективе, что, вероятно, в свою очередь, уменьшает их стремление к поиску социально приемлемой духовной опоры и наставничества.

Непредсказуемость отцовского поведения создает условия для роста дезадаптационных нарушений сыновей и трудностей их самоконтроля.

Фактор критики есть показатель высокой заинтересованности в ребенке и тотального контроля. Со стороны отца он приводит к активизации всевозможных совладающих механизмов, как и при директивности. Так, юноше в этих условиях свойственно искать подкрепление среди друзей и близких, активно решать проблему или переключаться на активный отдых. При этом важными копингами выступают эмоциональные паттерны: беспокойство по поводу будущего, поиск духовной опоры и фокусировка на позитиве.

Подобная родительская модель актуализирует также механизмы психологической защиты, отвечающие за контроль границ личности, – регрессию

**Таблица 1.** Результаты регрессии защитно-адаптивных ресурсов личности от положительных параметров отцовско-юношеского отношения

Наименование предикторов/шкалы ADOR	Тест	Наименование зависимой шкалы	Коэффициент регрессии, B	$t_{эмп}$	Уровень значимости, P
Позитивный интерес (POZ)	МЛО	ПР	0,798	4,064	0,001
		ЛАП	0,465	2,704	0,010
		АР	0,796	3,148	0,010
	ЮКШ	Несовладание	-5,049	-3,340	0,010
		Самообвинение	-5,978	-2,712	0,010
Уход в себя		-5,684	-3,117	0,010	
Фактор близости (POZ/NOS)	МЛО	ПР	0,628	0,001	0,001
		ЛАП	0,455	0,004	0,010
		АР	0,638	0,008	0,010
	ЮКШ	Несовладание	-5,228	0,000	0,001
Общий показатель позитивного отношения	МЛО	ПР	0,255	0,000	0,001
		ЛАП	0,214	0,000	0,001
		АР	0,306	0,000	0,001
	ЮКШ	Несовладание	-1,726	0,001	0,001
Директивность (DIR)	ИЖС	Регрессия	9,231	0,006	0,010
	ЮКШ	Позитивный фокус	4,446	0,009	0,010
		Друзья	5,646	0,001	0,001

**Примечание.** Данные по уровню значимости  $p \leq 0,05$  приведены в тексте статьи.

Условные обозначения: ПР – поведенческая регуляция; ЛАП – личностный адаптационный потенциал; АР – астенические реакции.

**Таблица 2.** Результаты регрессии защитно-адаптивных ресурсов личности от отрицательных параметров отцовско-юношеского отношения

Наименование предикторов/шкалы ADOR	Тест	Наименование зависимой шкалы	Коэффициент регрессии, B	$t_{эмп}$	Уровень значимости, P	
Враждебность (NOS)	МЛО	ЛАП	-0,354	0,024	0,05	
		АР	-0,509	0,031	0,05	
	ИЖС	Замещение	3,708	0,036	0,05	
		ЮКШ	Несовладание	3,767	0,008	0,01
			Разрядка	3,219	0,028	0,05
Автономность (AUT)	МЛО	МН	-0,687	0,014	0,05	
	ЮКШ	Духовность	-7,469	0,028	0,05	
Непоследовательность (NED)	МЛО	ПР	-0,522	0,037	0,05	
		ЛАП	-0,600	0,002	0,01	
		АР	-0,785	0,009	0,01	
		ДАН	-0,394	0,038	0,05	
	ЮКШ	Разрядка	3,785	0,046	0,05	
Фактор критики (DIR/AUT)	ИЖС	Регрессия	9,682	0,018	0,05	
		Интеллектуализация	6,464	0,044	0,05	
	ЮКШ	Решение проблемы	4,282	0,016	0,05	
		Социальная поддержка	4,419	0,029	0,05	
		Друзья	4,762	0,027	0,05	
		Беспокойство	5,798	0,018	0,05	
		Принадлежность	4,264	0,025	0,05	
		Духовность	6,800	0,010	0,01	
		Позитивный фокус	5,435	0,007	0,01	
Активный отдых	7,953	0,008	0,01			

**Примечание.** Условные обозначения те же, что и в таблице 1.

и интеллектуализацию, сигнализирующие об экзистенциальном кризисе территориальности юношей.

Таким образом, защитно-адаптивный потенциал личности юношей зависит от сложившихся отношений в диаде «отец – сын». Тот или иной сценарий отцовских отношений обуславливает у сыновей проявление определенных защитно-адаптивных образований.

Каковы же различия в защитно-адаптационном поведении юношей, воспитывающихся в условиях разного отцовского отношения (положительного или отрицательного)?

Сравнение адаптационных показателей (шкалы МЛЮ) по *t*-критерию Стьюдента показало значимые различия между выборками (таблица 3). У юношей, положительно принимающих существующее отношение отцов к ним, суммарный показатель шкал личностного адаптивного потенциала удовлетворительный. Успех их адаптации напрямую зависит от внешних обстоятельств, но при этом не исключаются всплески агрессии и конфликтности. Для них характерно умение устанавливать контакт и достигать взаимопонимания с окружающими. Респондентам с позитивным отношением к отцам также свойственно преодоление трудностей в упорной работе, оптимизм, широкие дружеские контакты, увлечение спортом. Ориентация на общепринятые моральные нормы поведения в обеих выборках удовлетворительны и схожи.

Репертуар доминирующих копинг-стратегий юношей с позитивным принятием отца выглядит следующим образом (таблица 4): активный отдых, достиже-

ния, сотрудничество с друзьями. При этом обнаружены различия в осознаваемых адаптационных моделях поведения юношей в зависимости от отцовского отношения.

Для юношей, отвергающих сложившиеся отношения с отцом, характерна неадекватная самооценка, искаженное восприятие действительности и балансирование на грани нервно-психических срывов. Их состояние можно диагностировать как пограничное с психопатиями и склонностью к девиантному поведению. Неуверенность в поддержке «семейного тыла» выражается в подверженности астеническим реакциям (АР). Тревожность, ипохондричность, суицидные тенденции, низкая фрустрационная толерантность, соматические нарушения значимо связаны с эмоциональной напряженностью семьи и отвергающим отношением сына к отцу. Отмеченные симптомы поведения предрасполагают к психосоматическим расстройствам с последующей психосоциальной дезадаптацией юноши.

Юноши с отрицательным восприятием отца склонны к непродуктивным копингам: отказу от решения проблемы («несовладание») и самообвинению. Среди бессознательных параметров совладания с трудностями доминируют психологические защиты: отрицание, компенсация и замещение. Однако значимые различия между группами в их проявлении посредством статистического анализа показателей теста ИЖС не выявлены.

Пассивность или враждебность отца в детско-родительских отношениях оборачивается неготовностью юноши к активным действиям в сложных жизненных

**Таблица 3.** Результаты статистического сравнения показателей теста МЛЮ юношей с положительным и отрицательным отцовским отношением

Шкалы теста МЛЮ-АМ	Отцовское отношение, $\bar{X}_{ср}$		$t_{эмп}$	Уровень значимости, $P$
	отрицательное	положительное		
Поведенческая регуляция	2,42	<b>3,95</b>	3,7	0,01
Коммуникативный потенциал	3,57	<b>4,22</b>	2,4	0,05
Моральная нормативность	3,47	4,22	1,5	-
Личностный адаптационный потенциал	1,28	<b>2,59</b>	3,7	0,01
Дезадаптационные нарушения	4,47	<b>5,31</b>	2,4	0,05
Астенические реакции	4,52	<b>6,45</b>	3,8	0,01
Психотические реакции	3,76	3,86	0,2	-

**Примечание.** Значения последних трех шкал имеют обратные характеристики: чем значение ниже, тем более выражено свойство.

**Таблица 4.** Результаты статистического сравнения показателей теста ЮКШ юношей с положительным и отрицательным отцовским отношением

Шкалы МЛЮ	Отцовское отношение, $\bar{X}_{ср}$		$t_{эмп}$	Уровень значимости, $P$
	отрицательное	положительное		
Работа, достижения	66,66	<b>74,90</b>	2,5	0,05
Позитивный фокус	64,04	<b>71,81</b>	2,1	0,05
Друзья	61,90	<b>72,90</b>	2,6	0,05
Несовладание	<b>50,09</b>	38,00	3,9	0,01
Самообвинение	<b>57,14</b>	46,81	2,2	0,05
Активный отдых	69,71	<b>82,90</b>	2,2	0,05

**Примечание.** Жирным шрифтом выделены доминирующие показатели. В таблице приведены шкалы, получившие значимые различия по *t*-критерию.

ситуациях, аутоагрессией, протестом, адресованным социуму.

Таким образом, качество отцовского отношения сказывается на предпочитаемых юношами моделях преодолевающего поведения, как и на адаптивных возможностях личности в целом. Юношам с восприятием отцовского отношения как отрицательного свойственны дезадаптивные нарушения с выраженными реакциями астенизации и непродуктивными копинг-стратегиями. Юношам с положительным восприятием собственных отношений с отцом свойственно преобладание совладающих стратегий поведения по типу «ухода в работу», «поиска дружеской опоры», «оптимизма» и «активного отдыха» на фоне общего удовлетворительного уровня адаптивного потенциала личности.

## ВЫВОДЫ

1. Защитно-адаптивный потенциал личности юноши зависит от сложившихся доверительных отношений в диаде «отец – сын». Авторитетное управление поведением сына со стороны отца и его тотальный контроль актуализируют психологические защиты юноши, ограничивающие вторжение в границы его «я», и копинги, направленные на поиск духовной и дружеской опоры на фоне общего позитивного настроения на проблему.

2. При доверительных отношениях с отцом у юношей преобладают совладающие стратегии поведения: оптимизм, активный отдых, широкие дружеские контакты и стремление к достижениям в деятельности. Психологическая близость в диаде «отец – сын» создает благоприятные условия для развития личностного адаптационного потенциала юноши и поведенческой саморегуляции, а также для снижения риска дезадаптивных нарушений.

3. Отвергаемые юношами отношения с отцом снижают у них адаптивный ресурс, провоцируя психосоматические расстройства; они склоняются к выбору непродуктивных копинг-стратегий (самообвинению, несовладанию).

4. Сценарии отцовских отношений обуславливают у сыновей определенные реактивные образования: враждебность отцов усиливает астенизацию сыновей и разрядку напряжения в пассивном бездействии; непоследовательное отцовское поведение осложняет трудности самоконтроля у сыновей; автономность поведения отцов снижает моральную нормативность сыновей и поиск ими духовной опоры.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев Е.М. Смертность мужчин в России // Вопросы статистики. 2001. № 7. С. 27–33.
2. Rigby J.E., Dorling D. Mortality in relation to sex in the affluent world // Journal of epidemiology and community health. 2007. Vol. 61. P. 159–164.
3. Шафиркин А.В., Штемберг А.С. Влияние социального стресса и психоэмоциональной напряженности на здоровье мужчин трудоспособного возраста в России // Вестник Российского государственного медицинского университета. 2013. № 5-6. С. 27–34.
4. Розанов В.А. Самоубийства, психо-социальный стресс и потребление алкоголя в странах бывшего СССР // Суицидология. 2012. Т. 3. № 4. С. 28–40.

5. Крюкова Т.Л. Основные подходы к изучению совладающего поведения в зарубежной и отечественной психологии // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2004. Т. 9. № 4. С. 58–68.
6. Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Международной научной конференции. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. Т. 1. 407 с.
7. Черенёва Е.А. Защитные механизмы поведения как фактор адаптивного поведения личности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 6. С. 122–126.
8. Исаева Е.Р. Возрастные и гендерные особенности стресс-преодолевающего поведения (на примере российской популяции) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 6. С. 86–90.
9. Barnett R.C., Biener L., Baruch G.K. Gender and stress. New York: Free Press, 1987. 386 p.
10. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладение с ними. СПб.: Речь, 2005. 240 с.
11. Ткаченко И.В. Личностно развивающий ресурс семьи: онтология и феноменология. М.: КРЕДО, 2008. 278 с.
12. Stress, coping and resiliency in children and families / ed. by E.M. Hetherington, E.A. Blechman. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Inc., Publishers, 1996. 185 p.
13. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире. М.: Время, 2009. 496 с.
14. Хуриева М.Ю. Роль отца в гендерной социализации ребенка в современной семье // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 1583–1591.
15. Fthenakis W.E. Väter, Band I.I. Zur vater-kind-beziehung in verschiedenen familien-strukturen. München: Urban & Schwarzenberg, 1988. 190 p.
16. Bumpass L.L., Sweet J.A., Cherlin A. The role of cohabitation in declining rates of marriage // Journal of Marriage and the Family. 1991. № 53. P. 913–927.
17. Крюкова Т.Л. О методике диагностики стилей психологического совладания (копинга) у подростков ACS (Юношеская копинг-шкала) // Психическое здоровье и социально-психологическая поддержка детей и подростков: состояние и перспективы: материалы межрегиональной научно-практической конференции. Кострома: КомГУ, 2002. С. 144–146.
18. Вассерман Л.И., Ерышев О.Ф., Клубова Е.Б. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. СПб.: СПбНИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2005. 50 с.
19. Маклаков А.Г., Чермянина С.В. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности. СПб.: С.-Петербургский университет, 2001. С. 127–129; 138–141.
20. Вассерман Л.И., Горьковская И.А., Ромицына Е.Е. Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение. М.: Фолиум, 1995. 56 с.

## REFERENCES

1. Andreev E.M. Male mortality in Russia. *Voprosy statistiki*, 2001, no. 7, pp. 27–33.

2. Rigby J.E., Dorling D. Mortality in relation to sex in the affluent world. *Journal of epidemiology and community health*, 2007, vol. 61, pp. 159–164.
3. Shafirkin A.V., Shtemberg A.S. The impact of social stress and psycho-emotional tension on the health of working age men in Russia. *Vestnik Rossiyskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta*, 2013, no. 5-6, pp. 27–34.
4. Rozanov V.A. Suicides, psycho-social stress and alcohol consumption in the countries of the former USSR. *Suitsidologiya*, 2012, vol. 3, no. 4, pp. 28–40.
5. Kryukova T.L. Basic approaches to the study of coping behavior in foreign and domestic psychology. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*, 2004, vol. 9, no. 4, pp. 58–68.
6. *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: resursy, zdorove, razvitie: materialy IV Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [Psychology of stress and coping resources, health, development]. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova Publ., 2016. Vol. 1, 407 p.
7. Chereueva E.A. Protective mechanisms of behavior as factor of adaptive behaviour. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2013, no. 6, pp. 122–126.
8. Isaeva E.R. Age and gender specialties of stress-coping behavior by the example of Russian population. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2009, no. 6, pp. 86–90.
9. Barnett R.C., Biener L., Baruch G.K. *Gender and Stress*. New York, Free Press Publ., 1987. 386 p.
10. Kryukova T.L., Saporovskaya M.V., Kuftyak E.V. *Psikhologiya semi: zhiznennye trudnosti i sovladenie s nimi* [Psychology of family: life's difficulties and co-ownership with them]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2005. 240 p.
11. Tkachenko I.V. *Lichnostno razvivayushchiy resurs semi: ontologiya i fenomenologiya* [Personal development resource family: ontology and phenomenology]. Moscow, KREDO Publ., 2008. 278 p.
12. Hetherington E.M., Blechman E.A., ed. *Stress, coping and resiliency in children and families*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass. Inc., Publ., 1996. 185 p.
13. Kon I.S. *Muzhchina v menyayushchemsya mire* [Man in a changing world]. Moscow, Vremya Publ., 2009. 496 p.
14. Khurieva M.Yu. The father's role in gender socialization child in modern family. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 1-1, pp. 1583–1591.
15. Fthenakis W.E. Väter, Band I.I. *Zur vater-kind-beziehung in verschiedenen familien-strukturen*. München, Urban & Schwarzenberg Publ., 1988. 190 p.
16. Bumpass L.L., Sweet J.A., Cherlin A. The role of cohabitation in declining rates of marriage. *Journal of marriage and the family*, 1991, no. 53, pp. 913–927.
17. Kryukova T.L. Methods of diagnostics of psychological styles of coping (coping) in adolescents ACS (Junior coping scale). *Psikhicheskoe zdorove i sotsialno-psikhologicheskaya podderzhka detey i podrostkov: sostoyanie i perspektivy: materialy mezhregionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Kostroma, KomGU Publ., 2002, pp. 144–146.
18. Vasserman L.I., Eryshev O.F., Klubova E.B. *Psikhologicheskaya diagnostika indeksa zhiznennogo stilya* [Psychological diagnostics of the index of life style]. Sankt Petersburg, SPbNIPNI im. V.M. Bekhtereva Publ., 2005. 50 p.
19. Maklakov A.G., Chermyanina S.V. Multilevel personal questionnaire “Adaptability” (MLO-AM). *Praktikum po psikhologii menedzhmenta i professionalnoy deyatel'nosti*. Sankt Petersburg, S.-Peterburgskiy universitet Publ., 2001, pp. 127–129; pp. 138–141.
20. Vasserman L.I., Gorkovaya I.A., Romitsyna E.E. *Psikhologicheskaya metodika “Podrostki o roditelyakh” i ee prakticheskoe primenenie* [Psychological method of “Teenagers about parents” and its practical application]. Moscow, Folium Publ., 1995. 56 p.

## DEFENSIVE-ADAPTIVE RESOURCES OF YOUNG MEN IN “FATHER–SON” RELATIONSHIP

© 2017

**G.G. Semenova-Poliakh**, PhD (Psychology), Associate Professor,  
assistant professor of Chair “Developmental psychology and psychophysiology”

**I.M. Yusupov**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor,  
professor of Chair “Developmental psychology and psychophysiology”

**G.M. Makhmudov**, psychologist  
*Timiryasov Kazan Innovative University, Kazan (Russia)*

*Keywords:* “father-son” relationship; defensive-adaptive resources of an individual; psychological defense; coping strategy.

*Abstract:* The global statistics reveals high mortality of the male population of the planet. One of its factors is stress. Adaptation to stress actualizes a system of defensive and coping strategies of individual behavior. This system is formed within a family long before adulthood, in particular, in the relationship between father and son. The problem of dependence of young men’s defensive-adaptive resources on the relationship with the father in the family has not been sufficiently studied. Therefore, the aim of the present empirical research is to determine the dependence of defensive and adaptive resources of young men on the reflection of their fathers’ attitude to them.

A hundred of young men aged between 16 and 18, living in full families, have been investigated. The authors have used well-known valid, scaled methods and applied Pearson’s paired linear regression analysis and statistical comparison of the indices with respect to Student’s t-test.

It is discovered that defensive and adaptive potential of the personality of young men depends on the prevailing relations in the dyad “father-son”. With trust-based relations between father and son, the young males are dominated by productive coping strategies of behavior (optimism, active rest, broad friendly contacts and striving for achievements in activity), the personal adaptive potential is growing. Relationship with father rejected by young males reduces their adaptive resource, causes asthenic disorders, and tempts to choose ineffective coping strategies (self-accusation and lack of control). The authors specify reactive formations of young males that are conditioned by a certain scenario of the father's attitude: hostility of fathers strengthens the asthenization of sons, a tendency towards discharging tension and/or passive inaction; inconsistent paternal behavior complicates the difficulties of self-control in sons; autonomy on the part of fathers reduces the moral normality of sons and their search for spiritual support.

---

## НАШИ АВТОРЫ

**Асеева Татьяна Владимировна**, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16 В.  
Тел.: (8482) 53-92-93  
E-mail: atvlad@bk.ru

**Белоусова Софья Сергеевна**, аспирант кафедры «Социальная и дифференциальная психология».  
Адрес: Российский университет дружбы народов, 117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6.  
Тел.: 8 927 773-32-00  
E-mail: grigoreva.sofya@mail.ru

**Берсенева Татьяна Сергеевна**, старший преподаватель.  
Адрес: Уральский федеральный университет, 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19.  
Тел.: 8 922 101-23-63  
E-mail: tatber@mail.ru

**Бутина Анастасия Павловна**, аспирант кафедры изобразительного искусства.  
Адрес: Тихоокеанский государственный университет, 680000, Россия, г. Хабаровск, ул. К. Маркса, 68.  
Тел.: (4212) 21-00-34  
E-mail: zapsybir@mail.ru

**Васильева Лидия Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Телекоммуникационные системы и технологии».  
Адрес: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 428015, Россия, г. Чебоксары, Московский пр-т, 15.  
Тел.: (8352) 58-12-59  
E-mail: OLN2404@mail.ru

**Волошина Татьяна Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологического образования.  
Адрес: Петрозаводский государственный университет, 185910, Россия, Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр-т Ленина, 33.  
Тел.: 8 921 520-00-02  
E-mail: voltax@yandex.ru

**Гребенщикова Татьяна Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая и дошкольная педагогика и психология».  
Адрес: Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, 654041, Россия, г. Новокузнецк, ул. Циолковского, 23.  
Тел.: 8 903 916-21-27  
E-mail: tatgreb@yandex.ru

**Гусарова Анна Николаевна**, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой общей и специальной психологии и педагогики.  
Адрес: Межрегиональный открытый социальный институт, 424007, Россия, Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола, ул. Прохорова, 28.  
Тел.: 8 902 465-04-70  
E-mail: gusarovaann@mail.ru

**Дыбина Ольга Витальевна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Дошкольная педагогика и психология».  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.  
Тел.: (8482) 53-93-27  
E-mail: dybinaov@yandex.ru

**Кудинов Сергей Иванович**, доктор психологических наук, профессор кафедры «Социальная и дифференциальная психология».  
Адрес: Российский университет дружбы народов, 117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6.  
Тел.: 8 962 965-06-16  
E-mail: rudn.tgu@yandex.ru

**Лаптева Юлия Александровна**, старший преподаватель кафедры «Общая и дошкольная педагогика и психология».  
Адрес: Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, 654041, Россия, г. Новокузнецк, ул. Циолковского, 23.  
Тел.: 8 905 963-56-48  
E-mail: aglaiia@mail.ru

**Махмудов Георгий Муратович**, психолог.  
Адрес: Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП), 420111, Россия, г. Казань, ул. Московская, 42.  
Тел.: (843) 231-92-90  
E-mail: georg\_muratovich@mail.ru

**Павленкович Ольга Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой изобразительного искусства.  
Адрес: Тихоокеанский государственный университет, 680000, Россия, г. Хабаровск, ул. К. Маркса, 68.  
Тел.: (4212) 21-00-34  
E-mail: pavlenkovicholga@mail.ru

**Плахова Ольга Александровна**, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16 В.  
Тел.: (8482) 53-92-93  
E-mail: plahova\_oa@mail.ru

**Позин Александр Ильич**, аспирант кафедры «Социальная и дифференциальная психология».  
Адрес: Российский университет дружбы народов, 117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6.  
Тел.: 8 926 332-83-05  
E-mail: pozuh@bk.ru

**Рюмина Ирина Михайловна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии.  
Адрес: Оренбургский государственный педагогический университет, 460014, Россия, г. Оренбург, ул. Советская, 19.  
Тел.: 8 919 842-64-08  
E-mail: Ruminaim@mail.ru

**Семенова-Полях Галина Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология развития и психофизиология».  
Адрес: Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП), 420111, Россия, г. Казань, ул. Московская, 42.  
Тел.: (843) 231-92-90  
E-mail: semenovar@ieml.ru

**Скоробогатова Наталья Владимировна**, доцент.  
Адрес: Уральский государственный университет путей сообщения, 620034, Россия, г. Екатеринбург, ул. Колмогорова, 66.  
Тел.: 8 922 611-90-01  
E-mail: skorobogatovanv@gmail.com

**Смирнова Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.  
Тел.: (8482) 53-92-93  
E-mail: sevhome@yandex.ru

**Терентьева Елена Викторовна**, педагог-психолог, аспирант.  
Адрес 1: Детский сад № 120 «Сказочный», 445036, Россия, г. Тольятти, б-р Курчатова, 17.  
Адрес 2: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.  
Тел.: (8482) 32-24-77  
E-mail: evterentyeva@mail.ru

**Чумаров Сергей Геннадьевич**, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Телекоммуникационные системы и технологии».

Адрес: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 428015, Россия, г. Чебоксары, Московский пр-т, 15.

Тел.: (8352) 58-12-59

E-mail: chumarov@mail.ru

**Шинявская Татьяна Юрьевна**, старший преподаватель.

Адрес: Уральский федеральный университет, 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19.

Тел.: 8 900 197-39-81

E-mail: soushko@mail.ru

**Юсупов Ильдар Масгудович**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Психология развития и психофизиология».

Адрес: Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП), 420111, Россия, г. Казань, ул. Московская, 42.

Тел.: (843) 231-92-90

E-mail: Knyaz5491@mail.ru

---

## OUR AUTHORS

**Aseeva Tatyana Vladimirovna**, assistant professor of Chair “Theory and methods of teaching of foreign languages and cultures”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 16 V.

Tel.: (8482) 53-92-93

E-mail: atvlad@bk.ru

**Belousova Sofya Sergeevna**, postgraduate student of Chair “Social and Differential Psychology”.

Address: Peoples’ Friendship University of Russia, 117198, Russia, Moscow, Miklukho-Maklay Street, 6.

Tel.: 8 927 773-32-00

E-mail: grigoreva.sofya@mail.ru

**Berseneva Tatyana Sergeevna**, senior lecturer.

Address: Ural Federal University, 620002, Russia, Ekaterinburg, Mira Street, 19.

Tel.: 8 922 101-23-63

E-mail: tatber@mail.ru

**Butina Anastasia Pavlovna**, postgraduate student of Chair of Fine Arts.

Address: Pacific National University, 680000, Russia, Khabarovsk, Karl Marx Street, 68.

Tel.: (4212) 21-00-34

E-mail: zapsybir@mail.ru

**Chumarov Sergey Gennadievich**, PhD (Engineering), Associate Professor, assistant professor of Chair “Telecommunication systems and technologies”.

Address: I.N. Ulyanov Chuvash State University, 428015, Russia, Cheboksary, Moskovskiy prospect, 15.

Tel.: (8352) 58-12-59

E-mail: chumarov@mail.ru

**Dybina Olga Vitalievna**, Doctor of Sciences (Education), Professor, Head of Chair “Preschool Pedagogics and Psychology”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-93-27

E-mail: dybinaov@yandex.ru

**Grebenshchikova Tatyana Valerievna**, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “General and preschool pedagogy and psychology”.

Address: Novokuznetsk Institute (affiliate) of Kemerovo State University, 654041, Russia, Novokuznetsk, Tsiolkovsky Street, 23.

Tel.: 8 903 916-21-27

E-mail: tatgreb@yandex.ru

**Gusarova Anna Nikolaevna**, PhD (Pedagogy), head of Chair of general and special psychology and pedagogy.

Address: Interregional Open Social Institute, 424007, Russia, Republic of Mari El, Yoshkar-Ola, Prokhorov Street, 28.

Tel.: 8 902 465-04-70

E-mail: gusarovaann@mail.ru

**Kudinov Sergey Ivanovich**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of Chair “Social and Differential Psychology”.

Address: Peoples’ Friendship University of Russia, 117198, Russia, Moscow, Miklukho-Maklay Street, 6.

Tel.: 8 962 965-06-16

E-mail: rudn.tgu@yandex.ru

**Lapteva Yuliya Aleksandrovna**, senior lecturer of Chair “General and preschool pedagogy and psychology”.

Address: Novokuznetsk Institute (affiliate) of Kemerovo State University, 654041, Russia, Novokuznetsk, Tsiolkovsky Street, 23.

Tel.: 8 905 963-56-48

E-mail: aglailia@mail.ru

**Makhmudov Georgiy Muratovich**, psychologist.

Address: Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML), 420111, Russia, Kazan, Moskovskaya Street, 42.

Tel.: (843) 231-92-90

E-mail: georg\_muratovich@mail.ru

**Pavlenkovich Olga Borisovna**, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of Chair of Fine Arts.  
Address: Pacific National University, 680000, Russia, Khabarovsk, Karl Marx Street, 68.  
Tel.: (4212) 21-00-34  
E-mail: pavlenkovicholga@mail.ru

**Plakhova Olga Aleksandrovna**, Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, professor of Chair “Theory and methods of teaching of foreign languages and cultures”.  
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 16 V.  
Tel.: (8482) 53-92-93  
E-mail: plakhova\_oa@mail.ru

**Pozin Aleksandr Ilyich**, postgraduate student of Chair “Social and Differential Psychology”.  
Address: Peoples’ Friendship University of Russia, 117198, Russia, Moscow, Miklukho-Maklay Street, 6.  
Tel.: 8 926 332-83-05  
E-mail: po3uh@bk.ru

**Rumina Irina Mikhailovna**, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair of developmental and educational psychology.  
Address: Orenburg State Pedagogical University, 460014, Russia, Orenburg, Sovetskaya Street, 19.  
Tel.: 8 919 842-64-08  
E-mail: Ruminaim@mail.ru

**Semenova-Poliakh Galina Gennadievna**, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair “Developmental psychology and psychophysiology”.  
Address: Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML), 420111, Russia, Kazan, Moskovskaya Street, 42.  
Tel.: (843) 231-92-90  
E-mail: semenovap@ieml.ru

**Shinyavskaya Tatyana Yurievna**, senior lecturer.  
Address: Ural Federal University, 620002, Russia, Ekaterinburg, Mira Street, 19.  
Tel.: 8 900 197-39-81  
E-mail: soushko@mail.ru

**Skorobogatova Natalya Vladimirovna**, Associate Professor.  
Address: Ural State University of Railway Transport, 620034, Russia, Ekaterinburg, Kolmogorov Street, 66.  
Tel.: 8 922 611-90-01  
E-mail: skorobogatovanv@gmail.com

**Smirnova Elena Vladimirovna**, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures”.  
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.  
Tel.: (8482) 53-92-93  
E-mail: sevhome@yandex.ru

**Terentyeva Elena Viktorovna**, educational psychologist, postgraduate student.  
Address 1: Kindergarten № 120 “Skazochny”, 445036, Russia, Togliatti, Boulevard Kurchatova, 17.  
Address 2: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.  
Tel.: (8482) 32-24-77  
E-mail: evterentyeva@mail.ru

**Vasilieva Lidiya Nikolaevna**, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Telecommunication systems and technologies”.  
Address: I.N. Ulyanov Chuvash State University, 428015, Russia, Cheboksary, Moskovskiy prospect, 15.  
Tel.: (8352) 58-12-59  
E-mail: OLN2404@mail.ru

**Voloshina Tatyana Aleksandrovna**, PhD (Education), assistant professor of Chair of Technological Education.  
Address: Petrozavodsk State University, 185910, Russia, the Republic of Karelia, Petrozavodsk, prospect Lenina, 33.  
Tel.: 8 921 520-00-02  
E-mail: voltax@yandex.ru

**Yusupov Ildar Masgudovich**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, professor of Chair “Developmental psychology and psychophysiology”.

Address: Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML), 420111, Russia, Kazan, Moskovskaya Street, 42.

Tel.: (843) 231-92-90

E-mail: Knyaz5491@mail.ru