

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского государственного университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 3 (26)

2016

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
Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор
Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор
Бекова Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
Дергач Маргарита Альфридовна, доктор педагогических наук, доцент
Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, профессор
Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
Кайгородов Борис Владиславович, доктор психологических наук, профессор
Карташова Любовь Андреевна, доктор педагогических наук, профессор
Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кузьминский Анатолий Иванович, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор
Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент
Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор
Моторная Светлана Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент
Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор
Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
Сапожников Станислав Владимирович, доктор педагогических наук, доцент
Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор
Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент

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

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

Компьютерная верстка:
Н.А. Никитенко

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

Сайт: <http://www.tltsu.ru>

Подписано в печать 30.09.2016.
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 12,7.
Тираж 50 экз. Заказ 3-536-16.

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

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Криштал 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

СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА Е.Ю. Валитова.....	9
ПРАВСТВЕННОСТЬ КАК ПЕРВОФЕНОМЕН ДУХОВНОЙ ПРИРОДЫ ЛИЧНОСТИ М.В. Гузева	16
ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ О.В. Дыбина	21
СОЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ К.А. Касаткина.....	27
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ А.С. Климова.....	32
ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА А.Н. Корниенко.....	37
РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ Е.Ф. Косицына, Ю.А. Мамаева, М.П. Черновол.....	42
ЭФФЕКТИВНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ С.А. Нурмухамбетова.....	48
О ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ Т.С. Пчелинцева.....	53
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЦЕНТРОМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Т.С. Бобкова, Т.Н. Гороховицкая.....	61
ОТНОШЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К БУЛЛИНГУ И ЕГО УЧАСТНИКАМ Д.Я. Грибанова, Р.Р. Калинина, Л.И. Максименкова.....	67
ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА Н.В. Григорьева, О.В. Василевицкая.....	72

ДИНАМИКА ПЕРЕЖИВАНИЯ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ У СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ И.А. Курусь.....	78
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Ю.А. Лаптева.....	84
САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ ПЕДАГОГА И ЦЕННОСТНООБРАЗУЮЩИЕ КОНТЕКСТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Е.Ю. Почтарева.....	90
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ О.В. Соловьева, С.Б. Темрокова.....	96
ПРОБЛЕМА ВИКТИМОГЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА В ФЕНОМЕНОЛОГИИ СИРОТСТВА: СОЦИАЛЬНАЯ ДЕПРИВАЦИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИЦИИ ЖЕРТВЫ Е.С. Фоминых.....	100
НАШИ АВТОРЫ.....	105

CONTENT

PEDAGOGY

THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-IDENTIFICATION OF THE STUDENTS WITHIN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY E.Yu. Valitova.....	9
MORALITY AS AN ARCHETYPAL PHENOMENON OF SPIRITUAL NATURE OF A PERSON M.V. Guzeva.....	16
THE WAYS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS OF 6–7-YEARS CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT O.V. Dybina.....	21
SOCIAL APPROACH TO FORMING SPECIAL TRANSLATOR’S COMPETENCES OF LINGUISTIC STUDENTS K.A. Kasatkina.....	27
INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION OF POSTGRADUATE STUDENTS TEACHING A.S. Klimova.....	32
THE APPLICATION OF MIND MAPS IN THE PROJECT ACTIVITY OF THE STUDENTS WHEN LEARNING FOREIGN LANGUAGE A.N. Kornienko.....	37
IMPLEMENTATION OF THE KEY WORDS METHOD IN PREPARING SCHOOL STUDENTS FOR STATE FINAL CERTIFICATION E.F. Kositsyna, Yu.A. Mamaeva, M.P. Chernovol.....	42
EFFECTIVE FORMATION OF COMMUNICATIVE READINESS FOR FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION AS A RESULT OF A PEDAGOGICAL MODELING S.A. Nurmukhambetova.....	48
ABOUT THE EXTRACURRICULAR ACTIVITY IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS T.S. Pchelintseva.....	53
PSYCHOLOGY	
SUPPORT FOR DISABLED CHILDREN PROVIDED BY CENTERS OF PSYCHO-PEDAGOGICAL AND MEDICO-SOCIAL ASSISTANCE IN INCLUSIVE EDUCATION T.S. Bobkova, T.N. Gorokhovitskaya.....	61
ATTITUDE OF UPPER-FORMERS TO THE BULLYING AND ITS PARTICIPANTS D.Ya. Gribanova, R.R. Kalinina, L.I. Maksimenkova.....	67
THE STUDY OF MOTIVATIONAL PREFERENCES OF FIRST-YEAR STUDENTS OF COLLEGE OF EDUCATION N.V. Grigorieva, O.V. Vasilevitskaya.....	72

THE DYNAMICS OF EMOTIONAL EXPERIENCE OF THE STUDENTS IN CRISIS SITUATIONS AT THE INITIAL STAGE OF STUDYING AT THE UNIVERSITY I.A. Kurus.....	78
CONTENT CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN Yu.A. Lapteva.....	84
SELF-DETERMINATION OF A TEACHER AND VALUE-FORMING CONTEXTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY E.Yu. Pochtareva.....	90
PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNOUT OF MEDICAL PROFESSIONALS O.V. Solovyeva, S.B. Temroкова.....	96
THE ISSUE OF VICTIMOGENIC POTENTIAL IN THE ORPHANAGE PHENOMENOLOGY: SOCIAL DEPRIVATION AS A FACTOR OF FORMATION OF A VICTIM POSITION E.S. Fominykh.....	100
OUR AUTHORS.....	105

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

© 2016

Е.Ю. Валитова, ассистент кафедры теоретической и прикладной механики, аспирант
Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск (Россия)

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; высшее образование; субъектная позиция; индивидуализация; персонализация; педагогическая поддержка.

Аннотация: В статье рассмотрены существующие подходы к решению проблем профессионального самоопределения студентов вузов, показана необходимость развития общего системного подхода, обеспечивающего процесс субъективизации и индивидуализацию профессионально-личностного развития будущих профессионалов. Проанализированы основные принципы педагогического проектирования, в соответствии с которыми разработана модель педагогической поддержки процесса профессионального самоопределения студентов вуза. Обосновано рассмотрение образовательного пространства вуза как педагогизированной среды, которая дает возможность формирования субъектной позиции студентов, индивидуализации профессионально ориентированных образовательных выборов и персонализации при их реализации. Структура образовательного пространства вуза интегрирует формальное (академическое) образование, регламентированное ФГОС и основными образовательными программами по направлениям подготовки, и неформальное педагогическое взаимодействие в сетевой информационной среде вуза. Неформальное взаимодействие представлено информационными ресурсами и дополнительными мероприятиями, обеспечивающими профессионально-личностное развитие студентов и способствующими успешной адаптации студентов и выпускников к рынку труда. Содержательная составляющая процесса педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов, в первую очередь бакалавров, соотнесена с содержанием образовательного процесса в контексте уровневой и курсовой системы его организации. В этой связи в статье выделены последовательные этапы процесса педагогической поддержки профессионального самоопределения, отражающие особенности субъектной позиции студентов на разных курсах обучения в вузе. Представлены критерии результативности системы педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов вуза, выделены показатели, основанные на проявлении субъектной позиции студентов в планировании и реализации профессионально-личностного развития в образовательном пространстве вуза. Показаны результаты экспериментальной апробации модели процесса педагогической поддержки, которые подтверждают необходимость системного подхода в осуществлении педагогической поддержки студентов вуза в профессиональном самоопределении.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время качеству и росту человеческого капитала страны отводится решающая роль в модернизации экономических и социальных структур общества. Особую роль в формировании и развитии человеческого капитала по праву занимает система образования. Решение фундаментальной задачи развития личностного потенциала и самореализации каждого человека по отношению к себе и окружающему миру признается в качестве основной цели системы образования в проекте «Доктрина образования в Российской Федерации» [1]. Становится актуальным достижение баланса между потребностью инновационной экономики и запросами рынка труда с одной стороны и личностной составляющей человеческого капитала с другой. Иными словами, в формировании человеческого капитала должны принимать участие и рынок труда с его запросами, и сама личность со своими психологическими особенностями, интеллектуальными способностями и профессиональными интересами. В профессиональном самоопределении личности как необходимой сущностной характеристики человеческого капитала в настоящее время заинтересованы государство, обучающиеся, общество в целом. При этом процесс формирования и развития профессионального самоопределения студентов в уровне образования должен носить системный характер, направленный на возрастание активности и ответственности студентов за свое образовательное и профессио-

нальное становление, на формирование мотивации и готовности к самореализации в образовательной и профессиональной деятельности. Становится необходимой непрерывная педагогическая поддержка процесса формирования субъектной позиции студентов относительно своего профессионального становления и развития. Целью работы является анализ необходимых условий для создания системы педагогической поддержки процесса личностно-профессионального самоопределения, независимого от направления подготовки студентов в вузе, учитывающей роль неформальной (внеакадемической) компоненты образовательного пространства вуза и соединяющей стадии (этапы) довузовского и послевузовского профессионального самоопределения.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Педагогические аспекты формирования и развития профессионального самоопределения на этапе получения профессионального образования исследованы в ряде работ отечественных педагогов и психологов [2–14]. В них рассматриваются особенности процессов профессионального самоопределения студентов [8–11], проблемы учета индивидуальных особенностей студентов в процессе профессионального самоопределения [2; 3], развития субъектной позиции студентов, необходимой для успешного формирования профессионального самоопределения [4; 5; 7; 12], формирования проекта

профессионального жизненного пути [6], необходимости системного подхода с выделением этапов профессионального самоопределения [3–6]. В работе Ф.В. Повшедной профессиональное самоопределение будущих учителей представлено как длительный, поэтапный процесс, обеспечиваемый педагогической поддержкой в образовательно-профессиональной среде вуза [4]. С.Ф. Шляпина рассматривает развитие профессионального самоопределения в контексте формирования проекта профессионального жизненного пути [6]. Б.Е. Фишман, выделяя задачи педагогической поддержки и подчеркивая значимость системного подхода в решении этих задач, предлагает «комплекс гуманитарных технологий», позволяющих системно обеспечить эту поддержку [13; 14].

Наряду с имеющимся опытом обеспечения процессов профессионального самоопределения учащихся на этапе получения профессионального образования, необходимо исследование общих для системы высшего образования подходов в решении проблем профессионального самоопределения студентов вне зависимости от специфики вуза и направления подготовки кадров.

Система педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов вуза адекватна идее контекстного обучения А.А. Вербицкого, «в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов» [15]. Идеи контекстного обучения применяются в качестве концептуальной основы реализации компетентностного подхода, обеспечивая развитие профессиональных и личностных компетенций обучающихся в системе профессиональной подготовки.

Представленное Н.В. Кузьминой понимание педагогической системы предусматривает рассмотрение множества взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиняемых целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых [16]. Основной целью системы педагогической поддержки процесса профессионального самоопределения студентов вуза является создание педагогических условий для формирования и развития профессионального самоопределения студентов вуза, обеспечивающих процессы индивидуализации при осуществлении профессионально ориентированных выборов в образовательном пространстве вуза и персонализации при их дальнейшей реализации.

Субъектами системы педагогической поддержки профессионального самоопределения, наряду с сотрудниками вуза и студентами, являются также выпускники и представители предприятий-работодателей, взаимодействующие в общем образовательном пространстве вуза. Важным для функционирования этой системы является развитие партнерских связей между образованием и рынком труда, в котором, с одной стороны, происходит системная интеграция требований работодателей к молодым специалистам – выпускникам вузов, а с другой – создается открытое образовательное пространство, выступающее ресурсом для развития необходимых компетенций студентов и выпускников вуза.

В системном рассмотрении педагогическая поддержка профессионального самоопределения направле-

на на индивидуализацию профессионально ориентированных образовательных выборов и персонализацию при их реализации в образовательном пространстве вуза, где пересекаются формальное, академическое, и неформальное образовательные взаимодействия. При этом в процессе индивидуализации происходит соотношение индивидуальных личностных особенностей, способностей и профессиональных интересов с реальными требованиями производства, на основе чего студенты планируют собственное профессиональное развитие в образовательном пространстве вуза.

Результатом реализации индивидуальных профессионально ориентированных образовательных маршрутов становятся процессы персонализации, когда студенты, получая первый индивидуальный опыт профессиональной деятельности, могут проявить и представить его на защите творческих проектов, учебно-исследовательских работ, выступая на научных конференциях, защищая отчеты о прохождении практики, проводя профориентационные мероприятия для студентов младших курсов. Общее рассмотрение процессов индивидуализации и персонализации обучающихся высшей школы представлено в работах [17; 18].

Результат педагогической поддержки процесса профессионального самоопределения проявляется в качественном изменении субъектной позиции студентов относительно их профессионального становления и развития, в частности в стремлении к профессиональному и личностному саморазвитию, как в образовательном пространстве вуза, так и в дальнейшей трудовой деятельности.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

В контексте профессионального самоопределения представляется методологически важным замечание Г.П. Щедровицкого о том, что понятие самоопределения предполагает наличие не только самого процесса и включенность в него субъекта, но и некоторого пространства или некоторых пределов, относительно которых или в которых самоопределение происходит [19]. В.А. Касторнова представляет образовательное пространство как «форму единства людей, которая складывается в результате их совместной образовательной деятельности. В основе процессов целеполагания такой деятельности лежат согласованные потребности участвующих в ней субъектов, при этом цели и средства их достижения формируются и изобретаются самими субъектами благодаря осваиваемым механизмам культуры» [20].

Важно отметить, что система педагогической поддержки процесса профессионального самоопределения является важной составляющей образовательного пространства вуза во всем многообразии его составляющих, как академических, так и неформальных [21]. Компоненты образовательной системы могут видоизменяться, трансформироваться в нечто новое, при этом проектируемая система педагогической поддержки профессионального самоопределения должна носить динамичный и развивающийся характер по отношению к этим изменениям. Следовательно, образовательное пространство можно рассматривать как педагогизированную среду,

которая дает возможность формирования субъектной позиции студентов, проявления индивидуальности личности в отношении ее самореализации и саморазвития. Важной характеристикой такого пространства должна стать содержательная и информационная насыщенность, которая позволит каждому студенту выбрать для себя способы и формы профессионально ориентированной личностной самореализации в соответствии со своими потребностями и целями, личностными особенностями, способностями и профессиональными интересами. Структуру образовательного пространства в таком случае можно представить как формальное образовательное пространство, регламентированное ФГОС и основными образовательными программами по направлениям подготовки вуза, и неформальное образовательное пространство вуза.

Неформальное образовательное пространство в нашем исследовании представлено профориентационными мероприятиями, тренингами личностного роста, а также современными онлайн-технологиями, позволяющими создавать образовательную, информационную, диалоговую среду взаимодействия всех субъектов системы педагогической поддержки профессионального самоопределения (ПП ПСО) в вузе, а именно студентов, выпускников, работодателей и преподавателей вуза.

Основными положениями проектирования системы ПП ПСО, описанной в нашей работе [18], были следующие.

– Непрерывность на всем протяжении процесса обучения в вузе, как одно из положений модели, продиктована непрерывным характером процесса профессионального самоопределения, в котором происходит формирование профессиональных установок и ценностей, соотнесение личностного и профессионального, выбор и построение своего профессионально ориентированного образовательного пути.

– Последовательность в логике построения академических и неформальных дисциплин и мероприятий предполагает поэтапный характер педагогической поддержки в зависимости от возможностей личностной реализации и проявления субъектной позиции студентов в вариативной и академической составляющих образовательного пространства вуза.

– Вариативность предлагаемых академических и неформальных дисциплин и мероприятий рассматривается нами как пространство профессионально ориентированных образовательных выборов и является ресурсом, способствующим становлению субъектной позиции студентов в части определения индивидуальных профессионально ориентированных образовательных маршрутов. Принцип холизма, на основании которого шло проектирование модели ПП ПСО, в данном случае предполагает учет индивидуальных особенностей личности во всем их многообразии и целостности в процессах профессионального самоопределения, развитие которого происходит в образовательном пространстве вуза во всем многообразии и целостности его компонентов.

– Принцип человекообразности предполагает учет возрастных и личностных особенностей студентов в обеспечении процессов профессионального самоопределения и обеспечивает соответствие профессионально ориентированных выборов индивидуальным личностным

потребностям студентов (личностным особенностям, способностям, профессиональным интересам и др.). Система поддержки профессионального самоопределения студентов направлена на определение личностных ресурсов (возможностей), профессиональных интересов, уровня профессиональной мотивации для того, чтобы планировать образовательную траекторию студента и реализовывать профессиональное развитие уже на этапе получения профессионального образования.

– Совместность системы педагогической поддержки профессионального самоопределения с уровневой и курсовой организацией высшей школы предполагает учет содержания основных образовательных программ при планировании этапов педагогической поддержки в рамках обеспечения пространства профессионально ориентированных образовательных выборов, способствующих развитию субъектной позиции студентов.

При проектировании системы педагогической поддержки процесса профессионального самоопределения студентов вуза [18; 22] учитывалась не только логическая содержательная сторона педагогической поддержки, но и ее развертывание во времени в процессе обучения. Поэтому содержательная составляющая процесса профессионального самоопределения была соотнесена с содержанием образовательного процесса в контексте уровневой и курсовой системы его организации.

Первым этапом процесса педагогической поддержки (на основании преемственности) является профориентация учащихся средних школ. Успешность прохождения профориентационного этапа в средней школе является необходимым условием для последующего профессионального самоопределения студентов в вузе.

Следующий этап «Пропедевтика» нацелен на активизацию личностной позиции студентов в отношении своего профессионального развития в ходе адаптации к студенческой жизни. Основную роль здесь играет дисциплина «Введение в инженерную деятельность», в рамках которой студенты знакомятся с видами инженерной деятельности, основами разработки технологических процессов и систем, формируют навыки межличностных коммуникаций. Ограничением этого этапа является то, что преподавание дисциплины реализуется без диагностики потребностей конкретных студентов, их потенциала.

Этап «Идентификация» является центральным и системообразующим для педагогической поддержки профессионального самоопределения. Целью этапа является установление соответствия личностных характеристик и профессиональных интересов студента спектру возможных областей и стилей дальнейшей деятельности, как образовательной, так и профессиональной. В качестве основы педагогической поддержки этапа выбрано сочетание личностно ориентированного и деятельностно-развивающего подходов, реализуемых в дисциплине «Технология карьеры». В рамках курса студенты проходят профдиагностическое тестирование, знакомятся с технологиями планирования и управления карьерой, требованиями предприятий-работодателей, условиями трудоустройства и адаптации на предприятиях. Профдиагностическое тестирование позволяет определить профессиональные интересы, представленные в виде приоритетных направлений профессиональной деятельности,

мотивы, способности и личностные особенности, способствующие развитию профессиональной карьеры. Результатом данного этапа является сформированный ценностный образ (акме-прообраз) своего будущего, к которому стоит стремиться, готовность к профессиональному и личностному развитию в рамках индивидуальной профессионально ориентированной образовательной траектории, обоснованная личностно ориентированная позиция студентов в выборе форм и способов обучения.

Дальнейшие этапы педагогической поддержки профессионального самоопределения направлены на развитие личности к будущей автономизации, к последующему управляемому самообразованию, на удовлетворение потребности личности свободно проявлять свои индивидуальные качества, поступать в соответствии с собственными интересами, взглядами, мировоззрением. Обеспечивая процессы индивидуализации в составлении профессионально ориентированных образовательных маршрутов и персонализации при их реализации в образовательном пространстве вуза, мы способствуем развитию субъектной позиции студентов в их профессиональном становлении и развитии.

КРИТЕРИИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ

Мы рассматриваем эффективность системы педагогической поддержки профессионального самоопределения с позиций проявления субъектной позиции студентов по ценностно-мотивационным, деятельностным и когнитивным критериям. Основным показателем ценностно-мотивационного развития субъектной позиции в профессиональном самоопределении будет являться мотивация к саморазвитию и самореализации в образовательной и профессиональной деятельности. Оценка деятельностного компонента направлена на выявление способности определять виды деятельности, наиболее приоритетные для профессионально-личностного развития, на выявление готовности к реализации индивидуального образовательного маршрута в соответствии со своими личностными особенностями, способностями и интересами, а также формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности. Оценка когнитивного компонента субъектной позиции направлена на определение знаний студентов о характере и содержании будущей профессиональной деятельности, знаний своих личностных преимуществ, которые могут качественно отразиться на построении карьеры, требований рынка труда к профессиональным и личностным компетенциям молодых специалистов, а также способов трудоустройства и адаптации на предприятиях.

В качестве основы педагогического эксперимента по проверке результативности педагогической поддержки выбрано сравнение субъектных позиций студентов трех целевых групп. Студентов кафедры теоретической и прикладной механики (ТПМ) в количестве 69 человек мы отнесли к экспериментальной группе, поскольку в течение года они получали системную педагогическую поддержку в соответствии с разработанной моделью. Вторая группа – это участники мероприятия «Ярмарка вакансий» (ЯВ), принявшие участие в непосредственном анкетировании (144 человека). Третья группа – участники онлайн-опроса (Онлайн),

в котором использовались цифровые формы, разосланные студентам университета в социальной сети «ВКонтакте» (607 человек). Группы участников ярмарки вакансий и онлайн-опроса были разбиты на 2 подгруппы; первую, экспериментальную подгруппу (ЭГ) составили студенты, дополнительно принявшие участие в профессиональном тестировании, обучавшиеся на факультативном курсе «Технологии карьеры» и/или участвовавшие в обучающих семинарах по трудоустройству, тренингах по развитию карьерных компетенций и др., представители второй, контрольной подгруппы (КГ) в данных мероприятиях участия не принимали.

Для выявления изменений субъектной позиции, способствующей профессиональному самоопределению, опрос формирующего эксперимента был сфокусирован на оценке студентами своих личностных преимуществ и компетенций, способных благоприятно отразиться на развитии будущей профессиональной карьеры, своей готовности влиять на профессиональное развитие во время обучения в вузе, на оценку знания характера и условий будущей профессиональной деятельности, определение вида будущей профессиональной деятельности и оценки факторов, влияющих на выбор студентами места будущего трудоустройства (табл. 1).

Для статистической обработки полученных результатов использовались критерий Фишера и критерий Пирсона. Было показано, что проявление субъектности в ответах студентов экспериментальной группы ТПМ статистически значительно выше, чем в других экспериментальных группах. Сравнение экспериментальной и контрольной групп ярмарки вакансий не показало статистически значимых различий, а между ЭГ и КГ онлайн-опроса были показаны статистически значимые отличия по показателям готовности к развитию профессионально-личностных компетенций и изменения мотивации в плане стремления к самореализации в профессиональной деятельности.

Результаты подтверждают необходимость организации системной педагогической поддержки, поскольку участники ярмарки вакансий хоть и принимали участие в тех же мероприятиях, что и студенты кафедры ТПМ, но работа эта носила более ситуативный характер, в отличие от выпускающей кафедры, где была выстроена поэтапная система процесса педагогической поддержки в соответствии с разработанной моделью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Реализация системы педагогической поддержки профессионального самоопределения в образовательном пространстве Национального исследовательского Томского политехнического университета позволила получить следующие выводы.

1. В результате диагностики личностного потенциала на этапе «Идентификация», а также согласования выявленных личностных потребностей с требованиями рынка труда формируется ценностный образ будущей профессии, а также развивается субъектная позиция в отношении собственного профессионального самоопределения и саморазвития.

2. Реализация индивидуальных профессионально ориентированных образовательных маршрутов, построенных на основе интеграции требований рынка труда

Таблица 1. Результаты диагностики проявления позиции субъектности в профессиональном самоопределении студентов вуза (%)

Критерии результативности	Показатели	Результаты проявления субъектной позиции в ответах респондентов				
		ЭГ ТПМ	КГ ЯВ	ЭГ ЯВ	КГ Онлайн	ЭГ Онлайн
Ценностно-мотивационный	Проявление субъективной позиции в отношении построения карьеры	96 %	67 %	70 %	59 %	64 %
	Выбор факторов, определяющих стремление к самореализации в профессиональной деятельности	87 %	66 %	82 %	62 %	85 %
Деятельностный	Качественная оценка готовности к развитию профессионально-личностных компетенций	100 %	81 %	86 %	70 %	84 %
Когнитивный	Качественная оценка собственного понимания характера и условий будущей профессиональной деятельности	90 %	71 %	74 %	54 %	56 %
	Качественная оценка понимания собственных профессионально-личностных преимуществ	94 %	64 %	74 %	69 %	76 %

с выявленными в процессе тестирования личностными особенностями и профессиональными интересами, способствует развитию субъектной позиции студентов, а также формирует востребованную рынком труда компетенцию «стремление к саморазвитию в профессиональной деятельности», что отражено результатами формирующего эксперимента.

3. Выделение этапов педагогической поддержки профессионального самоопределения позволило систематизировать и упорядочить прежде разрозненные усилия кафедр всех институтов университета в логике непрерывного развития профессионального самоопределения так, чтобы цель формирования профессионального самоопределения была достигнута на уровне бакалавриата и была далее заменена целью профессионального развития на уровне магистратуры и аспирантуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации. Проект // Народное образование. 2015. № 3. С. 35–46.
- Кремень С.А. Диагностическое изучение индивидуальных особенностей личности, обеспечивающих эффективность профессионального самоопределения будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2000. 190 с.
- Пьянкова Л.А. Индивидуальный подход к проблеме формирования профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 4. С. 10–13.
- Повshedная Ф.В. Теория и практика профессионального самоопределения будущего учителя в условиях педагогического вуза : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2002. 426 с.
- Солодова Г.Г. Профессиональное самоопределение студентов как проблема педагогическая // Вестник Кемеровского государственного университета. 2011. № 3. С. 99–103.
- Шляпина С.Ф. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2008. 20 с.
- Шалавина Т.И. Особенности педагогической поддержки профессионального самоопределения учащейся молодежи // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 3. С. 100–105.
- Федорова Ю.А. Профессиональное самоопределение студентов высшей школы // Педагогическое образование в России. 2011. № 1. С. 269–273.
- Угарова М.Г. Эффективность профессионального самоопределения студентов педагогического вуза // Вестник Костромского государственного университета им. А.Н. Некрасова. 2006. Т. 12. № 10. С. 79–83.
- Русанова А.А. Профессиональное самоопределение в структуре социального самоопределения студенческой молодежи (социологический анализ) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2011. № 4. С. 156–164.
- Ретунская Т.Н. Личностное и профессиональное самоопределение студентов в процессе обучения // Высшее образование в России. 2009. № 7. С. 74–78.
- Менщикова И.А. Субъектная позиция профессионального самоопределения студентов университета на завершающем этапе их обучения // Фундаментальные исследования. 2014. № 1-1. С. 154–159.
- Фишман Б.Е. Концептуальные основы системы педагогической поддержки личностно-профессионального самоопределения студентов // Педагогическое образование и наука. 2012. № 3. С. 71–75.
- Фишман Б.Е. Гуманитарные технологии педагогической поддержки становления педагога // Педагогическое образование и наука. 2009. № 11. С. 4–9.
- Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004. 200 с.
- Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. М.: Народное образование, 2002. С. 11–20.
- Стародубцев В.А. Персонализация виртуальной образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 24–29.

18. Педагогическая система: теория, история, развитие: коллективная монография / под ред. В.П. Бедерхановой, А.А. Остапенко. М.: Народное образование, 2014. 128 с.
19. Валитова Е.Ю., Стародубцев В.А. Профессиональное самоопределение студентов вуза в контексте индивидуализации и персонификации образования // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 68–74.
20. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. С. 3–200.
21. Касторнова В.А. Анализ подходов к определению образовательного пространства // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 1. С. 239–244.
22. Якушкина М.С. Образовательная среда и образовательное пространство как понятия современной педагогической науки // Человек и образование. 2013. № 2. С. 66–69.
23. Валитова Е.Ю., Стародубцев В.А. Профессиональное самоопределение бакалавра: педагогическая поддержка // Высшее образование в России. 2016. № 7. С. 143–151.
8. Fedorova Yu.A. Student's professional self-determination in the system of higher education. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2011, no. 1, pp. 269–273.
9. Ugarova M.G. The effectiveness of professional self-determination of the students of college of education. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.N. Nekrasova*, 2006, vol. 12, no. 10, pp. 79–83.
10. Rusanova A.A. Students' professional self-identification in the structure of social self-determination (sociological analysis). *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Regionovedenie: filozofiya, istoriya, sotsiologiya, yurisprudentsiya, politologiya, kulturologiya*, 2011, no. 4, pp. 156–164.
11. Retunskaya T.N. Personality and professional self-determination of students. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2009, no. 7, pp. 74–78.
12. Menshchikova I.A. Subject position in professional identity within senior university students. *Fundamentalnye issledovaniya*, 2014, no. 1-1, pp. 154–159.
13. Fishman B.E. Conceptual foundations of the pedagogical support system of students' personal and professional self-determination. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2012, no. 3, pp. 71–75.
14. Fishman B.E. Humanitarian technologies of pedagogical support of training teachers. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2009, no. 11, pp. 4–9.
15. Verbitskiy A.A. *Kompetentnostnyy podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya* [Competence approach and the theory of context training]. Moscow, ITs PKPS Publ., 2004. 200 p.
16. Kuzmina N.V. The concept of "educational system" and the criteria of its assessment. *Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya*. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2002, pp. 11–20.
17. Starodubtsev V.A. Personalization of virtual education environment. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2015, no. 7, pp. 24–29.
18. Bederkhanova V.P., Ostapenko A.A., ed. *Pedagogicheskaya sistema: teoriya, istoriya, razvitie* [Educational System: theory, history, development]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2014. 128 p.
19. Valitova E.Yu., Starodubtsev V.A. Development of student's professional self-determination in higher education. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal*, 2014, no. 6, pp. 68–74.
20. Shchedrovitskiy G.P. The system of pedagogical research. *Pedagogika i logika*. Moscow, Kastal' Publ., 1993, pp. 3–200.
21. Kastornova V.A. An analysis of the approaches to the educational environment definition. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2012, no. 1, pp. 239–244.
22. Yakushkina M.S. Educational environment and educational space as the concepts of modern pedagogical science. *Chelovek i obrazovanie*, 2013, no. 2, pp. 66–69.
23. Valitova E.Yu., Starodubtsev V.A. Pedagogical support of bachelor's professional self-determination. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2016, no. 7, pp. 143–151.

REFERENCES

1. Khutorskoy A.V. The doctrine of human education in the Russian Federation. *Narodnoe obrazovanie*, 2015, no. 3, pp. 35–46.
2. Kremen S.A. *Diagnosticheskoe izuchenie individualnykh osobennostey lichnosti, obespechivayushchikh effektivnost professionalnogo samoopredeleniya budushchego uchitelya*. Diss. kand. ped. nauk [Diagnostic study of the individual peculiarities of a personality ensuring the effectiveness of professional self-identification of a future teacher]. Smolensk, 2000. 190 p.
3. Pyankova L.A. Individual approach to professional self-identification development of pedagogical college students. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2011, no. 4, pp. 10–13.
4. Povshednaya F.V. *Teoriya i praktika professionalnogo samoopredeleniya budushchego uchitelya v usloviyakh pedagogicheskogo vuza*. Diss. dokt. ped. nauk [Theory and practice of professional self-determination of the future teacher in the conditions of pedagogical high school]. N. Novgorod, 2002. 426 p.
5. Solodova G.G. Performing professional self-determination of students as a pedagogic problem. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011, no. 3, pp. 99–103.
6. Shlyapina S.F. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie professionalnogo samoopredeleniya studentov vuza*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Pedagogical support of professional self-identification of the university students]. Tumen', 2008. 20 p.
7. Shalavina T.I. Peculiarities of pedagogical support for students' vocational self-determination. *Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 2012, no. 3, pp. 100–105.

**THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-IDENTIFICATION
OF THE STUDENTS WITHIN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY**

© 2016

E.Yu. Valitova, assistant of Chair of theoretical and applied mechanics, postgraduate student
National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk (Russia)

Keywords: professional self-identification; higher education; subject attitude; individualization; personalization; pedagogical support.

Abstract: The paper considers the present approaches to the solution of the issues of professional self-identification of the university students, points the necessity of development of general systemic approach supporting the process of personalization and individualization of the professional and personal development of future professionals. The author analyzed the basic principles of instructional design and, according to this design, developed the model of pedagogical support of the process of professional self-identification of the university students. The author proves the considering of educational environment of a university as the pedagogized environment that gives the ability to form the students' subject attitude, the individualization of profession-oriented educational choices and the personalization during their implementation. The structure of the university educational environment integrates the formal (academic) training restricted by FSES and principal educational programs in the areas of training and informal pedagogical interaction within the university network informational environment. The informal interaction is represented by the informational resources and additional measures supporting the students' professional-personal development and facilitating the successful adaptation of the students and graduates to the labor market. The content-related element of the process of pedagogical support of professional self-identification of the students, first of all, the bachelors, is related to the content of educational process in the context of a level-based and course-based system of its organization. In this connection, the paper highlights the successive steps of the process of pedagogical support of professional self-identification reflecting the peculiarities of the students' subject attitude at different years of study at the university. The author gives the efficiency criteria of the system of pedagogical support of the university students' professional self-identification based on the manifestation of the students' subject attitude in planning and professional-personal development implementation within the university educational environment. The paper contains the results of the experimental approbation of the model of the pedagogical support process, which prove the necessity of systemic approach in the implementation of pedagogical support of the university students in their professional self-identification.

НРАВСТВЕННОСТЬ КАК ПЕРВОФЕНОМЕН ДУХОВНОЙ ПРИРОДЫ ЛИЧНОСТИ

© 2016

М.В. Гузева, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и образовательных технологий
Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь (Россия)

Ключевые слова: нравственность; духовность; духовно-нравственное воспитание; нравственная устойчивость; нравственные убеждения; нравственное сознание.

Аннотация: В статье представлен анализ отечественной философско-педагогической мысли по духовно-нравственной проблематике в различные периоды (начиная с XII в. и до наших дней), где духовно-нравственное воспитание считается неотъемлемой частью воспитания подрастающего поколения.

Показаны основные подходы к проблеме нравственного воспитания. Первый подход связан с поисками путей активизации нравственного воспитания. В рамках второго подхода осуществляется анализ развития нравственной устойчивости личности. Непосредственно содержание нравственного воспитания и его механизм уточняет третий подход. Круг вопросов, связанных с развитием нравственных убеждений школьников, составляет четвертый подход. Обобщение передового практического опыта школ, учителей-новаторов происходит в рамках пятого подхода.

Значительное место в статье отводится анализу тенденций научных исследований на рубеже XX–XXI столетий, в процессе которого было установлено, что в 90-е гг. общество утратило интерес к вопросам нравственного воспитания. Однако в начале XXI в. интерес исследователей к проблемам духовно-нравственного воспитания существенно возрастает. В статье предпринята попытка систематизации ключевых идей духовно-нравственного воспитания. Автор приходит к выводу о необходимости возрождения «базовых российских ценностей», формирующих ценностные ориентации подрастающего поколения.

Важнейшим механизмом трансляции культурного опыта, способа взаимосвязи человеческих поколений является обучение и воспитание. Идеи гуманизма, которые включают заботу о духовном росте личности, ее нравственном совершенствовании, присущи отечественной системе образования и педагогики.

Духовно-нравственное воспитание является обязательным компонентом воспитания подрастающего поколения на различных ступенях образования. Основопологающим документом, разработанным в соответствии с Конституцией Российской Федерации, Законом Российской Федерации «Об образовании», с учетом ежегодных посланий Президента России Федеральному Собранию Российской Федерации, является «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», которая определяет идеологическую и методологическую основу разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

Являясь важными элементами православной духовности, ценностные основы духовно-нравственного воспитания в виде идеалов духовного подвижничества и нравственного самоусовершенствования как пути постижения Бога: любовь к ближнему, аскетизм, способность нести страдания во имя веры, соборность, смирение – находят свое отражение еще в «Поучении князя Владимира Мономаха детям» (XII в.) [1].

В «Домострое» (середина XVI в.), являющемся своеобразным сводом правил общественного, религиозного и в особенности семейно-бытового поведения, по мнению М.В. Головушкиной, «прослеживается мысль о том, что воспитание – дело семейное, и ответственность за нравственное здоровье детей несут родители, а высшая цель воспитания – научение детей страху Божию, повиновению заповедям Господним. Путь же к результативности воспитания изложен предельно ясно: «Воспитай детей в запретах – и найдешь в них по-

кой и благословение (гл. 21)» [2]. К основным задачам воспитания, представленным в документе, можно отнести следующие: сформировать представление о главных святынях и ценностях Родины (государь, государство, православие, церковь); научить выстраивать взаимоотношения с властью, домочадцами, социумом; вырабатывать этическое отношение к природе, к соплеменникам и иноземцам; ориентировать в понимании необходимости следовать лучшим традициям своей семьи, своего народа [3].

Несмотря на разницу в пять веков, сходство моральных норм и наставлений в «Домострое» и в «Поучении Владимира Мономаха» очевидно. По мнению В.В. Колесова, «Домострой» закончил собой процесс осмысления и стабилизации средневековой (христианской) эпохи, доведя ее до системы, развив до предела, за которым скрывался уже совершенно иной взгляд на поведение человека в обществе» [4].

Понятие «нравственность» и «духовность» мыслители разных веков трактовали по-разному. Еще в Древней Греции в трудах Аристотеля о нравственном человеке говорилось: «Нравственно прекрасным называют человека совершенного достоинства... Ведь о нравственной красоте говорят по поводу добродетели: нравственно прекрасным зовут справедливого, мужественного, благоразумного и вообще обладающего всеми добродетелями человека» [5].

Анализ философских и педагогических произведений показывает, что в русской педагогике второй половины XVIII в. особое место занимает проблема содержания нравственного воспитания. Любовь к Отечеству, трудолюбие, уважение к людям труда, неустранимость духа, гуманизм, чуткость, сила воли, честность, чувство собственного достоинства, скромность – качества, характеризующие моральный облик «истинного сына Отечества». Большое значение в данный период придавалось наставлениям. Детей знакомили с моральными

нормами с помощью этического просвещения, словесные методы подкреплялись положительными примерами поведения. Особое внимание уделялось бескорыстию и стремлению к добру. Педагоги XVIII в. отводили существенное место религии в нравственном воспитании детей, считая, что реальные добродетели воспитываются через духовное приобщение к Богу.

В XIX в. славянофилы подчеркивали, что в основу духовных традиций Руси положено православие. А.С. Хомяков и его единомышленники, анализируя критерии просвещенности личности, пришли к выводу о том, что именно отечественная традиция воспитания способствует формированию целостной личности, которая в духовном плане ближе к христианскому идеалу. Именно в древнерусском просвещении славянофилы видели гармоничный синтез религиозной веры, знания и личного духовного опыта человека. Славянофилы призывали к развитию «коренных начал» отечественного просвещения и считали, что западное просвещение должно быть подвергнуто критическому анализу с позиций тех «высших начал, которые исстари завещаны Православием наших предков» [6].

Вторая половина XIX в. – это период становления научной педагогики в России, родоначальником которой по праву является К.Д. Ушинский. Мы разделяем мнение М.В. Головушкиной, которая выделяет в педагогическом наследии К.Д. Ушинского «несколько ключевых идей о духовно-нравственном воспитании, которые очень актуальны сегодня. Именно духовность составляет суть человека, определяет характер и направленность поступков и может быть определена как убежденность в высоком и святом» [2].

В статье «О нравственном элементе в русском воспитании» К.Д. Ушинский выступает за необходимость развития и укрепления нравственного чувства, того общественного цемента, который связывает людей в честное дружное общество [7]. По словам К.Д. Ушинского, «влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще» [8].

По мнению Н.Л. Шеховской, «Ушинский является основоположником христианско-гуманистической традиции в русской педагогике, которая развивает идеи воспитания в духе христианской антропологии, православия и культуры, отражает гуманистическую парадигму в воспитании» [9].

Вторая ключевая идея – об общественном характере воспитания – отвергала традиционные представления о государстве как приоритете воспитания. К.Д. Ушинский выступал за комплексный подход к процессу воспитания, в котором должны участвовать семья, школа, общество, церковь.

В конце XIX – начале XX в. в результате обострения социально-политической ситуации в стране содержание идеала и его связь с идеей гражданственности получают новую педагогическую трактовку: знание нравственных норм и законов, следование им в личной жизни, распространение, защита нравственно-христианского мировоззрения, реализация его в отношениях с другими людьми.

В 70–80-е гг. прошлого столетия различные аспекты проблемы нравственного воспитания и нравственного становления личности в отечественной педагогике бы-

ли объектом внимания ученых-теоретиков, педагогов и практиков. Выделим несколько конструктивных подходов к решению поставленных проблем.

Исследование Н.И. Болдырева явилось плодотворной попыткой осознания и осмысления накопленного опыта в нравственном воспитании в отечественной теории и практике 70-х гг. XX в. Так, автором были выделены основные тенденции эволюции теории и практики нравственного воспитания: «тенденция к теоретическому осмыслению процесса нравственного воспитания, тенденция к повышению эффективности процесса нравственного воспитания, тенденция к установлению более тесной связи теории нравственного воспитания с другими смежными науками» [10].

Первый подход связан с поисками путей активизации нравственного воспитания. Один из обоснованных путей связан с интенсификацией нравственного воспитания [11]. Интенсификация нравственного воспитания подразумевает высокий профессиональный уровень труда педагога и оптимальный выбор воспитательных средств. Задачи интенсификации нравственного воспитания возможно решить в случае: единства педагогической теории и передового опыта; рационального планирования и прогнозирования воспитательной работы; реализации адекватного стиля руководства.

Анализ развития нравственной устойчивости через разработку психологических основ данного процесса составил второй подход [12]. В понимании нравственной устойчивости личности выделяются оборонительный и наступательный элементы, которые помогают выявить психологическую сущность двух разных уровней сформированности личности и соответствующих им типов деятельности: активно-преобразующей деятельности субъекта относительно социальных обстоятельств и пассивно-приспособительской деятельности по отношению к этим же обстоятельствам. Неустойчивость личности означает чрезмерную податливость обстоятельствам, ситуациям, влиянию других людей. Она определяется специфическим характером ориентации поведения субъекта. Нравственную основу личности разрушает преобладающая ориентация на ближайшие цели. Следует отметить, что нравственная устойчивость личности существенно зависит от формирования коллективистической направленности, где, в свою очередь, решающим фактором является характер влияния коллектива на личность.

Третий подход уточняет непосредственно содержание нравственного воспитания и его механизм. О нравственности человека в той или иной мере судят по его поведению, где в качестве единицы выступает поступок. «Когда говорят о поступке, – поясняет И.Ф. Харламов, – то обычно имеют в виду то или иное действие или состояние человека» [13]. На характер поступков существенно влияют побуждения и мотивы, оказывающие побуждающее воздействие на человека, то есть нравственными поступки могут быть в том случае, когда нравственными оказываются как действия и состояния человека, так и его мотивы и цели.

Четвертый подход составляет круг вопросов, связанных с развитием нравственных убеждений школьников. Нравственные убеждения представляют собой сложные как в структурном, так и в функциональном отношении образования, возникновение которых предполагает

довольно высокий уровень нравственного развития личности. В соответствии с этим мнением формулируется предположение, что появление в сознании личности нравственных убеждений возможно только на определенном этапе ее онтогенеза.

Первыми нравственными убеждениями, по мнению Р.С. Гарифуллиной, человек овладевает в конце подросткового возраста, когда достигает определенного уровня развития [14]. Дальнейшее развитие нравственных убеждений, которые приобретают системный, обобщенный характер и становятся относительно законченными структурно-функциональными образованиями в моральном сознании личности, происходит на следующем возрастном этапе – ранней юности.

В рамках начавшего оформляться во второй половине 80-х гг. пятого подхода происходит обобщение передового практического опыта школ, отдельных учителей-новаторов, внешкольных воспитательных учреждений по ряду актуальных вопросов нравственного воспитания. В результате этого возникает необходимость перенесения акцентов воспитательных усилий с массовых организационных форм работы на реализацию индивидуального подхода в процессе формирования нравственного сознания и поведения.

Несмотря на значительные трудности социально-экономического и политического характера в конце 80-х гг. прошлого столетия, продолжают исследования проблематики нравственного воспитания. В своем исследовании Р.С. Гарифуллина отмечает: «Со второй половины 80-х гг. данная проблематика исследовалась в русле социально-политического обновления советского общества. Проводимые в этот период исследования опирались на прочный научный фундамент, заложенный предшественниками и реализованный в рамках жестко заданной марксистской парадигмы» [14].

В рассматриваемый период получают распространение положения гуманистической педагогики, сформулированные американским ученым К. Роджерсом и ставшие объектом изучения многих известных ученых в нашей стране (Ш.А. Амонашвили, З.А. Малькова, М.Н. Берулава, Б.М. Йеменский, И.С. Розов, Б.С. Гершунский, И.В. Бестужев-Лада, А.А. Бодалев, Е.В. Бондаревская, Л.П. Буева, В.П. Зинченко, В.В. Краевский, Е.Н. Шиянов и др.), в результате чего реализуемые воспитательные концепции подвергаются значительной корректировке.

Необходимо отметить, что гуманистические идеи легли на благодатную почву, подготовленную трудами Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, В.А. Сухомлинского, философско-культурологическими идеями Д.С. Лихачева, М.М. Бахтина, А.Ф. Лосева, В.И. Библера, Ю.М. Лотмана, что позволило определить методологию гуманитаризации образовательной деятельности и учебно-воспитательного процесса. Гуманитаризация образования представляет собой «очеловечивание» учебных дисциплин, наполнение их живыми чувствами и образами, что препятствует формальному усвоению знаний.

Утрата обществом интереса к проблемам морали в 90-е гг. значительно уменьшила интерес к вопросам нравственного воспитания.

Начало XXI в. ознаменовалось проявлением интереса исследователей к проблемам духовно-нравственного

воспитания, о чем свидетельствует ряд работ. В данный период существенно возрастает количество исследований, направленных на изучение ведущих педагогических воззрений на проблему духовно-нравственного воспитания, опыта духовно-нравственного воспитания в исторической ретроспективе.

Педагогические условия подготовки педагогов к духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста исследованы Л.П. Гладких [15]. Социально-педагогические ресурсы повышения качества подготовки студентов педагогического вуза к духовно-нравственному воспитанию младших школьников раскрыты в работе И.А. Пархоменко [16]. Вопросы развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе на основе интегративного подхода исследованы Н.И. Дзегутановой [17]. Концепция и система подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников представлена в работе Н.П. Шитяковой [18]. Духовно-нравственная составляющая образовательной деятельности современного учителя обоснована С.В. Веретенниковой [19]. Г.В. Рыбина исследовала вопросы гуманизации профессиональной деятельности учителя как фактора духовно-нравственного воспитания учащихся [20].

Духовно-нравственное воспитание учащихся изучается через исследования проектной деятельности в духовно-нравственном воспитании учащихся 5–11 классов, авторской дидактической сказки как средства духовно-нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста, системы духовно-нравственного воспитания старшеклассников в образовательном учреждении гуманитарного профиля, возможностей традиций народной культуры, диалогического аспекта в формировании духовно-нравственных ценностей старшеклассников.

Особо необходимо отметить значительный интерес исследователей к возможностям образовательных организаций по вопросам духовно-нравственного воспитания. Педагогические условия духовно-нравственного воспитания младших школьников в семье исследует Н.А. Абдуллаева [21]. Национальные традиции как средство духовно-нравственного воспитания школьников в условиях полиэтничного региона определены Г.В. Лисовенко [22]. Педагогические возможности культурно-образовательной среды провинциального города России в духовно-нравственном воспитании учащихся раскрыты в работе М.А. Харламовой [23].

В целом можно заключить, что, несмотря на значимость и объем исследований проблем нравственного воспитания, дефицит работ, посвященных анализу духовно-нравственной проблематики в условиях современного общества, продолжает ощущаться.

Социально-экономические и политические условия, в которых протекает жизнь общества, вносят коррективы в устоявшиеся представления о нравственности и духовности. При рассмотрении понятия «духовность» с точки зрения психологии наиболее распространенным становится аксиологический подход, в котором духовность представляется в утверждении высших нравственных ценностей в контексте проблемы личностных ценностей и жизненных приоритетов.

В России процессу воспитания подрастающего поколения необходимо особое духовное наполнение [24],

то есть нужны «базовые российские ценности», нужны высокодуховные герои, формирующие ценностные ориентации подрастающего поколения. В этой связи необходим серьезный пересмотр государственной культурной политики, так как необходимость возрождения нравственных законов с целью сохранения культурного, духовного и нравственного пространства очевидна.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Изборник: сборник произведений литературы Древней Руси. М.: Художественная литература, 1969. 799 с.
2. Головушкина М.В. Духовно-нравственное воспитание в учебных заведениях российской губернии во второй половине XIX – начале XX веков: на материалах Пензенской губернии : дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2009. 245 с.
3. История педагогики в России: хрестоматия / сост. С.Ф. Егоров. М.: Академия, 2002. 400 с.
4. Колесов В.В. Домострой без домостроевщины // Домострой. М.: Советская Россия, 1990. С. 5–24.
5. Бронзов А.А. Аристотель и Фома Аквинат в отношении к их учению о нравственности. СПб.: Тип. Ф. Елеонского и К^о, 1884. 591 с.
6. Шапошников Л.Е. Педагогические воззрения А.С.Хомякова: к 200-летию со дня рождения // Педагогика. 2004. № 4. С. 65–74.
7. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Собрание сочинений. Т. 2. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1948. 656 с.
8. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1968. 557 с.
9. Шеховская Н.Л. Духовность нравственного воспитания в русской философско-педагогической мысли (вторая половина XIX – первая половина XX вв.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Белгород, 2006. 33 с.
10. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников: вопросы теории. М.: Педагогика, 1979. 224 с.
11. Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника. М.: Педагогика, 1985. 368 с.
12. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование. М.: Педагогика, 1981. 208 с.
13. Харламов И.Ф. Нравственное воспитание школьников. М.: Просвещение, 1983. 160 с.
14. Гарифуллина Р.С. Аксиологический потенциал социально-культурной деятельности как ресурс духовно-нравственного воспитания молодежи : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2006. 458 с.
15. Гладких Л.П. Педагогические условия подготовки педагогов к духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста : автореф. ... канд. пед. наук. Курск, 2005. 28 с.
16. Пархоменко И.А. Социально-педагогические ресурсы повышения качества подготовки студентов педагогического вуза к духовно-нравственному воспитанию младших школьников : автореф. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 24 с.
17. Джегутанова Н.И. Развитие духовно-нравственного потенциала будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе на основе интегративного подхода : автореф. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2010. 23 с.
18. Шитякова Н.П. Концепция и система подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников : автореф. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2007. 42 с.
19. Веретенникова С.В. Духовно-нравственная составляющая образовательной деятельности современного учителя : автореф. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2010. 24 с.
20. Рыбина Г.В. Гуманизация профессиональной деятельности учителя как фактор духовно-нравственного воспитания учащихся : автореф. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2005. 20 с.
21. Абдуллаева Н.А. Педагогические условия духовно-нравственного воспитания младших школьников в семье : автореф. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2011. 22 с.
22. Лисовенко Г.В. Национальные традиции как средство духовно-нравственного воспитания школьников в условиях полиэтнического региона : автореф. ... канд. пед. наук. Сочи, 2004. 23 с.
23. Харламова М.А. Педагогические возможности культурно-образовательной среды провинциального города России в духовно-нравственном воспитании учащихся : автореф. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2010. 24 с.
24. Гузева М.В. Ценности и ценностные ориентации личности в структуре духовно-нравственного воспитания // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 40–43.

REFERENCES

1. *Izbornik: sbornik proizvedeniy literatury Drevney Rusi* [Collected Works of Ancient Russian Literature]. Moscow, Khudozhestvennaya literature Publ., 1969. 799 p.
2. Golovushkina M.V. *Dukhovno-nravstvennoe vospitaniye v uchebnykh zavedeniyakh rossiyской gubernii vo vtoroy polovine XIX – nachale XX vekov: na materialakh Penzenskoy gubernii*. Diss. kand. ped. nauk [Spiritual-moral education in the educational institutions of Russian province during the latter half of the XIX – beginning of the XX centuries: on the material of Penza province]. Penza, 2009. 245 p.
3. Egorov S.F., ed. *Istoriya pedagogiki v Rossii* [History of pedagogy in Russia]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 400 p.
4. Kolesov V.V. Strict disciplinarian without family tyranny. *Domostroy*. Moscow, Sovetskaya Rossiya Publ., 1990, pp. 5–24.
5. Bronzov A.A. *Aristotel i Foma Akvinat v otnoshenii k ikh ucheniyu o npravstvennosti* [Aristotle and Thomas Aquinas in relation to their teaching of morality]. Sankt Petersburg, Tip. F. Eleonskogo i K^o Publ., 1884. 591 p.
6. Shaposhnikov L.E. Pedagogic beliefs of A.S. Khomyakov: to the 200-anniversary of the birth. *Pedagogika*, 2004, no. 4, pp. 65–74.
7. Ushinskiy K.D. About moral element in Russian education. *Sobranie sochineniy*. Moscow, Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR Publ., 1948. 656 p.
8. Ushinskiy K.D. *Izbrannyye pedagogicheskiye proizvedeniya* [Selected pedagogical works]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1968. 557 p.
9. Shekhovskaya N.L. *Dukhovnost npravstvennogo vospitaniya v russkoy filosofsko-pedagogicheskoy mysli*

- (*vtoraya polovina XIX – pervaya polovina XX vv.*). Avtoref. diss. dokt. ped. nauk [Spirituality of moral education in Russian philosophic-pedagogical thought (the latter half of the XIX – first half of the XX centuries)]. Belgorod, 2006. 33 p.
10. Boldyrev N.I. *Nravstvennoe vospitanie shkolnikov: voprosy teorii* [Moral education of school students: theory questions]. Moscow, Pedagogika Publ., 1979. 224 p.
 11. Marenko I.S. *Nravstvennoe stanovlenie lichnosti shkolnika* [Personal moral formation of a schoolchild]. Moscow, Pedagogika Publ., 1985. 368 p.
 12. Chudnovskiy V.E. *Nravstvennaya ustoychivost lichnosti: psikhologicheskoe issledovanie* [Moral stability of a person: psychological study]. Moscow, Pedagogika Publ., 1981. 208 p.
 13. Kharlamov I.F. *Nravstvennoe vospitanie shkolnikov* [Moral education of schoolchildren]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1983. 160 p.
 14. Garifullina R.S. *Aksiologicheskii potentsial sotsialno-kulturnoy deyatel'nosti kak resurs dukhovno-nravstvennogo vospitaniya molodezhi*. Diss. dokt. ped. nauk [Axiological potential of socio-cultural activity as the resource of spiritual-moral education of youth]. Sankt Petersburg, 2006. 458 p.
 15. Gladkikh L.P. *Pedagogicheskie usloviya podgotovki pedagogov k dukhovno-nravstvennomu vospitaniyu detey doshkol'nogo vozrasta*. Avtoref. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for training teachers for spiritual-moral education of preschool children]. Kursk, 2005. 28 p.
 16. Parkhomenko I.A. *Sotsialno-pedagogicheskie resursy povysheniya kachestva podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza k dukhovno-nravstvennomu vospitaniyu mladshikh shkolnikov*. Avtoref. kand. ped. nauk [Socio-pedagogical resources of quality improvement of training college of education students for spiritual-moral education of primary school children]. Chelyabinsk, 2009. 24 p.
 17. Dzhegutanova N.I. *Razvitie dukhovno-nravstvennogo potentsiala budushchego uchitelya v protsesse professional'noy podgotovki v vuze na osnove integrativnogo podkhoda*. Avtoref. kand. ped. nauk [The development of spiritual-moral potential of a future teacher in the process of professional training in a higher education institution on the base of integrative approach]. Stavropol', 2010. 23 p.
 18. Shityakova N.P. *Kontseptsiya i sistema podgotovki budushchego uchitelya k dukhovno-nravstvennomu vospitaniyu shkolnikov*. Avtoref. dokt. ped. nauk [Conception and system of training future teacher for spiritual-moral education of schoolchildren]. Chelyabinsk, 2007. 42 p.
 19. Veretennikova S.V. *Dukhovno-nravstvennaya sostavlyayushchaya obrazovatel'noy deyatel'nosti sovremennogo uchitelya*. Avtoref. kand. ped. nauk [Spiritual-moral component of educational activity of a modern teacher]. Rostov-on-Don, 2010. 24 p.
 20. Rybina G.V. *Gumanizatsiya professional'noy deyatel'nosti uchitelya kak faktor dukhovno-nravstvennogo vospitaniya uchashchikhsya*. Avtoref. kand. ped. nauk [Humanization of professional activity of a teacher as the factor of spiritual-moral education of students]. Stavropol', 2005. 20 p.
 21. Abdullaeva N.A. *Pedagogicheskie usloviya dukhovno-nravstvennogo vospitaniya mladshikh shkolnikov v sem'е*. Avtoref. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for spiritual-moral education of young schoolchildren in the family]. Makhachkala, 2011. 22 p.
 22. Lisovenko G.V. *Natsionalnye traditsii kak sredstvo dukhovno-nravstvennogo vospitaniya shkolnikov v usloviyakh polietnicheskogo regiona*. Avtoref. kand. ped. nauk [National traditions as a tool of spiritual-moral education of schoolchildren in the conditions of multi-ethnic region]. Sochi, 2004. 23 p.
 23. Kharlamova M.A. *Pedagogicheskie vozmozhnosti kulturno-obrazovatel'noy sredy provintsial'nogo goroda Rossii v dukhovno-nravstvennom vospitanii uchashchikhsya*. Avtoref. kand. ped. nauk [Pedagogical possibilities of cultural-educational environment of provincial town of Russia within the spiritual-moral education of schoolchildren]. Voronezh, 2010. 24 p.
 24. Guzeva M.V. Values and value orientations of personality in the structure of spiritual and moral education. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2016, vol. 5, no. 2, pp. 40–43.

MORALITY AS AN ARCHETYPAL PHENOMENON OF SPIRITUAL NATURE OF A PERSON

© 2016

M.V. Guzeva, PhD (Education), Associate Professor,
assistant professor of Chair of pedagogy and pedagogic technologies
North Caucasus Federal University, Stavropol (Russia)

Keywords: morality; spirituality; spiritual-moral education; moral stability; moral beliefs; moral consciousness.

Abstract: The paper presents the analysis of national philosophical and pedagogical thought on the spiritual and moral issues in different historical periods (from the XII century until our days) when the spiritual and moral education is considered an integral part of the education of the younger generation.

The author shows the main approaches to the problem of moral education. The first approach is related to the search for ways to enhance moral education. The second approach analyzes the development of moral stability of a person. The third approach specifies the content of moral education itself and its mechanism. The range of issues related to the development of moral beliefs of schoolchildren forms the fourth approach. The generalization of best practices of schools and teachers-innovators takes place within the fifth approach.

The paper features the analysis of the scientific research trends at the turn of the XX–XXI centuries, which determined that in the 90-ies the society has lost its interest for the issues of moral education. However, at the beginning of the XXI century, the interest of researchers to the issues of spiritual and moral education increases significantly. In this paper, the author attempts to systematize the key ideas of spiritual and moral education. The author comes to the conclusion on the necessity of revival of “basic Russian values” forming the value orientation of the younger generation.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

© 2016

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

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; коммуникативные умения; показатели коммуникативных умений; формирование умений; коррекционные упражнения и игры.

Аннотация: В данной статье раскрываются подходы к формированию коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи. Общее недоразвитие речи рассматривается как сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, дефекты произношения. Эти проявления указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности. При рассмотрении речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития в статье отмечаются те особенности, которые накладывает недостаточная речевая деятельность на развитие фонематического восприятия, памяти. На современном этапе развития дошкольного образования огромное значение придается социально-коммуникативному развитию детей, а именно становлению речевого общения. Проанализированы теоретические исследования, согласно которым обнаруживается, что нарушения речевого общения детей дошкольного возраста затрудняют их ориентацию в мире сверстников, взрослых и окружающей действительности. Это приводит к недоразвитию коммуникативных умений, что отражается на поведении ребенка, его активности в процессе разных видов деятельности, нежелании общаться со сверстниками и взрослыми, а также наблюдается отклонение в развитии речевой функции. Проведен эксперимент по изучению влияния коррекционных игр и упражнений на процесс формирования у детей с общим недоразвитием речи коммуникативных умений. В статье представлены этапы, в рамках которых детям предлагаются игры и упражнения, разные по обучающему содержанию, коммуникативной деятельности детей, игровым действиям и правилам, организации и взаимоотношениям детей, по роли воспитателя. Данная проблематика имеет многогранный характер.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема формирования коммуникативных умений у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи является актуальной. В педагогической науке существуют исследования в области формирования коммуникативных умений [1–3], использования разных средств осуществления данного процесса [4–6]. Для настоящего исследования интерес представляют работы, изучающие особенности взаимодействия с детьми, имеющими речевые нарушения [7–13]. Особое значение придается поискам методов работы с детьми с общим недоразвитием речи [14; 15].

В психолого-педагогической литературе имеются разные подходы к определению коммуникативных умений. Е.В. Семенова под коммуникативными умениями понимает качества субъекта общения, позволяющие ему осуществлять общение на высоком уровне. Н.М. Косова определяет коммуникативные умения как необходимые действия для решения коммуникативных задач. А.В. Мудрик раскрывает коммуникативные умения как умения, связанные с верным построением своего поведения, представлением о психологии человека: способность подобрать нужную интонацию, жесты, умение познавать других людей, умение сочувствовать собеседнику, поставить себя на его место, предвидеть реакцию партнера, подобрать подходящий способ обращения к собеседнику [16].

Коммуникативные умения рассматривают как составные части коммуникативной деятельности и представляют их как сложные умения высокого уровня, содержащие в себя простейшие умения [2; 6]. Известны следующие группы умений:

– информационно-коммуникативные умения – это умения входить в процесс общения, понимать партнера

по общению, в ситуациях сопоставлять средства невербального и вербального общения;

– регуляционно-коммуникативные умения – это умения связывать свои действия с установкой и потребностью партнера, умение использовать свой опыт в общей деятельности, просчитывать продукт общения;

– аффективно-коммуникативные умения – это умения выражать свое сопереживание [17, с. 12–25].

Детям старшего дошкольного возраста доступны такие коммуникативные умения, как умение слушать собеседника, показывать свою заинтересованность в общении, излагать свои мысли в доступной для дошкольника форме. Но не всегда коммуникативные умения в достаточной мере могут быть сформированы, это вызвано экзогенными и эндогенными причинами. Дети с общим недоразвитием речи подвергаются трудностям в организации своего речевого поведения, у них замечен низкий уровень словесной коммуникативной активности: лексические преграды, нехватка в грамматическом оформлении фразы и связного высказывания, большое смущение и страх перед партнером по общению, скованность, немногословные ответы, отсутствие инициативы в высказываниях. Опираясь на данные Л.Г. Соловьевой, можно сказать, что коммуникативные умения зависят от речевых умений у детей с общим недоразвитием речи [18]. Низкое развитие речевых средств снижает уровень общения, содействует становлению психологических особенностей, вызывает особые черты общего и речевого поведения и ведет к пассивному общению.

Недостаточное развитие коммуникативных умений, наличие речевой пассивности не способствуют развитию общения и негативно сказываются на общем развитии дошкольника.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что в последнее время проблема формирования коммуникативных умений дошкольников с общим недоразвитием речи недостаточно исследуется, не в полной мере изучены пути и способы реализации данного процесса.

В современном состоянии вопроса сложилось противоречие между реальной необходимостью формирования коммуникативных умений дошкольников, имеющих речевые нарушения, и недостаточной разработанностью содержания, форм и методов формирования коммуникативных умений дошкольников с общим недоразвитием речи.

Целью данного исследования является изучение уровня сформированности у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи коммуникативных умений и определение эффективности разработанных коррекционных игр и упражнений в данном процессе.

МАТЕРИАЛ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЙ

Диагностическое исследование проводилось с детьми 6–7 лет с общим недоразвитием речи в количестве 130 человек на базе детских садов АНО ДО «Планета детства "Лада"». В процессе исследований был использован комплекс методов: теоретических (анализ и обобщение психолого-педагогической, философской литературы по проблеме исследования) и эмпирических (анкетирование, беседа, игра, наблюдение); изучение и обобщение передового педагогического опыта; опыт-

но-экспериментальная работа; статистическая обработка фактического материала.

Исследование осуществлялось поэтапно. Для решения задач на каждом этапе были выделены показатели и определены соответствующие методики (таблица 1) [19, с. 44–49].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ результатов проведенных диагностических методик позволил выделить высокий, средний и низкий уровни сформированности коммуникативных умений у детей.

В результате констатирующего эксперимента высокий уровень сформированности коммуникативных умений был выявлен у 21 % детей, они стремятся к общению со сверстниками и взрослыми, проявляют желание строить коммуникацию в соответствии с той или иной ситуацией, доступно и грамотно выражают свои мысли, умеют вести диалог. Средний уровень сформированности коммуникативных умений был выявлен у 50 % детей, они слушают и понимают речь, участвуют в общении (чаще по инициативе других), умение пользоваться формами речевого этикета у них неустойчивое, не всегда умеют договориться и вести диалог. Низкий уровень сформированности коммуникативных умений был выявлен у 29 % воспитанников, они малоактивны и малоразговорчивы в общении с детьми, невнимательны, редко пользуются формами речевого этикета, не умеют последовательно излагать свои мысли,

Таблица 1. Диагностическая карта констатирующего исследования

Задачи	Показатели	Методики
Этап I		
Выявить уровень сформированности у детей старшего дошкольного возраста коммуникативных умений	<ul style="list-style-type: none"> – умение детей учитывать в процессе общения настроение, эмоциональное состояние собеседника; – умение детей слушать, понимать речь другого человека; – умение детей использовать формы речевого этикета; – умение детей владеть вербальными и невербальными способами общения; – умение детей вести диалог; – умение самостоятельно конструировать задачи 	Игра «Интервью» Игра «Зеркало настроения» Игра «Необитаемый остров» Наблюдение Педагогическая ситуация «Поговорим»
Этап II		
Изучить состояние проблемы в педагогической практике	<ul style="list-style-type: none"> – значимость и актуальность для педагогов ДОО проблемы формирования коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи; – изучение педагогами методической, педагогической и психологической литературы по проблеме формирования коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи; – знание и использование в педагогической деятельности средств, методов, разнообразных форм работы по формированию коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи; – планирование форм и методов работы с детьми по формированию у них коммуникативных умений; – организация индивидуальной работы с детьми с общим недоразвитием речи по формированию у них коммуникативных умений; – организация взаимодействия родителей и ДОО в рамках решения проблемы формирования коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи 	Анкета «Коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи»

точно передавать их содержание, не могут вести диалог и договориться со сверстниками.

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

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ

Результаты, полученные в процессе проведения диагностического исследования, позволили сделать вывод, что невысокие показатели уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, обусловлены следующими особенностями педагогической практики:

- отсутствует система работы по формированию у детей коммуникативных умений;

- не наблюдается достаточной подготовленности педагогов в области выбора методов, форм, приемов работы, направленной на решение задач по формированию коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи;

- недооцениваются потенциальные возможности детей с общим недоразвитием речи, что находит отражение в организации педагогического процесса в дошкольной образовательной организации.

Данные факторы были учтены при организации и проведении дальнейшего исследования, их реализация положительно сказалась на результатах, полученных в ходе контрольного эксперимента. Контрольный этап эксперимента проводился с детьми 6–7 лет с общим недоразвитием речи и был направлен на изучение положительной динамики в уровне сформированности у них коммуникативных умений. С этой целью использовались те же диагностические методики, что и на этапе констатации (таблица 1). Результаты контрольного эксперимента показали увеличение числа детей, отнесенных к высокому уровню сформированности коммуникативных умений (с 21 до 57 %). В основном это дети, отнесенные по результатам констатирующего этапа эксперимента к высокому и среднему уровням. Дошкольники стали более заинтересованы в сотрудничестве, настойчиво требуют внимания взрослого, стремятся продлить общение с ним и со сверстниками; продемонстрировали сформированность представлений о способах вступления в контакт с другими детьми, о способах взаимодействия с ними в различных видах деятельности, о правилах, которые следует соблюдать в процессе общения. Позитивная динамика в том, что ребенок стал более активен в общении, сосредоточен на собеседнике, хорошо следит за высказываемой мыслью, развивает и углубляет диалог дополнительными вопросами и комментариями.

Теоретические изыскания и результаты диагностического исследования позволили уточнить понятие «коммуникативные умения» и разработать коррекционные игры и упражнения по формированию у детей старшего дошкольного возраста коммуникативных умений. При разработке коррекционных игр и упражнений учитывали их информационную, эмоциональную и регуляторную насыщенность, что определялось содержанием, правилами, вариативностью мотивации и образностью игр, возможностью изменения игровых

действий, перевоплощением ребенка в конкретный образ при определенной игровой ситуации [20, с. 28].

Коррекционные игры и упражнения предлагались детям на каждом этапе формирования коммуникативных умений (мотивационном, обучающем, преобразовательном).

Мотивационный этап. Цель: побуждение детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи к общению со сверстниками. Для реализации данной цели следует проводить упражнения: «Нарисуйте вместе», «Ниточка», «Выйди из круга», «Опиши друга», «Отражение». Данные упражнения имели целью объединить детей в пары, участники каждой пары рисовали вместе, описывали друг друга, соединяли нити, помогали выйти из круга и т. д. Упражнения позволили настроить детей на коммуникацию со сверстниками, вызвать интерес к общению с ними, использовать разные способы ведения диалога.

Обучающий этап. Цель: обучение детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи коммуникативным умениям. С этой целью детям были предложены следующие упражнения: «Секрет», «Любезные слова», «Игрушка», «Сделаем по кругу друг другу подарок», «Вежливые слова». Дошкольников обучали умению слушать собеседника и вступать с ним в диалог. Например, детям давали разные предметы (пуговицу, бусинку и т. д.), которые они не должны показывать друг другу, держать в кулачке, то есть в секрете. Их задача – уговорить кого-то из ребят показать свой секрет. Детям сообщалось, что это можно сделать с помощью улыбки, протягивания руки, обращения по имени, употребления слов «пожалуйста», «будь добр, покажи мне», «я очень хотел бы увидеть твой секрет» и т. д.

С помощью упражнения «Любезные слова» можно обучать детей умению владеть вербальными и невербальными формами общения. Детям предлагалось улучшить настроение сверстникам, говорить друг другу приятные слова, например: «ты красивая», «ты веселый», «ты общительная». Взрослый может обратить внимание на то, что если у кого-то возникают трудности в передаче комплимента, то следует попросить помощи у других детей.

Упражнения помогли детям овладеть умением выслушивать сверстников, отстаивать свое мнение и развивать умение договариваться. Специальная организация и использование комплексов коррекционных упражнений для формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи способствуют уменьшению имеющихся у этих детей трудностей общения и повышают их уровень овладения коммуникативными умениями [3, с. 9].

Преобразовательный этап. Цель: реализация сформированных коммуникативных умений у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи в общении со сверстниками. Для реализации цели использовали следующие коррекционные упражнения: «Угадай эмоции», «Познакомься», «Вежливые слова», «Необитаемый остров».

Данные упражнения обеспечивают процесс познания и реализации ребенком своих речевых возможностей через ситуации, связанные с выполнением коммуникативных заданий, создают условия для выполнения различных по статусу ролей («ученика», «знатока», «незнайки», «друга» и т. п.) [20]. Разработанные нами

упражнения и игры создают также условия для проявления потребности быть самостоятельным, знающим, использовать формы речевого этикета; эмоциональный характер игр позволяет усиливать появившуюся потребность общаться, закреплять и повышать степень ее выраженности.

Кроме того, в группе был оборудован специальный логопедический уголок. Наполняемость данного уголка очень эффективно способствует решению речевых проблем дошкольников. В содержание этой зоны входят различные дидактические игры на развитие мелкой моторики, звукопроизношения, высших психических функций, грамматического строя речи, фонематического слуха, дыхания, грамоты, лексики, связной речи. В данном уголке также были представлены картотеки дидактического материала: стихотворения для заучивания с детьми, предметные и сюжетные картинки, пальчиковые игры, считалки, скороговорки, поговорки, словесные игры. С помощью дидактического оборудования отрабатывается артикуляция звуков, а также ребята учатся составлять предложения и небольшие рассказы по картинкам. В данной зоне дети самостоятельно могли выполнить гимнастику для язычка перед зеркалом и другие упражнения, а также провести игры.

Огромное значение имело привлечение родителей и педагогов к данной работе. Интерес представляла консультация с родителями на тему: «Взаимосвязь речевых и коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи». В конце консультации родителям даны следующие рекомендации:

1. Обсуждайте с ребенком, как у него прошел день. Если возникли трудности у ребенка в течение дня, попытайтесь вместе с ним найти выход.

2. Используйте в речи разные вежливые слова, побуждайте своего ребенка использовать их.

3. Познакомьте ребенка с правилами поведения, являйтесь образцом для подражания.

4. Поддерживайте дружеские отношения с детьми, будьте доброжелательны к окружающим.

5. Побуждайте своего ребенка к знакомству с другими людьми во время прогулок или похода в гости.

6. Учите ребенка выражать одобрение положительным поступкам сверстника.

7. Учите ребенка приглашать гостей, делиться игрушками, просить о помощи.

8. Учите ребенка поддерживать диалог. Обсуждайте с ребенком прочитанные произведения, старайтесь, чтобы ответы были развернутыми.

Для педагогов проводился семинар-практикум на тему: «Игры для формирования коммуникативных умений у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи». Были предложены коррекционные игры, подобранные с учетом возраста, особенностей детей и направленностью содержания. Например:

«Приветствие без слов». Цель: развитие невербальных средств общения.

«Раскрасьте правильно». Цель: развитие умения вести диалог.

«Любезные слова». Цель: формирование умения владеть вербальными и невербальными формами общения.

«Пожелание». Цель: пробуждение интереса к партнеру по общению.

«Пронеси мяч». Цель: развитие умения слушать и понимать речь другого.

«Ручей». Цель: развитие умения понимать настроение другого.

«Интересные картинки». Цель: развитие умения слушать и понимать речь другого, умения договариваться.

«Построй башню». Цель: развитие умения вести диалог.

«Нарисуй одним мелком». Цель: развитие умения использовать формы речевого этикета.

«Зоопарк». Цель: развитие умения понимать настроение другого человека.

«Ладочки». Цель: развитие умения использовать формы речевого этикета.

«Сложи газету». Цель: формирование умения владеть вербальными и невербальными формами общения.

Содержание игр обговаривалось с педагогами, им предлагалось придумать разные варианты их организации и проведения исходя из предложенных целей.

Поэтапная организация процесса формирования коммуникативных умений: мотивационный, обучающий, преобразовательный этапы – позволила включить каждого ребенка в общение со сверстниками, обучить дошкольника коммуникативным умениям, используя коррекционные игры и упражнения.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

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

Эксперимент продемонстрировал, что дети стали более активны в общении, слушают и понимают речь, строят общение с учетом ситуации, легко вступают в контакт со сверстниками, ведут диалогическое общение, умеют договориться. Дошкольники могут учитывать в процессе общения настроение, эмоциональное состояние собеседника, используют формы речевого этикета, владеют вербальными и невербальными способами общения.

Итоги исследования свидетельствуют о важности использования в данном процессе коррекционных игр и упражнений. Коррекционные игры и упражнения для детей с нарушениями речи обеспечивают дошкольникам эмоциональную стабильность, что, в свою очередь, способствует осуществлению коммуникативного акта, облегчает процесс общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боровкова Е.Е. Формирование межкультурных коммуникативных умений будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1996. 22 с.
2. Дмитриев А.Е. Теория и практика формирования умений и навыков в системе начального обучения : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1978. 381 с.
3. Федосеева Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 191 с.

4. Волосовец Т.В. Состояние и перспективы развития системы ранней помощи детям в России // Дефектология. 2003. № 4. С. 4–7.
5. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / под ред. Т.В. Волосовец. М.: НИИ Школьных технологий, 2008. 224 с.
6. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры : дис. ... канд. пед. наук. М., 1992. 228 с.
7. Гаркуша Ю.Ф. Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. 288 с.
8. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. 1995. № 6. С. 7–16.
9. Дзюба О.В. Формирование коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи // Преподаватель XXI век. 2009. № 2-1. С. 85–89.
10. Дмитриев А.А., Ковылова Е.В. Особенности коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2009. № 5. С. 52–53.
11. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / под ред. Ю.Ф. Гаркуши. М.: НИИ Школьных технологий, 2008. 128 с.
12. Чиркина Г.В., Соловьева Л.Г. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция. Архангельск: Приморский университет, 2009. 403 с.
13. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М.: Владос, 2007. 224 с.
14. Жукова Н.С., Мастюкова Н.С., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. 320 с.
15. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М.: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
16. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников. М.: АРКТИ, 2002. 96 с.
17. Богуславская Н.Е., Купина Н.А. Веселый этикет: Развитие коммуникативных способностей ребенка. Екатеринбург: Арго, 1997. 192 с.
18. Соловьева Л.Г. Особенности игры старших дошкольников с речевыми нарушениями // Логопедия сегодня. 2010. № 2. С. 78–82.
19. Дыбина О.В., Анфисова С.Е., Груздова И.В., Кузина А.Ю. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Пособие для воспитателей и учителей начальных классов. Для работы с детьми 5–7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2010. 64 с.
20. Дыбина О.В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002. 45 с.
21. [Formation of intercultural communicative skills of future teacher]. Chelyabinsk, 1996. 22 p.
22. Dmitriev A.E. *Teoriya i praktika formirovaniya umeniy i navykov v sisteme nachalnogo obucheniya*. Diss. dokt. ped. nauk [Theory and practice of formation of skills within the system of primary education]. Moscow, 1978. 381 p.
23. Fedoseeva E.G. *Formirovanie kommunikativnykh umeniy u detey starshego doshkolnogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi*. Diss. kand. ped. nauk [Formation of communicative skills of over-fives with general speech underdevelopment]. Moscow, 1999. 191 p.
24. Volosovets T.V. State and prospects of development of the system of early assistance to children in Russia. *Defektologiya*, 2003, no. 4, pp. 4–7.
25. Volosovets T.V., ed. *Preodolenie obshchego nedorazvitiya rechi u doshkolnikov* [Overcoming of general speech underdevelopment of preschool children]. Moscow, NII Shkol'nykh tekhnologiy Publ., 2008. 224 p.
26. Munirova L.R. *Formirovanie u mladshikh shkolnikov kommunikativnykh umeniy v protsesse didakticheskoy igry*. Diss. kand. ped. nauk [Formation of communicative skills in younger pupils in the process of didactic games]. Moscow, 1992. 228 p.
27. Garkusha Yu.F. *Rebenok. Rannee vyyavlenie otkloneniy v razvitii rechi i ikh preodolenie* [Child. Early exposure of disorders in speech development and their overcoming]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsialnyy institute Publ., 2003. 288 p.
28. Gribova O.E. On the problem of analysis of communication of children with speech pathology. *Defektologiya*, 1995, no. 6, pp. 7–16.
29. Dzyuba O.V. Formation of communicative competence of preschool children with general speech underdevelopment. *Prepodavatel XXI vek*, 2009, no. 2-1, pp. 85–89.
30. Dmitriev A.A., Kovylova E.V. Special aspects of communicative development of over-fives with general speech underdevelopment. *Korreksionnaya pedagogika: teoriya i praktika*, 2009, no. 5, pp. 52–53.
31. Garkusha Yu.F., ed. *Korreksionno-pedagogicheskaya rabota v doshkolnykh uchrezhdeniyakh dlya detey s narusheniyami rechi* [Corrective-pedagogical work in preschool institutions for children with speech pathology]. Moscow, NII Shkol'nykh tekhnologiy Publ., 2008. 128 p.
32. Chirkina G.V., Soloveva L.G. *Kommunikativno-rechevaya deyatel'nost' detey s otkloneniyami v razvitii: diagnostika i korrektsiya* [Communicative-oral activity of children with special needs: diagnostics and rehabilitation]. Arkhangel'sk, Primorskiy universitet Publ., 2009. 403 p.
33. Filicheva T.B., Chirkina G.V. *Ustranenie obshchego nedorazvitiya rechi u detey doshkolnogo vozrasta* [Elimination of general speech underdevelopment of preschool children]. Moscow, Vlados Publ., 2007. 224 p.
34. Zhukova N.S., Mastyukova N.S., Filicheva T.B. *Logopediya. Preodolenie obshchego nedorazvitiya rechi u doshkolnikov* [Logopedia. Overcoming of general speech underdevelopment of preschool children]. Ekaterinburg, ARD LTD Publ., 1998. 320 p.

REFERENCES

1. Borovkova E.E. *Formirovanie mezhkulturnykh kommunikativnykh umeniy budushchego uchitelya*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of intercultural communicative skills of future teacher]. Chelyabinsk, 1996. 22 p.

15. Petrovskaya L.A. *Kompetentnost v obshchenii* [Competence in communication]. Moscow, MGU Publ., 1989. 216 p.
16. Bychkova S.S. *Formirovanie umeniya obshcheniya so sverstnikami u starshikh doshkolnikov* [Formation of skills of communication of over-fives with peers]. Moscow, ARKTI Publ., 2002. 96 p.
17. Boguslavskaya N.E., Kupina N.A. *Veselyy etiket: Razvitiye kommunikativnykh sposobnostey rebenka* [Mercury etiquette: Development of communicative skills of a child]. Ekaterinburg, Argo Publ., 1997. 192 p.
18. Soloveva L.G. Special aspects of play of over-fives with speech pathology. *Logopediya segodnya*, 2010, no. 2, pp. 78–82.
19. Dybina O.V., Anisova S.E., Gruzdova I.V., Kuzina A.Yu. *Pedagogicheskaya diagnostika kompetentnostey doshkolnikov. Posobie dlya vospitateley i uchiteley nachalnykh klassov. Dlya raboty s detmi 5–7 let* [Pedagogical diagnostics of preschool children competences. Guide for preschool teachers and elementary school teachers. For work with 5–7-years children]. Moscow, Mozaika-Sintez Publ., 2010. 64 p.
20. Dybina O.V. *Formirovanie tvorchestva u detey doshkolnogo vozrasta v protsesse oznakomleniya s predmetnim mirom*. Avtoref. diss. dokt. ped. nauk [Formation of creativity in children of the preschool age in the course of perception of the objective world]. Moscow, 2002. 45 p.

THE WAYS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS OF 6–7-YEARS CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

© 2016

O. V. Dybina, Doctor of Sciences (Education), professor of Chair “Preschool pedagogics and psychology”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: general speech underdevelopment; communicative skills; indicators of communicative skills; formation of skills; corrective exercises and games.

Abstract: This paper describes the approaches to the formation of communicative skills of children with general speech underdevelopment. General speech underdevelopment is considered as a complex speech disorder when children with normacusis and initially safe intellect demonstrate late start of speech development, poor vocabulary, pronunciation defects. These symptoms indicate the systemic violation of all components of speech activity. When studying speech disorders in conjunction with other sides of mental development, the paper highlights the characteristics imposed by the insufficient speech activity on the development of phonemic awareness, memory. At the present stage of preschool education development, the socio-communicative development of children, and namely the formation of verbal communication has great importance. The author analyzed the theoretical study displayed that the violations of speech communication of preschool children impede their orientation in the world of peers, adults and the environment. It causes the underdevelopment of communicative skills that affects the child’s behavior, his activity in the process of different types of activities, and the unwillingness to communicate with peers and adults, as well as the abnormality of the speech function development. The author carried out the experiment to study the influence of corrective games and exercises on the formation of communicative skills of children with general speech underdevelopment. The paper presents the stages during which games and exercises different in learning content, children communicative activity, play activities and rules, organization and relationships of children, and the role of educator were offered to children. This issue is comprehensive.

СОЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

© 2016

К.А. Касаткина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: переводческая компетенция; профессиональная компетенция; перевод; переводческая деятельность; переводческая ситуация; социальный подход; стратегия перевода; нормативные аспекты перевода; скопос-теория; коммерческий перевод; межъязыковая коммуникация.

Аннотация: Актуальность заявленной в статье проблематики обусловлена возрастающим значением роли профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений. Основная цель – проанализировать формы и принципы организации учебных занятий по дисциплинам практического перевода в рамках подготовки бакалавров лингвистики профиля «Перевод и переводоведение» с тем, чтобы определить наиболее приемлемый учебно-методический инструментарий, формирующий профессиональные переводческие компетенции. В статье приведены основные факторы, обуславливающие приоритет социального подхода при формировании профессиональной переводческой компетенции: возрастающая доля практико-ориентированного обучения в рамках подготовки бакалавриата, значительная степень участия работодателей в профессиональной подготовке студентов, необходимость наилучшей адаптации к быстро меняющимся условиям рынка труда. Представлены положения функционально-деятельностного подхода к переводу, позволяющие рассматривать стратегию формирования профессиональной компетенции лингвистов в тесной взаимосвязи с расширением стратегий специальных видов перевода. В статье приводятся данные сопоставительного анализа результатов, полученных в ходе прохождения курса коммерческого перевода. На конкретных примерах рассматриваются наиболее эффективные приемы и методы организации занятий, а также оценочные средства по практическому коммерческому переводу, позволяющие развивать профессиональные компетенции студентов. Результаты проведенной работы свидетельствуют о том, что положения социального подхода в формировании специальных переводческих компетенций наиболее полно отвечают требованиям, стоящим перед вузом, формированию профессионально значимых умений и навыков, составляющих основу профессионального становления студентов. Итоги анализа факторов, которые влияют на эффективность формирования специальных переводческих компетенций в вузе, разработка обозначившихся проблем должны стать перспективным направлением дальнейшего исследования в рамках обучения переводу студентов лингвистических специальностей.

В настоящее время вопросы качественной подготовки специалистов, выходящих из стен вуза, обсуждаются на всех уровнях: правительственном, в федеральных и региональных СМИ, в специальных выпусках телепередач. Сегодня проблема высокопрофессиональной подготовки выпускника вуза напрямую связана с эффективностью деятельности самого вуза и, по сути, является самым значимым фактором в определении рейтинга деятельности учебного заведения.

Уровень качества подготовки студента любого вуза определяется прежде всего степенью сформированности профессиональных компетенций, предполагающих овладение такими умениями и навыками, которые смогут удовлетворять профессиональным стандартам, действующим сегодня во всех сферах экономики и производства. Соответственно, и вузы разрабатывают такие стратегии развития, где профессионально значимые качества закладываются уже в начале всего курса обучения студента, что находит свое отражение в организации графиков учебного процесса.

В статье речь пойдет о подготовке студентов в рамках направления «Лингвистика» по профилю «Перевод и переводоведение». В учебном плане 45.03.02 предусмотрены дисциплины, где основная роль принадлежит предметам, связанным с теорией перевода, межкультурной коммуникацией, а также практическим аспектам перевода. При этом курс практического перевода дополняется специальными прикладными дисциплинами: коммерческий перевод, научно-технический пере-

вод, перевод переговоров. Таким образом, задачи формирования профессиональных переводческих компетенций должны включать базовые теоретические положения, а также прикладные аспекты различных областей практического перевода.

Опыт работы в сфере подготовки лингвистов-переводчиков, сотрудничество с работодателями, анкетирование выпускников Тольяттинского государственного университета (ТГУ) позволяет сделать некоторые выводы о том, какие положения теории перевода наиболее актуальны в плане практического освоения общих и специальных видов перевода и заслуживают особого внимания.

Как представляется, весь процесс овладения профессиональными компетенциями наилучшим образом просматриваются через призму социального подхода к переводческой деятельности и самому переводу как предмету, объекту и результату такой деятельности. Социальный подход предполагает установление тесной взаимосвязи между социумом и обществом, работником и работодателем, что, по сути, утверждает выполнение какой-либо деятельности по «заказу общества» [1, с. 168–171]. Применительно к переводческой деятельности социальный подход является тем ориентиром, который регулирует отношения внутри трудового коллектива.

Сфера рынка переводческих услуг весьма специфична и во многом локализована, причем не только географически, но и культурно, социально, экономически.

Несмотря на наличие объединений переводчиков-профессионалов и нормативных актов по ведению переводческой деятельности, вся деятельность по переводу регулируется прежде всего в зависимости от конкретной специфики фирмы, предприятия, а в устном переводе – и от политических факторов [2, с. 23–31; 3]. Именно поэтому будущий специалист по переводу должен обладать тем универсальным набором умений и навыков, компетенций, которые актуальны в любой социально-профессиональной среде и позволяют переводчику осуществить профессионально-социальную адаптацию наименее болезненно.

Ключевым понятием, соединяющим в себе и процесс, и результат всей профессиональной подготовки лингвиста-переводчика, является понятие «стратегия перевода». Переводоведы понимают под стратегией перевода потенциально осознанные планы переводчика, которые направлены на решение конкретных проблем перевода в рамках конкретной переводческой ситуации и призваны достичь определенной цели, обусловленной переводческой задачей [4, с. 92–93; 5, с. 98–103].

Таким образом, весь процесс перевода может рассматриваться с точки зрения реализации микро- и макростратегии в зависимости от того, насколько в нем преобладает более частная задача (например, перевод отдельного рекламного буклета, одного письма) или более глобальный аспект (перевод всего туристического каталога либо полного текста коммерческого заказа и т. п.). Собственно, весь процесс переводческой деятельности можно разбить на решение микрозадач, но очень важно иметь в виду, что, переводя даже незначительный по объему текст, переводчик выполняет более глобальную задачу – вносит вклад в перевод всего дискурса, к которому принадлежит данный текст [6, с. 111–118].

Понимание и осознание роли переводческой стратегии повышает именно социально-статусную роль переводчика, поскольку позволяет по-иному взглянуть на основную цель (скопос) выполняемого им перевода. Небольшой пример из практики.

На 3-м курсе студентам-лингвистам ТГУ для перевода был предложен документный текст – своеобразная инструкция по получению водительского удостоверения в Южной Дакоте, США. При этом каждому студенту для перевода определялся особый блок, однако перед началом перевода было проведено предредактирование, где была определена основная цель перевода, конкретные задачи для ее решения и, соответственно, уточнены микро- и макростратегии перевода. В нашем случае это выглядит следующим образом: иметь общее представление об особенностях получения водительского удостоверения в Южной Дакоте, передать на русский язык сходства и различия в производстве подобного документного текста в России и США, отметить в переводе все культурномаркированные черты, как вербальные, так и невербальные, охарактеризовать отдельно лексические и грамматические лакуны в парадигме двух языков и, наконец, перевести на русский язык весь текст полностью. При этом стратегия перевода содержит два аспекта – перевод для русского рецептора, который собирается сдавать экзамен для получения водительского удостоверения в США, и перевод с целью простого ознакомления с основным содержанием данного текста.

Надо признать, что перевод текста с позиции реализации «стратегии перевода» является более успешным, проходит динамично, обычный письменный перевод превращается в креативный процесс, где определяющим фактором выступает цель.

Здесь следует провести некую параллель между качеством выполняемого перевода и реализацией цели. Теоретики и практики перевода хорошо знают, что для того, чтобы быть адекватно понятым, переводчику необходимо переводить качественно, т. е. удовлетворять норме перевода [7, с. 227–240]. В.Н. Комиссаров свел воедино понятия нормы перевода, разрабатываемые отечественными и зарубежными переводоведами [8, с. 88–99; 9; 10], и предложил выделить нормативные аспекты перевода, включающие в себя норму эквивалентности содержания исходного языка и перевода, жанрово-стилистическую, конвенциональную, прагматическую нормы перевода [3, с. 145–149; 11, с. 146–147]. Логично, что прагматическая норма, т. е. соответствие текста-транслата заданной автором и передаваемой переводчиком цели, является здесь определяющей составляющей [12, с. 69–71].

В современном переводоведении существует целый ряд подходов к теории перевода, определяющих стратегию конкретного переводческого акта: текстологический подход с учетом типов текста и особенностей его построения [13 с. 242–264; 14, с. 124–125], коммуникативный подход, направленный на декодирование информации между отправителем и получателем информации [15 с. 104–113; 16 с. 43–46], культурологический подход, предполагающий нахождение межкультурных соответствий в переводе [1, с. 124–126; 17–19], деятельностно-ориентированный подход, изучающий основные аспекты переводческой деятельности [5; 6], который во многом перекликается с функционально ориентированным подходом, где определяющим фактором является цель – функция, scopos [20; 21].

С позиции обучения стратегии перевода будущих переводчиков и с точки зрения соответствия норме перевода письменного или устного, более всего реализации прагматической нормы перевода способствует, как представляется, именно функциональный подход, или scopos-теория, авторами которого выступают немецкие переводоведы Г. Фермер и К. Райс. Странники scopos-подхода рассматривают любой перевод как процедуру, начальным этапом которой является заказ, который затем через переводчика выполняется и доводится до реципиента [20, с. 28].

Несмотря на критику положений scopos-теории некоторыми теоретиками перевода [10, с. 57–61], положения ее вполне приемлемы для решения конкретных переводческих задач, обусловленных различными типами текста и конечной целью, которую следует достичь, ориентируясь на конкретного рецептора.

Определяя конечную цель всего процесса переводческой деятельности, мы апеллируем к переводчику как к личности, являющемуся частью социума и выполняющему определенный социальный заказ, что ни в коей мере не уводит его от качественного выполнения этого заказа, т. е. выполнения конкретного перевода, отвечающего нормативным требованиям.

Говоря о социальном подходе в формировании стратегии перевода, следует иметь в виду, что она (стратегия)

в значительной степени обусловлена видом перевода (письменный или устный), а также его спецификой – коммерческий перевод, научно-технический перевод, художественный, перевод переговоров и т. д.

Рассмотрим данные положения более конкретно.

Как известно, ФГОС последнего поколения направлены на формирование профессиональных компетенций студента, а также ориентированы на конкретный заказ работодателя, подтверждая, по сути, основные положения относительно приоритета социального подхода в организации стратегии обучения переводу. Предусмотренная для обеспечения учебного процесса научно-методическая база включает определенный методический инструментарий, а также комплекс оценочных средств, контролирующих степень сформированности той или иной профессиональной компетенции. Например, в курсе коммерческого перевода предусмотрено формирование целого ряда общепрофессиональных и специальных профессиональных компетенций, а следовательно, и стратегия коммерческого перевода должна иметь макроцелью (скопосом) овладение данными компетенциями, что ставит перед нами и микроцель – владение стратегией перевода в конкретной переводческой ситуации и ее совершенствование.

Рассматривая стратегию коммерческого перевода, следует иметь в виду, что это может быть как письменный (перевод контрактов, писем, соглашений), так и устный перевод (перевод переговоров, телефонное обсуждение отдельных фрагментов писем, договоренностей о сроках поставки и т. д.). Исходя из опыта проведения занятий по курсу коммерческого перевода со студентами-лингвистами 4-го курса Тольяттинского государственного университета, можно выделить несколько основных моментов в проведении такого рода занятий, что прежде всего включает требование к содержанию изучаемого материала, а также специфику контрольно-тренировочного комплекса, направленного на формирование и закрепление специальных умений и навыков коммерческого перевода и вариативности каждой конкретной стратегии данного перевода.

Итак, учебно-методический материал должен быть прежде всего аутентичным, информационно-насыщенным, отражать реальное состояние сферы современной деловой коммуникации. Это могут быть деловые письма, иностранные контракты, банковские соглашения, договоры, отчеты финансовых компаний. Начинать осваивать стратегию коммерческого перевода целесообразнее с перевода простого, а затем более сложного коммерческого письма, приступая впоследствии к переводу контрактов, соглашений, отчетов. Таким образом, соблюдается принцип системности и последовательности в обучении – от простого к более сложному, поскольку основой для всех видов коммерческого перевода является текст коммерческого письма.

В рамках реализации общей стратегии коммерческого перевода рекомендуется делать акцент на общий результат – текст-транслят должен обладать целостностью, сохранять при этом основные текстовые характеристики (такие как, например, когезия и когерентность), даже при разделении на абзацы во время перевода. Именно поэтому первый этап переводческой стратегии – прочтение, просматривание всего текста с целью получения первичной информации по всему

объему. Приступая непосредственно к полному переводу коммерческого текста, переводчик фиксирует ключевые слова, осуществляет подбор переводческих эквивалентов, затем, после перевода всего текста, проводится редакторская правка. Таким образом, постредактирование как завершающий этап стратегии перевода имеет большое значение в процессе перевода, поскольку непосредственно отвечает цели/скопосу, которая ставилась заказчиком перевода, – достижение той максимальной адекватности, которая была необходима.

При этом в ходе работы преподавателем могут задаваться и микроцели, такие, например, как выделение культурных реалий и нахождение для них переводческих эквивалентов или специфический перевод прецизионной информации, которая, как известно, представляет особую проблему в ходе устного перевода коммерческого текста [3, с. 71–80].

Отдельно хотелось бы остановиться на отработке специальных умений коммерческого перевода, позволяющих расширить профессиональную компетенцию будущего переводчика и, соответственно, делающих стратегию коммерческого перевода наиболее наглядной и эффективной.

С позиций социального подхода основным принципом в организации работы по совершенствованию приемов перевода является локализация коммерческого текста. Например, студенты получают для перевода коммерческий текст, где в адресном блоке указано название (Appleby college, Cyprus). В сети Internet мы знакомимся с сайтом этого колледжа, убеждаемся, что предлагаемое для перевода письмо отражает реальное состояние документации данного колледжа, и перевод его приобретает особую социальную значимость. Такая же работа проводится по знакомству с деятельностью реально действующих фирм и предприятий, заявленных в изучаемых контрактах, например немецких фирм AEG или Primjera, на базе которых проводится переводческая практика студентов-лингвистов ТГУ.

С целью отработки специальной терминологии широко используется фронтальная/групповая дискуссия, диктант-переводы, тесты, а наиболее эффективным способом оценки текущих знаний и завершающего контроля является ролевая игра. При этом моделирование реальной переводческой ситуации применяется практически на каждом занятии (например, ситуация запроса информации или обсуждения условий изменения цен на оборудование, сроков поставки), где студенты используют клише и терминологию из переведенных писем. По завершении определенного блока коммерческого текста проводится большая ролевая игра, где среди распределенных ролей обязательно присутствуют заказчики перевода, руководители, служащие. По возможности в заключительных зачетных деловых играх участвуют реальные работники предприятий, чаще через Skype.

Балльно-рейтинговая система позволяет наилучшим образом оценивать уровень сформированности профессиональных компетенций, при этом, как показали сканы текущих и конечных результатов, в группах из 12–14 человек результативность достигла 87 и 93 % соответственно, перейдя пороговый рубеж в 50 и 60 %, отмеченный в начале прохождения курса. При этом студент имеет возможность увидеть и оценить реальный

результат по формированию такой эффективной стратегии перевода, которая повышает его самооценку и способствует решению важных социальных задач, которые ставит перед ним профессиональное сообщество.

Подобная работа проводится и на занятиях по другим аспектам специального перевода: научно-техническому, устному, переводу переговоров, переводу рекламного текста. Формат статьи не позволяет рассмотреть каждый из указанных аспектов подробно, однако опыт работы в преподавании теории перевода и практического перевода, а также ежегодные контрольно-экспериментальные срезы уровня владения профессиональной компетенцией лингвистов-переводчиков позволяют утверждать, что рассмотрение всего процесса любого перевода в аспекте достижения общей цели позволяет наилучшим образом моделировать реальную ситуацию общения, независимо от того фактора, является ли это общение письменным или устным. При этом переводчик становится центральным звеном межкультурной коммуникации, ощущает себя частью профессионального сообщества, осознавая всю важность и ответственность задачи, которую ставит перед ним общество в лице заказчика перевода.

Таким образом, рассматривая процесс формирования профессиональных переводческих компетенций в вузе как социально обусловленную, последовательно организованную стратегию перевода, мы реально соединяем две составляющие: процесс непосредственного освоения перевода специализированного текста, каким может являться текст любой жанровой принадлежности, и процесс формирования профессиональной переводческой компетенции, где определяющим фактором выступает фактор общественный, социальный, формирующий личность самого переводчика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Робинсон Д. Как стать переводчиком: введение в теорию и практику перевода. М.: КУДИЦ-ОБРАЗ, 2005. 304 с.
2. Чужакин А.П. Прикладная теория устного перевода и переводческой скорописи. М.: Р. Валент, 2003. 232 с.
3. Палажченко П.Р. Выступление «Трудности перевода». URL: [youtube.com/watch?v=Z5BFWqIEY-A](https://www.youtube.com/watch?v=Z5BFWqIEY-A).
4. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. М.: ЛИБРОКОМ, 2016. 176 с.
5. Kussmaul P. *Training the translator*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995. 160 p.
6. Knauer G. *Grundkurs. Übersetzungswissenschaft französisch*. Stuttgart: Klett, 1998. 160 p.
7. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
8. Нелюбин Л.Л. Введение в Технику перевода (когнитивный теоретико-прагматический аспект). М.: Флинта, 2012. 216 с.
9. Venuti L. *The Translator's invisibility. A History of Translation*. London: Routledge, 1995. 353 p.
10. House J. *Translation quality assessment. A model revisited*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1997. 207 p.
11. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2002. 424 с.
12. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. М.: ЧеРо, 1999. 136 с.
13. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. М.: Академия, 2004. 352 с.
14. Никитина Т.Г. Жанрово-стилистические параметры модальной рамки текстов британских СМИ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 4-3. С. 124–127.
15. Львовская З.Д. Современные проблемы перевода. М.: ЛКИ, 2008. 224 с.
16. Катфорд Д.К. Лингвистическая теория перевода: об одном аспекте прикладной лингвистики. М.: Едиториал УРСС, 2004. 208 с.
17. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: МГУ, 2004. 352 с.
18. Хайруллин В.Х. Лингвокультурологические и когнитивные аспекты перевода : дис. ... д-ра филол. наук. М., 1995. 354 с.
19. Bolten J. *Interkulturelle Kommunikation. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis*, 2003. 369 p.
20. Vermeer Hans J. *A scopos theory of translation (some arguments for and against)*. Heidelberg: TEXT von TEXT-Verlag, 1996. 137 p.
21. Adler N. *Communication across Cultural Barriers // Interkulturelle Kommunikation (texten und ubungen zum interkulturellen handeln)*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis, 2003. P. 247–274.

REFERENCES

1. Robinson D. *Kak stat' perezodchikom: vvedenie v teoriyu i praktiku perevoda* [Becoming a translator: an introduction to the theory and practice of translation]. Moscow, KUDITs-OBRAZ Publ., 2005. 304 p.
2. Chuzhakin A.P. *Prikladnaya teoriya ustnogo perevoda i perezodcheskoy skoropisi* [Applied theory of interpreting and translation fasthand]. Moscow, R. Valet Publ., 2003. 232 p.
3. Palazhchenko P.R. Speech "Difficulty of translated". URL: [youtube.com/watch?v=Z5BFWqIEY-A](https://www.youtube.com/watch?v=Z5BFWqIEY-A).
4. Komissarov V.N. *Lingvistika perevoda* [Linguistics of translation]. Moscow, LIBROKOM Publ., 2016. 176 p.
5. Kussmaul P. *Training the translator*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 1995. 160 p.
6. Knauer G. *Grundkurs. Übersetzungswissenschaft französisch*. Stuttgart, Klett Publ., 1998. 160 p.
7. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)* [Theory of translation (linguistic aspects)]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1990. 253 p.
8. Nelyubin L.L. *Vvedenie v Tekhniku perevoda (kognitivnyy teoretiko-pragmaticheskiy aspekt)* [Introduction into the techniques of translation (theoretico-pragmatic aspect)]. Moscow, Flinta Publ., 2012. 216 p.
9. Venuti L. *The Translator's invisibility. A History of Translation*. London, Routledge Publ., 1995. 353 p.
10. House J. *Translation quality assessment. A model revisited*. Tübingen, Gunter Narr Verlag Publ., 1997. 207 p.
11. Komissarov V.N. *Sovremennoe perezodovedenie* [Modern theory of translation]. Moscow, ETS Publ., 2002. 424 p.
12. Komissarov V.N. *Obshchaya teoriya perevoda* [General theory of translation]. Moscow, CheRo Publ., 1999. 136 p.
13. Alekseeva I.S. *Vvedenie v perezodovedenie* [Introduction into the theory of translation]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 352 p.

14. Nikitina T.G. Genre and stylistic parameters of modal frame in British media texts. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2016, no. 4-3, pp. 124–127.
15. Lvovskaya Z.D. *Sovremennye problemy perevoda* [Modern problems of translation]. Moscow, LKI Publ., 2008. 224 p.
16. Katford D.K. *Lingvisticheskaya teoriya perevoda: ob odnom aspekte prikladnoy lingvistiki* [A linguistic theory of translation. An essay in applied linguistics]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2004. 208 p.
17. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Language and cross-cultural communication]. Moscow, MGU Publ., 2004. 352 p.
18. Khayrullin V.Kh. *Lingvokulturologicheskie i kognitivnye aspekty perevoda*. Diss. dokt. filol. nauk [Linguistic and cultural and cognitive aspects of translation]. Moscow, 1995. 354 p.
19. Bolten J. *Interkulturelle Kommunikation*. Sternenfels, Verlag Wissenschaft & Praxis Publ., 2003. 369 p.
20. Vermeer Hans J. *A scopos theory of translation (some arguments for and against)*. Heidelberg, TEXT von TEXT-Verlag Publ., 1996. 137 p.
21. Adler N. *Communication across Cultural Barriers. Interkulturelle Kommunikation (texten und ubungen zum interkulturellen handeln)*. Sternenfels, Verlag Wissenschaft & Praxis Publ., 2003, pp. 247–274.

SOCIAL APPROACH TO FORMING SPECIAL TRANSLATOR'S COMPETENCES OF LINGUISTIC STUDENTS

© 2016

К.А. Касаткина, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Theory and Practice of Translation”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: translator's competence; professional competence; translation; translation activity; translation situation; social approach; strategy of translation; normative aspects of translation; Scopus-theory; commercial translation; interlingual communication.

Abstract: The importance of the issue mentioned in the paper is caused by the increasing role of professional training of the university students. The main purpose is to analyze forms and principles of organizing classes in subjects on practical translation in the course of training linguists for a bachelor degree, specializing in Translation Theory and Practice, to determine the most effective didactic-methodical tools that can form professional translator's competence.

The paper presents the major factors causing a priority of the social approach in forming the professional translator's competence: an increasing proportion of practice-oriented training in the course of training for a bachelor degree, a significant degree of employers' participation in professional training of students, need for the best adaptation to quickly changing situation on the labor market. The work presents the main principles of functional and practical approach to translation which allow considering the strategy of forming linguists' professional competence in close connection with the extension of strategies related to special kinds of translation. The paper presents results of comparative analysis performed on the data received within the course of commercial translation.

The author analyzes real examples of the most effective tools and methods of organizing classes and assessment means for the practical commercial translation classes, which facilitate the development of students' professional competence. The research conducted by the author proves that principles of social approach in forming special translation competences most effectively meet the demands on higher educational institutions, that is, to develop professionally significant skills that form the core of the students' professional training. The results of the analysis of the factors, which influence the efficiency of forming special translator's competences in higher educational institutions, and development of the indicated problems should become a perspective direction for further research in the sphere of teaching translation for students of linguistic specialties.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ

© 2016

А.С. Климова, аспирант

Самарский государственный университет путей сообщения, Самара (Россия)

Ключевые слова: аспирантура; подготовка научно-педагогических кадров; индивидуальные образовательные траектории; индивидуализация образования; дифференциация образования.

Аннотация: В статье рассмотрена современная система подготовки научно-педагогических и научных кадров в России, проанализированы ее теоретические аспекты, определена важность индивидуализации и дифференциации процесса обучения аспирантов. Особое внимание автор уделяет анализу индивидуального и дифференциального подходов к обучению на данном этапе развития системы высшего образования, считая, что они являются наиболее эффективными среди современных методов обучения, в том числе и при организации учебного процесса, построенного в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по программам высшего образования подготовки научных кадров. На основе теоретического анализа изучены индивидуальный и дифференцированный подходы к организации учебного процесса в аспирантуре технического вуза, приведены их определения, уточнено понятие «проектирование индивидуальных образовательных траекторий аспирантов». На основе рассмотренных исследований сделаны выводы о схожести стиля мышления преподавателей технических и естественно-научных дисциплин с аспирантами соответствующих направлений. Представлен авторский подход к процессу проектирования индивидуальных образовательных траекторий, описаны педагогические условия, обеспечивающие эффективную индивидуализацию и дифференциацию подготовки научно-педагогических кадров, особое внимание уделено педагогическому сопровождению данного процесса. Предложена модель структуры проектирования индивидуальных образовательных траекторий, которая включает в себя четыре этапа: сопроводительный, проектирование, целеполагание, диагностический. Обоснована важность педагогического сопровождения на данном уровне подготовки, которое может осуществляться не только научными руководителями обучающихся, но и сотрудниками отдела аспирантуры, преподавателями дисциплин. Таким образом, использование индивидуальных образовательных траекторий обеспечивает достижение инновационных образовательных целей, формирование личности будущего преподавателя, обладающего потенциалом научного творчества.

Одной из важнейших задач аспирантуры, в соответствии с новым законом об образовании, является подготовка ученых, высококвалифицированных преподавателей и специалистов для инновационных сегментов экономики [1]. На сегодняшний момент отечественная система подготовки научно-педагогических кадров находится в состоянии реформирования, что обусловлено необходимостью появления нового поколения исследователей и преподавателей-исследователей, сочетающих фундаментальную подготовку с уникальными компетенциями экспертов в своей области и ориентирующихся на современные запросы общества.

В настоящее время обучение аспирантов осуществляется на основе ФГОС, которые предусматривают создание основной образовательной программы, базирующейся на двух основополагающих составляющих: образовательной и научной [1; 2]. В процессе подготовки научно-педагогических кадров образовательные потребности и научные интересы каждого обучающегося являются приоритетными. Диссертационная работа каждого аспиранта уникальна в своем роде, но в то же время принадлежит конкретной научной школе. Кроме того, многие аспиранты сразу начинают заниматься преподавательской деятельностью, поэтому нуждаются в серьезной психолого-педагогической подготовке. Это особенно важно в технических вузах, для которых преподавательские кадры специально нигде не готовятся. С учетом этого целесообразно использовать современные подходы к обучению, гибкие вариативные образовательные программы и таким образом создавать благоприятные условия для профессионально-личностного развития аспирантов.

Важнейшими педагогическими подходами, которые способствуют решению этой задачи, являются индивидуальный и дифференцированный подходы. Анализ научной литературы показал, что наряду с понятиями индивидуального и дифференцированного подходов, которые часто рассматриваются вместе, используются и такие понятия, как индивидуализация и дифференциация образования/обучения.

В теоретических исследованиях под индивидуализацией образования понимается, во-первых, ориентация образовательного процесса на формирование и совершенствование познавательных и личностных возможностей обучающихся, при этом учитываются индивидуальные особенности каждого (характер, интересы, мотивация и т. п.); во-вторых, оптимизация различных методов и форм учебно-воспитательной деятельности преподавателя для развития качеств личности [3, с. 201].

Индивидуализацию обучения традиционно определяют как организацию учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия обучающихся, уровень развития их познавательных способностей [4, с. 117–119]. В таком определении акцент делается на различия между обучающимися, что обязательно предполагает учет особенностей каждого. И.Э. Унт рассматривает индивидуализацию как учет в процессе обучения именно индивидуальных особенностей обучающихся во всех его формах и методах независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются, а также как осуществление принципа индивидуального подхода с помощью конкретных форм и методов [5, с. 8].

И.М. Осмоловская трактует индивидуализацию как крайнюю форму дифференциации обучения, при которой учебный процесс строится с учетом особенностей не групп, а каждого отдельно взятого учащегося [6, с. 17]. Обобщая смысл данных интерпретаций, можно сделать вывод, что индивидуализация направлена на создание системы обучения, которая обеспечивает условия для успешного формирования индивидуальности обучающегося на основе адаптации его к учебному процессу.

В «Философском энциклопедическом словаре» термин «дифференциация» (лат. *differentia* – различие, разность) определяется как «...сторона процесса развития, связанная с разделением, расчленением развивающегося целого на части, элементы, формы, ступени» [7, с. 17]. «Российская педагогическая энциклопедия» определяет дифференцированное обучение как «форму организации учебной деятельности школьников... при которой учитываются их склонности, интересы и проявившиеся способности» [8, с. 276]. М.Н. Скаткин считает, что дифференциация – это родовое понятие, включающее в себя индивидуализацию как понятие видовое [9, с. 9]. И.М. Чередов отмечает, что дифференцированное обучение предполагает различие учебных планов, программ, а также требует оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной организации учебного процесса [10, с. 66–67]. В современной дидактике процесс обучения считается дифференцированным при учете индивидуальных особенностей различных групп обучающихся.

При подготовке научно-педагогических кадров в техническом вузе дифференциация и индивидуализация образовательного процесса являются основополагающими факторами. В аспирантуру поступают лица с разным характером профессионального образования (техническим, экономическим, гуманитарным и др.) и уровнем подготовки (специалитет, магистратура). Поэтому образовательные потребности аспирантов различаются в зависимости от предметной области, уровня педагогических знаний, направленности научно-исследовательской деятельности.

В данном направлении доктором педагогических наук Л.Ф. Красинской было проведено исследование, в котором рассматривались психологические особенности преподавателей разнонаправленных кафедр технического вуза. Она определила, что характер профессионального образования влияет на формирование стиля мышления, который в совокупности с университетским образованием определяет и специфику профессионального поведения. [11; 12]. На основании данных этого исследования можно сделать вывод, что у преподавателей технических и естественно-научных дисциплин более выражены аналитический и аналитико-реалистический стили мышления, а у научно-педагогических кадров, имеющих базовое образование гуманитарной направленности, преобладает идеалистическое и невыраженное мышление. Такие же качества мышления проявляются и у аспирантов различных направленностей. Поэтому в целях более эффективной подготовки научно-педагогических кадров важно учитывать данные характеристики и выделять соответствующие группы аспирантов, т. е. применять дифференцированный подход.

Целесообразной является и максимальная индивидуализация процесса обучения аспирантов. Учитывая, что к 2020 году планируется массовое введение в педагогическую практику индивидуальных образовательных траекторий обучения студентов, можно сказать, что использование индивидуального подхода к подготовке будущих преподавателей станет тем образцом, который они смогут успешно применять в собственной деятельности [13].

Одним из условий индивидуализации процесса подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре является необходимость выстраивания, или проектирования, индивидуальных образовательных траекторий [14–16]. Под проектированием индивидуальной образовательной траектории обучающихся по программам подготовки научно-педагогических кадров мы понимаем совместную деятельность научного руководителя и аспиранта, в которой планируется и выстраивается будущий учебный и научно-исследовательский процесс, а также определяется результат профессионально-личностного развития аспиранта при решении поставленных задач в рамках основной образовательной программы.

Разработанный нами подход предполагает привлечение аспирантов к проектированию индивидуальных образовательных траекторий и содержит несколько этапов, а также соответствующих им педагогических задач.

1 этап – диагностический. Он включает диагностику и самодиагностику индивидуально-психологических и личностных особенностей аспирантов, оценку уровня сформированности у них компетенций в области научной и педагогической деятельности, а также определение потенциальных возможностей развития.

2 этап – целеполагание. Каждый аспирант определяет цели и задачи своего обучения в аспирантуре (защита научной квалификационной работы, подготовка и защита диссертации в ученом совете, написание и публикация статей, участие в научных конференциях и др.), а также пути и способы их достижения.

3 этап – проектирование. В соответствии с индивидуально-психологическими особенностями и личностными возможностями аспирант определяет вид индивидуальной образовательной траектории, на основе которой составляется индивидуальный план учебной и научно-исследовательской деятельности, включающий содержание и сроки обучения. При этом аспирант выступает в роли и проектировщика, и организатора своего образования.

4 этап – сопроводительный. Он предполагает получение аспирантом консультаций научного руководителя, сотрудников отдела аспирантуры и других специалистов по всем вопросам реализации индивидуального плана. В процессе подготовки образовательная траектория корректируется. Для решения этой задачи создается механизм, позволяющий оценивать результаты успешности освоения аспирантом индивидуального плана и при необходимости вносить в него соответствующие изменения.

Реализация индивидуальных образовательных траекторий аспирантов требует соблюдения ряда педагогических условий. Важно изучать не только индивидуальные потребности и возможности самих обучающихся,

но и проводить мониторинг среды, в которой протекает образовательный процесс, в том числе оценивать уровень кадрового, методического, информационного, материально-технического обеспечения. Необходим комплекс дидактических мер, которые определяют ближайшую перспективу развития обучающихся в условиях оказания им педагогической помощи и поддержки. Все это требует разработки обогащенного методического обеспечения: вариативных учебных программ, методических рекомендаций, дополнительных вариантов заданий, тестов для самоконтроля знаний аспирантов и т. п.

Важную роль при построении и реализации индивидуальных образовательных траекторий играет взаимодействие аспиранта с научным консультантом, сотрудниками отдела аспирантуры, а также с преподавателями, осуществляющими образовательную деятельность по программам подготовки научно-педагогических кадров. Эффективным считается педагогическое сопровождение, т. е. система поддержки обучающегося в его профессиональном становлении. Сопровождение рассматривается как метод, «обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях выбора» [17, с. 75–78]. Е.Б. Манзурина определяет сопровождение как совместные действия людей по отношению друг к другу в их социальном окружении, осуществляемые ими во времени, в пространстве и в соответствии с присущими им ролями [18, с. 109–113]. В трудах Л.Н. Бережновой, В.И. Богословского сопровождение рассматривается применительно к высшей школе и трактуется как «многоуровневое взаимодействие субъектов образовательного процесса, способствующее профессиональному самоопределению и профессионально-личностному развитию студента» [19, с. 109–123; 20].

Целью педагогического сопровождения в процессе подготовки научно-педагогических кадров является развитие личности аспиранта, которое осуществляется при помощи различных педагогических методов и форм (например, консультаций и бесед, важных для формирования опыта научной и педагогической деятельности). При подготовке научно-педагогических кадров сопровождающими могут выступать не только научные руководители и сотрудники отдела аспирантуры, но и аспиранты старших курсов, проходящие педагогическую практику и выполняющие функции тьюторов. Основной задачей таких сопровождающих является обеспечение условий, при которых аспирант мог бы самостоятельно анализировать ситуацию своего профессионально-личностного развития, определять оптимальные пути и способы достижения поставленных целей и тем самым утверждать себя как будущего профессионала.

Педагогическое сопровождение аспирантов решает три основные задачи: 1) помогает отслеживать их индивидуальные возможности; 2) создает благоприятные условия для полноценного развития исследовательских и педагогических способностей; 3) оказывает своевременную помощь обучающимся, испытывающим трудности. При качественном педагогическом сопровождении индивидуальной образовательной траектории вероятность успешного освоения аспирантом образовательных программ значительно возрастает. Грамотное проектирование индивидуальных образовательных траек-

торий помогает аспирантам эффективно распределять силы и возможности при написании диссертации.

Таким образом, индивидуализация и дифференциация учебного процесса в аспирантуре помогает максимально учитывать индивидуально-психологические и личностные особенности обучающихся. Реализация индивидуального и дифференцированного подходов в аспирантуре технического вуза предполагает, во-первых, диагностику личностных и психологических особенностей обучающихся, уровня сформированности у них научных и педагогических компетенций; во-вторых, поэтапное планирование аспирантами своей будущей научной и учебной деятельности; в-третьих, своевременную корректировку образовательной траектории по мере необходимости; в-четвертых, организацию качественного педагогического сопровождения образовательной и научной деятельности. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в сочетании с качественным педагогическим сопровождением позволит аспирантам выстроить конкретный план действий, которого они будут придерживаться, поможет своевременно анализировать собственные успехи и неудачи и совершенствоваться в профессионально-личностном плане.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. РФ. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273 от 29 декабря 2012 г.
2. РФ. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования № 889 от 30 июля 2014 г.
3. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.В. Давыдова. Т. 2. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. 669 с.
4. Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: концептуальные основы. Шуя: ШГПУ, 2008. 179 с.
5. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 188 с.
6. Осмоловская И.М. Дифференциация процесса обучения в современной школе. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2004. 176 с.
7. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.
8. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.Г. Панова. М.: Педагогика, 1993. 895 с.
9. Скаткин М.Н. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе. Дидактика средней школы. М.: Просвещение, 1979. 319 с.
10. Чередов И.М. О дифференцированном обучении на уроках. М.: Просвещение, 1973. 155 с.
11. Красинская Л.Ф. Профессионально-психологические различия преподавателей разных кафедр технического вуза // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 2. С. 77–79.
12. Красинская Л.Ф. Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя технического вуза в системе дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 440 с.
13. РФ. Развитие образования на 2013–2020 годы: государственная программа Российской Федерации.
14. Глазков А.В. Развитие индивидуального стиля субъекта деятельности // Стратегия повышения качества

- подготовки специалистов в лингвистическом университете в контексте Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»: научно-практическая конференция. Иркутск: ИГЛУ, 2010. С. 7–14.
15. Лоренц В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2001. 250 с.
 16. Соколова М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе : дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2001. 202 с.
 17. Вербицкий А.А. Совершенствование педагогического процесса в вузе // Советская педагогика. 1986. № 6. С. 75–78.
 18. Манузина Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 1. С. 109–113.
 19. Бережнова Л.Н., Богословский В.И. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2005. Т. 5. № 12. С. 109–123.
 20. Богословский В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики. СПб.: СПбГУ, 2000. 376 с.
- REFERENCES**
1. RF. Federal law “Concerning Education in the Russian Federation” of 29 December, 2012, № 273. (In Russ.)
 2. RF. Federal State Educational Standard of Higher Education № 889 of 30 July 2014. (In Russ.)
 3. Davydov V.V., ed. *Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya* [Russian encyclopedia of pedagogics]. Moscow, Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya Publ., 1999. Vol. 2, 669 p.
 4. Burlakova T.V. *Individualizatsiya professionalnoy podgotovki studentov v pedagogicheskom vuze: kontseptualnye osnovy* [Individualization of professional training of students in a pedagogical higher education institution: conceptual basics]. Shuya, ShGPU Publ., 2008. 179 p.
 5. Unt I.E. *Individualizatsiya i differentsiatsiya obucheniya* [Individualization and differentiation of training]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. 188 p.
 6. Osmolovskaya I.M. *Differentsiatsiya protsessa obucheniya v sovremennoy shkole* [Differentiation of the learning process in modern school]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsialnyy institute Publ., 2004. 176 p.
 7. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar* [Philosophical encyclopedic dictionary]. Moscow, Sov. entsiklopediya Publ., 1989. 815 p.
 8. Panov V.G., ed. *Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya* [Russian encyclopedia of pedagogics]. Moscow, Pedagogika Publ., 1993. 895 p.
 9. Skatkin M.N. *Differentsiatsiya obucheniya v sredney obshcheobrazovatelnoy shkole. Didaktika sredney shkoly* [Differentiation of learning in a secondary general school. Secondary school didactics]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1979. 319 p.
 10. Cheredov I.M. *O differentsirovannom obuchenii na urokakh* [About the differentiated learning on lessons]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1973. 155 p.
 11. Krasinskaya L.F. Professionally-psychological differences of lecturers from different departments of a technical university. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2011, no. 2, pp. 77–79.
 12. Krasinskaya L.F. *Formirovanie psikhologo-pedagogicheskoy kompetentnosti prepodavatelya tekhnicheskogo vuza v sisteme dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya*. Diss. kand. ped. nauk [Formation of psychological and pedagogical competence of a technical college teacher within the system of supplementary vocational education]. Moscow, 2011. 440 p.
 13. RF. Education development for the years 2013–2020: government program of the Russian Federation. (In Russ.)
 14. Glazkov A.V. Development of individual style of the activity performer. *Strategiya povysheniya kachestva podgotovki spetsialistov v lingvisticheskom universitete v kontekste Natsionalnoy obrazovatelnoy initsiativy “Nasha novaya shkola”*: nauchno–prakticheskaya konferentsiya. Irkutsk, IGLU Publ., 2010, pp. 7–14.
 15. Lorents V.V. *Proektirovanie individualno-obrazovatel'nogo marshruta kak uslovie podgotovki budushchego uchitelya k professionalnoy deyatel'nosti*. Diss. kand. ped. nauk [Designing of an individual learning route as a condition for a future teacher training for professional activity]. Omsk, 2001. 250 p.
 16. Sokolova M.L. *Proektirovanie individualnykh obrazovatel'nykh marshrutov studentov v vuze*. Diss. kand. ped. nauk [Designing of individual learning routes of students in a higher education institution]. Arkhangel'sk, 2001. 202 p.
 17. Verbitskiy A.A. Improvement of educational process in a higher education institution. *Sovetskaya pedagogika*, 1986, no. 6, pp. 75–78.
 18. Manuzina E.B. Pedagogical support of students in the educational institutions of higher professional education. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2011, no. 1, pp. 109–113.
 19. Berezhnova L.N., Bogoslovskiy V.I. Support in education as a technologies of problem solving of development. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gertsena*, 2005, vol. 5, no. 12, pp. 109–123.
 20. Bogoslovskiy V.I. *Nauchnoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsessa v pedagogicheskom universitete: metodologicheskie kharakteristiki* [Scientific support of educational process in a pedagogical university: methodological characteristics]. Sankt Petersburg, SPbGU Publ., 2000. 376 p.

INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION OF POSTGRADUATE STUDENTS TEACHING

© 2016

A.S. Klimova, postgraduate student
Samara State Transport University, Samara (Russia)

Keywords: postgraduate study; academic staff training; individual educational paths; individualization of education; differentiation of education.

Abstract: The paper considers the modern system of academic staff training in Russia, analyses its theoretical aspects and defines the importance of individualization and differentiation of the process of graduate students teaching. The author pays special attention to the analysis of the individual and differential approaches to teaching at the current level of the higher education system development considering that they are the most effective among the modern methods of teaching, as well as when organizing educational process built in accordance with the federal state educational standards of higher education on the higher education programs for academic staff training. Basing on the theoretical analysis, the author studied the individual and differential approaches to the educational process organization within the postgraduate study system of a technical college, gave their definitions, and specified the concept of “designing of individual educational paths of postgraduate students”. On the base of the study considered, the author makes the conclusions on the thinking style similarity of teachers of technical and natural sciences subjects with the postgraduate students of the appropriate training programs. The author also presents her author’s approach to the process of designing of the individual educational paths, describes educational conditions providing the effective individualization and differentiation of the academic staff training, and pays special attention to the pedagogical support of this process. The model of the structure of designing individual educational paths suggested by the author includes four stages: the auxiliary stage, the designing stage, the goal setting, and the diagnostic stage. The author proves the importance of pedagogical support at this stage of training, which can be provided not only by the scientific advisers of the students but also by the employees of the postgraduate study department. Thus, the application of the individual educational paths provides the achievement of the innovative educational goals, the personal formation of a future teacher with scientific work potential.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© 2016

А.Н. Корниенко, старший преподаватель кафедры «Гуманитарные дисциплины»
Рубцовский индустриальный институт (филиал)

Алтайского государственного технического университета имени И.И. Ползунова, Рубцовск (Россия)

Ключевые слова: метод проектов; интеллект-карта; иностранный язык; учебные умения; радиантное мышление; учебный проект.

Аннотация: Статья посвящена возможностям повышения эффективности деятельности студентов по реализации учебного проекта при изучении иностранного языка. Значимость учебных проектов в обучении в настоящее время не вызывает сомнения и подтверждается требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, где отмечается необходимость использования иностранного языка для реализации профессиональных задач. Учебный проект создает возможность приобретения такого опыта, поскольку проект всегда направлен на решение значимой проблемы, приближая образовательный процесс к трудовой деятельности будущих выпускников. Однако реализация проектной деятельности студентов требует от них многочисленных умений, связанных с постановкой цели и задач, организацией, планированием и представлением результатов проделанной работы, а также обработкой разнообразной информации. Актуальность настоящей работы объясняется необходимостью поиска методов и средств, способствующих формированию этих умений. Одним из таких методов является метод интеллект-карт, целесообразность использования которого в проектной деятельности студентов рассматривается в статье. Даются рекомендации по созданию интеллект-карт, очерчиваются сферы их применения. Приводится подробное описание процесса реализации этапов учебного проекта при помощи метода интеллект-карт. Анализируются результаты анкетирования студентов, направленного на изучение влияния метода интеллект-карт на успешность выполнения учебных действий, связанных с реализацией проекта. На основании анкетирования, а также наблюдений за поведением студентов в учебном процессе автор делает вывод о целесообразности применения метода интеллект-карт для развития некоторых учебных умений, а также о положительном воздействии метода интеллект-карт на формирование речевых навыков студентов.

Реформа высшего образования находит свое отражение в требованиях к результатам обучения, которые представляют собой совокупность сформированных у выпускника общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, имеющих отношение «к тем видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа бакалавриата» [1, с. 12]. Такой подход, нацеленный на формирование компетенций, прежде всего, подчеркивает практическую, действенную сторону результата. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования отмечается необходимость использования иностранного языка для реализации профессиональных задач выпускника, что требует использования методов обучения, способных приблизить учебные занятия к реальной трудовой деятельности бакалавра. Одним из таких методов является метод проектов, суть которого заключается в том, чтобы инициировать активность обучающихся к самостоятельному разрешению значимых проблем на основе некоторой суммы имеющихся у них знаний. Анализ литературы, посвященной различным аспектам метода проектов, выявил, что его применение на занятиях позволяет «повышать заинтересованность учеников в изучении языка и культуры» [2, с. 121]; «создавать условия для развития личности учащегося» [3, с. 81]; интегрировать знания из различных областей и «применять полученные знания на практике» [3, с. 72]; осваивать способы «самостоятельного познания» [4, с. 8]; формировать «ответственность за результаты собственной работы как часть общего предприятия, обеспечивая способность к сотрудничеству» [5, с. 4] и др. Метод проектов с успехом

применяется в практике обучения иностранному языку в вузе. Об этом свидетельствуют труды Л.Е. Алексеевой, Л.В. Голиковой, Г.А. Забелиной, А.Н. Корниенко и др. [6–9]. В исследованиях Л.В. Голиковой и Г.А. Забелиной, например, установлено, что метод проектов может выступать эффективным средством формирования коммуникативной компетентности студентов как языкового, так и неязыкового вузов [7; 8].

Однако работа по методу проектов – это достаточно сложный процесс, который требует умений, связанных с постановкой цели, задач, организацией и планированием собственной и групповой работы, обработкой разнообразных источников информации, и предусматривает «использование совокупности разнообразных методов и средств обучения» [10, с. 67]. Проблема отбора педагогических приемов и методов, способствующих эффективному осуществлению учебных проектов, рассматривается в трудах Г.А. Забелиной, Н.Ф. Коряковцевой, Н.В. Матяш, Н.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат и др. [2; 4; 8; 10; 11]. Е.С. Полат, например, считает, что в работе над проектами должны использоваться различные методы самостоятельной деятельности учащихся, среди которых «исследовательский метод занимает едва ли не центральное место» [10, с. 77]. Весьма полезной ученый считает также технологию сотрудничества, которая позволяет участникам проекта «научиться работать совместно и самостоятельно» [10, с. 80]. По мнению Н.Ф. Коряковцевой, на различных этапах проектной деятельности должны применяться языковые и ролевые игры, «мозговой штурм», а также коммуникативные задания, обеспечивающие «развитие соответствующих языковых навыков, коммуникативных, а также

учебных умений» [2, с. 139]. В настоящей статье мы хотим остановиться на использовании метода интеллект-карт для формирования особых учебных умений, необходимых для реализации проекта: умения ставить цель, находить пути ее достижения, обрабатывать информацию и др.

Метод интеллект-карт начал широко применяться во второй половине двадцатого века благодаря английскому психологу Т. Бьюзену, который систематизировал использование интеллект-карт, разработал принципы их конструирования, а также вложил много сил в популяризацию и распространение этого метода. Интеллект-карты являются практическим приложением концепции радиантного мышления (от слова *radiant* – лучистый) и формой ее графического выражения. Суть данной концепции заключается в том, что каждую единицу поступающей информации можно представить в виде «центрального сферического объекта», от которого расходится огромное количество ассоциаций, обладающих многочисленными связями с другими ассоциациями. В результате использования этой многоканальной системы мозг имеет в своем распоряжении сложные «информационные карты» [12, с. 55].

Т. Бьюзен провел аналогию между устройством человеческого мозга и организацией мышления посредством интеллект-карт, в которых информация располагается вокруг центрального объекта, постепенно «обрастая» новыми идеями. Карты имеют визуальную структуру, цвет, представляют информацию графически, оперируют многомерными объектами и помогают охватить проблему полностью, выделив при этом ее существенные характеристики. Для построения интеллект-карты можно использовать следующие рекомендации:

- главная тема (в виде надписи, рисунка, знака и т. п.) помещается в центре листа и, как правило, выделяется ярким цветом;

- самые важные идеи, относящиеся к главной теме, определяются посредством ассоциативного мышления и располагаются вокруг нее, как изогнутые линии – «ветви». Мысли формулируются при помощи ключевых слов, длина которых равняется длине соответствующих линий;

- «ветвление» крупных идей на более мелкие продолжается по мере необходимости. «Разросшиеся» ветви можно заключать в контуры, что способствует улучшению восприятия;

- для отображения связи между структурными элементами используются стрелки;

- исходя из способности мозга к безграничным ассоциациям, при составлении интеллектуальной карты следует задавать себе вопросы – это способствует накоплению знаний;

- зрительные образы (значки, рисунки и т. п.) способствуют запоминанию;

- созданная карта подлежит пересмотру и совершенствованию [12, с. 95–108].

Интеллект-карты с успехом применяются в профессиональной деятельности, в образовательных целях, в повседневной жизни. Об этом свидетельствуют работы Т. Бьюзена, С. Бехтерева, А.Н. Корниенко, Д. Сибета, Е.В. Советовой и др. [13–17]. Исследования Т. Бьюзена показали, что метод интеллект-карт способствует концентрации внимания на существенных во-

просах, экономит время при работе с информацией, облегчая ее восприятие, ускоряет мыслительные процессы и творческую отдачу, соответствуя естественному стремлению человеческого мозга к «формированию целостного образа» [12, с. 36]. Именно эти особенности метода обуславливают целесообразность его применения в проектной деятельности студентов, которая зачастую предполагает работу с большим объемом информации и базируется на различных умениях, связанных с ее получением, сохранением, обработкой, преобразованием и презентацией. Мы изучали возможности применения интеллект-карт на различных этапах проектной деятельности.

Этап целеполагания связан с определением проблемы проекта, его цели, конечного продукта и критериев оценки, выбором направления работы, постановкой задач. Метод интеллект-карт на данном этапе позволяет быстро организовать коммуникативную ситуацию, обозначить основные идеи и выявить взаимосвязи между ними. Рассмотрим процесс целеполагания посредством построения интеллект-карты на конкретном примере. При изучении делового письма в рамках темы “*Business communication*” («Деловое общение») студенты отметили, что имеющиеся в наличии учебные пособия недостаточно отражают особенности электронного аналога делового письма, что в современных условиях недопустимо. Это замечание послужило основанием для выполнения учебного проекта “*Business e-mail*” («Электронное письмо делового характера»). В ходе короткого обсуждения было определено, что конечным продуктом указанного проекта послужит презентация, которую можно использовать в процессе обучения будущих экономистов и на курсах повышения квалификации. Затем студенты приступили к составлению интеллект-карты, порядковые идеи которой, согласно Т. Бьюзену, служат цели упорядочения хода мыслительного процесса. Простой способ обнаружения базовых идей, по мнению ученого, состоит в том, чтобы задавать себе вопросы: «Почему?», «Что?», «Где?», «Как?», «Когда?» и т. п. Такие вопросы «способны прекрасно подойти в качестве главных ветвей интеллект-карты» [12, с. 86]. Следуя этому руководству, мы заранее подписали некоторые ветви интеллект-карты подобными вопросами: “*Why?*” (Почему (используется деловое электронное письмо?)), “*What?*” (Что (оно собой представляет?)). Несколько «пустых» ветвей студенты должны были подписать сами, отразив свой личный взгляд на проблему. У написанных ветвей с подачи студентов возникли идеи второго порядка. Например, вопрос “*Why?*” (Почему?) вызвал следующие ассоциации: *computerization* (компьютеризация), *round-the-clock accessibility* (круглосуточная доступность), *speed* (скорость), *environmental friendliness* (экологичность), *wide publicity* (широта охвата аудитории) и др. Подобным образом были «прорисованы» уже существующие ветви и добавлены новые. Так обнаружилось, что разные стороны изучаемой проблемы, и мы подошли к рассмотрению следующих, более конкретных вопросов: «Какие знания я хотел бы получить?» (*What should I learn?*); «Каковы мои конкретные цели?» (*What are my specific tasks?*); «Если бы я писал об этом книгу, то как бы я озаглавил ее разделы?» (*How would I title the chapters if I wrote a book about it?*). Опираясь на интеллект-карту,

студенты затем легко определили основные направления деятельности по реализации проекта и распределили между собой конкретные задачи.

Этап планирования направлен на выбор средств и видов проектной деятельности, а также включает в себя распределение студентов по рабочим группам. Интеллект-карты применяются нами на данном этапе для определения средств и способов получения информации, методов ее обработки и последующей презентации.

На этапе выполнения проекта метод интеллект-карт подходит для аннотирования литературных источников, систематизации полученной информации, написания отчетов по результатам проделанной работы и проведения промежуточного обсуждения данных. Ведь этот метод изначально был разработан именно для рациональной организации информации, а также ее эффективного усвоения. Взаимная связь пяти функций по обработке информации (восприятие, удержание, анализ, вывод и управление), согласно Т. Бьюзену, проявляется в том, что эффективно воспринятая информация проще фиксируется и подвергается анализу. Эффективное удержание и анализ информации, в свою очередь, улучшают нашу способность ее воспринимать. Перечисленные функции находят логическое следствие во внешнем выражении «того, что было воспринято, удержано и подвергнуто анализу» [12, с. 37].

В рамках проекта такое «внешнее выражение» результатов происходит на этапе презентации полученного продукта. Презентации, или выступления перед аудиторией, являются неотъемлемой частью профессиональной жизни будущего экономиста. Между тем многие испытывают чувство страха перед публичной речью, которое, как утверждает С. Пильчена, «происходит из глубоко укоренившейся неуверенности, как физической, так и психологической» [18, с. 3]. Проблема боязни публичных выступлений рассматривается в работах Т. Бьюзена, С. Пильчены, С. Шипунова, Л. Ласковски и др. [12; 18–20]. Данная проблема является очень серьезной, поскольку страх перед выступлением может «превратить его в жалкое зрелище», и цели оратора, таким образом, не будут достигнуты [19, с. 29]. Интеллект-карта, по мнению Т. Бьюзена, «способна помочь в преодолении этого страха» и научить «готовить и преподносить информацию ясно, образно и с успехом для себя» [12, с. 245]. Это подтверждается опытом С. Шипунова, который активно использует метод интеллект-

карт на семинарах, посвященных ораторскому мастерству [19, с. 9]. Процесс подготовки презентации продукта проектной деятельности при помощи интеллект-карты практически не отличается от процессов целеполагания или планирования, поскольку также включает в себя прием, обработку и передачу информации. После оформления центрального образа выполняется «упражнение на извержение любых идей, которые немедленно приходят в голову», а затем оформляются главные и второстепенные ветви, сопровождаемые внесением ключевых слов по мере формирования структуры презентации [12, с. 246]. Ветви нумеруются в соответствии с порядком проведения презентации, отмечаются места включения слайдов (видеоматериалов, примеров и т. п.), определяется продолжительность выступления по каждой из главных ветвей. Презентация, подготовленная таким образом, отличается «живой» речью, поскольку не имеет полного письменного варианта. В то же время выступающий не теряет нити повествования, поскольку все его идеи заранее зафиксированы и структурированы посредством ключевых слов и зрительных образов. Не имея прямой зависимости от текста, студент может свободно контактировать с аудиторией, поддерживая ее интерес. Кроме того, в такую презентацию легко внести изменения при необходимости.

Этап оценивания сопровождается составлением анкет, оценочных шкал, вопросников, направленных на развитие навыка рефлексии. Рефлексию деятельности можно подкрепить составлением интеллект-карты, выбрав в качестве центральных идей, например, слова «ПРОЕКТ» и «Я». Базовые идеи интеллект-карты могут охватывать сильные и слабые стороны проведенной работы, личные достижения студента в языковом, профессиональном и общекультурном планах, проблемы, возникшие в ходе выполнения проекта, оценку своего вклада в разработку проекта, перспективы разработки проблемы, определение дальнейших задач в работе над языком и т. д.

По окончании проекта “*Business e-mail*” («Электронное письмо делового характера»), на всех этапах выполнения которого применялся метод интеллект-карт, мы провели анкетирование студентов с целью выявления их мнения по поводу эффективности метода интеллект-карт в процессе проектной деятельности. Результаты анкетирования отражены в таблице 1.

Из таблицы 1 следует, что более половины студентов оценивают влияние метода интеллект-карт на

Таблица 1. Результаты анкетирования студентов

Вопрос анкеты	Ответы студентов, в % от общего количества опрошенных (31 человек)			
	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет
Помогла ли Вам интеллект-карта:				
1) определить цель и задачи проекта?	64,50	25,80	6,50	3,20
2) составить план проекта?	32,30	38,70	25,80	3,20
3) аннотировать источники информации?	25,80	32,25	32,25	9,70
4) систематизировать информацию?	51,60	32,30	12,90	3,20
5) написать отчет о результатах работы?	12,90	45,20	25,80	16,10
6) подготовить презентацию?	38,70	38,70	16,10	6,50
7) провести рефлексию деятельности?	19,30	45,20	25,80	9,70

выполнение учебных действий, связанных с выполнением проекта, как положительное. При этом, согласно данным таблицы, этот метод наиболее эффективен для определения цели и задач проекта, составления плана работы, систематизации информации и подготовки презентации. Но возможности метода интеллект-карт не ограничиваются только развитием умений, необходимых для успешной реализации учебного проекта. Он, согласно нашим наблюдениям, может использоваться для совершенствования речевых навыков студентов. Известно, что речь является деятельностью и, как любая деятельность, требует мотива. Вопросы, которые задаются при составлении интеллект-карты, становятся побудительными мотивами для речевого высказывания (устного или письменного). При этом главным является содержание мысли, которое и составляет цель высказывания. Порождению речевого высказывания предшествует формирование речевого намерения, в которое, помимо цели, входит представление о партнере (партнерах) по общению, предмете и месте высказывания. Так возникает настоящая коммуникативная ситуация: студент не читает (не произносит) выученный наизусть готовый текст, а размышляет вслух, выстраивая «живую» речь, что, несомненно, содействует формированию его готовности использовать иностранный язык в жизни. Таким образом, применение метода интеллект-карт не только способствует формированию специальных умений, необходимых для выполнения учебного проекта, но и помогает организовать реальную коммуникативную ситуацию на занятии. В связи с этим считаем целесообразным использование метода интеллект-карт в проектной деятельности студентов при изучении иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ФГОС ВПО по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата).
2. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. М.: Академия, 2010. 192 с.
3. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Изд. 2-е, стереотип. Минск: ТетраСистемс, 2004. 176 с.
4. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2005. 112 с.
5. Схабенски Я. Проект как метод обучения. Самара: Фонд Образование для демократии, 2011. 64 с.
6. Алексеева Л.Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007. 136 с.
7. Голикова Л.В. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза на основе проектной технологии обучения : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 246 с.
8. Забелина Г.А. Метод проектов в системе высшего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 168 с.
9. Корниенко А.Н., Орлов А.В., Языкова И.Н. Реализация проектного метода при обучении студентов иностранному языку в условиях развивающей обра-

зовательной среды // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4-1. С. 33–36.

10. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2002. 272 с.
11. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2014. 160 с.
12. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супер-мышление. Минск: Попурри, 2003. 304 с.
13. Buzan T. *Modern mind mapping for smarter thinking*. Cardiff: Proactive Press, 2013. 289 p.
14. Бехтерев С. Майнд-менеджмент: Решение бизнес-задач с помощью интеллект-карт. М.: Альпина Паблишерз, 2009. 308 с.
15. Корниенко А.Н. Применение интеллектуальных карт при обучении экономистов иностранному языку // Проблемы и перспективы развития экономики и менеджмента в России и за рубежом: материалы седьмой международной научно-практической конференции. Рубцовск: Рубцовский индустриальный институт, 2015. С. 368–371.
16. Сиббет Д. Визуализируй это! Как использовать графику, стикеры и интеллект-карты для командной работы. М.: Альпина Паблишер, 2013. 280 с.
17. Советова Е.В. Эффективные образовательные технологии. Ростов н/Д.: Феникс, 2007. 285 с.
18. Пильчена С. Страхи публичных выступлений. М.: Издательские решения, 2015. 80 с.
19. Шипунов С. Харизматичный оратор: руководство к курсу «Словесная импровизация». М.: Локус Стэнди: Университет риторики и ораторского мастерства, 2007. 288 с.
20. The Princeton Language Institute and Lenny Laskowski. *10 Days to More Confident Public Speaking*. New York: Hachette Book Group, 2001. 224 p.

REFERENCES

1. RF. FGOS VPO on the educational program 38.03.01 Economics (bachelor degree level). (In Russ.)
2. Koryakovtseva N.F. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye obrazovatelnye tekhnologii* [Theory of teaching foreign languages: productive education technologies]. Moscow, Akademiya Publ., 2010. 192 p.
3. Konysheva A.V. *Sovremennye metody obucheniya angliyskomu yazyku* [Modern methods of teaching foreign language]. 2nd ed. Minsk, TetraSistems Publ., 2004. 176 p.
4. Pakhomova N.Yu. *Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Learning project method in educational institution]. 2nd ed. Moscow, ARKTI Publ., 2005. 112 p.
5. Skhabenski Ya. *Proekt kak metod obucheniya* [Project as an educational method]. Samara, Fond Obrazovanie dlya demokratii Publ., 2011. 64 p.
6. Alekseeva L.E. *Metodika obucheniya professionalno orientirovannomu inostrannomu yazyku* [Technique of training to professionally focused foreign language]. Sankt Petersburg, Filologicheskii fakultet SPbGU Publ., 2007. 136 p.

7. Golikova L.V. *Formirovanie professionalnoy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentnosti studentov neyazykovogo vuza na osnove proektnoy tekhnologii obucheniya*. Diss. kand. ped. nauk [Formation of professional foreign communicative competence of students of non-language university on the basis of project education technology]. Sankt Petersburg, 2005. 246 p.
8. Zabelina G.A. *Metod proektov v sisteme vysshego professionalnogo obrazovaniya*. Diss. kand. ped. nauk [Method of projects in the system of higher professional education]. Moscow, 2009. 168 p.
9. Kornienko A.N., Orlov A.V., Yazykova I.N. The application of projects method in teaching students a foreign language at the technical university in the developing learning environment. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2011, no. 4-1, pp. 33–36.
10. Polat E.S., Bukharkina M.Yu., Moiseeva M.V., Petrov A.E. *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 272 p.
11. Matyash N.V. *Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii. Proektnoe obuchenie* [Innovative technologies in education: active learning]. 3rd ed. Moscow, Akademiya Publ., 2014. 160 p.
12. Byuzen T., Byuzen B. *Super-myshlenie* [Super-thinking]. Minsk, Popurri Publ., 2003. 304 p.
13. Buzan T. *Modern mind mapping for smarter thinking*. Cardiff, Proactive Press Publ., 2013. 289 p.
14. Bekhterev S. *Maynd-menedzhment: Reshenie biznes-zadach s pomoshchyu intellekt-kart* [Mind-management: Solving of business tasks with the help of mind maps]. Moscow, Al'pina Publ., 2009. 308 p.
15. Kornienko A.N. Application of mind maps when teaching foreign languages to economists. *Problemy i perspektivy razvitiya ekonomiki i menedzhmenta v Rossii i za rubezhom: materialy sedmoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Rubtsovsk, Rubtsovskiy industrialnyy institut Publ., 2015, pp. 368–371.
16. Sibbet D. *Vizualiziruy eto! Kak ispolzovat grafiku, stikery i intellekt-karty dlya komandnoy raboty* [Visualize it! How to use drawings, stickers and mind maps for team work]. Moscow, Al'pina Publ., 2013. 280 p.
17. Sovetova E.V. *Effektivnye obrazovatelnye tekhnologii* [Effective educational technologies]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2007. 285 p.
18. Pilchena S. *Strakhi publichnykh vystupleniy* [Fears of public presentations]. Moscow, Izdatel'skie resheniya Publ., 2015. 80 p.
19. Shipunov S. *Kharizmatichnyy orator: rukovodstvo k kursu "Slovesnaya improvizatsiya"* [Charismatic speaker: a guide to course "The verbal improvisation"]. Moscow, Lokus Standi: Universitet ritoriki i oratorskogo masterstva Publ., 2007. 288 p.
20. *The Princeton Language Institute and Lenny Laskowski. 10 Days to More Confident Public Speaking*. New York, Hachette Book Group Publ., 2001. 224 p.

THE APPLICATION OF MIND MAPS IN THE PROJECT ACTIVITY OF THE STUDENTS WHEN LEARNING FOREIGN LANGUAGE

© 2016

A.N. Kornienko, senior lecturer of Chair "Humanities"
Rubtsovsk Industrial Institute (branch) of Polzunov Altai State Technical University, Rubtsovsk (Russia)

Keywords: project method; mind map; foreign language; learning skills; radiant thinking; educational project.

Abstract: The paper covers the ways of improving the efficiency of the students' activity on the educational project implementation when learning a foreign language. The importance of educational projects in the learning process is now without any doubt and is proved by the requirements of Federal state educational standards of higher education that state the necessity to use a foreign language for professional tasks implementation. An educational project creates the possibility of acquiring such experience as the project is always aimed at solving a significant problem, making closer the educational process and the work activity of future graduates. However, for the students' project activity implementation the students are required to possess numerous skills associated with the goals and objectives setting, organizing, planning, and presenting the results of the work, as well as the processing of various types of information. The relevance of this work is explained by the necessity to find methods and means promoting the formation of these skills. Mind-mapping is one of such methods and the appropriateness of its application in the students' project activity is proved in this paper. The author gives the recommendations on the creation of mind maps and defines the area of their application. The process of implementing the project's steps of the educational process with the help of mind-maps is described. The results of the students' survey aimed to the study of the influence of mind maps technique on the successfulness of educational activities related to the educational project implementation are analyzed. Basing on the results of survey, as well as the observations of the students' behavior during the learning process, the author makes the conclusion on the advantages of mind map technique application for the development of some learning skills, as well as on positive impact of mind map technique on the formation of language skills of the students.

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

© 2016

Е.Ф. Косицына, кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры «Общие гуманитарные и социальные дисциплины»
Московский государственный машиностроительный университет, Москва (Россия)
Ю.А. Мамаева, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры «Общая политология»
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва (Россия)
М.П. Черновол, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания
Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, Елец (Россия)

Ключевые слова: метод ключевых слов; гуманитарные дисциплины; метапредметные и межпредметные связи; коммуникативная компетенция; основной государственный экзамен (ОГЭ); единый государственный экзамен (ЕГЭ); эссе; сочинение-рассуждение.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности реализации метода ключевых слов при подготовке учащихся выпускных классов к сдаче ОГЭ и ЕГЭ по дисциплинам гуманитарного блока (русский язык, английский язык, обществознание). Актуальность данной статьи обусловлена тем, что при реализации данного метода важная роль отводится формированию личностных результатов обучения на основе метапредметных и межпредметных связей. Цель данной статьи – выявление последовательности действий в процессе реализации метода ключевых слов при подготовке к успешному прохождению итоговой государственной аттестации учениками выпускных классов.

Авторы предлагают использовать метод ключевых слов в рамках подготовки выпускников к написанию эссе и сочинения-рассуждения и демонстрируют схему работы с текстом-стимулом или цитатой. Данный метод предполагает выделение в предлагаемом тексте или высказывании основных слов и понятий, подбор к ним контекстуальных синонимических рядов и антонимических пар. Описанные в статье этапы работы помогают обнаружить конфликт, который рассматривается в тексте или цитате, и сформулировать проблему, найти связь между конкретной темой задания и общей темой, перефразировать исходный тезис и построить последующую систему аргументации.

Реализация метода ключевых слов при подготовке к итоговой аттестации по дисциплинам гуманитарного блока на основе межпредметных и метапредметных связей способна расширить познавательные и коммуникативные умения обучающихся, обеспечить развитие и совершенствование базовых компетенций, овладение межпредметными понятиями.

Проблема обучения аргументированному построению письменного высказывания по типу рассуждения является одной из главных при подготовке выпускников школ к прохождению итоговой аттестации. Важность проблемы обусловлена в первую очередь тем, что умение грамотно обосновывать свою точку зрения, использовать объяснительную и доказательную речь свидетельствует об уровне речемыслительного и социокультурного развития личности. Основные направления и методы обучения построению аргументированных высказываний раскрываются в работах И.А. Герасимовой [1], Ю.В. Ивлева [2], О.М. Корчажиной [3], Е.Н. Солововой [4], А.И. Уемова [5]. В западных странах данной проблематикой занимались А. Фава-Верде, А. Мэннинг [6], Г. Хиллокс [7], М. Мюррей [8], В. Риммер [9], Д. Шиак [10].

В современном образовании важная роль отводится также личностным результатам обучения, чему способствует реализация метапредметных и межпредметных связей [11]. В блоке гуманитарных дисциплин, куда входят русский и иностранный языки, обществознание, можно комплексно формировать, развивать и совершенствовать общие способности и компетенции учащихся на межпредметной основе. На наш взгляд, подобный подход позволяет вести планомерную и систематическую работу по формированию умения давать

аргументированную оценку информации. В данной статье авторы демонстрируют возможности использования метода ключевых слов в процессе подготовки выпускников к выполнению заданий с развернутым ответом ОГЭ и ЕГЭ по вышеназванным предметам. Эти задания нацелены на проверку уровня сформированности коммуникативной и лингвистической компетенций выпускников [12, с. 67]. По нашему мнению, применение метода ключевых слов способствует формированию у учащихся умения «видеть» проблему высказывания, корректно формулировать личное мнение (решение коммуникативной задачи), логично выстраивать текст (организация текста). В основе предлагаемого метода лежит следующая схема работы с текстом.

1. Выделить во фрагменте текста ключевые слова, передающие его основное содержание [13, с. 41].
2. Подобрать языковые и контекстуальные синонимы к ключевым словам.
3. Написать комментарий фрагмента текста с использованием выделенных ключевых слов и подобранных синонимов.

Опыт подготовки к итоговой аттестации учащихся показывает, что работу с данным алгоритмом необходимо начать в 9 классе. В задании 15 ОГЭ по русскому языку школьники должны раскрыть смысл предложенного высказывания. Рассмотрим задание 15.2 из

варианта № 2 сборника заданий «ОГЭ. Русский язык»: «Напишите сочинение-рассуждение. Объясните, как Вы понимаете смысл финала текста: «– Я была на костре, – ответила Лена. – И по улице меня гоняли. А я никогда никого не буду гонять... И никого не буду травить. Хоть убейте!» [14, с. 15]. На наш взгляд, в данном высказывании можно выделить следующие ключевые слова: *травить, гонять, была на костре*. Для составления синонимического ряда можно предложить ряд вопросов:

– в каком значении употребляются слова *травить, гонять*?

– какие чувства испытывает Димка Сомов, одноклассник Лены, которому тоже объявили бойкот?

– знакомы ли Лене такие чувства?

Синонимический ряд может быть следующим: *без поддержки – одиночество – бойкот*. Следующий этап – это написание текста. В качестве образца процитируем фрагмент из работы школьницы 9 класса Дарьи Б.: «Лена знала, что просто не сможет объявить Диме бойкот. Она знала, что такое оказаться в полном одиночестве. Ей было неприятно вспоминать, как совсем недавно она тоже была без чьей-либо поддержки». Таким образом, при подготовке к заданию 15 ОГЭ по русскому языку важно научить учащихся выделять в цитатах или фразах из исходного текста ключевые слова, подбирать к ним языковые и контекстуальные синонимы, формулировать комментарий к высказыванию, используя составленные синонимические ряды.

При выполнении заданий с развернутым ответом по русскому и английскому языкам и обществознанию в 11 классе у учащихся часто возникают трудности, связанные с пониманием таких текстологических понятий, как тема и проблема. Для решения данной проблемы, во-первых, необходимо использовать знания учащихся, которые были получены на уроках литературы. Во-вторых, предлагается для работы с текстом уже известный школьникам «метод ключевых слов». Первый этап работы остается без изменения:

1. Выделить во фрагменте текста ключевые слова, передающие его основное содержание.

Далее предлагаются следующие этапы работы.

2. Распределить ключевые слова в контекстуальные синонимические ряды и антонимические пары.

3. Вписать ключевые слова в предлагаемую схему (см. рис. 1).

4. Сформулировать проблему.

Рассмотрим пример анализа текста с использованием данного метода. В тексте И. Косолапова «Бескорыстным и верным другом...» из федерального банка тестовых заданий выделены следующие ключевые слова: *молодой программист, взрослая публика, книга, микроволновые печи, пылесосы, домашние кинотеатры, холодильник, модные машины, техника, компьютер; муд-*

рость, духовные высоты, духовная бдительность, душа [17]. К перечисленным словам подбираем контекстуальные синонимы и объединяем в синонимические ряды:

книга, литература, чтение; микроволновые печи, пылесосы, домашние кинотеатры, холодильник, модные машины, техника, компьютер; мудрость, духовные высоты, духовная бдительность, душа;

антонимические пары:

молодой программист – взрослая публика; книга – техника, компьютер.

Возможно, что в рамках первой парадигмы *молодой программист – взрослая публика* школьник может сформулировать проблему сразу: «Проблема отцов и детей». Это объясняется тем, что формулировка является традиционной и учащиеся познакомились с ней на уроках литературы в рамках изучения романа «Отцы и дети» И.С. Тургенева. Для того чтобы сформулировать остальные проблемы, которые поднимаются в предлагаемом для анализа тексте, мы считаем, учащиеся могут использовать схему, приведенную на рис. 1.

В основе предлагаемой схемы – эстетическая концепция Н.Г. Чернышевского, в центре которой находится человек со всеми его духовными и материальными интересами и потребностями. «...сфера искусства не ограничивается прекрасным и его так называемыми моментами, а обнимает собою все, что в действительности (в природе и в жизни) интересует человека не как ученого, а просто как человека; общеинтересное в жизни – ВОТ содержание искусства» [18, с. 148]. «Общеинтересное» может затрагивать разные стороны бытия: устройство мироздания, жизнь природы или общества, внутренний мир человека, его материальные и духовные потребности. Взаимоотношения человека и природы могут определять не только круг экологических проблем, но и эстетическое восприятие человеком природы. Семейные отношения очерчиваются таким кругом вопросов, как забота о воспитании и развитии детей, семейные правила и обязанности. Социальные проблемы касаются устройства и жизни общества, политические проблемы связаны с деятельностью государственной власти, партий или общественных групп. Нравственные (этические) проблемы определяются внутренними духовными качествами (ценностями), которыми руководствуется человек. Отметим, что с теорией Н.Г. Чернышевского школьники знакомятся на уроках литературы, анализируя художественные тексты, и на уроках обществознания.

Чтобы выделить проблемы, необходимо вписать ключевые слова в предлагаемую схему. Отношения человека к сферам жизни, представленным в тексте, и будут являться проблемой, поднимаемой автором, так как конфликт возникает между двумя элементами. Например, ключевые слова из текста И. Косолапова распределяются следующим образом (рис. 2).

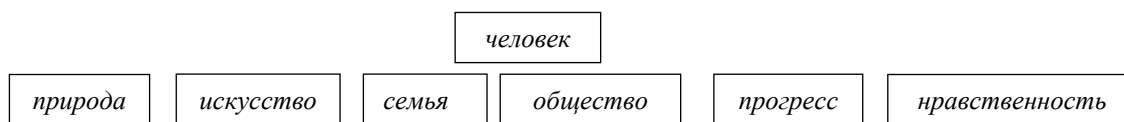


Рис. 1. Человек в мире

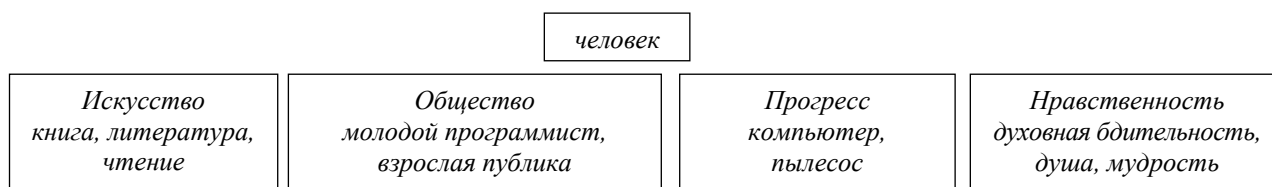


Рис. 2. Человек в мире

Следовательно, можно выделить оппозиционные пары: **человек и книга** (литература), **человек и прогресс** (микроволновые печи, пылесосы, домашние кинотеатры, холодильник, модные машины, техника, компьютер), **человек и нравственные основы** его жизни, на основании которых сформулируем проблемы исходного текста.

1. Проблема отношения **человека к книге** в современном мире.
2. Проблема взаимоотношений младшего и старшего поколений (проблема отцов и детей).
3. Проблема отношения **человека к чтению**, литературе в целом.
4. Проблема влияния цивилизации (прогресса) на человека.
5. Проблема духовного существования (нравственные основы) человека в современном мире.

Перейдем к анализу возможностей метода ключевых слов при подготовке к выполнению задания 40 ЕГЭ по иностранному языку раздела «Письмо» (развернутое высказывание с элементами рассуждения по предложенной проблеме «Ваше мнение»). Данный метод помогает школьникам находить связь между конкретной темой задания и общей темой, подбирать синонимы и антонимы с целью перефразирования исходного тезиса в первом абзаце и построения последующей системы аргументации.

Продemonстрируем возможности метода ключевых слов на примере следующего текста-стимула для написания развернутого высказывания с элементами рассуждения: “*Some people think that national holidays are just additional days off. Others believe we should pay more attention to the meaning of the events that these holidays commemorate. What is your opinion?*” (Некоторые люди думают, что национальные праздники являются лишь дополнительными выходными днями. Другие считают, что следует уделять больше внимания значению событий, в честь которых отмечают эти праздники. Что вы думаете об этом?). Вначале выделим ключевые слова: *national holidays, additional days off, meaning of the national holidays, pay more attention* (национальные праздники, дополнительные выходные дни, значение национальных праздников, уделять больше внимания). Далее составим синонимические ряды и антонимические пары:

Holiday – day off – rest – rest day; national holidays – national symbols – traditions; meaning of the events – history – national heroes – union of the nation – patriotic spirit; pay more attention – commemorate – celebrate – honour – respect – remember (Праздник – выходной день – отдых – нерабочий день; национальные праздники – национальные символы – значение событий – история – национальные герои – единение нации – дух патриотизма;

уделять больше внимания – отмечать – праздновать – честь – уважение – помнить).

Work – day off, holiday, rest day, rest; pay more attention – ignore, overlook, disregard, forget (Работа – выходной день, праздник, нерабочий день, отдых; уделять больше внимания – игнорировать, не придавать значения, не принимать во внимание, забывать).

Так мы получаем тему высказывания, которая может звучать как “*People’s attitude towards national holidays*” («Отношение людей к национальным праздникам»). Соответственно, проблема будет заключаться в решении вопроса: “*Why do not all people consider national holidays to be something important?*” («Почему не все люди считают национальные праздники чем-то важным?»). Работа с ключевыми словами и перифразом помогает также более четко представить две альтернативные точки зрения в тексте: “*National holidays are just a good opportunity to take an extra rest day*” («Национальные праздники – всего лишь удачная возможность больше отдохнуть») и “*National holidays are the right moment to remember important events in the past*” («Национальные праздники – подходящий момент, чтобы вспомнить важные события прошлого»). Подобная трансформация исходных тезисов на основе метода ключевых слов облегчает учащимся выбор личной позиции и понимание, как строить систему аргументации. Например, в нашем примере очевидными становятся аргументы «за» и «против».

Аргументы «за»: 1. *People who work are often so tired that they are glad to get an additional day off to rest.* 2. *Some people avoid politics and do not want to take part in any political events.* 3. *Some of our fellow citizens do not honour any national symbols or traditions* (1. Люди, которые работают, часто так устают, что рады дополнительному выходному дню. 2. Некоторые люди избегают политики и не хотят принимать участие в каких бы то ни было политических мероприятиях. 3. Некоторые из наших соотечественников не чтят национальные символы и традиции). Аргументы «против»: 1. *These holidays unite the nation.* 2. *These holidays help evoke patriotic spirit in children.* 3. *These holidays encourage people to remember their history and honour their national heroes* (1. Эти праздники способствуют единению нации. 2. Эти праздники помогают пробудить в детях дух патриотизма. 3. Эти праздники способствуют тому, что люди не забывают свою историю и продолжают чтить своих национальных героев).

Далее рассмотрим, как пользоваться методом ключевых слов при подготовке школьников к написанию эссе по обществознанию. При выполнении задания 29 выпускнику предлагается выбрать предложенное высказывание, относящееся к одной из изучаемых сфер:

философия, экономика, социология, социальная психология, политология или правоведение. Чтобы работа соответствовала выдвигаемым составителями контрольно-измерительных материалов требованиям, важно правильно определить проблему, заложенную в высказывании, автором которого является известный деятель. Неверно сформулированная проблема, по мнению С.А. Фоминой, приводит к неправильно выстроенной аргументации, слабой теоретической обоснованности, а следовательно, неверным выводам [19]. Использование метода ключевых слов помогает учащимся избежать вышеперечисленных ошибок при написании эссе.

В качестве примера рассмотрим анализ выражения известного советского педагога XX столетия В.А. Сухомлинского: «*В браке ни на минуту не прекращается взаимное воспитание и самовоспитание*» [20, с. 92] с использованием предлагаемого метода. В высказывании учащийся выделяет ключевые слова, которые в дальнейшем помогут сформулировать проблему. В предложенном высказывании такими словами являются *брак, воспитание, самовоспитание*. Далее школьник по аналогии с заданием 25 ЕГЭ по русскому языку составляет синонимический ряд из ключевых слов и их контекстуальных синонимов. Например, *человек – брак – семья – личность – воспитание – самовоспитание – социализация – общество*. Обращаем внимание школьников, что некоторые из записанных слов являются терминами, которые изучаются в школьном курсе обществознания. Учащимся необходимо вспомнить их определение, также предлагаем ряд вопросов, помогающих «вписать» в социальный контекст явления, предметы, объекты и субъекты, обозначаемые анализируемыми словами и терминами. Например: Что вы понимаете под словами «семья» и «брак»? Чем они отличаются? Как бы вы описали отношения людей в счастливой семье, в счастливом браке? Какие условия способствуют реализации благополучного и счастливого брака? Каким образом на это влияет процесс социализации?

Выявление основных теоретических понятий существенно облегчает определение проблемы высказывания. Приведем возможную формулировку из работы Дениса К., учащегося 11 класса: «*Исходя из приведенной цитаты, можно отметить, что автор обращается к проблеме влияния семьи как основного социального института на личность. Он отмечает, что семья способствует не только процессам социализации и развития человека, но и саморазвитию личности*».

Рассмотрим пример анализа высказывания, относящегося к сфере экономики: «*Меняются рынки, меняются вкусы. Поэтому и компании и предприниматели в рыночной конкуренции должны меняться тоже*» (Э. Вэнг) [20, с. 92]. В предложенном высказывании ключевыми словами являются *конкуренция, рынок, предприниматель*. Подбираем синонимы-термины и выстраиваем следующий синонимический ряд: *потребности – ресурсы – субъекты экономики – типы экономических систем – спрос – предложение – конкуренция*. Как в любой сфере жизнедеятельности, ключевым будет являться понятие *человек*. Следовательно, проблема анализируемого высказывания может быть сформулирована следующим образом: проблема необходимости приспособления фирм к постоянно меняю-

щимся условиям рыночной экономики с учетом неценовых факторов спроса.

Таким образом, применение метода ключевых слов при подготовке к заданиям с развернутым ответом по дисциплинам гуманитарного блока способствует формированию умения анализировать художественный/публицистический текст, развитию речевой деятельности, приобретению опыта использования речевых средств для выражения собственного мнения. Кроме того, применение метода ключевых слов для выполнения заданий с развернутым ответом в рамках нескольких дисциплин решает проблему нехватки учебного времени для собственно практических упражнений.

Результатом использования метода ключевых слов является увеличение мотивации к познанию, лучшее понимание ценностно-смысловых установок, развитие организационных (планирование, контроль и оценка учебных действий в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации), поисковых (использование различных речевых средств для решения поставленной задачи, анализ, организация, передача и интерпретация информации в соответствии с формулировкой задания, использование логических операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений) и рефлексивных (изложение своего мнения, аргументация своей точки зрения, оценка собственных и чужих взглядов, мнений, поведения, признание возможности существования различных точек зрения) умений обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Герасимова И.А. Введение в теорию и практику аргументации. М.: Логос, 2012. 312 с.
2. Ивлев Ю.В. Теория и практика аргументации. М.: Проспект, 2013. 288 с.
3. Корчажкина О.М. Как построить систему аргументации контраргументации при написании эссе по английскому языку в формате ЕГЭ? // Иностранные языки в школе. 2014. № 8. С. 7–15.
4. Соловова Е.Н., Parsons J. ЕГЭ. Английский язык. Практикум. Письмо. М.: Центр изучения английского языка Е. Солововой, 2011. 55 с.
5. Уемов А.И. Логические ошибки. Как они мешают правильно мыслить. М.: Госполитиздат, 1954. 120 с.
6. Fava-Verde A., Manning A., Harvey P. Essay writing: course book. University of Reading. UK: Garnet Publishing Ltd., 2007. 44 p.
7. Hillocks G. Teaching argument writing, Grades 6-12. Portsmouth: Heinemann, 2011. 40 p.
8. Murray N. Writing Essays in English Language and Linguistics: principles, tips and strategies for undergraduates. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 235 p.
9. Rimmer W., Vinogradova O., Kozhevnikova L., Verbitskaya M. Exam success. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 296 p.
10. Shiach D. How to write essays. Begbroke: How to Books, 2009. 163 p.
11. Громько Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства. Минск: Технопринт, 2000. 376 с.

12. Сальникова О.А. Что включает в себя коммуникативная компетенция? // Начальная школа плюс до и после. 2012. № 7. С. 66–70.
13. Сенина Н.А., Нарушевич А.Г. Русский язык. 9 класс. Сочинение на ОГЭ: курс интенсивной подготовки. Ростов н/Д.: Легион, 2015. 96 с.
14. ОГЭ. Русский язык: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов / под ред. И.П. Цыбулько. М.: Национальное образование, 2015. 149 с.
15. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
16. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта, 2003. 696 с.
17. Федеральный банк заданий // Федеральный институт педагогических измерений. URL: fipi.ru/content/otkrytyy-bank-zadaniy-ege.
18. Чернышевский Н.Г. Эстетические отношения искусства к действительности // Собрание сочинений. В 5 т. Т. 4. М.: Правда, 1974. С. 118–152.
19. Фомина С.А. Готовимся к Единому государственному экзамену. Формирование умения написания эссе. Задания повышенной сложности. М.: Учитель, 2016. 207 с.
20. Котова О.А., Лискова Т.Е. ЕГЭ. Обществознание: типовые экзаменационные варианты: 30 вариантов. М.: Национальное образование, 2015. 480 с.
7. Hillocks G. *Teaching argument writing, Grades 6-12*. Portsmouth, Heinemann Publ., 2011. 40 p.
8. Murray N. *Writing Essays in English Language and Linguistics: principles, tips and strategies for undergraduates*. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 2012. 235 p.
9. Rimmer W., Vinogradova O., Kozhevnikova L., Verbitskaya M. *Exam success*. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 2013. 296 p.
10. Shiach D. *How to write essays*. Begbroke, How to Books Publ., 2009. 163 p.
11. Gromyko Yu.V. *Mysledeyatelnostnaya pedagogika: teoretiko-prakticheskoe rukovodstvo po osvoeniyu vysshikh obraztsov pedagogicheskogo iskusstva* [Mysledeyatelnostnaya pedagogics: teoretiko-practical guidance on development of the highest models of pedagogical art]. Minsk, Tekhnoprint Publ., 2000. 376 p.
12. Salnikova O.A. What is included in communicative competence? *Nachalnaya shkola plyus do i posle*, 2012, no. 7, pp. 66–70.
13. Senina N.A., Narushevich A.G. *Russkiy yazyk. 9 klass. Sochinenie na OGE: kurs intensivnoy podgotovki* [Russian. Grade 9. Composition in OGE: intensive training course]. Rostov-on-Don, Legion Publ., 2015. 96 p.
14. Tsybulko I.P., ed. *OGE. Russkiy yazyk: tipovye ekzamenatsionnye varianty: 36 variantov* [OGE. Russian: sample exam tests, 36 variants]. Moscow, Natsionalnoe obrazovanie Publ., 2015. 149 p.
15. Kuznetsov S.A., ed. *Bolshoy tolkovyy slovar russkogo yazyka* [Big explanatory dictionary of the Russian language]. Sankt Petersburg, Norint Publ., 2000. 1536 p.
16. Kozhina M.N., ed. *Stilisticheskiiy entsiklopedicheskiiy slovar russkogo yazyka* [Stylistic encyclopedic dictionary of the Russian language]. Moscow, Flinta Publ., 2003. 696 p.
17. Federal bank jobs. *Federalnyy institut pedagogicheskikh izmereniy*. URL: fipi.ru/content/otkrytyy-bank-zadaniy-ege.
18. Chernyshevskiy N.G. Aesthetic attitude of the arts to reality. *Sobranie sochineniy*. Moscow, Pravda Publ., 1974. Vol. 4, pp. 118–152.
19. Fomina S.A. *Gotovimsya k Yedinomu gosudarstvennomu ekzameni. Formirovanie umeniya napisaniya esse. Zadaniya povyshennoy slozhnosti* [Getting ready for a unified state exam. Learning to write an essay. Advanced tasks]. Moscow, Uchitel' Publ., 2016. 207 p.
20. Kotova O.A., Liskova T.E. *EGE. Obshchestvoznaniye: tipovye ekzamenatsionnye varianty: 30 variantov* [EGE. Social studies: sample examination tests: 30 variants]. Moscow, Natsionalnoe obrazovanie Publ., 2015. 480 p.

REFERENCES

1. Gerasimova I.A. *Vvedenie v teoriyu i praktiku argumentatsii* [Introduction into theory and practical aspects of argumentation]. Moscow, Logos Publ., 2012. 312 p.
2. Ivlev Yu.V. *Teoriya i praktika argumentatsii* [Theory and practical aspects of argumentation]. Moscow, Prospekt Publ., 2013. 288 p.
3. Korchazhkina O.M. How to build a counterargument system to reasoning when writing essays in English for the unified national exam (EGE)? *Inostrannye yazyki v shkole*, 2014, no. 8, pp. 7–15.
4. Solovova E.N., Parsons J. *EGE. Angliyskiy yazyk. Praktikum. Pismo* [UNE. English. Writing]. Moscow, Tsentr izucheniya angliyskogo yazyka E. Solovovoy Publ., 2011. 55 p.
5. Uemov A.I. *Logicheskie oshibki. Kak oni meshayut pravilno myslit* [Logical errors. How they impede proper thinking]. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1954. 120 p.
6. Fava-Verde A., Manning A., Harvey P. *Essay writing: course book. University of Readin*. UK, Garnet Publishing Ltd., 2007. 44 p.

IMPLEMENTATION OF THE KEY WORDS METHOD IN PREPARING SCHOOL STUDENTS FOR STATE FINAL CERTIFICATION

© 2016

E.F. Kositsyna, PhD (Philology), Associate Professor,
assistant professor of Chair “General Humanitarian and Social Disciplines”
Moscow State University of Mechanical Engineering, Moscow (Russia)

Yu.A. Mamaeva, PhD (History), Associate Professor, assistant professor of Chair “General Politology”
Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow (Russia)

M.P. Chernovol, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair of the foreign languages and methodology of teaching
Ivan Bunin Yelets State University, Yelets (Russia)

Keywords: key words method; humanitarian subjects; meta-subject and interdisciplinary links; communicative competency; basic state examination (BSE); unified state examination (USE); essay; discourse essay.

Abstract: The paper studies the special aspects of implementation of the key words method in preparing high school students for BSE and USE in humanitarian subjects, such as Russian, English and Social Studies. The importance of this research is specified by the fact that through implementation of this method, a significant result is achieved – that is personal academic performance based on meta-subject and interdisciplinary links. The goal of the paper is to reveal the sequence of actions in the process of implementation of the key words method in preparing high school students for successful passing the state final certification.

The authors suggest using the key words method in preparation of high school students to write compositions and discourse essays, and show the scheme of work with a text-stimulus or a quote. This method involves highlighting key words and concepts in a given text or utterance, finding a line of contextual synonyms and antonymous pairs. The stages of work described in the paper help to reveal a conflict hidden in the text or a quotation, formulate the problem, find a link between a particular task and a general topic, paraphrase the original message and build a subsequent reasoning system.

Implementation of the key words method in preparation for final state certification in humanitarian disciplines based on meta-subject and interdisciplinary links expands the cognitive and communicative skills of high school students, ensures the development and improvement of the basic competencies as well as learning interdisciplinary concepts.

ЭФФЕКТИВНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

© 2016

С.А. Нурмухамбетова, соискатель кафедры «Методология образования»*Саратовский государственный университет, Саратов (Россия)*

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки в инженерно-техническом образовании»

Астраханский государственный технический университет, Астрахань (Россия)

Ключевые слова: коммуникативная готовность; студенты неязыковых специальностей; иностранный язык; коммуникативные трудности; профессиональная подготовка.

Аннотация: Статья посвящена проблеме педагогического моделирования процесса формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей. Исследуя особенности формирования коммуникативной готовности, виды коммуникативных трудностей и особенности обучения иностранному языку в неязыковых вузах, автор приходит к выводу, что эффективное формирование коммуникативной готовности к овладению иностранным языком возможно при создании лично развивающей модели, объединяющей традиционные и инновационные методики преподавания иностранного языка и стратегии преодоления коммуникативных трудностей. Предложенная модель базируется на программно-целевом методе, идее целостности и системности образовательного процесса вуза, а также проблемном и лично ориентированном подходах. Модель включает цели деятельности преподавателя, ориентирующие на развитие и саморазвитие сфер индивидуальности студента, а также цели преодоления коммуникативных трудностей общения (эмоциональные, слушания, непонимания речи и др.), трудностей учебной деятельности (познавательные, мотивационные, дисциплинарные и др.), трудностей, вызванных тревожностью, страхом, неуверенностью и др. Выбор эффективных методик преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей позволяет решить ряд задач: положительно изменить отношение студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка; повысить уровень сформированности навыков речевой деятельности; выработать умение не теряться в обстановке реального общения; повысить инициативность студентов на занятии; развить креативные способности.

Развитие социально активной личности стало ключевой проблемой современной модели образования. Возникла потребность в развитии социально ориентированного человека, владеющего языком эффективного коммуникативного взаимодействия, имеющего в своем сознании и самосознании целостный образ профессии и своего «я» в ней.

Коммуникативная готовность к овладению иностранным языком рассматривается нами как интегративное и динамическое качество будущего специалиста. Внутриличностными свойствами выступают коммуникативные потребности, коммуникативная активность (интенсивность коммуникативной деятельности, направленной на построение устойчивых взаимных отношений, ее операционально-динамические характеристики), коммуникативная рефлексия.

Зависимость процесса формирования личности от ее позиции субъекта общественной и профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях раскрыты в исследованиях В.Г. Афанасьева, Л.Л. Бугево, М.С. Кагана, Е.А. Климова, А.К. Марковой, А.Я. Найна, А.М. Омарова, В.Г. Осипова, Г.Л. Смирнова и др. Изучение вопросов профессионального становления осуществлялось Г.Г. Гранатовым, Э.Ф. Зеером, В.М. Распоповым, Т.В. Кудрявцевым, О.В. Лешер, А.И. Сухаревым и др.

Существуют исследования, отражающие особенности обучения иностранному языку молодых людей (М.К. Кабардов, Г.А. Китайгородская, М.Г. Каспарова, Н.А. Мильцева) [1–4]. Студент как субъект учебной деятельности характеризуется рядом специфических характеристик, которые в зависимости от контекста обучения могут выступать либо резервами, либо барье-

рами в обучении [5]. Способы оценки качества подготовки специалиста нового типа и совершенствования процесса управления рассматриваются в работах Е.В. Кузьменко, С.Н. Широкова, Е.В. Яковлева и др.

Сейчас особую значимость получают вопросы по исследованию эффективной образовательной модели, созданию учебно-методических ресурсов, направленных на действенное формирование коммуникативной готовности студентов неязыковых специальностей в согласовании с запросом государства в области качества высшего образования, а также возрастающими потребностями самой личности, общества и работодателей.

Формирование коммуникативной готовности студентов к овладению иностранным языком необходимо рассматривать сегодня как процесс целенаправленного, многофакторного, длительного, непрерывного, комплексного, вариативного, двустороннего качественного изменения личности [6; 7].

Эффективное формирование коммуникативной готовности к овладению иностранным языком возможно при создании лично развивающей модели, объединяющей традиционные и инновационные методики преподавания иностранного языка и стратегии преодоления коммуникативных трудностей, адаптированные к условиям эксперимента в рамках проводимого исследования.

Целью нашей опытно-экспериментальной работы стала многосторонняя проверка эффективности разработанной нами модели формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей.

В исследовании за период 2011–2014 гг. было задействовано 140 студентов, экспериментальную категорию

составили 60 человек. Лонгитюдный характер эксперимента связан с потребностью отслеживания преодоления коммуникативных трудностей, появляющихся в процессе изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей.

В качестве критериев определения успешности или неуспешности формирования коммуникативной готовности у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка были выбраны следующие: формальная успеваемость; возможность использования иностранного языка со стороны обучающихся в различных контекстных ситуациях; мера включенности в процесс изучения иностранного языка; эмоциональное самочувствие студентов неязыковых специальностей, осваивающих новую языковую реальность; самооценка студентов неязыковых вузов, изучающих иностранный язык. Степень преодоления данных критериев определялась в процентном соотношении по шкале: исходный, операциональный, технический.

В ходе анализа мы пришли к выводу о том, что большая часть респондентов исследуемых групп неязыковых специальностей находится на начальном уровне сформированности коммуникативной готовности к ов-

ладению иностранным языком, т. е. на уровне, характеризующем неустойчивым качеством знаний и умений по дисциплине «Иностранный язык».

В рамках нашего исследования моделирование процесса формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых вузов было направлено на выделение блоков, каждый из которых выполняет определенную функцию: выявление противоречий и определение замысла исследования; представление теоретико-методологических подходов и принципов развития данного феномена; изучение сущности, содержательного наполнения компонентов коммуникативной готовности и педагогических условий; организация эффективного развития коммуникативной готовности студентов вуза (этапы, технологии, методы, приемы, формы, средства); выделение критериев и показателей и подбор диагностических методик для оценки уровня его развития у студентов и корректировки программы их обучения.

Проектируя педагогическую модель (рис. 1), мы руководствовались общими принципами моделирования: наглядности, взаимосвязи компонентов, поэтапности, определенности и объективности [8].

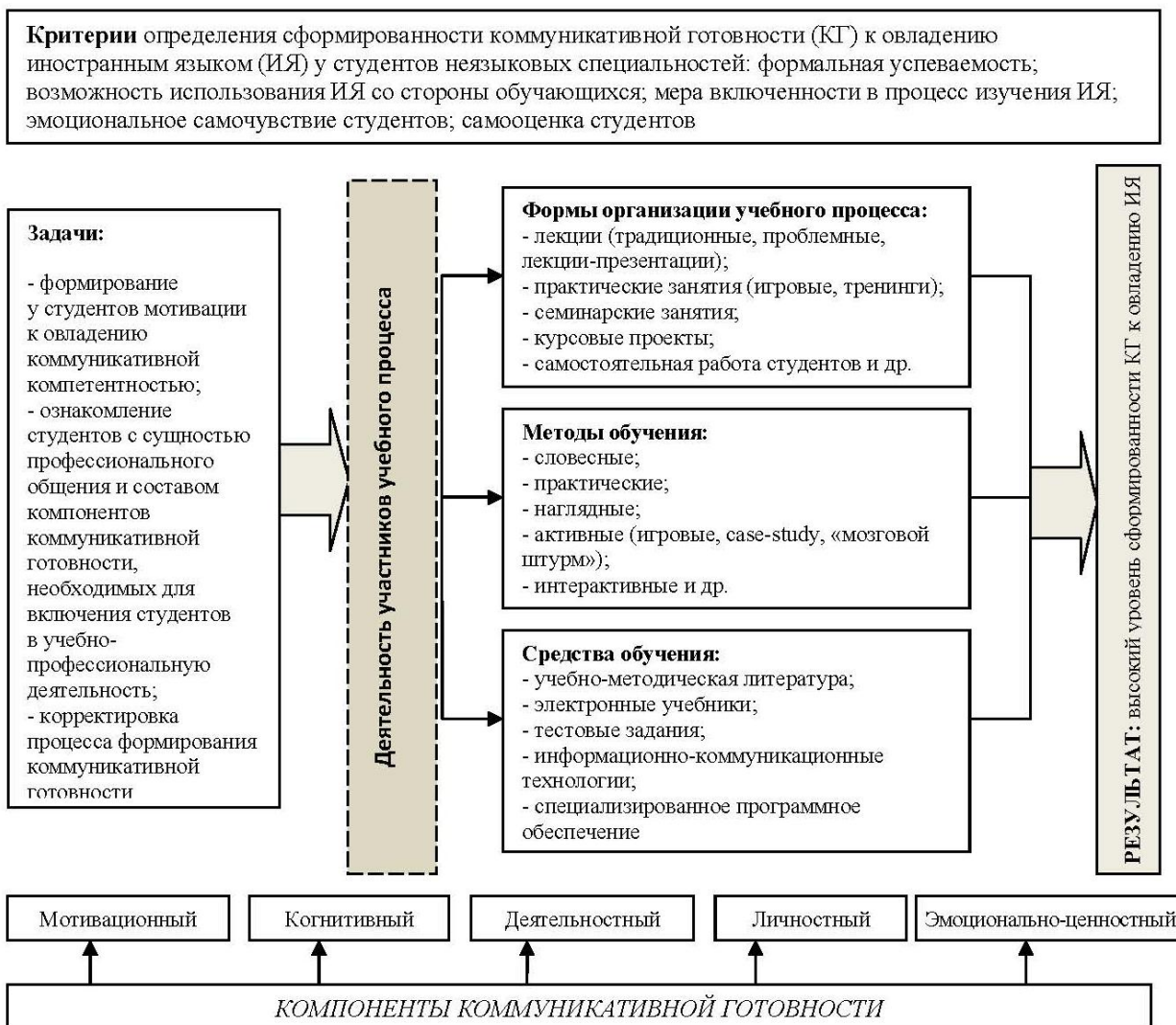


Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей

Процесс реализации структурно-функциональной педагогической модели формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей включает следующие этапы:

- анализ личностных качеств;
- включение нужного технологического инструментария; избавление от ненужных штампов, ценностных ориентаций, мотивов поведения; фиксирование достигнутых результатов;
- включение субъекта образовательного процесса в заранее продуманную систему упражнений и закрепление в сознании субъекта совокупности духовных ценностей и манер поведения;
- создание ряда альтернативных проблемных ситуаций самоконтрольного плана, предоставляющих субъекту возможность для демонстрации изменившегося поведения [9], в контексте нашего исследования – преодоления коммуникативных трудностей; подведение итогов, корректировка имеющихся проблем.

Предложенная модель базируется на идее целостности и системности образовательного процесса вуза, а также проблемном и личностно ориентированном подходе [10].

Важно отметить, что изучение иностранного языка влияет на содержание сознания субъекта [11–13]. Традиционно обучение иностранному языку сводится к тому, чтобы обучить человека определенному количеству слов и набору правил их комбинирования [14, с. 56]. Представленный таким образом иностранный язык, в силу интерференции русскоязычного сознания обучающегося, осмысливается по аналогии с родным. В результате неправильно осмысленные формы иностранного языка фоссилизуются и составляют интерязык, который представляет собой препятствие на пути к свободному владению языком [15]. Иностраный язык, представленный как набор несвязанных элементов, кажется обучающемуся нелогичным, непонятным. Это приводит к тому, что на определенном этапе освоения языка студент перестает прогрессировать, начинает топтаться на месте и постепенно теряет интерес [14; 16].

В условиях взаимодействия со студентами основными орудиями преподавателя должны стать просьбы,

советы, похвала, одобрение или доброжелательное поощрение. Неизбежно меняется функциональная нагрузка преподавателя: на уроке он акцентирует внимание студентов не на выполнении упражнений («Прочти», «Прослушай», «Повтори» и т. п.), а на содержательном аспекте деятельности, раскрывая цель и мотив каждого задания. Основной формой учебной деятельности в этом случае является не слушание, говорение или чтение на иностранном языке, а совместная увлеченность коммуникативно-познавательной деятельностью, живое общение преподавателя со студентами [17]. Преподаватель выступает в роли речевого партнера, или помощника и консультанта, или инициатора общения, а в случае необходимости и арбитра. Студент, благодаря благоприятным межличностным отношениям, не испытывает страха сделать языковую ошибку, быть непонятым, чувствует себя раскованно и свободно. Экспериментально установлено, что следствием доброжелательных взаимоотношений преподавателя и студентов является повышение уровня мотиваций поведения последних [18–20].

Для проверки эффективности предлагаемой нами педагогической модели формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей была произведена повторная диагностика испытуемых. Анализ итогов формирующего эксперимента продемонстрировал позитивную динамику формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у испытуемых экспериментальной группы. Исходный уровень (I) понизился на 38 %. Операциональный уровень (II) не снизился, технический (III) повысился на 40 %. Отмечено существенное повышение значения сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей [21, с. 139]. Более значимые изменения произошли в экспериментальной группе, где технический уровень указанной сформированности увеличился на 40 %. В контрольной группе, где в процессе изучения не обеспечивалось внедрение разработанной нами модели формирования коммуникативной готовности, технический уровень увеличился только на 5 % (рис. 2).

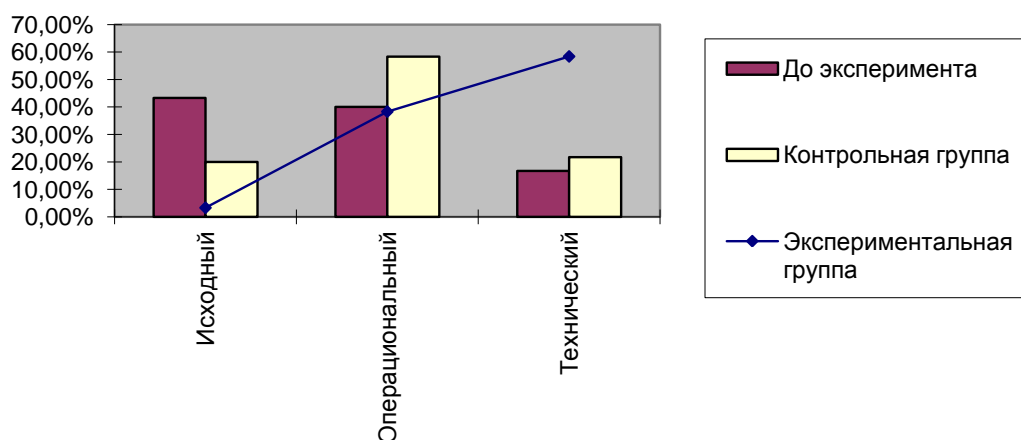


Рис. 2. Гистограмма показателей выраженности уровней сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей до и после формирующего эксперимента

Таким образом, содержательно-технологическое обеспечение процесса овладения иностранным языком у студентов неязыковых специальностей, способствующее оптимизации преодоления коммуникативных трудностей, включает: комплекс педагогических условий (активизацию познавательной и практической деятельности; использование рефлексии как фактора успешности в обучении; преодоление дискомфортного состояния на занятиях по иностранному языку); включение субъекта образовательного процесса в заранее продуманную систему упражнений; создание ряда альтернативных проблемных ситуаций самоконтрольного плана, предоставляющих субъекту возможность для преодоления коммуникативных трудностей; комплекс критериев и показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности студентов, систему диагностики, позволяющую измерять уровень сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком (исходный, операциональный, технический).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 34–49.
2. Каспарова М.Г. Развитие иноязычных способностей как основа индивидуализации обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1988. № 5. С. 43–47.
3. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Изд-во МГУ, 1986. 175 с.
4. Мыльцева Н.А., Пояганова Е.И. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку как технология повышения качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2012. № 5. С. 61–63.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979. 47 с.
6. Прохорова Т.Н., Степанова Т.Ю. Стратегии коммуникативного взаимодействия в процессе изучения иностранного языка. Астрахань: Астраханский университет, 2014. 29 с.
7. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии. М.: Изд-во МГУ, 1990. 104 с.
8. Болотов В.А., Сериков В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
9. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 121–129.
10. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 78–87.
11. Федорова О.В. Формирование профессиональной и социокультурной компетенций студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе посредством медиаобразовательных технологий // Профессиональное лингвообразование: материалы девятой международной научно-практической конференции. Н. Новгород: НИУ РАНХиГС, 2015. С. 104–109.
12. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2004. 305 с.
13. Шост Ю.В. Развитие творческого потенциала учащихся средствами иностранного языка. М.: Русско-американский институт, 2008. 108 с.
14. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. 400 с.
15. Рыжов В.В., Плехов А.Н. Психология вторичной языковой личности. Н. Новгород: НГЛУ, 2008. 235 с.
16. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. 2004. № 7. С. 30–36.
17. Лабунская В.А., Менджерицкая Е.Д., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения. М.: Академия, 2001. 288 с.
18. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 480 с.
19. Мухина В.С., Горянина В.А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО // Воспитание и развитие личности: материалы международной научно-практической конференции. М.: ИРЛ РАО, 1997. С. 4–12.
20. Чалова Л.В. Исследование взаимосвязи предметного и личностного планов обучения в условиях диалогического общения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 1999. 23 с.
21. Прохорова Т.Н., Нурмухамбетова С.А. К вопросу о формировании коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей // Гуманитарные исследования. 2015. № 2. С. 138–142.

REFERENCES

1. Kabardov M.K., Artsishevskaya E.V. Types of linguistic abilities and competences. *Voprosy psikhologii*, 1996, no. 1, pp. 34–49.
2. Kasparova M.G. Development of linguistic abilities as a basis for individual training in foreign languages. *Inostrannye yazyki v shkole*, 1988, no. 5, pp. 43–47.
3. Kitaygorodskaya G.A. *Metodicheskie osnovy intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam* [Methodical background of intensive training of foreign languages]. Moscow, MGU Publ., 1986. 175 p.
4. Myltseva N.A., Poyaganova E.I. Professionally oriented teaching is considered to be a technology ensuring preparation of specialists using foreign languages in their fields. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2012, no. 5, pp. 61–63.
5. Leontev A.A. *Pedagogicheskoe obshchenie* [Pedagogical communication]. Moscow, Znanie Publ., 1979. 47 p.
6. Prokhorova T.N., Stepanova T.Yu. *Strategii kommunikativnogo vzaimodeystviya v protsesse izucheniya inostrannogo yazyka* [Strategies of communicative interaction in the process of learning foreign languages]. Astrakhan, Astrakhanskiy universitet Publ., 2014. 29 p.
7. Zhukov Yu.M., Petrovskaya L.A., Rastyannikov P.V. *Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obshchenii: spetspraktikum po sotsialnoy psikhologii* [Diagnosis and

- development of competence in communication]. Moscow, MGU Publ., 1990. 104 p.
8. Bolotov V.A., Serikov V.A. Competence-base model: from idea to educational programme. *Pedagogika*, 2003, no. 10, pp. 8–14.
 9. Kan-Kalik V.A., Kovalev G.A. Pedagogical dialogue as a matter of theoretical and applied research. *Voprosy psikhologii*, 1985, no. 4, pp. 121–129.
 10. Yakimanskaya I.S. Development of technology for person-oriented education. *Voprosy psikhologii*, 1995, no. 2, pp. 78–87.
 11. Fedorova O.V. Formation of professional and sociocultural competence of students in the course of foreign language learning in high school by means of media education technologies. *Professionalnoe lingvoobrazovanie: materialy devyatoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. N. Novgorod, NIU RANKhiGS Publ., 2015, pp. 104–109.
 12. Galskova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam* [Theory of teaching foreign languages]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 305 p.
 13. Shost Yu.V. *Razvitie tvorcheskogo potentsiala uchashchikhsya sredstvami inostrannogo yazyka* [Development of students' creative potential by means of foreign languages]. Moscow, Russko-amerikanskiy institut Publ., 2008. 108 p.
 14. Zimnyaya I.A. *Lingvopsikhologiya rechevoy deyatel'nosti* [Linguistic psychology of speech activity]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsialnyy institut Publ., 2001. 400 p.
 15. Ryzhov V.V., Plekhov A.N. *Psikhologiya vtorichnoy yazykovoy lichnosti* [Psychology of secondary linguistic personality]. N. Novgorod, NGLU Publ., 2008. 235 p.
 16. Milrud R.P. Competence in learning a language. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2004, no. 7, pp. 30–36.
 17. Labunskaya V.A., Mendzheritskaya E.D., Breus E.D. *Psikhologiya zatrudnennogo obshcheniya* [Psychology of the miscommunication]. Moscow, Akademiya Publ., 2001. 288 p.
 18. Mitina L.M. *Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya* [Psychology of labour and professional development of a teacher]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 480 p.
 19. Mukhina V.S., Goryanina V.A. Development, education and psychological maintenance of a personality in the system of continuing education: conception and IRL RAO experience. *Vospitanie i razvitie lichnosti: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, IRL RAO Publ., 1997, pp. 4–12.
 20. Chalova L.V. *Issledovanie vzaimosvyazi predmetnogo i lichnostnogo planov obucheniya v usloviyakh dialogicheskogo obshcheniya*. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Research of interconnection between subject and personality plans of teaching in terms of dialogue communication]. N. Novgorod, 1999. 23 p.
 21. Prokhorova T.N., Nurmukhambetova S.A. To the question of formation of communicative readiness to acquisition of the foreign language at students of not language specialties. *Gumanitarnye issledovaniya*, 2015, no. 2, pp. 138–142.

EFFECTIVE FORMATION OF COMMUNICATIVE READINESS FOR FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION AS A RESULT OF A PEDAGOGICAL MODELING

© 2016

S.A. Nurmukhambetova, applicant of Chair “Methodology of education”
Saratov State University, Saratov (Russia)
senior lecturer of Chair “Foreign languages in engineering education”
Astrakhan State Technical University, Astrakhan (Russia)

Keywords: communicative readiness; students of non-linguistic specialties; foreign language; communication difficulties; professional training.

Abstract: The paper considers the problem of pedagogical modeling of the process aimed at formation of communicative readiness for foreign language learning by the students of non-linguistic specialties. Exploring the features of communicative readiness formation, types of communication difficulties and peculiarities of teaching foreign language at non-linguistic universities, the author comes to the conclusion that effective formation of communicative readiness for a foreign language acquisition is possible with creation of a personality development model that combines traditional and innovative methods of teaching foreign language and strategies of coping with communication difficulties. The suggested model is based on the programme-target method, the idea of integrity and consistency of the educational process of a university, as well as problematic and personality-oriented approaches. This model includes the teacher's activity objectives that are focused on the development and self-development of the spheres of student's personality, and the objectives of overcoming difficulties in communication (emotional, listening, speech misunderstanding, etc.), educational activities (cognitive, motivational, disciplinary, etc.), difficulties caused by anxiety, fear, uncertainty, etc. The choice of effective methods of teaching a foreign language to students of nonlinguistic specialties allows to solve a number of problems: to change positively the attitude of students of non-linguistic specialties to learning a foreign language; to increase the level of development of speech activity skills; to develop the ability not to be at loss in the situation of real communication; to improve students' active work in class; to develop students' creative abilities.

О ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

© 2016

Т.С. Пчелинцева, аспирант кафедры «Дошкольная педагогика и психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: внеклассная работа; внешкольная работа; внеурочная работа; внеурочная деятельность; модернизация образования.

Аннотация: Актуальность проведенного теоретического исследования связана с обновлением Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, в котором уточнены требования, предъявляемые к организации внеурочной деятельности в школе. Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса и способствует развитию и социализации личности обучающихся.

В статье рассматриваются сущность и содержание внеурочной деятельности, а также ее организация в школе в различные временные периоды: советский период (1950–1990 годы), постсоветский период (1990–2010 годы) и настоящее время. Описываются формы и принципы организации внеурочной деятельности в эти исторические периоды.

Отмечается влияние реформирования образования на содержание и развитие внеурочной деятельности. Дается определение понятиям «внеклассная работа», «внешкольная работа» и «внеурочная работа». Описываются их основные функции и роль в учебно-воспитательном процессе школы. Приводятся особенности и общие принципы внешкольной и внеклассной работы. В статье говорится о том, что в постсоветский период система образования столкнулась с рядом проблем, которые не способствовали развитию внеурочной работы в образовательных учреждениях. Рассматривается организация внеурочной деятельности в настоящее время согласно ФГОС, описываются ее цель, задачи, направления и формы.

Проведенный анализ понятийно-содержательной сущности внеурочной деятельности в различные временные периоды позволил сделать вывод о необходимости разграничения понятий «внеклассная работа», «внешкольная работа» и «внеурочная работа», уточнить содержание понятия «внеурочная деятельность» в настоящее время, доказать необходимость ее организации и развития в школе.

Целью статьи является раскрытие сущности и содержания внеурочной деятельности и ее организации в образовательных учреждениях посредством исследования становления внеурочной деятельности в истории нашей страны.

Приказом Минобрнауки РФ от 29 декабря 2014 года № 1644 в Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) внесены изменения в целях его приведения в соответствие с Законом «Об образовании в Российской Федерации» [1]. В частности, в обновленном ФГОС ООО уточнены требования к организации внеурочной деятельности в школе, в рамках которых осуществляется программа воспитания и социализации обучающихся. Однако внеурочная деятельность для современной школы не является новым явлением. В разные временные периоды она была представлена как внеклассная, внешкольная и внеурочная работа [2–6].

В конце 50-х – 60-е годы в нашей стране наблюдался бурный рост науки и техники. Вступление в период развитого социализма обусловило возрастающие культурные и общеобразовательные потребности общества. Появились новые важные задачи, прежде всего модернизация содержания образования. В 1958 году был принят Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» [7]. Основными задачами в области образования в 60–70-е годы были введение в стране всеобщего обязательного среднего образования и переход на новое его содержание [8].

10 ноября 1966 года было принято Постановление «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы», которое определило меры

по улучшению материально-технической базы школ и перестройку учебно-воспитательного процесса в целом. Согласно этому постановлению в штате педагогических работников появилась новая должность педагога-организатора внеклассной и внешкольной работы. Также были введены факультативные курсы по отдельным учебным предметам, которые учащиеся выбирали по своим интересам и желаниям [9].

Внеклассная работа была частью учебно-воспитательного процесса, направленной на организацию свободного времени учащихся. Она представляла собой организованные занятия, проводимые школой для расширения и углубления знаний, умений и навыков, а также развития индивидуальных способностей учащихся [5].

Внеклассную работу организовывали пионерские, комсомольские организации и другие органы детского самоуправления при помощи педагогов и вожатых [6]. Формы организации внеклассной работы были весьма разнообразны. Они включали в себя: кружки (драматические, танцевальные, фото- и радиокружки, а также кружки по различным предметам); лектории (лекции на общеполитические темы, по вопросам развития науки и техники, искусства и литературы); утренники и тематические вечера; предметные недели; встречи с приглашенными в школу гостями; смотры, конкурсы, олимпиады; спортивные секции и др. Большую роль в жизни школ играли музеи, выпуски собственных журналов газет, клубы любителей книг. Во внеурочное время организовывали общественно полезный труд учащихся: ремонт школьного оборудования, оформление кабинетов, работу по уборке и озеленению пришкольной территории, сбор макулатуры и металлолома.

Внешкольная работа осуществлялась специальными учреждениями дополнительного образования вне школы, такими как профсоюзы при крупных предприятиях, дома и дворцы пионеров. Существовали также внешкольные учреждения узкого профиля: детско-юношеские спортивные и музыкальные школы, клубы юных натуралистов при домах техники, детские библиотеки и пр. Физкультурно-спортивная внешкольная работа проводилась со школьниками на специальных детских стадионах, созданных при стадионах взрослых. Большое внимание уделялось эстетическому воспитанию учащихся в домах художественных воспитаний. К внешкольным учреждениям относились и пионерские лагеря, а также лагеря труда и отдыха.

Основными функциями внешкольной работы были побуждение у учащихся интереса к различным областям и видам деятельности, раскрытие индивидуальных способностей, развитие познавательной активности, профессиональная ориентация, организация досуга школьников [10]. В советский период внеклассная работа и внешкольная работа являлись неотъемлемой частью прежде всего воспитательного процесса. Реализации воспитывающей функции школы уделялось особое внимание. По мере укрепления и развития советской школы вся воспитательная работа стала обогащаться новыми идеями, формами, средствами и методами воспитания [11].

К 80-м годам выработались общие принципы организации внешкольной и внеклассной работы, хотя каждый из этих видов деятельности имел свои особенности. Наиболее общими принципами, характеризующими специфику внешкольной и внеклассной работы, являлись: 1) принцип добровольности (каждый учащийся вправе сам выбирать форму и направление занятий с учетом личных интересов и желаний); 2) принцип инициативы и самостоятельности (если какое-либо дело подсказано старшими, школьниками, оно воспринимается как собственная инициатива); 3) принцип всеобщего охвата учащихся как обеспечение единства, преемственности и взаимодействия; 4) принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся при выборе содержания и форм внешкольной или внеклассной работы.

Отечественная школа в советский период достигла огромных успехов. Однако с 1960-х годов система образования СССР практически не менялась и становилась все более единообразной, унифицированной. Все чаще возникала потребность в новых идеях, импульсах, реформах. В 1988 году Всероссийским съездом работников образования были разработаны следующие принципы: демократизация образования, народность и национальный характер, гуманизация и гуманитаризация образования, дифференциация и деятельностный характер образования, его непрерывность. Однако к 90-м годам темпы развития образования заметно снизились. Состояние экономики в стране не позволило реализовать новую образовательную реформу и обеспечить ее необходимыми финансовыми и материальными ресурсами [12].

Первым указом президента Б.Н. Ельцина в 1991 году был Указ № 1 «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР», направленный на улучшение системы образования и материального благосостояния учителей. На основании Закона РФ «Об образо-

вании», Национальной доктрины образования и «Программы развития воспитания в системе образования России 1999–2001 гг.» была разработана программа развития воспитания, которая определила следующие задачи: создание условий для развития духовных и физических сил учащихся (путем расширения сети дополнительного образования и вовлечения учащихся в кружки, студии, спортивные секции, клубы, творческие объединения); воспитание активной творческой личности в эстетическом и экологическом, военно-патриотическом и гражданском, духовно-нравственном и трудовом направлениях; развитие отдельной личности, ее самоопределение и самореализация, помощь в выборе жизненной позиции; охрана прав и здоровья учащихся. При реализации программ воспитания педагоги руководствовались принципами, предложенными рядом современных авторов [13–18].

Появился новый термин «внеурочная (внеучебная) работа» как составная часть учебно-воспитательного процесса школы, одна из форм организации свободного времени учащихся [19]. Направления, формы и методы внеурочной работы практически совпадали с направлениями, формами и методами дополнительного образования учащихся. Внеурочная работа считалась неотъемлемой частью воспитания личности, основанного на принципах добровольности, активности и самостоятельности [20]. Суть внеурочной работы определялась деятельностью учащихся, организованной учителем так, что творчество и инициатива школьников выступали на первый план.

К концу XX столетия внеурочная работа рассматривалась и как внеклассная, и как внешкольная. Внеклассная внеурочная работа организовывалась в стенах школы, а внешкольная – на базе учреждений дополнительного образования.

Реформирование образования способствовало развитию внеурочной работы и подразумевало применение деятельностного, дифференцированного и культурологического подходов, руководство принципами гуманистического воспитания и природосообразности. Однако низкое финансирование и обеспечение материальными ресурсами школ, устаревшее оборудование и помещения многих учреждений дополнительного образования не позволили этому направлению выйти на новый уровень развития. Массово закрывались клубы, секции, дома пионеров и искусств. Успеху реформы образования не способствовала и нестабильность состава правительства, частая смена министров образования [11].

В настоящее время внеурочная работа понимается преимущественно как деятельность, организуемая с классом, группой обучающихся во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьников в содержательном досуге (праздники, вечера, дискотеки, походы), их участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности, детских общественных объединениях и организациях. Внеурочная деятельность регламентируется требованиями ФГОС и организуется на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана. Согласно ФГОС, внеурочная деятельность – это образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов

освоения основной образовательной программы общего образования [1]. Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса, строится на добровольной основе обучающихся, способствует социализации и развитию личности.

Цели внеурочной деятельности: содействие в достижении планируемых результатов обучающихся, соответствующих основной образовательной программе; развитие у обучающихся личных интересов, привитие духовно-нравственных ценностей и культурных традиций; снижение риска утомляемости обучающихся.

В соответствии с целями внеурочная деятельность ставит перед собой следующие задачи: обеспечить комфортную среду обучающимся в школе; обеспечить эмоциональный и физический отдых детей; создать все необходимые условия для развития у обучающихся личных интересов, привития духовно-нравственных и культурных ценностей.

В соответствии с ФГОС внеурочная деятельность организуется по следующим направлениям развития личности: духовно-нравственное; физкультурно-спортивное и оздоровительное; социальное; общеинтеллектуальное; общекультурное.

К видам внеурочной деятельности относятся: познавательная, игровая, трудовая (производственная), досугово-развлекательная, спортивно-оздоровительная, туристско-краеведческая деятельность, художественное, социальное, техническое творчество, проблемно-ценностное общение. Каждый вид внеурочной деятельности направлен на достижение воспитательных результатов.

Формы проведения внеурочной деятельности различны: экскурсии, кружки, круглые столы, художественные студии, спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, научно-практические конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно-полезные практики, военно-патриотические объединения и т. д. Право выбора той или иной формы остается за образовательной организацией, осуществляющей внеурочную деятельность.

Немаловажным для реализации внеурочной деятельности является обеспечение образовательной организации (научно-методическое, материально-техническое, информационное). Внешние связи и сотрудничество с учреждениями дополнительного образования, партнерство с учреждениями искусства, культуры и спорта, взаимодействие с родителями также способствуют эффективной реализации внеурочной деятельности в школе.

Внеурочная деятельность нацелена не только на помощь педагогу и ребенку в освоении нового вида учебной деятельности, но и на формирование учебной мотивации. Внеурочная деятельность расширяет образовательное пространство, создает условия для развития учащихся, обеспечивая поддержку и сопровождение ребенка.

Анализ понятийно-содержательной сущности внеурочной деятельности в разные временные периоды дает возможность сделать следующие выводы:

1) в 1960–1990 годах использовались понятия «внеклассная работа» и «внешкольная работа» (внеурочную деятельность школьников классифицировали по месту ее проведения);

2) в 90-е годы появился термин «внеурочная работа», которую отождествляли с внеклассной работой (внеурочную деятельность классифицировали по времени проведения);

3) в 2000-е годы внеклассную работу уже не отождествляют с внеурочной, так как некоторые учебные занятия проводятся вне класса, например окружающий мир или физкультура. В ФГОС внеурочная деятельность определяется как «учебная деятельность» и «внеучебная деятельность». Причем внеучебная деятельность полностью относится к внеурочной деятельности. Некоторую учебную деятельность тоже можно отнести к внеурочной, так как многие кружки и факультативы призваны решать конкретные учебные задачи.

Таким образом, в настоящее время под внеурочной деятельностью подразумевают любую организованную учителем самостоятельную деятельность школьников либо организованную самим обучающимся самостоятельную деятельность во внеурочное время, основанную на личной заинтересованности участников с целью развития как в образовательном, так и духовно-нравственном плане.

Несмотря на то что российское образование в постсоветский период претерпело сложные этапы реформирования, благодаря усилиям учителей и общественности школе удалось не только выжить, но и вступить в новый этап своего развития. Организация внеурочной деятельности была и остается одной из основных задач, стоящих перед педагогами. Именно многообразие направлений внеурочной деятельности, ее форм проведения характеризует современную школу и открывает возможности для развития личности обучающихся, позволяя развивать способность применять полученные знания в различных реальных ситуациях. Это, в свою очередь, обеспечивает социализацию детей, делая их успешными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. О внесении изменений в Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 1644 (зарегистрировано в Минюсте РФ 6 февраля 2015 г. Регистрационный № 35915).
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
3. Данилов М.А., Скоткин М.Н. Дидактика средней школы. М.: Просвещение, 1975. 425 с.
4. Медынский Е.Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника. М.: Наука, 1918. 322 с.
5. Педагогический словарь / под ред. И.А. Каирова. М.: Акад. пед. наук, 1960. Т. 2. 766 с.
6. Педагогическая энциклопедия / под ред. И.А. Каирова. М.: Сов. энцикл., 1964. Т. 1. 832 с.
7. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР: принят Верховным Советом СССР 24 декабря 1958 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов, 1917–1973. М.: Педагогика, 1974. С. 53–61.

8. Михашенко А.Л. История общего образования в России в XX в. Курган: Курганский университет, 2000. 209 с.
9. О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы: от 10 ноября 1966 г.: постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов, 1917–1973 гг. М.: Педагогика, 1974. С. 76–78.
10. Невзоров М.Н. Проблема воспитания учащихся в обучении в советской педагогике сер. 50-х сер. 60-х гг. : дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 1989. 187 с.
11. Королев Ф.Ф. Советская школа в период социалистической индустриализации. М.: Гос.учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1959. 320 с.
12. Козловская Г.Е. Российское образование в постсоветский период, 1991–1999 гг. : дис. ... д-ра истор. наук. М., 2003. 430 с.
13. Щуркова Н.Е. Программа воспитания школьника. М.: Центр «Педагогический поиск», 2010. 80 с.
14. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога в современных условиях. М.: КАРО, 2007. 160 с.
15. Ямбург Е.А. Школа для всех. Адаптивная модель: теоретические основы и практическая реализация. М.: Новая школа, 1997. 352 с.
16. Амонашвили Ш.А. Гуманная педагогика. СПб.: Книга по требованию, 2010. 288 с.
17. Газман О.С. В школу с игрой: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 96 с.
18. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.
19. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Университетское, 1990. 560 с.
20. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. 336 с.
8. Kairov I.A., ed. *Pedagogicheskaya entsiklopediya* [Pedagogical encyclopedia]. Moscow, Sov. entsikl. Publ., 1964. Vol. 1, 832 p.
7. The Act on the strengthening of relations between school and life and on the further development of public education system in the USSR. Enacted by the Supreme Soviet of the USSR on the 24 of December 1958. *Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola: sbornik dokumentov, 1917–1973*. Moscow, Pedagogika Publ., 1974, pp. 53–61.
8. Mikhashchenko A.L. *Istoriya obshchego obrazovaniya v Rossii v XX v.* [History of general education in Russia in the XX century]. Kurgan, Kurganskiy universitet Publ., 2000. 209 p.
9. On measures of further improvement of work of secondary general school: dated the 10 of November 1966: the Directive of the CPSU Central Committee and the Council of Ministers of the USSR. *Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola: sbornik dokumentov, 1917–1973*. Moscow, Pedagogika Publ., 1974, pp. 76–78.
10. Nevzorov M.N. *Problema vospitaniya uchaschihsya v obuchenii v sovetskoy pedagogike ser. 50-kh ser. 60-kh gg.* Diss. kand. ped. nauk [The issue of upbringing of schoolchildren in teaching in Soviet pedagogics of the mid-1950s mid-1960s]. Khabarovsk, 1989. 187 p.
11. Korolev F.F. *Sovetskaya shkola v period sotsialisticheskoy industrializatsii* [Soviet school in the period of socialist industrialization]. Moscow, Gos. ucheb.-ped. izd-vo M-va prosveshcheniya RSFSR Publ., 1959. 320 p.
12. Kozlovskaya G.E. *Rossiyskoe obrazovanie v post-sovetskoy period, 1991–1999 gg.* Diss. dokt. istor. nauk [Russian education in the post-soviet period]. Moscow, 2003. 430 p.
13. Shchurkova N.E. *Programma vospitaniya shkolnika* [The program of a schoolchild education]. Moscow, Tsentr “Pedagogicheskiy poisk” Publ., 2010. 80 p.
14. Demakova I.D. *Vospitatelnaya deyatelnost pedagoga v sovremennykh usloviyakh* [Educational activity of a teacher in modern environment]. Moscow, KARO Publ., 2007. 160 p.
15. Yamburg E.A. *Shkola dlya vsekh. Adaptivnaya model: teoreticheskie osnovy i prakticheskaya realizatsiya* [School for All: Adaptive model: theoretical foundations and practical implementation]. Moscow, Novaya shkola Publ., 1997. 352 p.
16. Amonashvili Sh.A. *Gumannaya pedagogika* [Humane pedagogics]. Sankt Petersburg, Kniga po trebovaniyu Publ., 2010. 288 p.
17. Gazman O.S. *V shkolu s igroy: kniga dlya uchitelya* [To school with a game: teacher's book]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. 96 p.
18. Yakimanskaya I.S. *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoy shkole* [Personality-oriented education in the modern school]. Moscow, Sentyabr' Publ., 1996. 96 p.
19. Amonashvili Sh.A. *Lichnostno-gumannaya osnova pedagogicheskogo protsess* [Personality-humane Basis of Pedagogical Process]. Minsk, Universitetskoe Publ., 1990. 560 p.

REFERENCES

1. RF. Concerning the amending of Federal State Educational Standard of basic general education: the order of Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated the 29 of December 2014 № 1644 (registered in the Ministry of Justice of the RF on the 6 of February 2015. Registration number 35915). (In Russ)
2. Davydov V.V. *Problemy razvivayushchego obucheniya: opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya* [Problems of developing education: experience of theoretical and experimental psychological research]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 240 p.
3. Danilov M.A., Skatkin M.N. *Didaktika sredney shkoly* [Didactics of high school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1975. 425 p.
4. Medynskiy E.N. *Vneshkolnoe obrazovanie, ego znachenie, organizatsiya i tekhnika* [Non-formal education, its value, organization and technology]. Moscow, Nauka Publ., 1918. 322 p.
5. Kairov I.A., ed. *Pedagogicheskiy slovar'* [Pedagogical dictionary]. Moscow, Akad. ped. nauk Publ., 1960. Vol. 2, 766 p.

20. Davydov V.V., ed. *Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya* [Russian Encyclopedia of Pedagogics]. Moscow, Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya Publ., 1999. 336 p.

ABOUT THE EXTRACURRICULAR ACTIVITY IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2016

T.S. Pchelintseva, postgraduate student of Chair “Preschool pedagogics and psychology”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: out-of-school activities; out-of-school work; extracurricular work; extracurricular activity; modernization of education.

Abstract: The relevance of this theoretical research is related to the reform of Federal state educational standard of basic general education where the requirements applicable to the organization of extracurricular activity at school are updated. The extracurricular activity is the constituent part of the educational process and promotes the development and socialization of a schoolchild personality.

The paper considers the essence and the content of the extracurricular activity as well as its organization at school in various time periods: Soviet period (1950–1990), post-Soviet period (1990–2010) and present time. The author describes the forms and principles of organization of extracurricular activity at these historic periods.

The author notes the influence of the education reforming on the content and development of extracurricular activity, gives the definition to the concepts of “out-of-school activities”, “out-of-school work” and “extracurricular work”, and describes their main functions and the role in the educational-bringing-up process of a school. The paper presents special aspects and general principles of the out-of-school work and mentions that, in the post-Soviet period, the education system faced a number of issues that did not promote the development of the out-of-school work in the educational institutions. The author considers the organization of out-of-school activity at present time according to FSES, describes its goals, objectives, directions, and forms.

The analysis of conceptual and content-related matter of extracurricular activity in various time periods allowed making the conclusion on the necessity to distinguish the concepts of “out-of-school activities”, “out-of-school work” and “extracurricular work”, specifying the content of the concept of “extracurricular activity” at present time, proving the necessity of its organization and development at school.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
ЦЕНТРОМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2016

Т.С. Бобкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры экономики и управления
Филиал Самарского государственного экономического университета, Сызрань (Россия)

Т.Н. Гороховицкая, кандидат экономических наук, доцент, руководитель
Западное управление Министерства образования и науки Самарской области, Сызрань (Россия)

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзивное образование; психолого-педагогическое сопровождение; междисциплинарное сотрудничество специалистов.

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы сопровождения инклюзивного образования на современном этапе: нормативно-правовая база, материально-техническое и учебно-методическое обеспечение; особое внимание обращается на недостаток специалистов, владеющих методиками обучения, воспитания и психолого-педагогической коррекции вариантов отклоняющегося развития и нарушений поведения у детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Немаловажной проблемой является низкий уровень толерантности всех участников образовательного процесса в отношении к детям с ограниченными возможностями здоровья. Несмотря на очевидную значимость и изученность данной проблемы, остается ряд вопросов, требующих дальнейшей проработки. Распространение в регионах процесса инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях не только является отражением современной действительности, но и представляет собой реальную возможность получения доступного полноценного образования.

Авторами показан теоретический аспект указанной проблемы и материалы практического опыта. Представлены результаты исследования мнений учащихся по обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе. Предлагается структурно-функциональная модель сопровождения детей с ОВЗ Центром психолого-педагогической и медико-социальной помощи на муниципальном уровне в условиях инклюзивного образования; раскрываются особенности организации и принципы работы по сопровождению детей в условиях инклюзии. Модель включает следующие компоненты: психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение детей с ОВЗ, обучающихся в ОУ; направления деятельности дошкольного образовательного учреждения, общеобразовательного учреждения и среднего профессионального образовательного учреждения, осуществляющих инклюзивную практику. Представленная модель позволит координировать деятельность педагогов образовательного учреждения и специалистов центра при организации образовательного процесса детей с особенностями в развитии; обеспечить психолого-педагогическую поддержку всех участников инклюзивного обучения (детей с ОВЗ и их сверстников, родителей и педагогов); создать оптимальный уровень психологического комфорта в образовательном учреждении, реализующем принципы инклюзии, через развитие толерантности детей, педагогов, родителей.

На современном этапе развитие инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях разного типа не только является отражением времени, индикатором развития общества, но и дает возможность реализации прав детей на получение доступного полноценного образования, адекватной и эффективной социализации, независимо от физических, умственных способностей и социального статуса. Инклюзивное образование ориентировано на изменение самого общего образования, условий для обучения разных детей с учетом их индивидуальных образовательных потребностей и возможностей [1]. Совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с нормативно развивающимися сверстниками важно и ценно всем категориям обучающихся: детям с особыми потребностями необходимо активно взаимодействовать с другими детьми для получения качественного образования и социально-психологической адаптации в обществе; детям, не имеющим никаких ограничений в своем развитии, такое общение поможет быть толерантными, сформирует позитивные модели поведения с «необычными» детьми. Такая социальная ситуация основывается на концептуальных положениях Л.С. Выготского о целостности личности и среды, о ее

первостепенном значении для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [2].

Однако системное внедрение практики инклюзивного образования происходит в нашей стране медленно и достаточно неравномерно. Лишь в отдельных регионах процессы инклюзии в образовании значительно продвинулись в своем развитии, накоплен богатый педагогический опыт, разработаны методические рекомендации. Цель данной статьи – выявление психолого-педагогических трудностей и проблем инклюзивного образования и нахождение практических путей совершенствования деятельности центров психолого-педагогического, медико-социального сопровождения (ППМС) по сопровождению детей с ОВЗ в рамках муниципалитета.

Исследователи выделяют некоторые факторы, влияющие на развитие инклюзии в образовании регионального уровня: заинтересованная позиция административных органов управления образованием; финансирование деятельности образовательных учреждений; развитие служб психолого-педагогического сопровождения; активность общественных организаций; наличие подготовленных кадров [3; 4]. Тем не менее существует ряд психолого-педагогических трудностей и проблем инклюзивного образования, заключающихся в следующем:

неприятие детей с ограниченными возможностями здоровья; неприятие идеологии инклюзивного образования; трудности в понимании и реализации подходов к обучению детей с ОВЗ; нежелание многих родителей обучать своих нормально развивающихся детей вместе с детьми с ОВЗ; неадекватное восприятие нормально развивающимися детьми сверстников с ОВЗ; трудности социально-психологической адаптации детей с ОВЗ; недостаточность современных практико-ориентированных программ и технологий по обучению детей с ОВЗ в общеобразовательной школе; отсутствие новых подходов к проведению методической работы с учителями, другими специалистами, работающими в инклюзивном пространстве [5–8].

Несмотря на большое количество детей с ОВЗ, в массовых образовательных учреждениях пока еще не созданы специальные условия для организации образования и комплексного сопровождения таких детей (необходимая нормативно-правовая база, материально-техническое и учебно-методическое обеспечение). Одной из наиболее острых проблем организации образования детей с ОВЗ в обычных детских садах и школах является дефицит специалистов, владеющих методиками обучения, воспитания и коррекции развития таких учащихся. Это относится к педагогам-психологам, которые есть не в каждом образовательном учреждении и во многих случаях недостаточно компетентны в выборе диагностических и психолого-педагогических методов коррекции отклоняющегося развития и нарушений поведения у детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Опыт показывает, что реализация практики инклюзивного образования представляет собой сложный, многогранный процесс, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы [9–12].

Особая роль отводится учреждениям ресурсного звена медико-социального и психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, которые реализуют различные виды деятельности по сопровождению обучения детей с ОВЗ (ПППК, лекотеки и т. п.). Минобрнауки России считает недопустимым ликвидацию и реорганизацию центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи и обращает внимание на необходимость активного их развития в соответствии с реальными условиями и фактическими потребностями населения в услугах по оказанию данных видов помощи [13; 14]. Совершенствование старой системы организации профессиональной помощи детям с ОВЗ и внедрение идеи интеграции требует переосмысления существующих моделей дошкольной, школьной психологических служб, организации специального образования и построения на этой основе системы психологической помощи и сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Реализация включения особого ребенка в среду образовательного учреждения будет успешной при специализированном психолого-педагогическом сопровождении как всего инклюзивного процесса, так и его отдельных структурных компонентов, основанном на принципе междисциплинарности, т. е. комплексном подходе к сопровождению [15].

В рамках статьи предлагается к рассмотрению структурно-функциональная модель сопровождения де-

тей с ОВЗ Центром психолого-педагогической и медико-социальной помощи на муниципальном уровне в условиях инклюзивного образования, что является актуальным и рассматривается как одно из основных условий и составляющих успешности работы Центра ППМС. Принципиальное отличие данной модели:

- активное взаимодействие муниципального центра психолого-педагогического, медико-социального сопровождения (ППМС) с образовательными учреждениями;

- основные направления психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в рамках инклюзивного образования осуществляются непрерывно на разных уровнях интеграции в пространстве дошкольного, школьного, среднего профессионального образовательного учреждения.

Возможности ресурсного центра по инклюзивному образованию, обладающего различными технологиями обучения детей с ОВЗ:

- помочь в организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа, расположенных, как правило, по месту жительства ребенка и его родителей;

- избежать помещения детей на длительный срок в государственное казенное учреждение;

- создать условия для их проживания и воспитания в семье;

- обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми;

- способствовать эффективному разрешению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество.

Однако для эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса необходимо преодолеть основной психологический барьер, которая называется боязнью вреда инклюзивного обучения (негативные установки и предубеждения родителей условно здоровых учащихся, которые отражаются на мнении детей, профессиональная неуверенность педагогов, отсутствие мотивации к переменам, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми) [16; 17]. Безусловно, перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы, встают серьезные задачи, одна из которых – изучение мнения всех участников образовательного процесса, определение актуального состояния проблемы. Далее представлены результаты анкетирования с целью изучения мнений учащихся 2–11 классов общеобразовательных школ города Сызрани по поводу обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (снижением слуха, зрения, нарушением опорно-двигательного аппарата, речи, снижением интеллекта) в массовой школе. Выборка составила 835 человек.

75 % учащихся на вопрос: «Сталкивались ли Вы в своей повседневной жизни с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья?» ответили положительно. Ответы на вопрос: «Где должны обучаться дети с ограниченными возможностями здоровья?» распределились следующим образом: в массовой школе – 28 %; в специальном классе массовой школы – 25 %; в специальной школе – 35 %; дома – 14 %; 5 % затруднились ответить на данный вопрос; 3 % продемонстрировали безразличное отношение к тому, где должны обучаться дети с ОВЗ.

70 % опрошенных школьников ответили положительно на вопрос: «Как Вы относитесь к тому, если в Вашем классе будет учиться ребенок с ОВЗ?»; отрицательно относятся к этому 5 %, безразлично – 13 %, затруднились с ответом 12 % учащихся. На вопрос: «Какие негативные ситуации могут возникнуть при совместном обучении с детьми с ОВЗ в Вашем классе?» школьники ответили так: 10 % считают, что дети с ОВЗ могут подвергаться насмешкам; 6 % полагают, что у таких детей не будет друзей; у 5 % возникает опасения, что дети не справятся с учебной программой; 4 % считают, что дети с ОВЗ будут тормозить обучение всего класса; 3,5 % опасаются трудностей формирования коллектива в классе; 70 %, т. е. большинство учащихся, не видят отрицательного влияния в совместном

обучении. Ответы учащихся на вопрос: «Какие положительные стороны Вы видите при совместном обучении с детьми с ОВЗ в Вашем классе?» разделились следующим образом: 37 % считают, что совместное обучение будет развивать у детей сочувствие; 24 % – доброту; 42 % – желание помочь слабым; 26 % считают, что детям с ограниченными возможностями здоровья необходимо находиться среди здоровых детей; 20 % считают, что дети с ОВЗ будут учиться недалеко от дома; 18 % считают, что дети с ОВЗ смогут жить в своей семье; 40 % считают, что совместное обучение поможет подготовить общество к принятию людей с ограниченными возможностями здоровья; 3 % не видят никакого положительного влияния в инклюзивном образовании. На вопрос «Что бы Вы могли сделать для

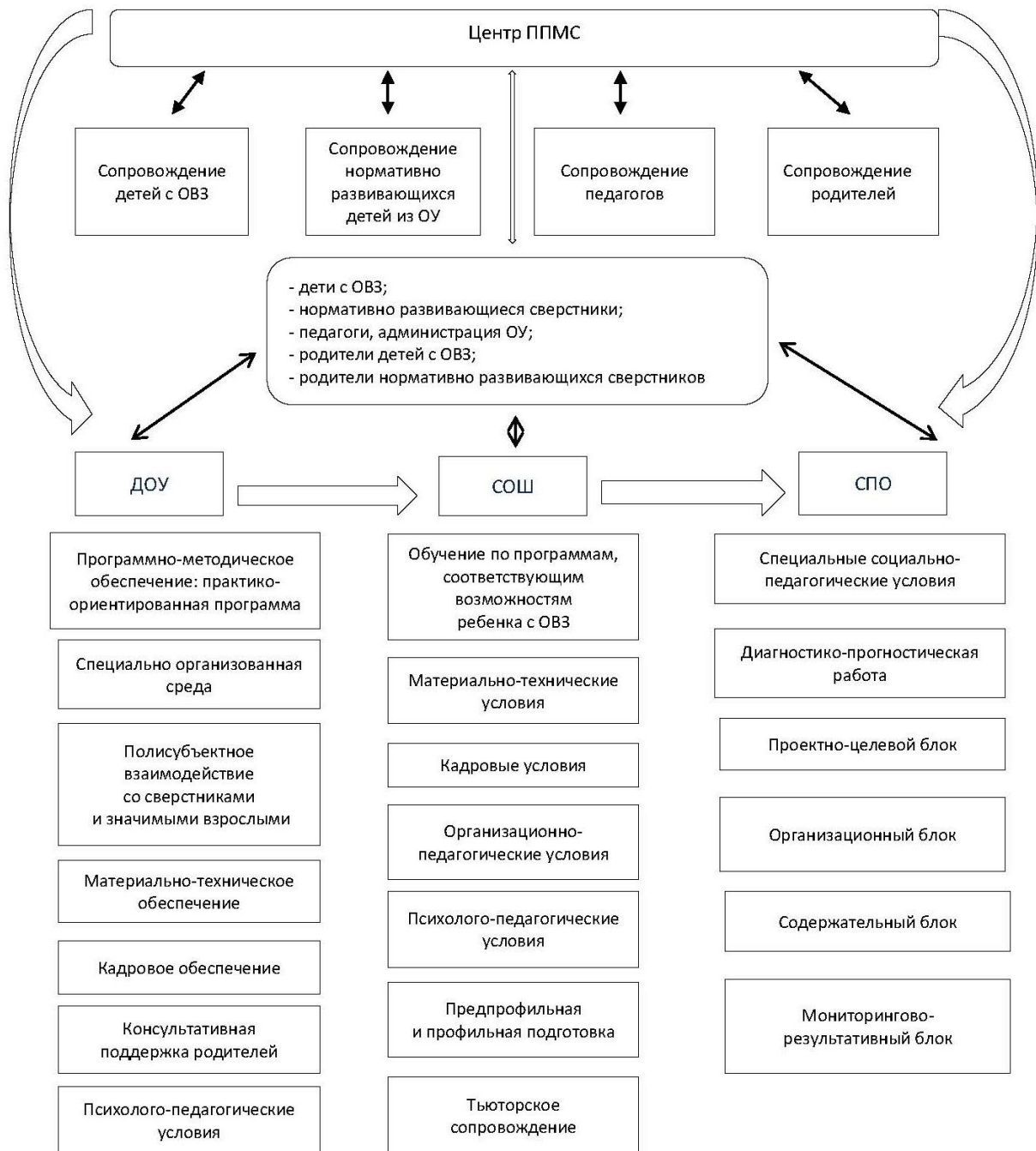


Рис. 1. Модель сопровождения инклюзивного образования Центром ППМС

ребенка с ОВЗ, если он будет учиться в Вашем классе?» ответы распределились следующим образом: 50 % окажут помощь; 23 % будут общаться и дружить; 10 % будут заботиться; 4 % ничего не смогут сделать; 5 % затрудняются ответить на данный вопрос. Исходя из анализа результатов анкетирования, можно заключить, что большинство учащихся 2–11 классов (71 %) положительно относятся к совместному обучению с детьми с ОВЗ. Однако 10 % обучающихся считают, что «особенные» дети могут быть мишенью для насмешек; 6 % полагают, что у таких детей не будет друзей; 5 % детей опасаются, что учащиеся с ОВЗ не справятся с учебной программой; 4 % считают, что дети с ОВЗ будут тормозить обучение всего класса. Результаты исследования показали, что в целом учащиеся готовы обучаться со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья, однако знания и представления о совместном обучении носят поверхностный характер. Даже небольшое исследование показывает готовность общества к изменениям навстречу «другому», что является важной предпосылкой успешной инклюзии, которая должна воспитываться как можно раньше.

На рис. 1 схематично представлена структурно-функциональная модель сопровождения детей с ОВЗ Центром психолого-педагогической и медико-социальной помощи муниципального уровня в условиях инклюзивного образования. При построении структурно-функциональной модели мы использовали три основных принципа отечественной концепции интегрированного обучения: интеграция через раннюю коррекцию; интеграция через обязательную коррекционную помощь каждому интегрированному ребенку; интеграция через обоснованный отбор детей для интегрированного обучения [18–20]. Цель реализации модели – обеспечение оптимального развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, получения качественного образования детьми в условиях общеобразовательного учреждения. Основные компоненты структурно-функциональной модели: направления деятельности Центра ППМС с детьми с ОВЗ, обучающимися в образовательном учреждении (ОУ); направления деятельности дошкольного образовательного учреждения, осуществляющего инклюзивную практику; направления деятельности общеобразовательного учреждения, осуществляющего инклюзивную практику; направления деятельности среднего профессионального образовательного учреждения, осуществляющего инклюзивную практику.

Представленная модель позволит координировать деятельность педагогов ОУ и специалистов Центра ППМС при организации образовательного процесса детей с ОВЗ; обеспечить психолого-педагогическую поддержку всех участников инклюзивного обучения (детей с ОВЗ и их сверстников, родителей и педагогов); создать оптимальный уровень психологического комфорта в образовательном учреждении, реализующем принципы инклюзии, через развитие толерантности детей, педагогов и родителей.

Рекомендации при реализации данной модели по оказанию Центром ППМС помощи образовательным учреждениям, осуществляющим практику инклюзии: обеспечить психолого-педагогическое сопровождение реализации адаптированных основных общеобразовательных программ; оказание помощи в предупреждении и разре-

шении проблем обучения, самореализации и социализации всем участникам образовательного процесса; методическое сопровождение (в т.ч. психолого-медико-педагогический консилиум), разработка образовательных программ, индивидуальных учебных планов, выбор методов обучения и воспитания детей и подростков, испытывающих трудности и детей с ОВЗ; методическое, информационное и организационное обеспечение деятельности педагогов и специалистов ОУ; психолого-педагогический мониторинг психофизиологического и психо-эмоционального состояния, социального самочувствия, адаптированности к условиям обучения; контроль эффективности оказываемой психолого-педагогической, медико-социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. Таким образом, инклюзивные процессы в образовании не только будут способствовать нормализации жизни детей с особенностями развития, но и повлияют на успешность обычных сверстников за счет повышения педагогического мастерства и профессиональной компетентности педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: Педагогический институт СГУ, 2002. С. 15–21.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет, 2013. С. 71–95.
3. Зарецкий В.К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование. 2005. № 1. С. 83–94.
4. Бобкова Т.С., Кожевникова С.А. Направления деятельности психологической службы с замещающей семьей в условиях Центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17. № 1. С. 1102–1107.
5. Бобкова Т.С. Проблемы замещающей семьи в воспитании детей-сирот: психологический аспект // Проблемы современной науки. 2013. № 7-1. С. 8–14.
6. Бобкова Т.С. Социальное сиротство: условия воспитания и психическое развитие // Научный потенциал. 2013. № 2. С. 51–55.
7. Айбазова М.Ю., Лавринец К.Ю. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях детских домов // Вестник университета российской академии образования. 2011. № 1. С. 144–148.
8. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
9. Артюшенко Н.П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. 2011. № 1. С. 57–76.

10. Бутенко В.Н. Межличностные отношения детей в инклюзивных группах детского сада // Психология обучения. 2010. № 10. С. 46–56.
11. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. № 1. С. 77–87.
12. Семаго М.М., Семаго Н.Я., Аверина И.Е. Определение образовательного маршрута ребенка с ОВЗ на психолого-медико-педагогической комиссии ресурсного центра по развитию инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 50–58.
13. Беленкова Л.Ю. Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии // Интеграция образования. 2011. № 1. С. 59–64.
14. Гладиллина Л.С. Исследование процесса социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и развития толерантности по отношению к ним // Современный детский сад. 2011. № 1. С. 56–59.
15. Дудкин А.С. Параметры и индикаторы доступности получения образования для детей-инвалидов в регионе // Регионология. 2010. № 3. С. 172–177.
16. Ямбург Е.А. Сохранить педагогические позиции управления: медико-психолого-педагогическое сопровождение // Социальная педагогика. 2011. № 3. С. 45–56.
17. Шуклова Л.А. Проблема обучения и воспитания детей с ЗПР: подходы и их решение // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 11. С. 267–272.
18. Бобкова Т.С. Патронатное воспитание – альтернативная форма устройства детей-сирот в семью // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы VIII Международной научно-практической конференции. Самара: ПГСГА, 2013. С. 44–47.
19. Лопатина В.И. Широкие аспекты инклюзивного образования // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 6. С. 11–13.
20. Бубеева Б.Н. Проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 1. С. 221–225.
- the centre for the children left without parental care. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk*, 2015, vol. 17, no. 1, pp. 1102–1107.
5. Bobkova T.S. Problems of stepfamilies in education of orphans: psychological aspects. *Problemy sovremennoy nauki*, 2013, no. 7-1, pp. 8–14.
6. Bobkova T.S. Social orphanhood: conditions of education and mental development. *Nauchnyy potentsial*, 2013, no. 2, pp. 51–55.
7. Aybazova M.Yu., Lavrinets K.Yu. Education of children with disabilities in orphanages. *Vestnik universiteta rossiyской akademii obrazovaniya*, 2011, no. 1, pp. 144–148.
8. Alekhina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Preparedness of teachers as the main factor of success of the inclusive process in education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2011, no. 1, pp. 83–92.
9. Artyushenko N.P. Organizing the process of disabled children inclusion into educational institutions. *Prakticheskiy psikholog i logoped v shkole i DOU*, 2011, no. 1, pp. 57–76.
10. Butenko V.N. Interpersonal relations between children inside inclusive groups at nursery schools. *Psikhologiya obucheniya*, 2010, no. 10, pp. 46–56.
11. Nazarova N.M. Integrated education: genesis and application problems. *Sotsialnaya pedagogika*, 2010, no. 1, pp. 77–87.
12. Semago M.M., Semago N.Ya., Averina I.E. Forming the educational route of a child with disabilities on the PMPC in the resource centre for development of inclusive education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2011, no. 3, pp. 50–58.
13. Belenkova L.Yu. Innovative Approaches to Teaching Children with Specific Requirements: from Integration to Inclusion. *Integratsiya obrazovaniya*, 2011, no. 1, pp. 59–64.
14. Gladilina L.S. Study of the process of socio-psychological adaptation of students with disabilities and the development of tolerance towards them. *Sovremennyy detskiy sad*, 2011, no. 1, pp. 56–59.
15. Dudkin A.S. Parameters and indicators of education availability for children with limited opportunities in the region. *Regionologiya*, 2010, no. 3, pp. 172–177.
16. Yamburg E.A. Saving pedagogical position in management: medical- psychological-pedagogical support. *Sotsialnaya pedagogika*, 2011, no. 3, pp. 45–56.
17. Shuklova L.A. The problem of education and upbringing of children with delay of psychic development approaches and their decision. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal*, 2010, no. 11, pp. 267–272.
18. Bobkova T.S. Foster care as an alternative form of adopting orphaned children into families. *Vyshee gumanitarnoe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy: materialy VIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Samara, PGSGA Publ., 2013, pp. 44–47.
19. Lopatina V.I. Broad aspects of inclusive education. *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya*, 2009, no. 6, pp. 11–13.
20. Bubeeva B.N. Problem of inclusive education of disabled people. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2010, no. 1, pp. 221–225.

REFERENCES

1. Loshakova I.I., Yarskaya-Smirnova E.R. Integration in terms of differentiation: the problem of inclusive education of disabled children. *Sotsialno-psikhologicheskie problemy obrazovaniya netipichnykh detey*. Saratov, Pedagogicheskiy institut SGU Publ., 2002, pp. 15–21.
2. Alekhina S.V. Inclusive education for disabled children. *Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii v rabote s detmi, imeyushchimi ogranichennye vozmozhnosti zdorovya*. Krasnoyarsk, Krasnoyarskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet Publ., 2013, pp. 71–95.
3. Zaretskiy V.K. Ten conferences on the problems of unique children development – ten steps from innovation to the norm. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2005, no. 1, pp. 83–94.
4. Bobkova T.S., Kozhevnikova S.A. Activities of psychological services with a foster family on the basis of

**SUPPORT FOR DISABLED CHILDREN PROVIDED BY CENTERS OF PSYCHO-PEDAGOGICAL
AND MEDICO-SOCIAL ASSISTANCE IN INCLUSIVE EDUCATION**

© 2016

T.S. Bobkova, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of economics and management
Branch of Samara State Economic University, Syzran (Russia)

T.N. Gorokhovitskaya, PhD (Economics), Associate Professor, director
Western Department of the Ministry of Education and Science of Samara region, Syzran (Russia)

Keywords: disabled children; inclusive education; psycho-pedagogical support; interdisciplinary cooperation of specialists.

Abstract: The paper analyzes the problems of support for inclusive education on modern stage: rules and regulations, material and methodological support; special attention is drawn to the lack of people skilled in the techniques of training, education and psycho-pedagogical correction of the variants of deviant development and behavior problems of disabled children and adolescents. Another important problem is the low level of tolerance of all participants of the educational process towards disabled children. Despite the obvious importance and study of this problem, there are a few issues that require further elaboration. Expansion of the process of inclusion of disabled children into educational institutions in the regions is not only a reflection of the real current situation but also represents a real opportunity of gaining a complete education. The authors have shown theoretical aspect of this problem and evidence from practical experience. The results of the study exploring students' attitude to teaching children with disabilities in secondary schools are presented in this paper. The authors offer a structural-functional model to support inclusive education which can be provided by the Centre of psycho-pedagogical and medical-social assistance at the municipal level; the peculiarities of organization and principles of work in order to support the inclusive education in educational institutions are revealed. The model includes the following components: psycho-pedagogical, medical-social support of children with disabilities enrolled in the educational institution; areas of activity of preschool educational institutions, general education institutions and secondary professional educational institutions implementing the inclusive practice. This model will allow coordinating activities of teachers, educational institutions and specialists of the center through organization of the educational process of children with special needs; to provide psychological and pedagogical support to all participants of inclusive education (children with disabilities and their peers, parents and teachers); to create an optimum level of psychological comfort in the educational institution that can implement the principles of inclusion, through the development of tolerance among children, teachers and parents.

ОТНОШЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К БУЛЛИНГУ И ЕГО УЧАСТНИКАМ

© 2016

Д.Я. Грибанова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Р.Р. Калинина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Л.И. Максименкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Псковский государственный университет, Псков (Россия)

Ключевые слова: буллинг; участники буллинга; отношение к буллингу; насилие в школе.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению важной социально-психологической проблемы – буллинга, нового понятия для отечественной психологии, но не нового явления нашего общества. Чаще всего понятие «буллинг» используется для анализа случаев травли и насилия в образовательной среде. В статье дано определение буллинга с позиций Американской психологической ассоциации, представлена одна из классификаций буллинга. Описана структура данного явления с позиций диспозиционального подхода. Она включает участников буллинга: агрессоров, жертв (покорных и агрессивных), свидетелей (наблюдателей), которые, в свою очередь, могут активно или пассивно поддерживать агрессора, либо, наоборот, сочувствовать жертве и защищать ее.

В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного в 2015–2016 гг. в школах города Пскова в 5–10 классах на выборке более 400 человек. Рассматриваются результаты, полученные на выборке десятиклассников, свидетельствующие об отношении старшеклассников к проявлениям насилия в школе, к его участникам: агрессорам, жертвам, свидетелям, а также к учителю и его действиям по предотвращению буллинга. Для эмпирического исследования был применен метод незаконченных предложений, разработанный Л.И. Максименковой.

Анализ полученных результатов позволил сделать выводы о характере отношения старшеклассников к проблеме буллинга, выявить некоторую противоречивость в отношении к агрессорам, жертвам и свидетелям. Полученные данные говорят также о неоднозначной оценке молодыми людьми действий учителя в ситуациях буллинга. Анализ результатов представлен в гендерном аспекте.

Актуальность проблемы буллинга обусловлена растущим числом насильственных действий школьников по отношению друг к другу. Из разряда исключительных случаев буллинг, или школьная травля, переходит в разряд социально-психологической проблемы, требующей решения не только на практическом уровне, но и на уровне научного осмысления [1].

Американская психологическая ассоциация дает следующее определение: «Буллинг – это форма агрессивного поведения, в которой кто-либо преднамеренно и многократно причиняет вред или неудобство. Буллинг может принимать форму физического контакта, слов или более изощренных действий» [2].

То, что считается буллингом, должно быть агрессивным и включать:

– реальный или воспринимаемый дисбаланс сил: дети, которые демонстрируют агрессивное поведение, применяют силу (физическую силу, доступ к личной информации или популярность) для контроля или причинения вреда другим;

– повторяемость, многократность;

– буллинг предполагает конкретные действия, такие как угрозы, распространение сплетен, физическое или вербальное нападение, умышленное исключение из какой-либо группы и т. п. [3].

Единства в классификации видов буллинга нет. Чаще всего выделяют такие разновидности буллинга, как физический; психологический, или эмоциональный (манипулирование сознанием жертвы, чтобы вызвать у нее беспокойство, тревогу, боль); вербальный буллинг; кибер-буллинг; моб-буллинг (обращение к бандам, криминальным или экстремистским группам).

При описании буллинга исследователи также традиционно выделяют прямую травлю (ребенка обзывают,

дразнят, бьют, портят его вещи, отбирают у него деньги) и косвенную (о ребенке распространяют слухи и сплетни, бойкотируют его, избегают, манипулируют дружбой). При этом для мальчиков более характерна прямая травля, а для девочек – косвенная. Нередко косвенная травля оценивается как менее серьезная и более нормативная: ученики легче вовлекаются в нее и меньше оказывают поддержку жертве; учителя реже узнают о ней и реже на нее реагируют [4; 5].

Традиционно под структурой подразумевают участников буллинга, выделяя их различные роли: агрессоры (преследователи), жертвы, наблюдатели (свидетели) либо агрессоры-жертвы, объединяющие эти две ролевые позиции [6; 7].

По мнению Д. Ольвеуса [8], агрессоры отличаются проявлением агрессии по отношению к сверстникам и даже ко взрослым. Они демонстрируют более позитивное отношение к насилию по сравнению с ровесниками и чаще разрешают себе его использовать в качестве инструмента для достижения каких-либо целей, не испытывая чувства вины при этом [6; 9]. Им свойственен нарциссизм, положительное самоотношение, они часто обладают высоким социальным статусом среди сверстников и собирают вокруг себя сообщников [10; 11].

Для агрессоров (bully) характерна импульсивность, отсутствие сочувствия к жертве и чувства вины и наоборот, черствость и сниженное чувство справедливости [7]. Однако они менее депрессивны, тревожны и реже испытывают чувство одиночества [12].

Основными мотивами агрессии преследователей, по мнению Д. Ольвеуса [8], являются: желание власти и доминирования над членами группы; удовлетворение от причинения вреда другим, а также получение вознаграждения благодаря насильственным действиям –

материального (деньги, сигареты, вещи и т. п.) или психологического (престиж, социальный статус в классе и т. п.).

Жертвы (victim) буллинга находятся в состоянии тревоги и страха, переживают чувство одиночества и изоляции. Они не умеют справляться с трудными ситуациями, склонны уклоняться от конфликтов, характеризуются чувствительностью, замкнутостью и застенчивостью. С одной стороны, жертвы травли желают одобрения со стороны сверстников, однако редко успешно вступают во взаимодействие с ними, так как часто получают неадекватные реакции на свое поведение [12].

Однако жертвой травли может оказаться ребенок, не обладающий никакими из данных свойств, в силу ситуационных факторов, например, возникшего чувства зависти или мести за какие-либо действия, зачастую надуманные [13]. Негативные эмоциональные состояния и трудности взаимодействия могут быть не факторами, а следствиями буллинга. Кроме того, жертвы травли также по-разному могут реагировать на агрессивные действия в их адрес, в связи с чем выделяют два типа: покорный и агрессивный (или провоцирующие жертвы) [14–16].

Большая часть детей выступает в роли свидетелей (наблюдателей) (bystanders) буллинга, в связи с чем сложно дать сколь-нибудь обобщенную их характеристику. Однако проведенные опросы свидетелей установили, что они испытывают чувство вины и бессилия от того, что не могут дать отпор обидчику [11]. Но и помочь жертве подавляющее большинство наблюдателей не старается. Позиция свидетелей буллинга очень важна для объяснения его природы, так как в 85–88 % случаев травли они находятся рядом и наблюдают за происходящим. Само присутствие наблюдателей при осуществлении травли и любая минимальная обратная связь (улыбка, например) являются положительным подкреплением действий агрессора усилением давления на его жертву. Т.В. Ермолова и Н.В. Савицкая [17] приводят результаты зарубежных исследований, где показано, что интенсивность буллинга прямо пропорциональна числу свидетелей, обеспечивающих положительную обратную связь агрессорам, и, наоборот, чем больше в классе защитников жертвы, тем реже там встречаются случаи травли.

Кроме того, наблюдатели могут также вести себя разнообразно: присоединяться к действиям преследователя; подстрекать агрессора к продолжению своих действий одобрительными возгласами или смехом; пассивно уклоняться от любых, даже вербальных, действий в отношении к жертве (26–30 % детей); защищать, поддерживать и утешать жертву (17–20 % детей).

Внутренний конфликт свидетелей заключается в том, что они, ощущая небезопасность среды, переживая страх, беспомощность и стыд за свою пассивность, в то же время присоединяются к агрессору. Они боятся потерять свой социальный статус в детском коллективе и, оказав помощь жертве самостоятельно или обратившись за помощью ко взрослому, подвергнуть опасности нападения самих себя. Кроме того, срабатывают классические социально-психологические феномены, например, диффузия ответственности за происходящее, приписывание вины за агрессивные действия самим жертвам, их психологическим особенностям и неумению справляться с трудностями [16, с.73].

Другой по своим социально-психологическим качествам представляется группа детей, пытающаяся защищать жертву. Они крайне негативно относятся к травле и агрессии в целом, имеют высокий уровень эмпатии, воспринимаются другими как борцы за справедливость. Они более эмоционально стабильные по сравнению со всеми остальными участниками буллинга и обладают довольно высоким уровнем когнитивного развития. В целом можно утверждать, что, несмотря на риск привлечь агрессивные действия на себя, наличие защитников резко снижает риск длительного буллинга и его возникновения в группе детей в дальнейшем.

В 2015–2016 гг. была разработана программа и осуществлено эмпирическое исследование, направленное на выявление представлений младших [19] и старших подростков [1], а также старшеклассников [18] о буллинге и его участниках. Всего в исследовании приняли участие более 400 человек. Одним из методов, примененных в исследовании, стал авторский вариант неоконченных предложений, составленных в соответствии с задачами проекта.

Анализ незаконченных предложений показал, что подавляющее большинство десятиклассников демонстрирует негативное отношение к насилию: 94 % девушек и 88 % юношей. Это выражается в таких ответах испытуемых: «Когда я вижу, что бьют моего одноклассника, я «останавливаю», «хочу ему помочь» или «помогаю ему», «зову кого-то на помощь», «заступаюсь», «разнимаю», «пытаюсь разобраться в ситуации» и др.

Однако небольшая часть старшеклассников демонстрирует нейтральное, неопределенное отношение к проявлениям насилия, о чем свидетельствуют следующие ответы испытуемых: «я наблюдаю», «смотрю». Для юношей такие ответы более характерны – 12 %, девушек, считающих так же, только 6 %.

Ответов, отражающих положительное отношение к насилию, среди старших школьников не было.

Жертва старшеклассниками оценивается по-разному. 35 % юношей и 44 % девушек приписывают ей негативные черты: «слабая», «плохая», «не уверена в себе», «не может дать сдачи», «с заниженной самооценкой».

23 % десятиклассниц и 18 % десятиклассников нейтрально относятся к жертве травли. Они описывают ее так: «не имеющая друзей», «постоянно одна», «замкнут в себе».

Позитивное, сочувственное отношение к жертве насилия в классе демонстрируют 33 % девушек и 42 % юношей, что отражается в таких высказываниях старшеклассников, как «он не виноват», «он терпит», он отличается от других», «переживает, но продолжает жить» и др.

83 % девушек и 76 % юношей негативно, неуважительно относятся к агрессору. Чаще всего десятиклассники используют определения «плохой», «глупый», «дурак», «даун» и нецензурные определения. По их мнению, тот, кто проявляет агрессию по отношению к сверстникам, «самоутверждается», «выпендривается», «обращает на себя внимание».

Часть молодых людей (15 % юношей и 14 % девушек) демонстрируют неопределенное отношение к агрессору, они просто не отвечают на этот вопрос, хотя высказываются по другим вопросам.

Однако среди старшеклассников есть те, кто довольно положительно относится к агрессору, считая его

«просто человеком», «среднестатистическим человеком». Таковых 3 % среди девушек и 9 % среди юношей. Возможно, они сами себе позволяют проявлять насильственные действия по отношению к своим одноклассникам.

Негативное, предосудительное отношение к свидетелям травли демонстрируют 73 % девушек и 56 % юношей, обучающихся в 10-х классах. Они называют присутствующих при травле «соучастниками», считают, что «им безразлично», «они боятся вмешиваться» или «покидают место драки».

17 % и 27 % соответственно дают неопределенную либо нейтральную оценку свидетелям насильственных действий («наблюдают», «смотрят», «снимают»).

Часть десятиклассников (10 % девушек и 17 % юношей) выказывают поддерживающее отношение к свидетелям, считают, что те получают положительные эмоции от наблюдения за травлей: «угорают», «хлопают», «тоже участвуют в избиении».

Три четверти десятиклассников (73 % юношей и 76 % девушек) негативно оценивают класс, где допускается травля одними учащимися других. Они считают такой класс «недружным и несплоченным», «странным», «плохим», в нем «нет уважения, взаимопонимания», он «делится на противоборствующие группы».

17 % и 24 % соответственно не могут определиться в своем отношении к такому классу. 10 % юношей говорят о позитивной оценке таких классов, что именно класс, допускающий преследование одними школьниками других, и является дружным и сплоченным. Вероятно, именно эти обучающиеся и выступают агрессорами, чьи действия в целом поддерживаются классом.

Лишь 15 % юношей считают, что учитель никак не реагирует на насилие в классе, а вот девушек, считающих так же, 29 %. Видимо, одни и те же действия учителя оцениваются ими по-разному. Юноши обычно отвечают, что учителям «все равно», они ничего не делают», девушки – что действия, предпринимаемые учителем, недостаточны и не разрешают проблему: «делают бесполезные и бессмысленные замечания», «делают замечания, но до родителей никогда не доходит».

Остальные молодые люди (85 % и 71 % соответственно) оценивают действия учителя по предотвращению насильственных действий в классе как достаточные: «пытается разобраться в ситуации», «разнимает», «пытается предотвратить в будущем», «ругается» и т. п., то есть учитель воспринимается десятиклассниками как значимое лицо для разрешения ситуаций травли в школе.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать следующие выводы:

– подавляющее большинство старшеклассников крайне негативно относится к насилию в школе;

– большая часть десятиклассников демонстрирует неуважительное отношение к действиям агрессора, однако меньшинство считает поведение агрессора не чем-то необычным, а в целом достаточно приемлемым;

– отношение к жертве среди сверстников неоднозначно: одни считают, что она обладает негативными чертами личности, и поэтому ее преследуют; другие считают, что вся вина лежит на тех, кто проявляет агрессию, так как они не могут понять жертву;

– девушки чаще выражают негативное отношение к поведению свидетелей по сравнению с юношами, не-

смотря на то, что большинство старшеклассников сами являются свидетелями;

– девушки чаще считают, что учителя уделяют мало внимания проблеме буллинга в старших классах, а их действия по разрешению конфликтных ситуаций не приводят к желаемому результату.

Проведенное исследование показало, что отношение старшеклассников к буллингу неоднозначное: с одной стороны, они отвергают насилие как таковое, но в то же время сознательно или бессознательно винят в произошедшем самих его жертв, не всегда довольны действиями учителей. Все это свидетельствует о необходимости разработки как профилактических программ, так и программ, способствующих разрешению уже имеющихся случаев школьной травли, которые должны включать разделы для всех субъектов образования: и школьников, и педагогов, и родителей, и администрации [20].

Публикация подготовлена при финансовой поддержке РГНФ и Псковской области в рамках научного проекта № 15-16-60004.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Калинина Р.Р. Буллинг в образовательной среде: проблема и пути изучения // Психология человека в условиях здоровья и болезни: материалы V Международной научно-практической конференции. Тамбов: Бизнес-Наука-Общество, 2015. С. 254–258.
2. APA Resolution on Bullying Among Children and Youth, July 2004. URL: apa.org/about/policy/bullying.pdf.
3. McCallion G., Feder J. Student bullying: overview of research, federal initiatives, and legal issues. Washington: Congressional Research Service, 2013. 29 p.
4. Farmer T.W., Xie H. Aggression and school social dynamics: the good, the bad, the ordinary // Journal of School Psychology. 2007. № 45. P. 461–478.
5. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 149–159.
6. Graham S., Juvonen J. An attributional approach to peer victimization // Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized. New York: Guilford Press, 2001. P. 49–72.
7. Терранова Э., Хиллз У.Е. Буллинг как проблема общественного здоровья: идентификация и управление агрессивным поведением в школьной среде // Вестник Учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. 2014. № 3. С. 22–30.
8. Olweus D. Bullying at school: what we know what we can do. New York: Wiley-Black-well, 1993. 135 p.
9. Pozzoli T., Gini G. Active defending and passive bystander behavior in bullying: the role of personal characteristics and perceived peer pressure // Journal of Abnormal Child Psychology. 2010. № 38. P. 815–827.
10. Fanti K.A., Kimonis E.R. Dimensions of juvenile psychopathy distinguish “bullies”, “bully-victims”, and “victims” // Psychology of Violence. 2013. № 3. P. 396–409.
11. Петросянц В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде // Вестник Томского

- государственного педагогического университета. 2011. № 6. С. 151–154.
12. Juvonen J., Graham S., Schuster M.A. Bullying among young adolescents: the strong, the week, and the troubled // *Pediatrics*. 2003. № 112. P. 1231–1237.
 13. Соловьев Д.Н. Буллинг в среде школьников подросткового возраста // *Обучение и воспитание: теория и практика*. 2013. № 5. С. 19–23.
 14. Wilton M.M., Craig W.M., Pepler D.J. Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: characteristic expressions of affect, coping styles, and relevant contextual factors // *Social Development*. 2000. № 9. P. 226–245.
 15. Eslea M., Menesini E., Morita Y., O'Moore M., Mora-Merchan J.A., Pereira B., Smith P.K. Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries // *Aggressive Behavior*. 2003. № 30. P. 71–83.
 16. Olweus D., Limber S.P., Flerx V.C., Mullin N., Riese J., Snyder M. *Olweus bullying prevention program: schoolwide guide*. Hazelden: Center City MN, 2007. 280 p.
 17. Ермолова Т.В., Савицкая Н.В. Буллинг как групповой феномен: исследование буллинга в Финляндии и скандинавских странах за последние 20 лет (1994–2014) // *Современная зарубежная психология*. 2015. Т. 4. № 1. С. 65–90.
 18. Грибанова Д.Я. Представление о буллинге старшеклассников // *Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты*. 2015. № 23. С. 80–85.
 19. Максименкова Л.И. Представления подростков о буллинге // *Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки*. 2015. № 2. С. 201–205.
 20. Бочавер А.А. Травля в детском коллективе: установки и возможности учителей // *Психологическая наука и образование www.psyedu.ru*. 2014. № 1. С. 47–55.
- REFERENCES**
1. Kalinina R.R. Bullying in educational environment: problems and ways of study. *Psikhologiya cheloveka v usloviyakh zdorovya i bolezni: materialy V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Tambov, Biznes-Nauka-Obshchestvo Publ., 2015, pp. 254–258.
 2. APA Resolution on Bullying Among Children and Youth, July 2004. URL: apa.org/about/policy/bullying.pdf.
 3. McCallion G., Feder J. *Student bullying: overview of research, federal initiatives, and legal issues*. Washington, Congressional Research Service Publ., 2013. 29 p.
 4. Farmer T.W., Xie H. Aggression and school social dynamics: the good, the bad, the ordinary. *Journal of School Psychology*, 2007, no. 45, pp. 461–478.
 5. Bochaver A.A., Khlomov K.D. Bullying as a research object and a cultural phenomenon. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*, 2013, vol. 10, no. 3, pp. 149–159.
 6. Graham S., Juvonen J. An attributional approach to peer victimization. *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*. New York, Guilford Press Publ., 2001, pp. 49–72.
 7. Terranova E., Khillz U.E. Bullying as the problem of public health: identification and control of aggressive behavior in school environment. *Vestnik Uchebno-metodicheskogo obedineniya vuzov Rossii po obrazovaniyu v oblasti sotsialnoy raboty*, 2014, no. 3, pp. 22–30.
 8. Olweus D. *Bullying at school: what we know what we can do*. New York, Wiley-Blackwell Publ., 1993. 135 p.
 9. Pozzoli T., Gini G. Active defending and passive bystander behavior in bullying: the role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2010, no. 38, pp. 815–827.
 10. Fanti K.A., Kimonis E.R. Dimensions of juvenile psychopathy distinguish “bullies”, “bully-victims”, and “victims”. *Psychology of Violence*, 2013, no. 3, pp. 396–409.
 11. Petrosyants V.R. Bullying in modern school environment. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2011, no. 6, pp. 151–154.
 12. Juvonen J., Graham S., Schuster M.A. Bullying among young adolescents: the strong, the week, and the troubled. *Pediatrics*, 2003, no. 112, pp. 1231–1237.
 13. Solov'ev D.N. Bullying in the environment of teenage schoolchildren. *Obuchenie i vospitanie: teoriya i praktika*, 2013, no. 5, pp. 19–23.
 14. Wilton M.M., Craig W.M., Pepler D.J. Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: characteristic expressions of affect, coping styles, and relevant contextual factors. *Social Development*, 2000, no. 9, pp. 226–245.
 15. Eslea M., Menesini E., Morita Y., O'Moore M., Mora-Merchan J.A., Pereira B., Smith P.K. Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 2003, no. 30, pp. 71–83.
 16. Olweus D., Limber S.P., Flerx V.C., Mullin N., Riese J., Snyder M. *Olweus bullying prevention program: schoolwide guide*. Hazelden, Center City MN Publ., 2007. 280 p.
 17. Ermolova T.V., Savitskaya N.V. Bullying as a group phenomenon: results of “bullying” studies in Finland and Scandinavian countries over the past 20 years (1994–2014). *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 2015, vol. 4, no. 1, pp. 65–90.
 18. Griбанова Д.Я. The concept of bullying of upperformers. *Fundamentalnye i prikladnye issledovaniya: problemy i rezultaty*, 2015, no. 23, pp. 80–85.
 19. Maksimenkova L.I. Teenagers conceptions about bullying. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sotsialno-gumanitarnye i psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2015, no. 2, pp. 201–205.
 20. Bochaver A.A. Bullying in a children's group: teachers' orientations and opportunities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie www.psyedu.ru*, 2014, no. 1, pp. 47–55.

ATTITUDE OF UPPER-FORMERS TO THE BULLYING AND ITS PARTICIPANTS

© 2016

D.Ya. Gribanova, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of psychology
R.R. Kalinina, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of psychology
L.I. Maksimenkova, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of psychology
Pskov State University, Pskov (Russia)

Keywords: bullying; bullying participants; attitude to bullying; violence at school.

Abstract: The paper covers the consideration of the important social-psychological problem – the bullying, a new concept for Russian psychology but not a new phenomenon for our society. The concept of “bullying” is mostly used to analyze the cases of manhunt and violence within the educational environment. The authors give the definition of bullying from the point of view of American Psychological Association, present one of the classifications of bullying and describe the structure of this phenomenon from the point of view of dispositional approach. This structure includes the participants of bullying: aggressors, victims (passive and aggressive), witnesses (bystanders) that can, in their turn, support an aggressor actively or passively, and otherwise sympathize with a victim and defend it.

The paper presents the results of the empirical study carried out in 2015–2016 in the schools of Pskov in 5–10 grades based on the selection of more than 400 people. The authors consider the results obtained on the selection of tenth-graders showing the attitude of upper-formers to the expressions of violence at school, its participants: aggressors, victims, bystanders, and the teacher and his/her actions on the bullying prevention as well. For the empirical study, the incomplete-sentence method developed by L.I. Maksimenkova was applied. The analysis of the results obtained allowed making the conclusions on the type of the upper-formers’ attitude to the problem of bullying, revealing some contradictory in the attitude to aggressors, victims and bystanders. The data obtained displays the young people’s ambiguous estimation of the teacher’s actions in the bullying situations. The analysis of the results is presented in the gender-based aspect.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

© 2016

Н.В. Григорьева, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
О.В. Василевицкая, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара (Россия)

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности; мотивационные предпочтения первокурсников; познавательные и социальные мотивы студентов разных факультетов педагогического вуза; самоорганизация личности.

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме мотивации учебной деятельности в условиях вузовского обучения. Известно, что мотивация учения является необходимой для эффективного осуществления учебного процесса. В статье рассматриваются внешний и внутренний тип учебной мотивации, анализируются познавательные и социальные мотивы студентов-первокурсников педагогического вуза, обучающихся на разных факультетах.

Формирование учебной мотивации является тонким и сложным процессом, подверженным влиянию множества различных факторов, в том числе социально-экономических условий конкретного региона, таких как традиционное отношение к престижности высшего образования, востребованность определенных профессий на рынке труда. Поэтому учебная мотивация у студентов вузов разных регионов может иметь свои особенности.

Исходя из этого, целью исследования стало выявление мотивационных предпочтений студентов разных факультетов Самарского государственного социально-педагогического университета и последующий сравнительный анализ полученных данных. В результате опроса первокурсников и обработки статистических данных были выявлены различные факторы, пробуждающие мотивацию к учебной деятельности студентов факультета математики, физики и информатики, факультета экономики, управления и сервиса и факультета физической культуры и спорта, а также проанализированы основные трудности, с которыми столкнулись первокурсники. Представлен сравнительный анализ результатов по разным факультетам и степени удовлетворенности студентов их учебной деятельностью.

Полученные данные позволяют сделать вывод об особенностях мотивационных предпочтений студентов разных специальностей педагогического вуза и могут служить исходным основанием для планирования, определения организационных форм, способов, средств учебного процесса с точки зрения формирования учебной мотивации студентов и повышения качества обучения.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в системе высшего образования активно осуществляется переход от информационно-объяснительного обучения студентов к деятельному, развивающему. Важными становятся не только усвоенные предметные знания, умения, навыки, но и способы усвоения, мышления и организации учебной деятельности, развитие познавательных сил и творческого потенциала, личности студента как будущего активного деятеля, обеспечивающего общественный прогресс. А этого можно добиться только при положительной учебной мотивации [1, с. 47; 2, с. 204].

Таким образом, формирование учебной мотивации без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современного образования [3–5]. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у студентов приемов самостоятельного приобретения знаний и развития активной жизненной позиции [6; 7].

И действительно, для успешного обучения в вузе одного лишь сформированного в школе умения учиться (да и то нередко только под руководством учителя) уже недостаточно. Важно, чтобы студент не просто умел учиться самостоятельно, а направлял свою активность на жизненное самоопределение и профессиональное самоутверждение [8; 9]. Познавательная мотивация, интерес к профессии и эффективным способам ее овладения – это то, что необходимо постоянно поддерживать для успешного обучения. Каждый студент должен

четко понимать и осознавать, для чего он учится и на что тратит несколько лет своей жизни.

Отношение к учению, то есть характер личностной мотивации, многие исследователи (А.К. Маркова, Т.А. Матис, М.В. Матюхина и др.) называют одной из самых важных характеристик учебной деятельности, от которой зависит ее успешность [10–14]. Мотивационная сфера сложна по структуре, но она более динамична, чем сфера интеллектуальная, познавательная. Содержательная сторона мотивации – это система побуждений, система мотивов, это сложная иерархия, в которой проявляются разнообразные потребности личности. Развитие содержательной стороны мотивации определяется социальными и психологическими контактами с окружающей средой и организацией самой учебной деятельности [15, с. 106].

В связи с постоянными изменениями в сфере образования и ростом конкуренции на рынке образовательных услуг возникает необходимость в исследовании мотивов получения высшего образования и критериев выбора вуза [16].

Стоит отметить, что результаты анализа мотивационных предпочтений студентов нашли отражение в исследовательских работах многих авторов, среди которых И.В. Гладкая, О.В. Виштак, И.А. Каратабан, О.С. Кошевой, С.А. Мордвинкина, А.Е. Палагина и т. д. В частности, И.В. Гладкая отмечает, что знание и понимание мотивационной направленности современных студентов поможет скорректировать преподавателям

и администрации образовательного учреждения процесс их профессионального становления [17]. О.В. Виштак подчеркивает: «Исследование мотивационных особенностей абитуриентов и студентов служит исходным основанием для планирования, определения организационных форм, способов, средств учебного процесса и координации всех видов работы кафедры. Оно помогает совершенствовать профессиональную ориентацию, осуществить прогнозирование образовательного процесса в вузе» [18]. И.И. Харченко отмечает, что важность подобных исследований заключается в том, что российское общество претерпевает быструю и глубокую трансформацию, что отражается во всех сферах жизни людей, их сознании и поведении [19]. Автор подчеркивает, что коренным образом изменились условия самореализации молодого поколения, их нормы и ценности, механизмы включения молодежи в различные сферы общественной жизни, важнейшей из которых является сфера образования. Соглашаясь с И.А. Каратабан [20], мы считаем, что выявление мотивации высшего образования в современном мире играет огромную роль в связи с изменениями, произошедшими на рынке образовательных услуг, которые привели к усложнению форм перехода от школьного образования к высшему.

Цель данной работы – исследование ожиданий студентов по отношению к процессу обучения и будущей профессии, от которых зависит мотивация получения высшего образования и профессиональной подготовки. Определенная мотивация обуславливает определенный выбор, то есть мотивационное предпочтение. Под мотивационными предпочтениями мы понимаем ожидания студентов, в соответствии с которыми они делают свой выбор относительно процесса и результатов обучения.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

С целью выявления особенностей мотивационных предпочтений поступления в педагогический вуз кафедра психологии Самарского государственного социально-педагогического университета проводит ежегодное анкетирование студентов-бакалавров первого курса разных факультетов. Нами была разработана анкета, в которой студентам предлагалось оценить собственные ожидания от процесса обучения в вузе, ожидания от результатов обучения, а также проранжировать трудности, которые они испытывают в учебном процессе. В итоге первокурсникам необходимо определить, удовлетворены ли они своей учебной деятельностью в вузе. Вопросы анкеты касаются двух типов учебной мотивации, как внешней, так и внутренней (по отношению к деятельности), и позволяют выявить различные виды мотивов: мотивы, не связанные с деятельностью, порождаемые всей системой отношений, существующих между человеком и окружающей его действительностью, лежащие как бы за пределами учебного процесса и являющиеся социальными, а также познавательные мотивы, непосредственно связанные с содержанием деятельности и процессом учения, порождаемые преимущественно самой учебной деятельностью. В нашем исследовании мы будем выделять аналогичные группы учебных мотивов, дифференцируя каждую из них, основываясь на наиболее полной, на наш взгляд, классификации

А.К. Марковой [10]. К уровням (подвидам) познавательной мотивации будем относить: широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями – фактами, явлениями, закономерностями), учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний), мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования). Социальные мотивы могут иметь следующие уровни: широкие социальные (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения), узкие социальные, или позиционные, мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение), мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другими людьми).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Так, по результатам анонимного опроса в 2015/2016 учебном году, в котором приняли участие более 600 человек, самыми значимыми ожиданиями студентов от процесса обучения оказались следующие показатели (средние значения по вузу по пятибалльной шкале):

1. Обучение у высококвалифицированных преподавателей – 4,7.
2. Учеба в веселом и дружном студенческом коллективе – 4,5.
3. Получение глубоких теоретических знаний – 4,4.

Такой результат указывает на преобладание широких познавательных мотивов (получение глубоких теоретических знаний, обучение у высококвалифицированных преподавателей) над мотивом социального сотрудничества (учеба в веселом и дружном студенческом коллективе).

При сравнении различных факультетов, таких как, например, ФМФИ (факультет математики, физики и информатики), ФЭУС (факультет экономики, управления и сервиса) и ФФКиС (факультет физической культуры и спорта) было выявлено подавляющее доминирование внутренней мотивации (учебно-познавательные мотивы) над внешней (мотив социального сотрудничества) на всех факультетах, отдельно можно отметить более высокие ожидания спортсменов получать не только теоретические знания, но и много практиковаться, что вполне объяснимо их профессиональной спецификой (см. таблицу 1).

Ожидания студентов от результатов обучения распределились следующим образом (средние значения по вузу по пятибалльной шкале):

1. Качественное образование – 4,6.
2. Перспективная и востребованная специальность – 4,4.
3. Новые друзья и полезные знакомства – 4,4.

Такие показатели демонстрируют, что по сравнению с социальными мотивами (перспективная и востребованная специальность, новые друзья и полезные знакомства) познавательные мотивы (качественное образование) оцениваются выше.

Как видно из таблицы 2, при сравнении ожиданий от результатов обучения студентов различных факультетов значительных различий не наблюдается. Большинство студентов этих факультетов надеются

Таблица 1. Показатели ожиданий студентов от процесса обучения

Мотивационные предпочтения	ФМФИ	ФЭУС	ФФКиС
Получение глубоких теоретических знаний	4,4	4,4	4,0
Возможность учиться с интересом	4,4	4,6	4,3
Возможность учиться и много практиковаться	3,9	4,0	4,7
Обучение у высококвалифицированных преподавателей	4,7	4,7	4,9
Учеба в веселом и дружном студенческом коллективе	4,6	4,5	4,7

Таблица 2. Показатели ожиданий студентов от результатов обучения

Мотивационные предпочтения	ФМФИ	ФЭУС	ФФКиС
Качественное образование	4,8	4,4	4,8
Перспективная и востребованная специальность	4,4	4,3	4,7
Возможность престижной работы	4,0	3,8	3,8
Высокооплачиваемая специальность	4,0	3,9	4,0
Новые друзья и полезные знакомства	4,5	4,5	4,8

получить действительно качественное образование по востребованной специальности, что поможет им в дальнейшем найти престижную работу. Преобладание социальных мотивов объясняется тем, что в настоящее время профессии, связанные с информатикой, экономикой и спортом высоких достижений, являются одними из наиболее востребованных и высокооплачиваемых на рынке труда.

Далее студенты оценивали трудности в обучении. Основными трудностями в обучении, с которыми столкнулись первокурсники, были названы (средний показатель по вузу в %):

1. Нехватка времени на подготовку – 32 %.
2. Неумение распределять свое время – 23 %.
3. Лень – 18 %.

В результате сравнительного анализа основных трудностей в обучении студентов разных факультетов мы отмечаем, что студенты физмата чаще признаются в собственной лени, а спортсмены и, значительно реже, экономисты отмечают свое неумение распределять время, однако всех студентов традиционно объединяет жалоба на нехватку времени на подготовку к занятиям (см. таблицу 3).

В заключение опроса подавляющее большинство студентов высказало свою удовлетворенность обучением (средний показатель по вузу в %):

1. Удовлетворены – 86 %.
2. Не совсем, не знаю – 4 %.
3. Не удовлетворены – 10 %.

Из таблицы 4 видно, что в большей степени удовлетворены учебной студентами спортивного факультета, менее – студенты физмата и чуть более критичны в данном вопросе экономисты. На наш взгляд, это можно объяснить различной степенью трудности и сложности учебных программ для 1 курса на представленных факультетах. С этой точки зрения интересным будет провести подобный опрос тех же студентов на следующих образовательных ступенях и выявить динамику показателя удовлетворенности учебной.

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ

Таким образом, анализируя полученные нами данные, можно заметить, что основные ожидания, указанные респондентами, являются социальными мотивами (перспективная и востребованная специальность, возможность престижной работы, высокооплачиваемая

Таблица 3. Основные трудности в обучении у студентов 1 курса

Трудности в обучении	ФМФИ	ФЭУС	ФФКиС
Лень	28 %	17 %	10 %
Нехватка времени на подготовку	32 %	22 %	42 %
Неумение распределять свое время	13 %	23 %	32 %
Плохая самоорганизация	5 %	17 %	13 %
Плохая память	21 %	16 %	2 %
Другие	1 %	5 %	1 %

Таблица 4. Удовлетворенность обучением в ПГСГА

Удовлетворенность обучением	ФМФИ	ФЭУС	ФФКиС
Удовлетворены	80 %	78 %	98 %
Не совсем, не знаю	-	11 %	2 %
Не удовлетворены	20 %	11 %	-

специальность, новые друзья и полезные знакомства), демонстрируют внешнюю мотивацию и определяются современным состоянием рынка труда, а познавательные мотивы (качественное образование, получение глубоких теоретических знаний, обучение у высококвалифицированных преподавателей) представлены реже, но оцениваются выше и несут стремление квалифицированно овладеть профессией, стать высококлассными специалистами в понравившейся отрасли, что, безусловно, является положительным аспектом.

Кроме того, учитывая указанные респондентами затруднения в неумении распределять время и организовывать свою учебную деятельность, мы считаем очень полезным и актуальным для оптимизации процесса обучения включение в учебные программы на первом курсе преподавание, хотя бы в качестве факультативной, дисциплины «Основы самоорганизации личности». В рамках данного курса студенты получают необходимые знания основ психологической организации внимания, памяти, мышления, а также вооружаются приемами эффективного тайм-менеджмента и эмоциональной саморегуляции.

Также стоит обратить внимание и на то, что многие из опрошенных указали, что получают образование для собственного развития или раскрытия собственных талантов, что свидетельствует о внутренней мотивации, представленной учебно-познавательными мотивами и мотивами саморазвития (в большей степени характерно для студентов спортивного факультета). И безусловно, если большинство опрошенных студентов педагогического вуза указывают, что стремятся овладеть престижной профессией и самосовершенствоваться, то это демонстрирует, что сегодня педагогическое образование вполне удовлетворяет этим потребностям и снова становится популярным и востребованным в современном мире.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ мотивационных предпочтений студентов является эффективным инструментом разработки методов формирования их учебно-профессиональной мотивации в процессе обучения в вузе. Полученные в нашем исследовании результаты демонстрируют особенности мотивационных предпочтений студентов первокурсников, от которых зависит успешность их учебной и, далее, профессиональной деятельности в будущем, и представляют практический интерес для планирования учебно-воспитательной работы преподавателей, для организации новых форм образовательного процесса администрацией вузов, а также для повышения качества профессиональной вузовской подготовки в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Григорьева Н.В. К вопросу о трансформации мотивации в процессе учебной деятельности студентов педагогического вуза // Самарский научный вестник. 2014. № 1. С. 47–50.
- Григорьева Н.В., Самсонова О.С. Психологическое исследование отношения студентов к учебной деятельности и своей будущей профессии // Вестник Поволжской государственной социально-гуманитарной академии. 2013. № 8. С. 204–207.
- Журавлёв Д. Мотивация и проблемы в обучении // Народное образование. 2002. № 9. С. 123–130.
- Овчинников М.В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и ее формирование : автореф. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2008. 26 с.
- Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 73–78.
- Афанасенкова Е.Л. Мотивы учения и их изменение в процессе обучения студентов ВУЗа : автореф. ... канд. психол. наук. М., 2005. 23 с.
- Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
- Верхова Ю.Л. Формирование личностной и профессиональной направленности студентов в контекстном обучении : автореф. ... канд. психол. наук. М., 2007. 30 с.
- Селиверстова С.Ю. Анализ предпочтений абитуриентов в контексте формирования учебно-профессиональной мотивации к обучению в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 1. С. 242–247.
- Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
- Лях Т.И. Опыт экспериментального формирования личностно значимого мотива учения. Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2004. 133 с.
- Цветкова Р.И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования // Психологическая наука и образование. 2006. № 4. С. 76–80.
- Пакулина С.А., Кетько С.М. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 1–11.
- Бугрименко А.Г. Внутренняя и внешняя мотивация у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2006. № 4. С. 51–60.
- Епифанова С. Формирование учебной мотивации // Высшее образование в России. 2000. № 3. С. 106–107.
- Миляева Л.Г., Булгакова В.В. Анализ мотивационных приоритетов потребителей образовательных услуг // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 13. С. 3976–3980.
- Гладкая И.В. Мотивация и мотивы получения высшего профессионального образования современными студентами // Вестник ТОГИРРО. 2012. № S1. С. 66–74.
- Виштак О.В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов // Социологические исследования. 2003. № 2. С. 135–138.
- Харченко И.И. Образовательные и профессиональные стратегии молодежи: сигналы среды и индивидуальные мотивы // Россия и россияне в новом столетии: вызовы времени и горизонты развития: исследования Новосибирской экономико-социологической школы. Новосибирск: СО РАН, 2008. С. 457–492.
- Каратабан И.А. Мотивация и доступность высшего образования в современной России // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2011. № 2. С. 167–175.

REFERENCES

1. Grigoreva N.V. Motivation transformations in the course of pedagogical students' professional training. *Samarskiy nauchnyy vestnik*, 2014, no. 1, pp. 47–50.
2. Grigoreva N.V., Samsonova O.S. Psychological study of the students' attitude to the educational activity and their future profession. *Vestnik Povolzhskoy gosudarstvennoy sotsialno-gumanitarnoy akademii*, 2013, no. 8, pp. 204–207.
3. Zhuravlev D. Motivation and problems in learning. *Narodnoe obrazovanie*, 2002, no. 9, pp. 123–130.
4. Ovchinnikov M.V. *Dinamika motivatsii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza i ee formirovanie*. Avtoref. kand. psikhol. nauk [The dynamics of academic motivation of college of education students and its formation]. Ekaterinburg, 2008. 26 p.
5. Dubovitskaya T.D. To the issue of diagnostics of academic motivation. *Voprosy psikhologii*, 2003, no. 3, pp. 73–78.
6. Afanasenkova E.L. *Motivy ucheniya i ikh izmenenie v protsesse obucheniya studentov VUZa*. Avtoref. kand. psikhol. nauk [Learning motives and their change in the process of study of the higher education institution students]. Moscow, 2005. 23 p.
7. Klimov E.A. *Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 304 p.
8. Verkhova Yu.L. *Formirovanie lichnostnoy i professionalnoy napravlenosti studentov v kontekstnom obuchenii*. Avtoref. kand. psikhol. nauk [The formation of personal and professional direction of the students within the context study]. Moscow, 2007. 30 p.
9. Seliverstova S.Yu. Analyze of preferences of entrants in context of forming of educational and professional motivation to high school education. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2014, no. 1, pp. 242–247.
10. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. *Formirovanie motivatsii ucheniya* [Formation of motivation to study: teacher's book]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1990. 192 p.
11. Lyakh T.I. *Opyt eksperimentalnogo formirovaniya lichnostno znachimogo motiva ucheniya* [The experience of empirical formation of a personally significant motive of study]. Tula, TGPU im. L.N. Tolstogo Publ., 2004. 133 p.
12. Tsvetkova R.I. Motivational sphere in students: conditions and means of its development. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2006, no. 4, pp. 76–80.
13. Pakulina S.A., Ketko S.M. Diagnostics method of learning motivation in pedagogical university students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2010, no. 1, pp. 1–11.
14. Bugrimenko A.G. Inner and outer motivation in students of pedagogical university. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2006, no. 4, pp. 51–60.
15. Epifanova S. Academic motivation formation. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2000, no. 3, pp. 106–107.
16. Milyaeva L.G., Bulgakova V.V. The analysis of motivational priorities of educational services consumers. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2015, vol. 13, pp. 3976–3980.
17. Gladkaya I.V. Motivation and motives of getting higher professional education by modern students. *Vestnik TOGIRRO*, 2012, no. S1, pp. 66–74.
18. Vishtak O.V. Motivation preferences of school leavers and university students. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2003, no. 2, pp. 135–138.
19. Kharchenko I.I. Educational and professional strategies of youth: the environment signals and individual motives. *Rossiya i rossiyane v novom stoletii: vyzovy vremeni i gorizonty razvitiya: issledovaniya Novosibirskoy ekonomiko-sotsiologicheskoy shkoly*. Novosibirsk, SO RAN Publ., 2008, pp. 457–492.
20. Karataban I.A. Motivations and higher education accessibility in modern Russia. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sotsiologiya, yurisprudentsiya, politologiya, kulturologiya*, 2011, no. 2, pp. 167–175.

**THE STUDY OF MOTIVATIONAL PREFERENCES
OF FIRST-YEAR STUDENTS OF COLLEGE OF EDUCATION**

© 2016

N.V. Grigorieva, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of pedagogy and psychology
O.V. Vasilevitskaya, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of pedagogy and psychology
Samara State University of Social Sciences and Education, Samara (Russia)

Keywords: motivation of learning activity; motivational preferences of first-year students; cognitive and social motives of students of different faculties of college of education; personal self-organization.

Abstract: The paper covers the topical issue of learning activity motivation in the context of university study. It is known, that the motivation of learning is necessary for the effective educational process implementation. The paper considers both the external and the internal types of academic motivation, analyzes cognitive and social motives of first-year students of the college of education studying at different faculties.

Academic motivation formation is delicate and complex process influenced by many various factors including the socio-economic conditions of a particular region such as traditional attitude to the higher education prestige, the demand for particular professions in the labor market. That is why the academic motivation of the university students of different regions can have its particular peculiarities.

Reasoning from this fact, the determination of motivational preferences of the students of different faculties of Samara State University of Social Sciences and Education and consequent comparative analysis of data obtained became the goal of the research. In the result of the first-year students' survey and statistical data processing, the authors determined various factors awakening the motivation for learning activity of the students of faculty of mathematics, physics and informatics, faculty of economics, management and service, and faculty of physical training and sports and analyzed the major difficulties the first-year students faced. The paper presents the comparative analysis of the results on different faculties and the levels of the students' satisfaction with their learning activity.

The data obtained allow making the conclusion on the peculiarities of motivational preferences of the students of different specialties of college of education and can serve as the initial foundation for planning, organizational forms, methods and means of educational process determination from the point of view of formation of the students' academic motivation and the education quality improvement.

ДИНАМИКА ПЕРЕЖИВАНИЯ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ У СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

© 2016

И.А. Курусь, аспирант кафедры психологии и педагогики
Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск (Россия)

Ключевые слова: динамика переживания кризисных ситуаций; кризисные переживания; кризисные ситуации; кризис первокурсника; кризис второкурсника; начальный этап обучения в высшем учебном заведении.

Аннотация: Одной из приоритетных задач в системе образования выступает подготовка грамотных специалистов. Исследователями отмечено, что переживание кризисных состояний на разных этапах обучения в высшем учебном заведении может затруднить успешность освоения образовательной программы. Период обучения с 1-го по 3-й курс психологи считают наиболее насыщенным трудностями разного рода. В этот период студенты проходят через ряд личностных изменений, которые тесно связаны, в том числе и с кризисными процессами, происходящими в мире. Представляет интерес анализ динамики кризисных переживаний в наиболее насыщенный кризисами период обучения на 1–3 курсах, что позволит повысить эффективность психологического сопровождения студентов.

В исследовании приняли участие 35 студентов Новосибирского государственного медицинского университета. Исследование проводилось с помощью метода продольных срезов у студентов с 1-го по 3-й курс. Для статистической обработки результатов использовалась программа Statistica 12.0. Оценка динамики переживания кризисных ситуаций проводилась с помощью критерия Вилкоксона для зависимых выборок.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что основная динамика переживаний связана преимущественно с кризисом вхождения во взрослость. В зависимости от этапа обучения отмечается усиление и понижение отдельных кризисных переживаний. По мере обучения с 1-го по 3-й курс снижается интенсивность переживания одиночества, отрыва от друзей детства, тоски по школьному коллективу и друзьям, невозможности совмещения двух одинаково важных потребностей. Повышается сила переживаний, связанных с формированием профессиональной идентичности. Наряду с традиционными кризисами, характерными для этапа вузовского обучения, динамика проявляется в наличии «кризиса второкурсника», который практически не рассматривается в научной литературе.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время отмечается усиление кризисных процессов в мире и увеличение количества стрессовых ситуаций, что существенно отражается на личностной сфере. В условиях социально-экономической нестабильности особую актуальность приобретает обеспечение психологического здоровья наиболее важной и уязвимой единицы общества – студентов. Для качественной реализации этой задачи требуется пересмотр и расширение знаний о кризисных процессах, происходящих в период обучения в высшем учебном заведении, в соответствии с актуальной социальной ситуацией.

В исследованиях разных авторов отмечена основная проблематика студенческого возраста на разных этапах обучения, которая, как уже нами было показано, находит отражение в содержании кризисных переживаний [1]. Переход от общего образования к профессиональному предполагает множество внутренних и поведенческих перестроек [2, с. 61], что предъявляет особые требования к саморегуляции. Как отмечает А.В. Серый, период обучения в высшем учебном заведении связан с переживанием кризиса профессиональной идентификации и является особым смысловым периодом в жизни человека [3, с. 181]. Основные пики кризисов у студентов выпадают на период обучения на первом и третьем курсах.

В исследовании А.В. Серого, М.С. Яницкого, Е.В. Харченко показано, что абитуриенты при поступлении в высшее учебное заведение слабо представляют содержание, формы профессии, результаты обучения и требования к будущей трудовой деятельности [4, с. 42].

Следовательно, во время обучения может произойти пересмотр отношения к профессии, что актуализирует повышение интенсивности соответствующих кризисных переживаний. На наш взгляд, особый пик этих переживаний возникает к 3-му курсу, когда студенты начинают изучение профессиональных дисциплин и выходят на учебно-ознакомительную практику. Наше предположение подтверждают данные Е.В. Гущиной: к третьему курсу у студентов возникает кризис самоопределения, при отсутствии разрешения которого может возникнуть потеря мотивации к дальнейшему обучению [5].

Р.А. Ахмеров выделяет 3 типа биографических кризисов: кризис нереализованности, бесперспективности и опустошенности [6], которые также справедливы и для студентов. Т.В. Улитенко проведен анализ проявлений биографических кризисов у студентов и показано, что течение кризисов может усугубляться социально-экономическими процессами [7], что еще раз указывает на актуальность поставленной нами проблемы. В.Р. Манукян отмечает, что психологическое содержание кризиса у студентов-третьекурсников обусловлено высокой насыщенностью их жизни и отражает множественность задач развития на этом этапе. В переживаниях третьекурсников также проступают черты кризиса пятикурсника, а именно переживания неопределенности и непредсказуемости будущего и собственной компетентности [8, с. 115], что в большей степени связано с биографическими кризисами.

В связи с вышеуказанными личностными изменениями представляет интерес анализ динамики кризисных

переживаний в насыщенный кризисами период обучения на 1–3 курсах, что позволит повысить эффективность психологического сопровождения студентов. Целью настоящего исследования является изучение динамики переживания кризисных ситуаций у студентов на начальном этапе обучения в вузе. Гипотезой выступает предположение о том, что в процессе обучения происходит закономерное усиление и снижение интенсивности отдельных кризисных переживаний у студентов в зависимости от этапа обучения.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЙ

В исследовании приняли участие 35 студентов Новосибирского государственного медицинского университета, из них 27 девушек и 8 юношей. Всего проводилось 3 замера: на первом, втором и третьем году обучения в высшем учебном заведении. Средний возраст участников исследования на первом курсе составил $18,2 \pm 1,1$ года, на втором – $19,7 \pm 1,1$ года, на третьем – $20,3 \pm 1,2$ года. Статистическая обработка проводилась с помощью программы Statistica 12.0 для персональных компьютеров. Для исследования динамики кризисных переживаний использовался критерий Вилкоксона для зависимых выборок.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

При изучении динамики переживания кризисных ситуаций у студентов 1-го и 2-го курса нами были получены следующие результаты, представленные в таблице 1.

Динамика переживаний у студентов 2-го и 3-го курса представлена в таблице 2.

В таблице 3 представлен анализ динамики переживания кризисных ситуаций у студентов 1-го и 3-го курса.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

При анализе полученных результатов можно отметить, что у студентов-второкурсников по сравнению с первокурсниками отмечается снижение интенсивности переживания одиночества. Как отмечает А.Ф. Фарахов, одним из факторов, приводящих к феномену одиночества, выступает расставание с родителями и привычной социальной обстановкой [9]. В современном обществе вчерашние школьники обладают большими возможностями по выбору образовательного учреждения и города обучения. Однако расширение образовательных возможностей в то же время вызывает ряд специфических переживаний, в том числе и переживание одиночества. Большая выраженность переживания одиночества на первом году обучения может, с одной стороны, свидетельствовать о трудностях, связанных с процессом адаптации, с другой стороны, отражать происходящие трансформационные процессы в сфере идентичности. Г.Р. Шагивалеевой показано: переход из школьной системы образования в высшее учебное заведение изменяет положение человека в системе социальных и межличностных связей и приводит к увеличению переживания одиночества среди молодых людей [10, с. 130]. Это позволяет

Таблица 1. Динамика переживания кризисных ситуаций у студентов 1-го и 2-го курса (n=35)

Переживание	Средние значения у студентов 1-го курса, баллы	Средние значения у студентов 2-го курса, баллы	p-level
Одиночество	4,6±3,3	3,4±3,1	0,01
Отсутствие желания работать по выбранной специальности	1,7±2,2	3,0±2,8	0,007
Разочарование в выбранной профессии	1,3±1,8	2,6±2,6	0,0015
Собственная некомпетентность	3,2±3,1	4,5±3,1	0,022

Таблица 2. Динамика переживания кризисных ситуаций у студентов 2-го и 3-го курса (n=35)

Переживание	Средние значения у студентов 2-го курса, баллы	Средние значения у студентов 3-го курса, баллы	p-level
Ситуация конфликта (невозможности совмещения) двух одинаково важных потребностей	5,1±3,1	3,9±3,1	0,01
Отрыв от друзей детства	2,8±2,4	1,9±2,1	0,01

Таблица 3. Динамика переживания кризисных ситуаций у студентов 1-го и 3-го курса (n=35)

Переживание	Средние значения у студентов 1-го курса, баллы	Средние значения у студентов 3-го курса, баллы	p-level
Одиночество	4,6±3,3	3,1±3,1	0,0015
Тоска по школьному коллективу, друзьям	2,9±3,0	1,8±2,2	0,042

отнести это переживание к числу нормативных для первого года обучения.

В исследовании К.Х. Агнаевой, М.В. Верещагиной показано, что большинство испытуемых в возрасте 18–22 лет характеризуются поверхностным переживанием одиночества, которое возникает вследствие переживаний психологической отдельности, собственной индивидуальности и обусловлено оптимальным соотношением результатов процессов идентификации и обособления [11, с. 53]. Таким образом, переживание одиночества является одним из ведущих в этом периоде, и можно отметить положительную динамику в направлении снижения его выраженности.

Важным изменением на втором году обучения выступает усиление переживаний, связанных с отсутствием желаний работать по выбранной специальности, разочарованием в выбранной профессии и переживанием собственной некомпетентности. Традиционно в психологической литературе их относят к содержанию «кризиса третьекурсника», а некоторые авторы – к кризисам профессионального выбора, переживаемым наиболее отчетливо на первом и пятом курсах [12, с. 165]. Однако повышение интенсивности этих переживаний позволяет говорить о «кризисе второкурсника», который, как отмечают С.А. Вьюжанина, О.В. Кожевникова, мало рассматривается в современной литературе. Авторы делают вывод, что игнорирование этого кризиса может привести к усугублению проблем академической дезадаптации и увеличению количества отчислений до окончания образования [13, с. 177]. Возможно, разочарование в профессии связано с профессиональной направленностью участников исследования, которые обучаются по специальности «клиническая психология». Л.А. Головей и др. в проведенном исследовании выявлено, что у студентов-второкурсников возрастает интерес к профессиональному будущему, отношение к которому часто сопровождается тревогой [14, с. 165]. А.А. Маленовым, Е.Г. Ларионовой показано, что у студентов первого курса можно отметить наличие несформированных представлений о специфике психологической работы. Студенты зачастую нацелены на преодоление личностных проблем, а не профессиональных [15, с. 52]. Обучение психологии не сводится к прохождению личной терапии, в связи с чем у обучающихся может происходить утрата интереса к выбранной профессии, поскольку она не отвечает их актуальным потребностям. На втором году обучения студенты начинают освоение ряда базовых дисциплин специальности. Чрезмерная выраженность кризисных переживаний в этот период может привести к пробелам в плане усвоения новых предметов. Следовательно, можно предполагать снижение успеваемости, повышение количества отчислений на втором году обучения. Мотивация к получению образования у студентов, переживающих разочарование в выбранной специальности и в вузе, как показано в исследовании И.А. Уманской, отличается от студентов, не пребывающих в профессиональном кризисе [16, с. 82]. Таким образом, для реализации качественной подготовки специалистов необходимо изучать интенсивность и содержание кризисов на этапах обучения на втором и переходе к третьему курсам. Анализ кризисных переживаний в этот период позволит осуществлять профилактику развития дезадаптивного поведения.

При изучении динамики переживаний у студентов третьего курса по сравнению со вторым нами были получены следующие результаты: достоверно снижается выраженность переживаний, связанных с невозможностью совмещения разных целей, а также с отрывом от друзей детства. В исследовании В.Р. Манукян отмечено, что трудности привыкания к новой форме обучения, болезненный отрыв от семьи, друзей детства, поддержки близких и переход к самоподдержке выступают в качестве основных критериев «кризиса первокурсника» [17]. Одними из ключевых трудностей у студентов в первый год обучения также являются отрыв от привычного школьного коллектива, неумение осуществлять саморегулирование деятельности, планировать оптимальный режим труда и отдыха [17–19]. Выявленные изменения динамики переживаний свидетельствуют о развитии навыков саморегуляции, планирования и целеполагания у студентов по мере обучения в учебном заведении. Как отмечают Н.М. Голубева, А.А. Голованова, гибкость процессов саморегуляции позволяет поддерживать высокую степень адаптивности [20]. Следовательно, трудности, связанные с адаптационным процессом, находят свое отражение не только на первом году обучения, но и в последующие годы. Можно отметить положительную динамику в направлении снижения их чрезмерной выраженности. В настоящем исследовании 28,6 % испытуемых являются приезжими, а это приводит к изменениям привычного круга общения и отрыва от друзей детства и ставит перед студентами ряд дополнительных задач. Помимо адаптации к системе обучения в высшем учебном заведении, студенты должны решать задачу по приспособлению к жизни без семьи, друзей. Снижение интенсивности переживаний, связанных с отрывом от друзей детства, указывает на трансформацию межличностных взаимоотношений и переориентацию на текущие взаимодействия, а также свидетельствует о происходящей адаптации. Можно также предположить, что переживания отрыва и ситуации конфликта потребностей являются в какой-то степени взаимосвязанными между собой. Отрыв от друзей детства происходит не только при изменении места жительства, но и при невозможности уделять необходимое количество времени своим потребностям, что прямо связано с недостатком навыков планирования. Специфика обучения в медицинском университете предполагает высокую интенсивность учебной деятельности, что зачастую приводит к ограничению реализации своих потребностей, которые у студентов представлены в большой степени. В связи с этим ситуации конфликта и отрыва от привычного круга общения выступают как одни из главных адаптационных трудностей для студентов.

У студентов третьего курса по сравнению с первокурсниками отмечается снижение переживания чувства одиночества ($p=0,0015$), тоски по школьному коллективу, друзьям ($p=0,042$), что может свидетельствовать об адаптационном процессе и привыканию к жизни без привычного окружения. А.И. Демидченковой отмечено, что наибольшие трудности у студентов-первокурсников связаны с установлением межличностных контактов в новой среде [21, с. 207]. Согласно О.В. Якубенко, факторами нарушений психологической адаптации выступают в некоторых случаях затруднения контакта

с окружающими людьми, замкнутость [22, с. 152], что, как мы предполагаем, может приводить к возникновению переживания одиночества и тоски на первом курсе обучения. По мере прохождения периода адаптации отмечается закономерное снижение интенсивности этих переживаний. При этом наиболее существенные изменения касаются переживания одиночества, интенсивность которого переходит из средней степени в низкую. Как было отмечено выше, одиночество выступает одной из особенностей переживания кризиса у студентов на начальном этапе обучения. Таким образом, изменения в динамике происходят в рамках кризисных переживаний, связанных с вхождением во взрослость.

ВЫВОДЫ

1. Динамика проявляется в наличии «кризиса второкурсника», основное содержание которого представлено зачатками «кризиса профессиональной идентичности».

2. При переходе с первого курса на второй снижается переживание одиночества, а также повышается интенсивность переживаний, связанных с формированием профессиональной идентичности.

3. При переходе со второго на третий курс происходят изменения в структуре кризисных переживаний в виде снижения интенсивности переживаний, связанных с невозможностью совмещения двух одинаково важных потребностей, а также переживаний отрыва от друзей детства.

4. У студентов третьего курса по сравнению с первым курсом снижается интенсивность переживания одиночества, а также тоски по школьному коллективу и друзьям.

5. В кризисных состояниях существует особая динамика, которая зависит от этапа обучения на учебном заведении и ряда происходящих социально-психологических изменений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Курусь И.А. Содержание переживания кризисных ситуаций у студентов первого курса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 1. С. 87–92.
2. Шевелёва А.М. К вопросу об адаптации студентов первого курса к учебе в вузе // Совет ректоров. 2014. № 4. С. 55–69.
3. Серый А.В. Тренинговое обучение в вузе как условие интернализации смысла будущей профессии // Сибирский психологический журнал. 2007. № 26. С. 181–185.
4. Серый А.В., Яницкий М.С., Харченко Е.В. Ценностно-смысловые аспекты психологической работы со студенческой молодежью, находящейся в кризисной ситуации // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 2. С. 40–48.
5. Гущина Е.В. Психологический анализ особенностей системы отношений студента к самому себе и среде вуза // Гуманизация образования. 2010. № 3. С. 31–36.
6. Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994. 24 с.
7. Улитенко Т.В. Биографические кризисы студентов Дальневосточного региона // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 297–298.
8. Манукян В.Р. Психологическое содержание и факторы возникновения кризиса профессионального развития у студентов вуза // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 109–117.
9. Фараххов А.Ф. Социальные факторы, вызывающие чувство одиночества у молодых людей // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2013. № 3. С. 168–173.
10. Шагивалеева Г.Р. Одиночество и особенности его переживания студентами. Елабуга: Алмедиа, 2007. 157 с.
11. Агнаева К.Х., Верещагина М.В. Копинг-стратегии и переживание одиночества у студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 2. С. 51–54.
12. Ломакина Э.Н. Особенности профессионального становления студента в процессе обучения в вузе // Труды Дальневосточного государственного технического университета. 2005. № 140. С. 161–167.
13. Кожевникова О.В., Вьюжанина С.А. К вопросу о «кризисе второкурсника» как одном из этапов академической адаптации студентов // Символ науки. 2015. № 7-2. С. 176–178.
14. Головей Л.А., Данилова М.В., Рыкман Л.В., Петраш М.Д., Манукян В.Р., Леонтьева М.Ю., Александрова Н.А. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование). СПб.: Нестор-История, 2015. 336 с.
15. Маленов А.А., Ларионова Е.Г. Особенности самосознания студентов психологического факультета на разных этапах учебно-профессиональной подготовки // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2010. № 1. С. 50–62.
16. Уманская И.А. Изучение особенностей кризисов профессионального становления личности различных образовательно-возрастных групп // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. Т. 14. № 4. С. 81–85.
17. Манукян В.Р. Субъективная картина жизненного пути и кризисы взрослого периода : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003. 217 с.
18. Сагалакова Л.П., Ондар Л.М. Проблемы адаптации первокурсников ссузов и вузов // Вестник Тувынского государственного университета. № 4 Педагогические науки. 2010. № 4. С. 12–15.
19. Пухачева Л.И. Изучение психологических трудностей первокурсников в условиях адаптации к обучению в вузе // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2013. № S1. С. 58–65.
20. Голубева Н.М., Голованова А.А. Факторы адаптации студентов к образовательной среде вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 2. С. 125–131.
21. Демидченкова А.И. Психолого-педагогические трудности первокурсников в период адаптации к вузу // Молодежь в современном мире: материалы международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. Курск: МедТестИнфо, 2015. С. 206–211.

22. Якубенко О.В. Диагностика и профилактика нарушений адаптации студентов-первокурсников // Кубанский научный медицинский вестник. 2009. № 3. С. 149–153.

REFERENCES

- Kurus' I.A. Content of emotional experience of the first-year students in crisis situations. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2016, no. 1, pp. 87–92.
- Sheveleva A.M. To the issue of first-year students adaptation to the university study. *Sovet rektorov*, 2014, no. 4, pp. 55–69.
- Seryu A.V. Training education as the condition of internalization of mean of future profession in higher educational establishment. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 2007, no. 26, pp. 181–185.
- Seryu A.V., Yanitskiy M.S., Kharchenko E.V. Valuable and semantic aspects of psychological work with the students youth which is in the crisis situation. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2014, no. 2, pp. 40–48.
- Gushchina E.V. Psychological analysis of special characteristics of the system of a student's attitude to oneself and the higher school environmen. *Gumanizatsiya obrazovaniya*, 2010, no. 3, pp. 31–36.
- Akhmerov R.A. *Biograficheskie krizisy lichnosti*. Avtoref. diss. kand. psikh. nauk [Biographical crises of an individual]. Moscow, 1994. 24 p.
- Ulitenko T.V. Biographical crises of the students of far eastern region. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2012, no. 1, pp. 297–298.
- Manukyan V.R. Psychological content and genesis factors of professional development crisis among students of higher education institutions. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2011, no. 4, pp. 109–117.
- Farakhkhov A.F. Social factors causing young people loneliness. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*, 2013, no. 3, pp. 168–173.
- Shagivaleeva G.R. *Odinochestvo i osobennosti ego perezhivaniya studentami* [Loneliness and features of its experience by students]. Elabuga, Almedia Publ., 2007. 157 p.
- Agnaeva K.Kh., Vereshchagina M.V. Coping strategy and experience of solitude in students. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, no. 2, pp. 51–54.
- Lomakina E.N. Special aspects of professional formation of a student in the process of study in a higher educational institution. *Trudy Dalnevostochnogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*, 2005, no. 140, pp. 161–167.
- Kozhevnikova O.V., Vyuzhanina S.A. To the issue of "second-year student's crisis" as one of the stages of academic adaptation of the students. *Simvol nauki*, 2015, no. 7-2, pp. 176–178.
- Golovey L.A., Danilova M.V., Rykman L.V., Petrash M.D., Manukyan V.R., Leonteva M.Yu., Aleksandrova N.A. *Professionalnoe razvitiye lichnosti: nachalo puti (empiricheskoe issledovanie)* [Professional development of a person: start of the way (empirical study)]. Sankt Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2015. 336 p.
- Malenov A.A., Larionova E.G. Peculiarities of self-consciousness of psychology faculty students at different stages of educational-vocational training. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*, 2010, no. 1, pp. 50–62.
- Umanskaya I.A. The study of special aspects of crises of professional formation of a person in different educational and age groups. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsialnaya rabota. Yuvnologiya. Sotsiokinetika*, 2008, vol. 14, no. 4, pp. 81–85.
- Manukyan V.R. *Subektivnaya kartina zhiznennogo puti i krizisy vzroslogo perioda*. Diss. kand. psikh. nauk [Subjective picture of life experience and crises of adulthood]. Sankt Petersburg, 2003. 217 p.
- Sagalakova L.P., Ondar L.M. Problems of adaptation of new students colleges and universities. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. № 4 Pedagogicheskie nauki*, 2010, no. 4, pp. 12–15.
- Pukhacheva L.I. The study of the psychological difficulties of first-year students in the conditions of adaptation to training in a higher educational institution. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2013, no. S1, pp. 58–65.
- Golubeva N.M., Golovanova A.A. Factors of students' adaptation to university educational environment. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, 2014, vol. 3, no. 2, pp. 125–131.
- Demidchenkova A.I. Psychological and educational difficulties of first-year students in the period of adaptation to a higher education institution. *Molodezh v sovremennom mire: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii studentov i molodykh uchenykh*. Kursk, MedTestInfo Publ., 2015, pp. 206–211.
- Yakubenko O.V. Diagnostics and preventive maintenance of infringements of adaptation first-year students. *Kubanskiy nauchnyy meditsinskiy vestnik*, 2009, no. 3, pp. 149–153.

**THE DYNAMICS OF EMOTIONAL EXPERIENCE OF THE STUDENTS IN CRISIS SITUATIONS
AT THE INITIAL STAGE OF STUDYING AT THE UNIVERSITY**

© 2016

I.A. Kurus, postgraduate student of Chair of psychology and pedagogy
Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk (Russia)

Keywords: dynamics of emotional experiences in crisis situations; crisis experience; crisis situations; crisis of first-year student; crisis of second-year student; initial stage of studying at the higher education institution.

Abstract: One of the priority tasks in the education system is the training of competent specialists. The researchers note that the experiences of crisis situations at various stages of studying in the higher education institution can impede the successfulness in the educational program completion. The psychologists consider the period of study from the first until the third years to be the richest in various difficulties. During this period, the students pass through the range of personal changes that are closely connected with each other as well as with the crisis processes taking place in the world. The analysis of the dynamics of crisis situations experiences during the richest in crises period of study for the first-third years is of special interest and will allow improving the effectiveness of psychological support of the students.

Thirty-five students of Novosibirsk State Medical University participated in the research. The study was carried out with the help of longitudinal section method used with the students of the first to third years of study. For statistical processing of the results, the Statistica 12.0 software was used. The Wilcoxon criterion for dependent samples was used to carry out the assessment of the dynamics of crisis situations experience.

The results of the study allow making a conclusion that the main dynamics of the experiences is connected mostly with the crisis of entering the maturity period. Depending on the stage of the study, the increase and the decrease in certain crisis experiences were noted. While studying from the first until the third years, the intensity of the experience of loneliness, separation from the childhood friends, longing for schoolmates and friends, and the inability to combine two equally significant needs decreases. The intensity of experiences concerned with the formation of professional identity increases. Along with the standard crises typical for the stage of the university study, the dynamics of the “second-year student’s crisis” that is scarcely considered in scientific literature is determined.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2016

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; эмоциональные новообразования; способность к дифференциации и идентификации эмоциональных состояний; способность к эмпатии; способность к эмоциональному предвосхищению; критерии оценки эмоционального развития дошкольников; содержательные характеристики эмоционального развития.

Аннотация: В статье представлен анализ современного состояния проблемы эмоционального развития в зарубежных и отечественных исследованиях. На основе обобщения различных исследовательских позиций выделены нормативные показатели, определяющие содержательные характеристики эмоционального развития ребенка-дошкольника. Показаны возрастные возможности детей разных периодов дошкольного детства, которые составляют содержательную основу ключевых эмоциональных новообразований (способность к дифференциации и идентификации эмоциональных состояний, способность к эмпатии, способность к эмоциональному предвосхищению). Анализ существующих взаимосвязей между отдельными структурными компонентами эмоциональных новообразований дошкольника приводит к пониманию того, что в качестве критериев их комплексной оценки могут выступать восприятие и понимание эмоциональных состояний по экспрессии или контексту эмоциональной ситуации, развитие эмоциональной децентрации, эмоциональное предвосхищение. Последнее приводит нас к предположению о том, что вышеозначенные критерии могут быть рассмотрены с позиции оценки одних и тех же показателей. Так, восприятие, понимание, опознание эмоциональных состояний фактически рассматриваются в качестве критериев оценки эмоционального и когнитивного компонентов структуры эмпатии. При этом повышение с возрастом качественных и количественных показателей восприятия и понимания эмоциональных состояний связано с расширением предметного содержания потребностей, развитием эмоциональной децентрации. Социальное опосредование эмоциональных состояний, просоциальная мотивация поведения могут быть одновременно рассмотрены в качестве показателей развития эмпатии (как важного социального приобретения дошкольника) и способности к эмоциональному предвосхищению. Результаты теоретических обобщений представлены в виде схемы, наглядно представляющей возрастные изменения содержания эмоционального развития детей на разных этапах дошкольного детства.

Развитие эмоциональной сферы детей в психолого-педагогических исследованиях рассматривается в качестве одной из ведущих характеристик психического развития детей. Зарубежными и отечественными учеными признается тот факт, что сензитивные периоды появления эмоциональных новообразований приходятся главным образом на дошкольное детство. При этом подчеркивается, что эмоциональные структуры сохраняют свое ведущее значение на всех этапах дошкольного детства, что делает эмоциональную сферу дошкольника наиболее компетентной сферой, выступающей регулятором большинства важных жизненных функций. Однако вопрос о компонентах, ключевых направлениях (линиях), содержательных характеристиках эмоционального развития в детстве остается весьма дискуссионным.

В современных зарубежных исследованиях преимущественно указывается на связь эмоционального развития с общим психическим развитием ребенка и отдельными психическими структурами, например самосознанием ребенка, мотивацией, когнитивным развитием [1; 2]. Современное научное прочтение получает проблема последовательной дифференциации эмоциональных состояний, выражения и опознания эмоциональных состояний детьми, обозначенная исследованиями С. Томкинса [3]. Наиболее представленными в зарубежных научных концепциях остаются проблемы становления эмоциональной регуляции поведения, связанной с совершенствованием умений детей справляться

со своими эмоциями социально приемлемыми способами [4]. В качестве интересных комплексных подходов к эмоциональному развитию детей выделяется концепция «эмоциональной компетентности» [5; 6].

Отечественные исследования в большей мере развивают базовые идеи, обозначенные в работах Л.С. Выготского. Широкое научное распространение получил тезис о взаимосвязи аффекта и интеллекта, взаимообусловленности эмоциональных и когнитивных процессов, а также идея, связанная с возможностью рассмотрения эмоционального развития по законам становления высших психических функций [7; 8]. Наиболее полно данные идеи были представлены в исследованиях под научным руководством А.В. Запорожца [9]. Именно на их основе преимущественно строятся современные исследования эмоционального развития детей.

В работах Е.И. Изотовой показана динамика эмоционального развития современных дошкольников относительно трех компонентов эмоциональной сферы: когнитивного; аффективного; реактивного. Обозначена идея, что ключевые инварианты эмоционального развития не теряют своего значения и остаются неизменными в любой социальной ситуации [10].

Независимо от целей и направленности исследований эмоционального развития в детстве, в них показано, что переход на новую ступень возрастного развития обуславливает переход к новым количественным и качественным содержательным характеристикам эмоционального развития детей. Поэтому организация

комплексного исследования эмоционального развития дошкольников, моделирование процесса психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей на разных этапах дошкольного детства задает необходимость выделения возрастных нормативов относительно всех ключевых направлений эмоционального развития в дошкольном возрасте. Создание концептуальной схемы целостного процесса эмоционального развития в дошкольном детстве позволит в дальнейшем операционализировать содержательные характеристики эмоционального развития детей на различных этапах дошкольного детства.

Целью статьи является описание концептуальной схемы целостного процесса эмоционального развития в дошкольном возрасте, выделение и конкретизация содержательных характеристик эмоционального развития детей на разных этапах дошкольного детства.

Разнообразие концептуальных подходов, сложившихся на современном этапе, обеспечивает актуальность проблемы эмоционального развития детей. Предпринятый нами ранее анализ многочисленных исследований, раскрывающих общие закономерности эмоционального развития в период дошкольного возраста, позволил выделить и описать три взаимосвязанных направления: эмоционально-экспрессивное развитие, становление эмоционального регулирования поведения и общения, развитие социальных эмоций. В результате закономерных изменений в рамках названных выше направлений в период дошкольного возраста появляется ряд эмоциональных новообразований, составляющих содержание эмоциональной сферы дошкольника. К эмоциональным новообразованиям, прежде всего, отнесли способность дифференцировать признаки экспрессии и идентифицировать их значения в контексте определенных эмоциональных состояний; развитие эмпатии как способности сопереживать, сочувствовать, содействовать чувству другого человека; способность к эмоциональному предвосхищению [11, с. 49–50].

Относительно первого направления можем заключить, что основу эмоционально-экспрессивного развития составляют закономерные изменения процессов восприятия, опознания, понимания, воспроизведения эмоциональных состояний детьми дошкольного возраста, обеспечивающие ребенку способность к дифференциации признаков экспрессии с последующей идентификацией их значений в контексте определенных эмоциональных состояний.

Изучение возрастных характеристик способности детей к восприятию и опознанию эмоциональных состояний является наиболее привлекательной областью научных изысканий. В разных предметных аспектах вопрос представлен в целом ряде научных исследований (работы Е.А. Сергиенко и О.А. Прусакова (2006), И.О. Карелиной (2008), Н.В. Капитоленко (2009), Т.В. Гребенщикова (2011), Н.А. Довгая (2012), Е.И. Изотова (2015) и др.).

Анализ вышеозначенных исследований позволяет заключить, что значимые изменения показателей восприятия, понимания (опознания), вербализации эмоций детьми приходятся на возраст от 4 до 7 лет. Период младшего дошкольного возраста (3–4 года) правомерно рассматривать как пропедевтический, связанный с накоплением у детей эмоционального опыта [12].

Становление способности дифференцировать эмоциональные состояния к 7 годам исследователи связывают со следующими факторами:

- расширением модального ряда эмоций, доступных для адекватного опознания и понимания [13];
- постепенным переходом от внешней ориентации к внутренней, когда ребенок «принимает во внимание как наличную ситуацию, так и желание и намерения человека, его прошлый опыт» [14, с. 24];
- расширением способов социальной осведомленности и опыта социального взаимодействия, благодаря чему у современных дошкольников появляются более широкие интерпретационные возможности, чем у их предшественников [10];
- педагогическими целями взрослого, выступающего носителем важного для эмоционального развития ребенка опыта [12; 13].

В процессе вхождения ребенка в мир социальных отношений происходит усвоение способов контроля эмоциональных состояний, что заметно сказывается на экспрессивном поведении дошкольников, характере эмоциональной регуляции поведения и процесса общения. Становление данного направления эмоционального развития обеспечивает ребенку определенные социальной средой формы реагирования. По мере усвоения общекультурных, социальных, ситуационных и личных норм поведения ребенок осваивает правила экспрессивного выражения и способы контроля своих эмоций. Так, уже в период младшего дошкольного возраста приходит понимание того, что люди могут маскировать свои эмоции, чаще негативные (страх, гнев), например, используя невербальные компоненты, чаще всего улыбку, с помощью которой люди обычно выражают эмоции противоположных модальностей [6; 10].

Совершенствование эмоциональной регуляции поведения и общения у дошкольника исследователи связывают с изменением позиции ребенка, появлением феномена позиционного эмоционального переключения, лежащего в основе механизма эмоциональной децентрации. Эмоциональная децентрация обеспечивает преодоление эгоцентрической позиции ребенка, становится базой развития эмпатии. Последнее рассматривается нами в качестве одного из ключевых эмоциональных новообразований дошкольного возраста. Необходимо отметить и принять тот факт, что способность к эмпатийным переживаниям развивается у всех детей, но степень ее проявления может быть различной и меняться в зависимости от прошлого и актуального эмоционального опыта ребенка, например, связанного с опытом восприятия эмоциональных состояний, усвоением норм просоциального поведения.

Теоретическая база современных исследований в области развития эмпатии заложена работами Т.П. Гавриловой [15], а позже научным исследованием Л.П. Стрелковой [16]. Критерием оценки в современных исследованиях традиционно рассматривается степень сформированности компонентов, составляющих структуру эмпатии (эмоционального, когнитивного, рефлексивного). В своем исследовании Е.Р. Овчаренко связывает содержание каждого уровня развития эмпатии на определенном этапе дошкольного возраста с возможностями детей распознавать эмоциональные состояния, воспринимать и понимать внутренний мир другого человека,

способностью к установлению межличностного взаимодействия, стремлением к оказанию действенной помощи [17]. Так, в 5 лет еще доминирует пассивное участие в эмоциональном состоянии партнера, на уровне констатации эмоций другого человека, поверхностной формы содействия ему. К 6 годам появляется обращенность ребенка к внутреннему миру другого, способность к идентификации с ним. В поведении детей фиксируются проявления сопереживания и сочувствия при фрагментарном проявлении содействия, но чаще только на вербальном уровне. Появление рефлексивного уровня эмпатии к концу дошкольного возраста определяет развитие способности к критическому осмыслению своего поступка и адекватной оценке своей деятельности, выражено стремление оказать активную действенную помощь.

К концу старшего дошкольного возраста увеличивается и количество эмпатийных актов. Принимая нормы социума, руководствуясь нравственными критериями, старший дошкольник демонстрирует сочувствие чаще всего по отношению к пожилому человеку и животным [10].

Таким образом, развитие эмпатии по факту обеспечено способностью ребенка к дифференциации эмоциональных состояний различных модальностей, появлением опосредованных социальным опытом форм выражения эмоций и эмоционального реагирования, преодолением эгоцентризма и развитием способности к идентификации с другим. К концу дошкольного возраста эмпатия занимает важное место в круге социальных эмоций детей. Совершенствование эмоциональной регуляции поведения в период дошкольного возраста находится в тесной взаимосвязи с развитием социальных эмоций.

В рамках развития социальных эмоций (как направления эмоционального развития) в круге эмоциональных новообразований появляется способность к эмоциональному предвосхищению, которая обеспечивает ребенку возможность заранее предвидеть и прочувствовать личностный смысл последствий своих действий и поступков [9].

В стабильный период дошкольного детства (с 4 лет) эмоциональное предвосхищение становится более совершенным механизмом эмоциональной регуляции дошкольника за счет следующих личностных новообразований:

- появления осмысленной ориентации в собственных переживаниях, тесной взаимообусловленности аффективных и когнитивных процессов (Л.С. Выготский [7]);
- внеситуативного соподчинения мотивов, позволяющего дошкольникам преодолевать желания, переключаться на нравственные регуляторы «надо» и «должен» (А.Н. Леонтьев [18]);
- усвоения дошкольниками норм просоциального поведения и понимания нравственного смысла поступков на основе интеллектуальной оценки эмоционального к ним отношения (С.Г. Якобсон, З.Г. Щур [19]);
- расширения предметного содержания потребностей и эмоций, появления чувств и новых форм мотивационно-смысловой ориентировки деятельности (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович и др. [9]);
- пространственно-временного смещения, обеспечивающего ребенку переживание будущего и прошлого

как актуального состояния с соответствующей ситуацией эмоциональной окраской (Г.М. Бреслав [20]).

В современных научных исследованиях подтверждается и утверждается факт того, что именно в старшем дошкольном возрасте происходят заметные качественные преобразования социальных эмоций. Эмоциональное предвосхищение рассматривается в качестве значимого механизма социально-эмоционального развития, определяющего в числе прочего совершенствование способности к смыслообразованию [21].

В наиболее обобщенном и целостном виде эмоциональное развитие детей на разных этапах дошкольного детства можно представить в виде условной лестницы. На каждой ступени лестницы ребенок овладевает новыми возможностями, которые определяют содержание новообразований эмоциональной сферы детей дошкольного возраста (см. рис. 1).

Взаимосвязь отдельных компонентов эмоциональных новообразований проявляется в том, что, например, способность к восприятию, пониманию, опознанию эмоциональных состояний фактически рассматривается в качестве одного из критериев оценки эмоционального и когнитивного компонентов структуры эмпатии [17]. При этом прогрессивные изменения способности к восприятию и пониманию эмоциональных состояний в некоторых аспектах обуславливают становление способности дошкольника к эмоциональной децентрации. Вместе с тем появление социального опосредования и просоциальной мотивации поведения могут быть одновременно рассмотрены в качестве показателей развития способности детей к эмпатии (как важного социального приобретения) и способности к эмоциональному предвосхищению.

Таким образом, на основе анализа научно-исследовательских работ, собственных обобщений нами выделены критерии оценки процесса эмоционального развития, определены показатели и их содержательные характеристики для детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста. В качестве критериев оценки ключевых эмоциональных новообразований в дошкольном возрасте выделены восприятие и понимание эмоциональных состояний по экспрессии или контексту эмоциональной ситуации; развитие эмоциональной децентрации; становление социальных эмоций.

Показателями первого критерия определены адекватность ориентировки в воспринимаемой ситуации, ее эмоциональный смысл, средствах и способах выражения эмоций; адекватность понимания и опознания эмоциональных состояний разной модальности, их количество; степень развернутости ответов, словесное обозначение эмоции; адекватность действий переживанию, ориентацию в личном эмоциональном опыте. Показателем второго критерия указана способность к идентификации с другими. В качестве показателей третьего критерия выделен уровень социального опосредования эмоций; наличие просоциальной мотивации и расширение предметного содержания потребностей; уровень ситуативной тревожности (выделен нами как показатель эмоционального мироощущения ребенка и как фактор, обуславливающий характер эмоционального предвосхищения определенных ситуаций). Вышеназванные показатели развития ключевых эмоциональных новообразований позволяют сделать заключение об уровне



Рис. 1. Схема эмоционального развития детей дошкольного возраста

эмоционального развития ребенка, оценить общий эмоциональный настрой ребенка в повседневной деятельности и общении, определить уровень эмоционального благополучия ребенка в целом [22]. Однако данные показатели нуждаются в операционализации, а целостное эмоциональное развитие ребенка-дошкольника требует организации психолого-педагогического сопровождения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Lewis M., Sullivan M.W., Stanger C., Weiss M. Self development and self-conscious emotions // Child development. 1989. Vol. 60. P. 146-156.
- Handbook of emotions / ed. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones. New York: Guilford Press, 2008. 864 p.
- Tomkins S.S. Effect, imagery, consciousness // The positive affect. Vol. 1. New York: Springer, 1962. P. 1-35.
- 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. № 2. P. 317-333.
- Goleman D. Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1998. 650 p.
- Saarni C. The development of emotional competence. New York: Guilford Press, 1999. 381 p.
- Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений. В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5-295.
- Выготский Л.С. Эмоции и их развитие в детском возрасте // Собрание сочинений. В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 416-436.
- Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М.: Педагогика, 1986. 176 с.
- Изотова Е.И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников // Мир психологии. 2015. № 1. С. 65-77.
- Лаптева Ю.А., Морозова И.С. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 3. С. 45-50.
- Гребенщикова Т.В. Педагогическая поддержка эмоционально-экспрессивного развития детей

- в дошкольном образовательном учреждении : дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2011. 209 с.
13. Довгая Н.А. Эмоциональное развитие дошкольников в связи с особенностями семейной ситуации : дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2012. 238 с.
 14. Прусакова О.А., Сергиенко Е.А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 24–35.
 15. Гаврилова Т.П. Социальная децентрация и ее роль в развитии эмпатии // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: тезисы докладов. М.: НИИ общ. и пед. психологии, 1979. С. 10–13.
 16. Стрелкова Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987. 24 с.
 17. Овчаренко Е.Р. Педагогические условия развития эмпатии у детей дошкольного и младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2003. 27 с.
 18. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: Моск. ун-т, 1972. 38 с.
 19. Якобсон С.Г., Щур З.Г. Роль соблюдения этической нормы в её усвоении // Психологические проблемы нравственного воспитания детей. М.: НИИ ОПП, 1977. С. 127–134.
 20. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
 21. Винокурова О.В. Социо-эмоциональное развитие старших дошкольников. Борисоглебск: БГПИ, 2007. 155 с.
 22. Лаптева Ю.А., Федорова Н.И. Мониторинг эмоционального благополучия дошкольников в системе психолого-педагогического сопровождения в дошкольной образовательной организации // Евразийский союз учёных. 2015. № 7-6. С. 73–76.
 9. Zaporozhets A.V., Neverovich Ya.Z., ed. *Razvitie sotsialnykh emotsii u detei doshkolnogo vozrasta* [The development of social emotions in preschool children]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 176 p.
 10. Izotova E.I. Modern preschool children emotional development dynamics. *Mir psikhologii*, 2015, no. 1, pp. 65–77.
 11. Lapteva Yu.A., Morozova I.S. Development of emotional sphere of preschool child. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2016, no. 3, pp. 45–50.
 12. 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.
 13. Dovgaya N.A. *Emotsionalnoe razvitie doshkolnikov v svyazi s osobennostyami semeynoy situatsii*. Diss. kand. psikhol. nauk [The emotional development of preschool children in connection with the peculiarities of the family situation]. Sankt Petersburg, 2012. 238 p.
 14. Prusakova O.A., Sergienko E.A. Development of emotional sphere of preschool child. *Voprosy psikhologii*, 2006, no. 4, pp. 24–35.
 15. Gavrilova T.P. Social decentration and its role in the development of empathy. *Teoreticheskie i prikladnye problemy psikhologii poznaniya lyudmi drug druga: tezisy dokladov*. Moscow, NII obshch. i ped. psikhologii Publ., 1979, pp. 10–13.
 16. 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.
 17. Ovcharenko E.R. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya empatii u detey doshkolnogo i mladshego shkolnogo vozrasta*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions of development of empathy in children of preschool and primary school children]. Volgograd, 2003. 27 p.
 18. Leontev A.N. *Potrebnosti, motivy, emotsii* [Needs, motivations, emotions]. Moscow, Mosk. un-t Publ., 1972. 38 p.
 19. Yakobson S.G., Shchur Z.G. The role of ethics in its assimilation. *Psikhologicheskie problemy нравственного vospitaniya detey*. Moscow, NII OPP Publ., 1977, pp. 127–134.
 20. Breslav G.M. *Emotsionalnye osobennosti formirovaniya lichnosti v detstve* [Emotional features of the formation of personality in childhood. Norm and deviation]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. 144 p.
 21. Vinokurova O.V. *Sotsio-emotsionalnoe razvitie starshikh doshkolnikov* [Socio-emotional development of senior preschool children]. Borisoglebsk, BGPI Publ., 2007. 155 p.
 22. Lapteva Yu.A., Fedorova N.I. Monitoring of emotional well-being of preschool children in the system of psychological and pedagogical support in pre-school educational institution. *Evraziyskiy soyuz uchenykh*, 2015, no. 7-6, pp. 73–76.

REFERENCES

1. Lewis M., Sullivan M.W., Stanger C., Weiss M. Self development and self-conscious emotions. *Child development*, 1989, vol. 60, pp. 146–156.
2. Lewis M., Haviland-Jones J.M., ed. *Handbook of emotions*. New York, Guilford Press Publ., 2008. 864 p.
3. Tomkins S.S. Effect, imagery, consciousness. *The positive affect*. New York, Springer Publ., 1962. Vol. 1, pp. 1–35.
4. 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, no 2, pp. 317–333.
5. Goleman D. *Working with emotional intelligence*. New York, Bantam Books Publ., 1998. 650 p.
6. Saarni C. *The development of emotional competence*. New York, Guilford Press Publ., 1999. 381 p.
7. Vygotskiy L.S. Thinking and speaking. *Sobranie sochinenii*. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. Vol. 2, pp. 5–295.
8. Vygotskiy L.S. Emotions and their development in childhood. *Sobranie sochinenii*. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. Vol. 2, pp. 416–436.

CONTENT CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

© 2016

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

Keywords: emotional development of preschool children; emotional growth; ability to differentiate and identify emotional states; empathic ability; capability for emotional anticipation; criteria for assessing emotional development of preschool children; content characteristics of emotional state.

Abstract: The paper contains the analysis of the modern condition of the issue of emotional development in foreign and national researches. On the basis of analysis of various research positions, the author defines performance standards that determine content characteristics of the emotional development of a preschool child. The research shows age opportunities of the children of different pre-school periods, which constitute a meaningful basis for the key emotional growth (capacity for differentiation and identification of emotional states, empathic ability, capability for emotional anticipation). Analysis of the existing relationships between separate structural components of emotional growth of a preschool child leads to the understanding of the fact that the following criteria for their integrated assessment can be used: perception and understanding of emotional states according to expression or the context of the emotional situation, development of emotional decentration, and emotional anticipation. The latter leads us to the assumption that all the above-mentioned criteria can be considered from the point of evaluation of the same parameters. Thus, perception, understanding, identification of emotional states is actually regarded as criteria for assessing the emotional and cognitive components of empathy structure. At the same time, the increase of qualitative and quantitative indicators of perception and understanding of the emotional states is associated with the expansion of subject content requirements and development of emotional decentration. Social mediation of emotional states, pro-social motivation of behavior can be simultaneously considered as indicators of empathy development (as an important social gain of a preschool child) and capability for emotional anticipation. The results of theoretical generalizations are presented in the form of a diagram which graphically represents the age-related changes of the emotional development content of children at different pre-school stages.

САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ ПЕДАГОГА И ЦЕННОСТНООБРАЗУЮЩИЕ КОНТЕКСТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2016

Е.Ю. Почтарева, аспирант кафедры психологии образования
Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург (Россия)

Ключевые слова: самодетерминация; базовые потребности личности; субъект педагогической деятельности; аксиологическая направленность образования; субъект-субъектная парадигма образования; профессионально-педагогическая автономия; профессиональная компетентность педагога; субъект-субъектные отношения в образовательном процессе.

Аннотация: В статье обосновывается методологическое единство конструктов «самодетерминация педагога» и «самодетерминация педагогической деятельности» с позиций субъектно-деятельностного и экзистенциально-гуманистического подходов к интерпретации субъект-субъектной аксиологической сущности педагогической деятельности в специфической обусловленности тенденциями современного образования.

Автор рассматривает приоритетные направления современного гуманистического образования в широком контексте личностно ориентированного (мотивационно-смыслового и ценностно порождающего) образования в условиях постоянно изменяющейся социокультурной ситуации.

Обсуждается феноменологическое содержание самодетерминации субъекта педагогической деятельности как имплицитно заданной характеристики профессиональной активности педагога, инициирующей созидательное творческое развитие и саморазвитие на основе гуманистических ориентаций сотрудничества, диалога, самовыражения, фасилитации, свободы выбора личности.

Автор отмечает важность анализа самодетерминации как целостного феномена педагогической деятельности на основе ценностей и смыслов субъект-субъектной парадигмы гуманистического образования, в котором самодетерминация находит свое воплощение в интенциональных, рефлексивных, регуляторных, поведенческих, атрибутивных характеристиках, сущностью которых является взаимосвязанность и взаимообусловленность процессов интериоризации и экстериоризации, выражающих специфику личностного, социального, образовательного, профессионального проявлений педагога.

Анализ феномена самодетерминации выполнен на основе приоритетных задач инновационного развития образования и педагогической деятельности. Особое внимание автор уделяет психолого-педагогическому анализу структуры самодетерминации субъекта педагогической деятельности, определяя компонентный состав базовых потребностей педагога на основе современных представлений о самодетерминации: профессионально-педагогической автономии, профессиональной компетентности педагога и субъект-субъектных отношений при взаимодействии с участниками образовательного процесса.

Подчеркивается, что самодетерминация педагога – это именно та профессиональная активность, которая трансформирует профессиональный облик педагога, определяя динамическую составляющую психологического содержания и социального контекста педагогической деятельности, направленную на преобразование как внутреннего мира педагога, так и окружающей социокультурной реальности.

Представлены различные научные точки зрения исследователей на проблему самодетерминации и проблему влияния самодетерминации на личностно-профессиональное развитие педагога. Дается оценка состояния проблемы самодетерминации в настоящее время. Делается вывод о том, что становление субъектности педагога и развитие самодетерминации педагогической деятельности является ключевым направлением теории и практики образования.

Проблема самодетерминации, связанная с развитием внутриличностной согласованности, интегрированности, профессиональной целостности педагога, обеспечивающей его эффективное самодостаточное поведение, общение и деятельность в социуме, в настоящее время является одной из центральных, разрабатываемых в разнообразных направлениях психологии: психологии образования, психологии менеджмента, психологии консультирования, психотерапии, психологическом тренинге и др. И очевидно, неслучайно наблюдается рост работ, посвященных проблеме самодетерминации как средству самовыражения субъекта в профессиональной деятельности.

Актуальность исследования самодетерминации заключается в том, что в условиях вариативности и нестабильности общественной жизни многие социальные институты не выполняют свои традиционные функции

стабилизации и упорядочивания жизнедеятельности человека, поэтому эти функции переходят во внутренний план личности.

В условиях утверждения приоритета гуманистической субъект-субъектной парадигмы, обосновывающей отношение к человеку как главному феномену культуры и субъекту образования, самодетерминация трансформирует представления о педагогической деятельности, интегрируя в контекст образования идею субъектности как ключевой характеристики педагогической деятельности [1]. Поэтому в современных исследованиях педагогической деятельности утверждаются представления о педагоге как субъекте деятельности, когда сама личность педагога становится основным инструментом его профессиональной деятельности, которая трансформируется в личностно-профессиональное самоосуществление, так как своим поведением, деятельностью,

своим примером педагог содействует личностно-социальному самоутверждению обучающихся (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Л.М. Митина, А.Г. Асмолов, Н.Н. Васягина, Д.И. Фельдштейн, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков).

Самодетерминация как особый вид самоосуществления ориентирует педагога на раскрытие потенциала, внутренних ресурсов самовыражения, саморазвития субъектов образовательного процесса с целью осознания и раскрытия своих возможностей для воплощения собственного потенциала, а также осознания своих ограничений для минимизации рисков, с ними связанных.

Мы определяем самодетерминацию субъекта педагогической деятельности как интегративный ресурс, который представляет собой систему аффективных, поведенческих и когнитивных свойств, опосредованных ценностно-смысловыми образованиями субъекта и ценностями референтных групп, на основе рефлексивно-прогностического выбора и осмысленного принятия решения.

С позиций субъектных оснований педагогической деятельности самодетерминацию закономерно рассматривать как способность педагога осуществлять собственные интенции (ценности, цели, установки, потребности и т. д.) в педагогической деятельности, соответствующей направленности самой личности, ее интересам и возможностям, а также условиям, предоставленным социумом и культурой. Самодетерминация – это стремление к самостоятельному, свободному и критическому мышлению, аутентичному проявлению переживаний, эмоций, чувств, умение оценивать ситуативные и структурообразующие особенности окружающей реальности и находить соответствующие решения в различных ситуациях, способность к рефлексии и прогнозированию характера и хода изменений деятельности [2].

Категория деятельности является ведущим основанием осуществления субъекта, условием его формирования и развития, когда субъект в совокупности разнообразных деятельностей реализует взаимодействие с окружающей реальностью, самим собой, другими людьми, в процессе которого происходит воплощение его субъектности как основания собственной активности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский, Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов и др.). Имплицитно заданными характеристиками субъекта педагогической деятельности, интегрирующими внутренний и внешний планы деятельности как самостоятельного выбора педагога, являются преобразующая активность, рефлексивность, свобода выбора, уникальность субъектного опыта, принятие другого, саморазвитие, креативность, осознанность, автономность.

Таким образом, деятельностная обусловленность самодетерминации выступает ценностнообразующим фактором, определяющим системный и целостный характер процессов самодетерминации, тогда как для многих исследований самодетерминации характерна фрагментарность в подходе к изучению этого феномена. Так, исследователи эмпирическим путем выделяют какую-то одну ведущую тенденцию, характеризующую проявления самодетерминации. Например, на выборах разных культур в разных странах исследуется наиболее выраженная базовая потребность, определяющая самодетерминированность личности, которая поддержива-

ется в системе образования этих стран. В частности, в образовании США больше выражена поддержка компетентности, а в образовании Германии – автономии (Ш. Левеск, А.Н. Цуэлке, Л.Р. Станек, Р.М. Райан и др.) [3].

В исследованиях отечественной педагогической психологии самодетерминация рассматривается в различных аспектах педагогической деятельности, таких как самопознание и саморазвитие в процессе поли-субъектного взаимодействия (В.И. Вачков), личностно-профессиональные ресурсы субъектно-развивающей деятельности (А.Б. Серых), партнерская педагогическая позиция в субъект-субъектном взаимодействии (А.П. Чернявская), творческий потенциал профессионально-педагогического развития (Э.Э. Сыманюк), ценности и смыслы личностно-профессионального самоопределения педагога (Э.Р. Сайтбаева).

В русле субъект-субъектной парадигмы акцентируется приоритет ценностно-смысловой составляющей педагогической деятельности и отмечается, что гуманистические аксеологические тенденции образования актуализируют идеи образования, обращенного к созидательно-творческому развитию личности в целостности ее ресурсных потенциалов, утверждающих ценность личности как субъекта, познающего и преобразующего свой внутренний мир и социокультурную реальность. Именно ценностно-смысловой дискурс проблемы самодетерминации обуславливает рассмотрение самодетерминации как целостной характеристики субъекта педагогической деятельности [4].

В настоящее время наиболее обоснованной с теоретической и эмпирической точек зрения концепцией самодетерминации является мотивационная теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, разработанная в русле методологических оснований телеологического направления экзистенциальной и гуманистической психологии.

В подходе Э. Деси, Р. Райана самодетерминация определяется как возможность выбора из многообразия вариантов, исходя из собственных стремлений, интересов, ценностей и смыслов, обусловленных как внешними, так и внутренними условиями жизнедеятельности субъекта. Авторы подчеркивают важность устремлений самой личности к интересующему поведению и деятельности, которые становятся возможными в результате осуществления базовых потребностей в автономии, компетентности и межличностной согласованности [5].

Центральной идеей выступает субъектная активность как фактор интеграции внешних и внутренних условий самоосуществления личности. На основе волевых процессов, функционирования произвольной сферы субъекта самодетерминация находит свое выражение таким образом, что субъект самостоятельно осуществляет выбор в пользу собственной инициативы, проявления и реализации своих потенций в социуме или же, наоборот, отказывается от внешнего поведения, предпочитая внутренний план действий.

Э. Деси и Р. Райан преодолевают противоречие «внешнее – внутреннее», «индивидуализация – социализация», «самодетерминация – детерминация», обосновывая феноменологическое содержание самодетерминации в континуальном пространстве внутренней и внешней мотивации личности: от полной обусловленности

внешними силами до саморегуляции как самотождественности и интегрированности с ценностями и смыслами процессов регуляции [6]. Подчеркивается значение осознанности и рефлексивности в эффективности личности и эффективности поведения, где главным критерием самодетерминированности выступает гибкость во взаимодействии со средой как процесс и результат превращения личности из объекта и средства деятельности в субъекта деятельности при сохранении гармоничного существования с внешним и внутренним миром в пространстве смысловой дилеммы «от заложника (пешки) – к самобытному, оригинальному», «от принуждения – к свободе» [7, с. 380].

Психологическая структура самодетерминации личности основана на реализации трех базовых потребностей: автономии, компетентности, межличностной согласованности, удовлетворение которых в социуме делает поведение и деятельность субъекта самодетерминированным, то есть выражающим сущностные субъектные свойства, состояния, процессы, характеристики личности [8]. В традиции гуманистической психологии ученые отождествляют понятия «потребности» и «ценности», утверждая врожденную обусловленность стремления личности к самодетерминации.

Самодетерминация основана на автономной регуляции самостоятельного поведения, в отличие от поведения, обусловленного условиями внешней среды, ее давлением, стимулами и подкреплениями [9]. Если поведение скоординировано с личностными интересами, предпочтениями и потребностями, то человек ощущает себя свободным и произвольным при выполнении всего действия, в таком случае воля является главным детерминирующим и регулирующим фактором поведения.

Э. Деси и Р. Райан также развивают деятельностные аспекты теории самодетерминации, инициировав исследования феномена в русле организационной психологии, психологии образования и организационного поведения личности (Э. Деси, Р. Райан, М. Ванстенкристи, В. Милле, М. Ганье, Ж. Форест, С. Ричер и др.).

В традициях субъектно-деятельностной парадигмы А.Г. Асмолов интерпретирует самодетерминацию как произвольную активность субъекта в оппозиции детерминации нормами деятельности, стереотипами поведения, внешнезаданным обстоятельствам, то есть такую активность, которая составляет «обязательное условие развития деятельности субъекта, «скачка» к новой деятельности», побуждаемой новыми жизненными отношениями субъекта и его возросшими потенциальными возможностями» [10, с. 268]. Представления о самодетерминации с позиции категории субъектной активности рассматривает А.В. Брушлинский, делая вывод о решающей роли внутриличностных смысловых структур, обуславливающих в процессе психического развития субъекта переход активности из внешнего плана во внутренний план «спонтанной» активности [11]. В.Э. Чудновский самодетерминацию понимает как «ядро субъективности – средоточие внутренней активности, квинтэссенцию субъективного мира человека» [12, с. 8]. Ядро субъективности определяет способность и потребность личности к самотрансформации и развитию окружающего пространства.

В этой связи нам представляется важным определить компонентный состав базовых потребностей субъекта педагогической деятельности, который мы осуществим на основе ценностно-смыслового содержания педагогической деятельности, в соответствии с которым самодетерминация отражает личностно-профессиональную специфику труда педагога.

Содержательное наполнение самодетерминации в концепции Э. Деси и Р. Райана позволяет нам утверждать, что самодетерминация педагогической деятельности основана на воплощении педагогом следующих потребностей: профессионально-педагогическая автономия, профессиональная компетентность педагога и субъект-субъектные отношения при взаимодействии с участниками образовательного процесса.

1. Профессионально-педагогическая автономия – важная составляющая самодетерминации педагогической деятельности, которую мы определяем как самостоятельное принятие решений на основе критической рефлексии, самообразование и постоянный профессиональный рост, владение стратегическими умениями и навыками (свободное оперирование формами, способами, приемами работы), приемами консультирования и оказания обучающимся педагогической поддержки.

При существующем терминологическом многообразии трактовки педагогической автономии и понимания ее психологической природы считаем необходимым выделить точку зрения К.А. Абульхановой-Славской, которая отмечает, что самостоятельная деятельность субъекта не может быть осуществлена без согласованности субъективных (личностная значимость деятельности, ее результата, способов достижения результата) и объективных (структурирующая деятельность цель и задачи) критериев деятельности. В противном случае деятельность педагога начинает приобретать бессмысленный характер, усугубляющийся часто встречающейся неопределенностью и противоречивостью профессиональных требований к педагогу: «происходит отчуждение деятельности от личности до такой степени, что она лишается возможности ее целостной организации» [13, с. 91]. Автономия педагогической деятельности предполагает осуществление субъектом целеполагания, проектирования, планирования, программирования, реализацию функций анализа, контроля, управления, что и является условием самостоятельности педагога, когда деятельность осознается субъектом в структурно-динамическом единстве личностно и профессионально обусловленных ценностных оснований и осмысливается как интегрированная целостность.

В этом случае автономия как характеристика педагогической деятельности задает свободное развитие, творческую самореализацию, возможность выбора, обуславливает деятельность педагога, относительно независимую от внешних установок, в том, что касается принятия ответственных решений, самостоятельного выбора на основе осознания альтернатив и их последствий.

2. Профессиональная компетентность педагога в контексте самодетерминации раскрывается как характеристика состояния педагога как субъекта деятельности в части восприятия эффективности собственной деятельности. Семантическая интерпретация компетентности с точки зрения самодетерминации связана, прежде всего, с самоэффективностью, которая образуется совокупностью психологических установок, социальных и профессиональных стереотипов, готовности к инновациям

и творческому развитию на основе механизмов когнитивных, социально-эмоциональных процессов формирования представлений о себе и окружающих, механизмов атрибуции восприятия, эмоциональной саморегуляции.

Подобный ракурс профессиональной компетентности педагога актуализирует такие свойства, как толерантность к психологической и социальной неопределенности, свобода выбора, ценностное самоотношение, позитивная интенциональность и ценностная направленность, удовлетворенность педагогической деятельностью, внутренний локус контроля, автономная каузальная ориентация, волевой самоконтроль, эмоциональное благополучие, вовлеченность в деятельность [14]. Обоснованием подобных взглядов на содержание компетентности педагога служит, по нашему мнению, концепция компетентности Дж. Равена, ключевым положением которой является положение об учете интересов, целей, приоритетов (личностных, социальных, профессиональных, образовательных и др.) каждого человека при оценке его компетентности в конкретной области. Компетентность проявляется и развивается только в условиях интересной для человека деятельности.

С этой точки зрения компетентность можно интерпретировать как «мотивированные способности», которые образуют два уровня: фундаментальный (специфические для определенного действия умения и способности) и высший (компетенции для организации деятельности любого вида: вовлеченность в деятельность, ответственность, лидерство, коммуникабельность, стрессоустойчивость, рефлексивность и др.) [15].

Автор дифференцирует три основные группы компетентностей, используя категорию «отношение» как характеристику личности педагога с учетом различных сфер жизнедеятельности: отношение к самому себе как к личности, субъекту жизнедеятельности как выражению гражданственности, самосовершенствования, саморегулирования; отношение к социальному взаимодействию человека и социальной сферы, способам и средствам взаимодействия; отношение к деятельности как объективному условию самоосуществления субъекта [16].

Таким образом, компетентность, обусловленная процессами самодетерминации, обеспечивает подлинное аутентичное существование педагога через реализацию свободного и ответственного выбора, самостоятельного определения направлений собственного развития.

3. Субъект-субъектные отношения при взаимодействии с участниками образовательного процесса воплощают сущность современного гуманизма в отношении педагогической деятельности как диалога в постоянно развивающейся системе «педагог – обучающийся», в которой раскрываются личностные ресурсы как обучающегося, так и педагога.

Диалогичность в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии предстает как характеристика самовыражения субъектов совместной деятельности, актуализируя осознанность и рефлексивность их активности, способствуя, таким образом, целостному ценностно-смысловому и личностному развитию обучающихся, побуждая их выстраивать собственную систему отношений с миром [17].

Диалогическая сущность педагогического взаимодействия раскрывается в ценностно-смысловой сфере педагога, когда педагогическая деятельность реализуется преимущественно в форме сотрудничества с позиций открытости по отношению к другим людям, предметной среде, собственному внутреннему миру и обеспечивает процесс интеграции субъекта в социокультурную среду [18; 19]. Ценности и смыслы, обуславливая способы и сферы взаимодействия личности, определяют разнообразие связей, которые осуществляет субъект, задавая, таким образом, многообразие внешних и внутренних факторов детерминационных процессов развития личности (К. Роджерс, Дж. Бьюдженталь, К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, А.А. Бодалёв, Н.Н. Васягина, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Л.А. Петровская).

Субъект-субъектное педагогическое взаимодействие характеризуется неравновесностью психических состояний субъектов образования, ввиду ситуативной обусловленности взаимодействия, порождающей психическую активность вследствие личностной значимости ситуации диалога, асимметричностью психологических и ролевых позиций, являющихся отражением личностных смыслов субъектов образования.

Таким образом, профессиональная деятельность педагога обусловлена единством личностного, социального и профессионального факторов. Педагог – это субъект социальных отношений, поскольку он, испытывая влияния социокультурной среды, преломляет, творчески преобразовывает их, развивая как свой внутренний мир, так и профессионально-педагогическое пространство. С этой точки зрения педагог выступает как совокупность внутренних условий. Эти внутренние условия определяют и характеризуют субъектность педагога, которая находит свое воплощение в наличии разного опыта, знаний, мнений, убеждений, в различиях характера и стиля деятельности, динамических и социально-аффективных проявлений.

Люди очень различаются в своих ощущениях и суждениях о роли среды и собственных действий в осуществлении событий жизнедеятельности. В соединении внутренних психологических компонентов и внешних социокультурных условий образуется своеобразная траектория профессионального индивидуально-психологического развития, пусковым механизмом которого являются самодетерминация. Самодетерминация как внутренний ресурс делает возможной принадлежность субъекта к определенной профессиональной группе, обеспечивая тем самым ее активное деятельностное существование в социуме [20].

Выступая в качестве субъекта социального действия, реализуя принятые социально значимые цели, педагог развивает свою самобытность, вырабатывает собственное отношение к окружающему, реализуя свою субъектность. Быть субъектом деятельности – это значит строить самого себя. С этих позиций возможно рассматривать самодетерминацию педагогической деятельности как важнейший фактор релевантности и успешности педагога в профессиональном мире, то есть основным критерием оценки уровня самодетерминации как профессиональной характеристики педагогической деятельности будет выступать соответствие педагога как своим внутренним стремлениям, так и конкретной

ситуации, как внутренним, так и социальным контекстам, воплощающее вариативные инновационные и стабильные традиционные основания педагогической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васягина Н.Н. Человек как субъект социокультурного пространства // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 7–15.
2. Почтарева Е.Ю. Психологическое содержание самодетерминации педагога // Общество и цивилизация. 2015. Т. 2. С. 80–84.
3. Levesque C., Zuehlke A.N., Stanek L.R., Ryan R.M. Autonomy and competence in German and American university students: a comparative study based on self-determination theory // *Journal of Education Psychology*. 2004. Vol. 96. № 1. P. 64–68.
4. Почтарева Е.Ю. Ценностно-смысловая сфера педагога в аспекте самодетерминации педагогической деятельности // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 193–197.
5. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // *American psychologist*. 2000. Vol. 55. № 1. P. 68–78.
6. Deci E.L., Ryan R.M. The support of autonomy and control behavior // *Journal of personality and social psychology*. 1987. № 53. P. 1024–1037.
7. Reeves J., Nix G., Hamm D. Test models of self-determination in the experience needed to motivate action and mystery selection // *Journal of educational psychology*. 2003. Vol. 95. № 2. P. 375–392.
8. Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M. Motivation and education: the self-determination perspective // *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 3. № 26. P. 325–346.
9. Hardr P.L., Reeves J. Motivational model intentions of rural students to continue learning against the departure of the senior classes // *Journal of educational psychology*. 2003. Vol. 95. № 2. P. 347–356.
10. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. 480 с.
11. Брушлинский А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе // *Психологический журнал*. 1996. Т. 18. № 2. С. 18–32.
12. Чудновский В.Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии // *Психологический журнал*. 1993. Т. 14. № 5. С. 3–12.
13. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
14. Ryan R.M., Connell J.P., Deci E.L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education // *Research on motivation in education*. 1985. Vol. 2. P. 13–51.
15. Raven J. Toward professionalism in psychology and education // *The Psychology of Education Review*. 2012. Vol. 36. № 1. P. 3–18.
16. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. М.: Когито-Центр, 2001. 144 с.
17. Почтарева Е.Ю. Самодетерминация педагога как фактор становления субъектности обучающегося // Психолого-педагогические проблемы девиантного поведения личности: материалы Международной научно-практической конференции. Псков: Псковский государственный университет, 2015. С. 94–101.
18. Васягина Н.Н. К вопросу о социокультурном воспитательном пространстве // *Научные проблемы гуманитарных исследований*. 2010. № 1. С. 143–148.
19. Васягина Н.Н. Самосознание как условие субъектного становления личности // *Дискусия*. 2013. № 4. С. 94–104.
20. Почтарева Е.Ю. Ценностные предикторы самодетерминации субъекта педагогической деятельности // *Наука, образование и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции*. Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2016. С. 191–193.

REFERENCES

1. Vasyagina N.N. Person as the subject of social and cultural space. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2013, no. 4, pp. 7–15.
2. Pochtareva E.Yu. Psychological content of self-determination of the teacher. *Obshchestvo i tsivilizatsiya*, 2015, vol. 2, pp. 80–84.
3. Levesque C., Zuehlke A.N., Stanek L.R., Ryan R.M. Autonomy and competence in German and American university students: a comparative study based on self-determination theory. *Journal of Education Psychology*, 2004, vol. 96, no. 1, pp. 64–68.
4. Pochtareva E.Yu. Value-notional sphere of a teacher in the aspect of self-determination of pedagogical activity. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2015, no. 6, pp. 193–197.
5. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*, 2000, vol. 55, no. 1, pp. 68–78.
6. Deci E.L., Ryan R.M. The support of autonomy and control behavior. *Journal of personality and social psychology*, 1987, no. 53, pp. 1024–1037.
7. Reeves J., Nix G., Hamm D. Test models of self-determination in the experience needed to motivate action and mystery selection. *Journal of educational psychology*, 2003, vol. 95, no. 2, pp. 375–392.
8. Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M. Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 1991, vol. 3, no. 26, pp. 325–346.
9. Hardr P.L., Reeves J. Motivational model intentions of rural students to continue learning against the departure of the senior classes. *Journal of educational psychology*, 2003, vol. 95, no. 2, pp. 347–356.
10. Asmolov A.G. *Po tu storonu soznaniya: metodologicheskie problemy neklassicheskoy psikhologii* [On the other side of consciousness: methodological problems of non-classical psychology]. Moscow, Smysl Publ., 2002. 480 p.
11. Brushlinskiy A.V. The psychology of the subject in a changing society. *Psikhologicheskii zhurnal*, 1996, vol. 18, no. 2, pp. 18–32.
12. Chudnovskiy V.E. On the problem of the relation of the “external” and “internal” in psychology. *Psikhologicheskii zhurnal*, 1993, vol. 14, no. 5, pp. 3–12.

13. Abulkhanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni* [Life Strategy]. Moscow, Mysl' Publ., 1991. 299 p.
14. Ryan R.M., Connell J.P., Deci E.L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. *Research on motivation in education*, 1985, vol. 2, pp. 13–51.
15. Raven J. Toward professionalism in psychology and education. *The Psychology of Education Review*, 2012, vol. 36, no. 1, pp. 3–18.
16. Raven Dzh. *Pedagogicheskoe testirovanie: problemy, zabluzhdeniya, perspektivy* [Pedagogical testing: problems, errors, prospects]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2001. 144 p.
17. Pochtareva E.Yu. Self-determination of the teacher as the factor of formation of the student subjectivity. *Psikhologo-pedagogicheskie problemy deviantnogo povedeniya lichnosti: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Pskov, Pskovskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2015, pp. 94–101.
18. Vasyagina N.N. On the issue of socio-cultural educational space. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy*, 2010, no. 1, pp. 143–148.
19. Vasyagina N.N. Self-consciousness as a condition of personality's subject formation. *Disskusiya*, 2013, no. 4, pp. 94–104.
20. Pochtareva E.Yu. Valuable predictors of self-determination of the agent of pedagogical activity. *Nauka, obrazovanie i innovatsii: sbornik statey Mezhdunarodnyy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ufa, OMEGA SAYNS Publ., 2016, 191–193.

SELF-DETERMINATION OF A TEACHER AND VALUE-FORMING CONTEXTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY

© 2016

E.Yu. Pochtareva, postgraduate student of Chair of Educational Psychology
Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg (Russia)

Keywords: self-determination; human basic needs; agent of educational activity; axiological focus of education; agent-to-agent model in education; vocational and educational autonomy; teacher's professional competence; agent-to-agent relations in educational process.

Abstract: The paper proves the methodological unity of such constructs as “self-determination of a teacher” and “self-determination of educational activity” in terms of agent-pragmatist and existentially humanistic approaches to the interpretation of the agent-to-agent axiological essence of educational activity in specific conditions of modern education trends.

The author studies the priorities of modern humanistic education in the broad context of student-focused (motivational-notional and value generating) education in an ever-changing socio-cultural situation.

The author discusses the phenomenological content of self-determination of the subject of educational activity as an implicitly given characteristic of the teacher's professional activity, which initiates positive creative development and self-development based on humanistic principles of co-operation, dialogue, self-expression, facilitation, and freedom of choice of an individual.

The author emphasizes the importance of self-determination analysis as an integral phenomenon of educational activity, based on the values and meanings of the agent-to-agent model of humanistic education, where self-determination is embodied in the intentional, reflective, regulatory, behavioral, attribute characteristics, the essence of which is interrelation and interdependence of the internal and external processes that express the peculiarity of personal, social, educational, and vocational manifestation of a teacher.

The analysis of self-determination phenomenon is carried out according to primary objectives of innovative development of education and teaching activities. Particular attention is paid to the psychological and pedagogical analysis of the structure of self-determination of the agent's educational activity defining a composition of teacher's basic needs based on modern concepts of self-determination: vocational and educational autonomy, teacher's professional competence and agent-to-agent relations in interaction with the participants of the educational process.

It is emphasized that self-determination of a teacher is such a professional activity that transforms the image of a professional teacher determining the dynamic component of the psychological meaning and social context of educational activity aimed at the transformation of both inner world of a teacher and the surrounding socio-cultural reality.

The paper presents a variety of scientific positions towards the issue of self-determination and the problem of self-determination influence on the personal and professional development of a teacher. The study describes the current state of self-determination problem. The author comes to the conclusion that the formation of the agent characteristics of a teacher and the development of self-determination of educational activity is a key focus of the theoretical and practical aspects of education.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

© 2016

О.В. Соловьева, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры дефектологии
Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь (Россия)

С.Б. Темрокова, аспирант кафедры психологии
Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь (Россия)

Ключевые слова: медицинские работники; профессиональное выгорание; психологическая профилактика; «копинг-стратегии».

Аннотация: Статья посвящена проблеме психологической профилактики синдрома «профессионального выгорания», переживаемого медицинскими работниками разного уровня образования. Обосновывается актуальность темы и недостаточная степень разработанности данной проблемы. Поднимается остро стоящий вопрос о специфике профессионального выгорания врачей и среднего медицинского персонала. Подчеркивается необходимость поиска и обоснования способов психологической профилактики профессионального выгорания у медицинских работников. Кратко изложены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей выгорания врачей и медицинских сестер, согласно которому был выявлен высокий уровень профессионального выгорания у всех медицинских работников; при этом наибольшая степень выраженности данного синдрома наблюдается у среднего медицинского персонала, так как для медицинских сестер характерен низкий уровень социальной удовлетворенности и организационной лояльности. Также для них в большей степени характерно использование неконструктивных совладающих стратегий, таких как «конфронтативный копинг», «дистанцирование» и «бегство-избегание». Но в то же время именно у медицинских сестер наиболее выражены эмпатические способности. Корреляционный анализ выявил следующую зависимость: чем ниже уровень образования, социальной удовлетворенности и статуса у медицинских работников, тем более выражен синдром «профессионального выгорания». Также выявлена связь низкого уровня выгорания и использования конструктивных «копинг-стратегий». В работе четко обозначены задачи психологической профилактики профессионального выгорания, способствующей поддержанию и укреплению психологического здоровья медицинских работников, коррекции личностных особенностей специалиста и взаимоотношений в коллективе, а также помогающей преодолению стресса и эмоционального истощения в трудных жизненных ситуациях. Описанные результаты контрольного этапа эксперимента указывают на эффективность программы психологической профилактики и возможность ее применения в медицинских учреждениях.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема психологической профилактики профессионального выгорания у медицинских работников является актуальной и значимой. Это обусловлено тем, что данная профессия обладает огромной социальной важностью, так как именно на медицинского работника ложится большая ответственность за жизнь и здоровье пациента. Исследователей волнует высокая патогенность медицинской деятельности, поскольку психологическое состояние врача и медицинской сестры жизненно важно для безопасности и качества их профессиональной деятельности [1–3]. Теоретико-методологический анализ, посвященный изучению данной проблемы, позволяет констатировать, что вопросы, связанные с синдромом «профессионального выгорания», широко изучены.

Исследователями выявлены факторы формирования этого феномена [1; 4–7]. Раскрыты причины профессионального выгорания [8–11]. Описаны особенности проявления синдрома выгорания в процессе трудовой деятельности специалистов типа «человек-человек» [12–15]. Предложены различные модели профессионального выгорания [5; 11; 16]. Однако нет единства в понимании природы синдрома «профессионального выгорания». Перечень симптомов выгорания весьма широк, расплывчат и противоречив. В теоретических и прикладных исследованиях по-разному рассматривается компонентный состав синдрома «профессионального выгорания». Разными авторами выделяются разнооб-

разные факторы, оказывающие влияние на данный синдром. Не существует единого понимания механизмов возникновения синдрома «профессионального выгорания». Большинство работ носит эмпирический характер, в основном связанный с выявлением связей между выгоранием, особенностями личности и поведения представителей различных профессиональных групп.

Обобщенные выводы по анализу литературы приводят нас к следующему пониманию данного феномена. Синдром выгорания представляет собой дезадаптивный синдром, действие которого определяется на всех уровнях функционирования личности: индивидуально-психологическом, социально-психологическом и организационном, оказывая негативное влияние на показатели профессиональной эффективности, удовлетворенности трудом и «непрофессиональной» жизнью [5; 13; 16].

Остается остро стоящим вопрос о специфике профессионального выгорания медицинских работников разного уровня образования и квалификации, в частности врачей и среднего медицинского персонала. Недостаточно разработаны и внедрены в практику эффективные способы профилактики профессионального выгорания в условиях медицинской деятельности [1].

В этой связи целью исследования явилось изучение особенностей синдрома «профессионального выгорания» у медицинских работников разного уровня образования и разработка программы психологической профилактики профессионального выгорания медицинских работников.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Экспериментальное исследование проходило на базе ГБУЗ «Центр по борьбе со СПИДом и инфекционными заболеваниями» г. Нальчика. В исследовании приняли участие 182 медицинских работников (врачи и средний медицинский персонал). Нами применялись следующие методики: опросник профессионального выгорания К. Маслач и С. Джексона (MBI) [16]; методика определения социальной неудовлетворенности Л.Ю. Субботиной [17]; шкала организационной лояльности Н. Аллен и Дж. Майера [18]; опросник способов совладания (WCQ) Р. Лазаруса и С. Фолкман, адаптация Т.Л. Крюковой и Е.В. Куфтяк [20]; методика «Диагностика уровня эмпатии» В.В. Бойко [12].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

В ходе диагностики уровня профессионального выгорания по методике К. Маслач выявлена существенная разница в выраженности выгорания у врачей и медицинских сестер. Так, у среднего медицинского персонала выраженность синдрома гораздо выше, чем у врачей. Это обусловлено высокой напряженностью труда, чрезмерной производственной нагрузкой, круглосуточным режимом работы с обязательными ночными дежурствами, высокой ответственностью за процесс и результаты профессиональной деятельности [20].

Показатели социальной удовлетворенности по методике Л.Ю. Субботиной у медицинских сестер существенно ниже, чем у врачей. Это обусловлено общей неудовлетворенностью социальными достижениями, низкой заработной платой, отсутствием поощрения и стимулирования в условиях профессиональной деятельности [3; 20].

Организационная лояльность (по опроснику Н. Аллен и Дж. Майера) у медицинских сестер ниже, чем у врачей. Это обусловлено напряженными отношениями в коллективе, с начальством, принижающим роль среднего медицинского персонала в лечении больных, что ведет к эмоциональной отверженности и снижению их приверженности организации.

Изучение способов совладания (методика WCQ) показывает, что медицинские сестры отдают предпочтение стратегиям «конфронтативный копинг» (58,7 %), «дистанцирование» (39 %) и «бегство-избегание» (32 %). Врачи наиболее часто используют стратегию «самоконтроль» (42,3 %) и «планирование решения проблем» (38,8 %). Эмпатические способности, в частности эмоциональный канал эмпатии, наиболее выражен у медицинских сестер [20].

По результатам корреляционного анализа выявлено, что выраженность синдрома «профессионального выгорания» имеет зависимость от уровня образования, социальной удовлетворенности, организационной лояльности, социального статуса, «копинг-стратегий» и эмпатических способностей. Выявленная корреляционная зависимость заключается в следующем: чем ниже уровень образования, социальной удовлетворенности и статуса у медицинских работников, тем более выражен у них синдром «профессионального выгорания». Также выявлена связь низкого уровня выгорания и использования конструктивных «копинг-стратегий».

Полученные результаты явились основанием для организации и проведения профилактической работы. Ее основной целью стало создание способствующих предотвращению профессионального выгорания в медицинском учреждении условий для сохранения и укрепления психического здоровья медицинских работников. Психологическая профилактика предполагала решение следующих задач: ознакомление медицинских работников с признаками и факторами синдрома «профессионального выгорания»; формирование конструктивной стратегии отношения к профессиональной деятельности, способствующей поддержанию и укреплению психологического здоровья медицинских работников; коррекция личностных особенностей специалиста и взаимоотношений в коллективе; формирование совладающего поведения, помогающего преодолеть стресс и эмоциональное истощение в трудных жизненных ситуациях и профессиональной деятельности.

Программа психологической профилактики состояла из четырех основных блоков:

1. Психологическая диагностика, направленная на выявление уровня выраженности и специфики синдрома выгорания у медицинских работников.

2. Психологическое просвещение, призванное информировать участников экспериментальной группы о причинах, признаках синдрома «профессионального выгорания» и способах его профилактики и коррекции.

3. Индивидуальное психологическое консультирование медицинских работников.

4. Психологическое развитие, осуществляемое посредством группового тренинга с медицинскими работниками.

В ходе целенаправленной психологической работы по профилактике профессионального выгорания медицинских работников произошли положительные изменения, а именно значительно снизился индекс степени профессионального выгорания. Так, у врачей уровень эмоционального истощения до формирующего этапа составлял 40 %, после – 16 %. Деперсонализация на констатирующем этапе составляла 44 %, после формирующего эксперимента – 28 %. Редукция профессиональных достижений – 30 %, после формирующего этапа – 10 %. У медицинских сестер выраженность эмоционального истощения при первичной диагностике составляла 30 %, на контрольном этапе – 13,3 %; деперсонализация – 65 и 38 %, редукция профессиональных достижений – 57 и 29 % соответственно. В числе трех приоритетных совладающих стратегий, используемых врачами после формирующей работы, оказались: «самоконтроль» (60 %), «планирование решения проблемы» (52 %), «положительная переоценка» (53 %). У медсестер после формирующего эксперимента наиболее предпочтительными способами совладания стали «поиск социальной поддержки» (58,7 %), «самоконтроль» (51,9 %) и «положительная переоценка» (49 %). Важным результатом стало значительное уменьшение числа выборов в пользу стратегии «конфронтативный копинг» как у медицинских сестер, так и у врачей. Если на начальном этапе ее предпочитали 58,7 % медсестер и 43,3 % врачей, то на контрольном этапе – 32 и 22,6 % соответственно. Эти данные свидетельствуют об эффективности программы психологической профилактики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Профилактика выгорания наиболее действенна при соблюдении таких психологических условий, как повышение профессиональной мотивации медицинских работников, улучшение отношений организационного окружения, социальной поддержки, формирование конструктивных совладающих стратегий и позитивных взглядов на жизнь.

Внедрение результатов исследования может снизить уровень выраженности синдрома «профессионального выгорания», что будет способствовать предупреждению ухода из профессии как высококвалифицированных врачей, так и среднего медицинского персонала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большакова Т.В. Личностные детерминанты и организационные факторы возникновения психического выгорания у медицинских работников : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2004. 187 с.
2. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания: личностные особенности работников сферы психического здоровья // Медицинские новости. 2002. № 7. С. 93–96.
3. Темрокова С.Б. Профессиональное выгорание медицинских работников: причины и последствия // Прикладная психология и психоанализ. 2013. № 2. С. 5–10.
4. Cordes C.L., Dougherty T.W. A review and an integration of research on job burnout // *Academy of Management Review*. 1993. Vol. 18. № 4. P. 621–656.
5. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Психическое «выгорание» и качество жизни // Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: Санкт-Петербургский университет, 2002. С. 13–24.
6. Китаев-Смык Л.А. Выгорание персонала. Выгорание личности. Выгорание души // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 2. С. 41–50.
7. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 90–101.
8. Freudenberger H.J. Staff burn-out // *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30. P. 159–165.
9. Grunfeld E., Whelan T.J., Zitzelsberger L. Cancer care workers in Ontario: prevalence of burnout, job stress and job satisfaction // *Canadian Medical Association Journal*. 2000. Vol. 163. № 2. P. 166–169.
10. Maslach C. *Burnout the Cost of Caring*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1982. 230 p.
11. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 105 с.
12. Poulin J., Walter C. Social worker burnout: a longitudinal study // *Social Work Research and Abstracts*. 1993. Vol. 29. № 4. P. 5–12.
13. Водопьянова Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья. СПб.: Питер, 2000. С. 18–32.
14. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 3. С. 85–95.
15. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57–64.

16. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
17. Дмитриев М.Г., Белов В.Г., Парфенов Ю.А. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков. СПб.: ПНИ, 2010. 316 с.
18. Meyer J., Allen N. A three-component conceptualization of organizational commitment // *Human Resource Management Review*. 1991. Vol. 1. № 1. P. 61–89.
19. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
20. Соловьева О.В., Темрокова С.Б. Изучение и профилактика профессионального выгорания у медицинских работников // Прикладная психология и психоанализ. 2016. № 1. С. 6–10.

REFERENCES

1. Bolshakova T.V. *Lichnostnye determinanty i organizatsionnye faktory vznikhoveniya psikhicheskogo vygoraniya u meditsinskikh rabotnikov*. Diss. kand. psikhol. nauk [Personal determinants and organizational factors of the beginning of emotional burnout of medical professionals]. Yaroslavl, 2004. 187 p.
2. Skugarevskaya M.M. Emotional burnout syndrome: personal characteristics of professionals in the sphere of mental health. *Meditsinskie novosti*, 2002, no. 7, pp. 93–96.
3. Temrokovaya S.B. Professional burnout of medical professionals: reasons and consequences. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz*, 2013, no. 2, pp. 5–10.
4. Cordes C.L., Dougherty T.W. A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 1993, vol. 18, no. 4, pp. 621–656.
5. Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. Emotional “burnout” and life quality. *Psikhologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti*. Sankt Petersburg, Sankt-Petersburgskiy universitet Publ., 2002, pp. 13–24.
6. Kitaev-Smyk L.A. Burnout of Personnel. Burnout of Soul. *Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh*, 2008, no. 2, pp. 41–50.
7. Orel V.E. “Burnout” phenomenon in foreign psychology: empirical study and prospects. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2001, vol. 22, no. 1, pp. 90–101.
8. Freudenberger H.J. Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 1974, vol. 30, pp. 159–165.
9. Grunfeld E., Whelan T.J., Zitzelsberger L. Cancer care workers in Ontario: prevalence of burnout, job stress and job satisfaction. *Canadian Medical Association Journal*, 2000, vol. 163, no. 2, pp. 166–169.
10. Maslach C. *Burnout the Cost of Caring*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall Publ., 1982. 230 p.
11. Boyko V.V. *Sindrom “emotsionalnogo vygoraniya” v professionalnom obshchenii* [“Emotional burnout” syndrome in professional communication]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 1999. 105 p.
12. Poulin J., Walter C. Social worker burnout: a longitudinal study. *Social Work Research and Abstracts*, 1993, vol. 29, no. 4, pp. 5–12.
13. Vodopyanova N.E. “Emotional burnout” syndrome in communicative professions. *Psikhologiya zdorovya*. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2000, pp. 18–32.

14. Ponginskaya T.I. Burnout syndrome in social professions. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2002, vol. 23, no. 3, pp. 85–95.
15. Formanyuk T.V. “Emotional burnout” syndrome as the indicator of professional disadaptation of a teacher. *Voprosy psikhologii*, 1994, no. 6, pp. 57–64.
16. Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout syndrome: diagnostics and prophylaxis]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2009. 336 p.
17. Dmitriev M.G., Belov V.G., Parfenov Yu.A. *Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika delinkventnogo povedeniya u trudnykh podrostkov* [Psychological and pedagogical diagnostics of delinquent behavior of troubled teenagers]. Sankt Petersburg, PONI Publ., 2010. 316 p.
18. Meyer J., Allen N. A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1991, vol. 1, no. 1, pp. 61–89.
19. Kryukova T.L., Kuftyak E.V. Check-list of methods of coping (WCQ methodology adoption). *Zhurnal prakticheskogo psikhologa*, 2007, no. 3, pp. 93–112.
20. Soloveva O.V., Temroкова S.B. The study and prevention of professional burnout of medical professionals. *Prikladnaya psikhologiya i psichoanaliz*, 2016, no. 1, pp. 6–10.

PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNOUT OF MEDICAL PROFESSIONALS

© 2016

O.V. Solovyeva, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, professor of Chair of defectology
North-Caucasus Federal University, Stavropol (Russia)

S.B. Temroкова, postgraduate student of Chair of psychology
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol (Russia)

Keywords: medical professionals; professional burnout; psychological prevention; “coping-strategy”.

Abstract: The paper covers the issue of psychological prevention of “professional burnout” syndrome experienced by medical professionals of various levels of education. The authors prove the relevance of the topic and the insufficient degree of development of this issue; bring up the topical issue of the specificity of professional burnout of doctors and nursing personnel, and highlight the necessity of the search for and argumentation of methods of psychological prevention of professional burnout of medical professionals. The authors set out the results of empirical study aimed at the detection of peculiarities of the doctors’ and nurses’ burnout, according to which they determined the high level of professional burnout of all medical professionals; and the nursing staff manifests the highest degree of this syndrome as the nurses are characterized by the low degree of social satisfaction and organizational loyalty. Besides, it is more typical for them to use non-constructive coping strategies such as the “confrontive coping”, “distancing” and “escape-avoidance”. At the same time, it is medical nurses who manifest greatly the empathic abilities. The correlation analysis revealed the following dependence: the lower the degree of education, social satisfaction and status of medical professionals is, the more expressed the “professional burnout” syndrome is. Moreover, the relation of the low degree of burnout and the use of constructive “coping-strategies” is detected. The authors make clear the tasks of psychological prevention of professional burnout promoting the supporting and strengthening of psychological health of medical professionals, correction of personal characteristics of a specialist and the interrelations within the community, as well as helping to cope with stress and emotional burnout in hardships. The results of control stage of the experiment described in the paper point out the efficiency of the psychological prevention program and the feasibility of its application in medical institutions.

ПРОБЛЕМА ВИКТИМОГЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА В ФЕНОМЕНОЛОГИИ СИРОТСТВА: СОЦИАЛЬНАЯ ДЕПРИВАЦИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИЦИИ ЖЕРТВЫ

© 2016

Е.С. Фоминых, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург (Россия)

Ключевые слова: сиротство; социальная депривация; виктимность; виктимизация; виктимогенный потенциал.

Аннотация: Сиротство – сложная социально значимая проблема, разработка теоретических и прикладных аспектов которой находится в центре внимания многих современных научных исследований. В контексте интенсивных общественных трансформаций актуализировался научный интерес к анализу виктимогенного потенциала депривационных условий интернатного учреждения как фактора формирования и закрепления позиции жертвы у сирот. Высоковиктимный статус сирот определяет трудности их полноценной адаптации, интеграции, эффективного и полноценного личностно-социального функционирования, прежде всего после выпуска из интернатного учреждения/детского дома.

В настоящей статье представлены предпосылки формирования проблемы сиротства и виктимогенности депривационных условий. Отмечается роль травматичного опыта жизни в семье как условия формирования глубоких вторичных нарушений психофизического и психосоциального развития, определяющего наращивание виктимогенного потенциала сирот. Обобщены депривационные условия интернатного учреждения, влияние которых способствует активизации и закреплению установки на поведение жертвы: дефицит автономности, неумение планировать, делать выбор и принимать решение, дефицит внутренних ресурсов, опора на группу и др. В ходе теоретического анализа выделены психологические механизмы формирования позиции жертвы (нарушение психологических границ личности), ее функции в условиях интерната. Установлено, что последствия социальной депривации остаются на уровне глубинных личностных структур, жестко фиксируются в поведении и определяют своеобразие взаимодействия с внешним миром: нарушение социально-психологической адаптации; акцентирование личностных особенностей, определяющих трудности социального функционирования; сензитивность к негативному воздействию общественных процессов; закрытость; обособленность; рентные установки; различные формы девиантного поведения и др.

Современные интенсивные трансформации общественного развития актуализируют проблему социально-психологической уязвимости личности к деструктивным внешним воздействиям и поведенческим реакциям на них, индикатором которой является усиление явлений виктимных девиаций и деформаций. В фокусе данной проблемы – высоковиктимные статусы, формирующиеся в специфических условиях развития и жизни и блокирующие возможность полноценного личностно-социального функционирования. В России к их числу относятся сироты, социализация которых протекает в условиях депривации, предопределяя дисгармонизацию отношений личности с социальной средой, социальную неадаптивность и трудности взаимодействия на всех этапах жизнедеятельности, прежде всего вне интернатного учреждения/детского дома.

Истоки проблемы виктимогенности депривационных условий как наращивания потенциальных способностей и возможностей трансформации в жертву восходят к концу XVII века, когда первоначально на Западе, а затем и в России материнство из «природного атрибута» трансформируется в общественную проблему, родительская любовь становится нормой человеческой культуры, а забота о воспитании, устройстве, будущем ребенка – важнейшими функциями семьи [1; 2]. Таким образом, сиротство приобретает статус социально значимой проблемы и становится своеобразным индикатором кризисного состояния развития общества и в первую очередь дисфункциональности семьи. Стремительное увеличение количества детей-сирот после Первой мировой войны и революции, Великой Отечественной войны (1945 г. – 678 тысяч сирот на 170,5 млн жителей) связано с распа-

дом семей в результате больших потерь населения. Тревожащая статистика последних десятилетий (2003 г. – 699,2 тыс. на 144,2 млн, 2009 – 697 тыс. на 141,9 млн, 2013 – 621 тыс. на 146,5 млн жителей) детерминирована взаимосвязанными причинами социально-экономического (деформация ценностных ориентаций общества, слабость нравственных устоев, низкий уровень жизни, безработица, алкоголизм, наркомания и др.) и психолого-педагогического (нарушения привязанности вследствие отцовской и материнской депривации, деформации внутрисемейных отношений, снижение родительской ответственности и др.) характера, что предопределило широкое распространение социального сиротства (в настоящее время около 95 % воспитанников детских домов и интернатов остались без попечения родителей вследствие лишения их родительских прав/заключения/невозможности выполнять родительские обязанности в силу социально-нравственного облика) [3; 4].

Большинство социальных сирот имеют травматичный опыт жизни в семье: нарушение привязанности вследствие хронической эмоциональной недостаточности и депривированности, искаженных и деформированных способов взаимодействия с ближайшим окружением (в первую очередь с матерью), связанных с асоциальностью, аморальностью, дезорганизацией и конфликтностью в семье [5–9]. Условия интернатного учреждения не позволяют интеллектуально и эмоционально переработать полученный негативный опыт, компенсировать нарушенные взаимоотношения, что способствует формированию глубоких вторичных нарушений психофизического развития, личностных деформаций, разнообразных защитных образований, специфических

поведенческих механизмов приспособления, кумулирующих в процессе онтогенеза и обуславливающих виктимную личностную деформацию сирот (таблица 1) [2; 4; 10].

Обобщение представленных данных позволяет акцентировать то обстоятельство, что последствия нарушений ранних эмоциональных связей с родителями

в сочетании со специфическими условиями жизни в интернате сковывают личностный потенциал сирот и способствуют интенсивному формированию «неличных» механизмов, позволяющих приспособиться к жизни в интернатном учреждении [2]. Дефицит автономности, неумение планировать, делать выбор и принимать решение в сочетании с дефицитом внутренних ресурсов

Таблица 1. Влияние депривационных условий интернатного учреждения на развитие ребенка

Депривационные условия интернатного учреждения	Особенности развития ребенка
МЛАДЕНЧЕСТВО	
<ul style="list-style-type: none"> – Отсутствие стабильности и постоянства первичного социально-эмоционального окружения; – острый дефицит отзывчивости со стороны взрослых, их социальная и эмоциональная недоступность; – недостаток сенсорного стимулирования; – общение, направленное исключительно на удовлетворение физических нужд детей 	<ul style="list-style-type: none"> – Несформированность базового доверия к миру
РАННИЙ ВОЗРАСТ	
<ul style="list-style-type: none"> – Коллективное воспитание 	<ul style="list-style-type: none"> – Несамостоятельность, сомнение, стыд
ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ	
<ul style="list-style-type: none"> – Частая сменяемость взрослых в учреждении; групповой подход к детям и отсутствие индивидуальных контактов со взрослым; – жесткая регламентированность воспитания, пошаговое планирование и санкционирование поведения; режим дня, не зависящий от ребенка; – снижение интенсивности и доверительности связей взрослого с ребенком, эмоциональная отстраненность от взрослых в сочетании со стремлением подавлять и навязывать детям свое мнение, уплощенный эмоциональный фон общения, преобладание групповой отнесенности 	<ul style="list-style-type: none"> – Дискретность отношений и опыта ребенка; – невыделенность своего Я и его неосознанность; – невозможность проявить инициативу, несамостоятельность; – необходимость постоянно заслуживать хорошее отношение
МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ	
<ul style="list-style-type: none"> – Позиция педагогов, при которой академическая успеваемость является определяющим фактором оценки личности ребенка в целом, акцентирование недостатков воспитанников 	<ul style="list-style-type: none"> – Чувство неполноценности; – простой, одномерный, нерасчлененный, негативный Я-образ; – «депривационная ретардация» – дисгармоничное развитие интеллекта (преобладание вербального над невербальным), формальный характер усваиваемых знаний, неспособность использовать их при решении теоретических и практических задач, отсутствие познавательной мотивации, интеллектуальная пассивность
ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ	
<ul style="list-style-type: none"> – Отсутствие свободы выбора, подавление спонтанной активности и механизмов самоопределения в сторону требований режима, дисциплины; – невозможность уединиться 	<ul style="list-style-type: none"> – Ориентация на внешний контроль как ценность; тенденция к аффективному реагированию, обиде, перекладыванию ответственности на других; – низкий уровень самосознания, сниженная собственная активность; стремление скрыть свою индивидуальность и личность, стать незаметным и пассивным как все; замедленное самоопределение, незнание и неприятие самого себя как личности, неспособность к сознательному выбору своей судьбы, ограниченность временной перспективы; – иждивенчество, пассивное отношение к жизни, рентные установки, инфантилизм; – несформированность навыков взаимодействия вне учреждения; – феномен «общественной собственности», «чувство мы» (опора на группу при принятии решения)

и опорой на группу замещается формированием позиции жертвы, которая создает определенную степень комфорта и безопасности, приносит выгоду в условиях интерната, но виктимизирует за его пределами.

Таким образом, социальная депривация способствует формированию установки на поведение жертвы – социальной установки, возникающей на основе инфантилизма, иждивенчества, стремления к пассивной и выгодной адаптации с использованием неконструктивных стратегий, блокирующих преодоление трудных жизненных ситуаций, действующей на бессознательном уровне и определяющей специфический тип и характер взаимодействия с внешним миром [11; 12]. Поскольку в редких случаях условия интерната предоставляют качественно иной путь развития для сирот, установка на поведение жертвы выполняет ряд важных функций:

- социально-приспособительную: позволяет принести максимальную выгоду и пользу с минимальными затратами;

- когнитивную: способствует упрощению ориентации в мире;

- экспрессивно-оценочную: способствует самовыражению личности;

- функцию психологической защиты: защищает личность от внутриличностных конфликтов и поддерживает постоянство внутреннего Я.

У всех выпускников последствия социальной депривации остаются на уровне глубинных личностных структур, жестко фиксируясь в поведении и определяя регуляцию взаимодействия с внешним миром с позиции жертвы, что обуславливает:

- постоянную оценку внешних факторов как тяжелых и непереносимых, подавляющих – по отношению к которым личность проявляет излишнюю конформность;

- нарушение социально-психологической адаптации, выражающееся в трудностях решения ежедневных проблем без внешней поддержки, устройства на работу, общения со взрослыми, создания семьи; невозможность изменять стратегии взаимодействия в зависимости от ситуации;

- акцентирование некоторых личностных особенностей: недоверие ко всем людям, кроме «своих», завистливость, чрезмерная критичность к другим, ожидание подвоха со стороны других, зависимость и др.;

- сензитивность к негативному воздействию общественных процессов, пассивную жизненную позицию, приспособление к ситуациям стагнирующим и разрушительным способом, закрытость, обособленность, потребительское отношение к жизни, асоциальное поведение, наркотизацию и др. Фактически до 30 % сирот становятся людьми без определенного места жительства, до 20 % – правонарушителями, до 10 % заканчивают жизнь самоубийством [13].

В целом условия социальной депривации способствуют формированию позиции жертвы, трансформацию которой в статус и закрепление определяют:

- социальные ожидания общества, детерминирующие жестко регламентированное и неизбежное положение выпускника детского дома. В современном мире в этом отношении устойчиво закрепились два дискурса, определяющие «судьбу» сирот [14]: социальной опас-

ности, рассматривающий сирот как угрозу и опасность для общества и определяющий необходимость их исключения; социального самооправдания – поиск причин с обвинением неблагополучных семей;

- переход ситуативной жертвенной позиции в подструктуру личности, включаемую в общую систему саморегуляции и самодетерминации личности, обуславливающий поведенческие стратегии, специфику общения и мировоззрения индивида [15].

В завершении раскроем основные механизмы, объясняющие выявленные тенденции. Наблюдаемые факты в отношении онтологической виктимизации личности [16] и роли депривационных факторов в этом процессе связаны с нарушением интерактивной системы взаимодействия личности и социальной среды, формирующейся на протяжении всего жизненного пути посредством работы «функциональных органов» – психологических границ личности, регулирующих обмен в данной системе [17]. Депривирующие условия воздействуют в период интенсивного формирования границ, в связи с чем сензитивны к негативным внешним воздействиям. Дисбаланс обменных процессов в сторону ограничивающего воздействия внешнего (отсутствие свободы выбора, подавление спонтанной активности ребенка-сироты и механизмов его самоопределения в сторону требований режима, дисциплины и др. [18]) блокирует постоянную творческую активность, направленную на конструирование внутреннего и внешнего мира, способствует выработке неадаптивных механизмов взаимодействия и объясняет формирование установки жертвы. Помимо этого дисбаланс между уровнем притязаний личности и возможностью их реализации в современном социальном пространстве жизнедеятельности [19] связан с деформированными конструктами Я-концепции: полным или частичным разрушением базисных убеждений, касающихся позитивного Я-образа, ценности и значимости «Я», справедливости и доброжелательности мира и др. [20].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что условия депривации, присущие интернатным учреждениям/детским домам, обладают виктимогенным потенциалом, который способствует формированию и закреплению позиции жертвы у сирот. Условия социальной депривации сковывают личностный потенциал сирот и способствуют интенсивному формированию «неличностных» механизмов (боязнь ответственности, несамостоятельность, беспомощность, рентные установки, стремление к пассивной и выгодной адаптации с использованием неконструктивных стратегий, блокирующих преодоление трудных жизненных ситуаций и др.), которые жестко фиксируются в поведении и определяют регуляцию взаимодействия с внешним миром, а также позволяют приспособиться к жизни в интернатном учреждении, но виктимизируют за его пределами.

Полученные данные актуализируют научный поиск в области разработки превентивных технологий работы с выпускниками интернатных учреждений, основанных на активизации внутренних ресурсов девиктимизации сирот (психологической суверенности, жизнеспособности, ценности и смысла жизни и др.), которые расширят возможности их позитивной социализации и перспективы социального партнерства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Потепалов Д.В. Виктимологические проблемы детства в Древней Руси и Допетровской России (X–XVII вв.) // Педагогическое образование. 2007. № 1. С. 110–116.
2. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2007. 416 с.
3. Фирсанов М. Россия в цифрах: 2012–2013. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 140 с.
4. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот. СПб.: Изд-во С.-Петерб. университета, 2005. 628 с.
5. Бардышевская М.К. Развитие привязанности у эмоционально депривированных детей // Дефектология. 2006. № 1. С. 6–20.
6. Фоминых Е.С. Семья как фактор виктимизации детей с ограниченными возможностями здоровья // Клиническая и специальная психология. 2014. Т. 3. № 3. С. 1–12.
7. Порохнюк Е.В. Ведущие социальные факторы, оказывающие влияние на процесс трансформации традиционной модели семьи и брака: социологический аспект // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 1. С. 99–102.
8. Руденская Ю.Е. Факторы онтогенетической виктимизации личности в интерактивной системе семьи // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 180–183.
9. Грицай А.Г. Семьи группы риска в структуре типологий неблагополучных семей // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2009. № 3. С. 32–36.
10. Зарецкий В.К., Дубровская М.О., Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Пути решения проблемы сиротства в России. М.: Вопросы психологии, 2002. 207 с.
11. Одинцова М.А. Психология жертвы. Сказкотерапия для взрослых. Самара: Бахрах-М, 2012. 240 с.
12. Одинцова М.А. Типы поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности. Самара: Бахрах-М, 2013. 160 с.
13. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Академия, 2007. 224 с.
14. Махнач А.В. Модель позитивной социализации человека через призму его жизнеспособности // У истоков развития: сборник научных статей. М.: ГБОУ ВО МГППУ, 2011. С. 67–81.
15. Нартова-Бочавер С.К., Астанина Н.Б. «Униженность и оскорбленность» как черта личности: феноменологический анализ позиции жертвы // Социальная психология и общество. 2014. № 2. С. 13–26.
16. Руденский Е.В. Депривационный виктимизм как социально-психологический механизм онтогенеза личной виктимности // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 1. С. 141–146.
17. Леви Т.С. Пространственно-телесная модель развития личности // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 1. С. 23–33.
18. Ослон В.Н. Проблемы сопровождения замещающей профессиональной семьи // Дефектология. 2006. № 1. С. 30–35.
19. Журлова И.В. Социально-педагогическая виктимология. Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2014. 172 с.
20. Фоминых Е.С. Психологические механизмы виктимности // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2014. № 5. С. 116–120.

REFERENCES

1. Potepalov D.V. Victimologic problems of childhood in Ancient Rus and pre-Peter Russia (X–XVII centuries). *Pedagogicheskoe obrazovanie*, 2007, no. 1, pp. 110–116.
2. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. *Psikhologiya sirodstva* [Psychology of orphanhood]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2007. 416 p.
3. Firsanov M. *Rossiia v tsifrakh: 2012-2013* [Russia by the numbers: 2012-2013]. Moscow, Mann, Ivanov i Ferber Publ., 2014. 140 p.
4. Shipitsyna L.M. *Psikhologiya detey-sirot* [Psychology orphans]. Sankt Petersburg, S.-Petersburgskiy universitet Publ., 2005. 628 p.
5. Bardyshevskaya M.K. Development of affection of emotionally deprived children. *Defektologiya*, 2006, no. 1, pp. 6–20.
6. Fominykh E.S. The family as a factor in victimization of children with disabilities. *Klinicheskaya i spetsialnaya psikhologiya*, 2014, vol. 3, no. 3, pp. 1–12.
7. Porokhnyuk E.V. Leading social factors influencing the process of transformation of the traditional model of family and marriage: sociological aspect. *Gumanitarnye, sotsialno-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*, 2014, no. 1, pp. 99–102.
8. Rudenskaya Yu.E. Factors of ontogenetic victimization of the personality in the interactive system of the family. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2013, no. 3, pp. 180–183.
9. Gritsay A.G. Risk group families in structure of unsuccessful families typology. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika i psikhologiya*, 2009, no. 3, pp. 32–36.
10. Zaretskiy V.K., Dubrovskaya M.O., Oslon V.N., Kholmogorova A.B. *Puti resheniya problemy sirotstva v Rossii* [Solutions to the problem of orphanhood in Russia]. Moscow, Voprosy psikhologii Publ., 2002. 207 p.
11. Odintsova M.A. *Psikhologiya zhertvy. Skazkoterapiya dlya vzroslykh* [Psychology of victim. Fairy-tale therapy for adults]. Samara, Bakhrakh-M Publ., 2012. 240 p.
12. Odintsova M.A. *Tipy povedeniya zhertvy. Diagnostika rolevoy viktimnosti* [The types of conduct of the victim. Questionnaire role of the victimization]. Samara, Bakhrakh-M Publ., 2013. 160 p.
13. Mudrik A.V. *Sotsialnaya pedagogika* [Social pedagogy]. Moscow, Akademiya Publ., 2007. 224 p.
14. Makhnach A.V. Model of positive socialization of a person through the prism of its vitality. *U istokov razvitiya: sbornik nauchnykh statey*. Moscow, GBOU VO MGPPU Publ., 2011, pp. 67–81.
15. Nartova-Bochaver S.K., Astanina N.B. “Degradedness and insultedness” as personality trait: a phenomenological analysis of victim position. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*, 2014, no. 2, pp. 13–26.
16. Rudenskiy E.V. Deprivational viktimizm as social and psychological mechanism individual development personal viktimnost. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2013, no. 1, pp. 141–146.

17. Levi T.S. Space-body model of personal development. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 2008, vol. 29, no. 1, pp. 23–33.
18. Oslon V.N. Issues of support of substitute professional family. *Defektologiya*, 2006, no. 1, pp. 30–35.
19. Zhurlova I.V. *Sotsialno-pedagogicheskaya viktimologiya* [Socio-pedagogical victimology]. Mozyr', UO MGPU im. I.P. Shamyakina Publ., 2014. 172 p.
20. Fominykh E.S. Psychological mechanisms of victimization. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2014, no. 5, pp. 116–120.

**THE ISSUE OF VICTIMOGENIC POTENTIAL IN THE ORPHANAGE PHENOMENOLOGY:
SOCIAL DEPRIVATION AS A FACTOR OF FORMATION OF A VICTIM POSITION**

© 2016

E.S. Fominykh, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of special psychology
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg (Russia)

Keywords: orphanage; social deprivation; victimity; victimization; victimogenic potential.

Abstract: The orphanage is a complex socially important problem. The development of its theoretical and applied aspects is in the spotlight of many contemporary scientific studies. In the context of intense public transformations, the scientific interest in the analysis of the victimogenic potential of the orphanage institution deprivation conditions as a factor of the orphans' victim position formation and anchoring became currently important. Highly-victimity status of the orphans causes the difficulties of their appropriate adaptation, integration, effective and appropriate personal-social functioning, and initially after leaving an orphanage institution/foster home.

This paper presents the preconditions for the formation of the issue of orphanage and victimogenicity of deprivation conditions. The author highlights the role of traumatizing experience of life in a family as a condition for the formation of deep secondary disturbances in psychophysical and psychosocial development causing the increase of victimogenic potential of the orphans. The paper summarizes the deprivation environment of an orphanage institution, which influence causes the activation and the anchoring of the attitude for a victim behavior: autonomy deficiency, inability to plan, to make choice and decision, inner resources deficiency, relying on a group. In the process of theoretical study, the psychological mechanisms of a victim position formation (violation of psychological boundaries of a person), its functions within the orphanage institution environment were highlighted. The author defined that the consequences of social deprivation remain at the level of underlying personality structures, are being strictly fixed in behavior, determine the peculiarity of interrelations with the external world: the violation of socio-psychological adaptation; the emphasizing of personality traits determining the difficulties of social functioning; the sensitivity to negative impact of public processes; the closedness; the isolation; the personal attitude; the different forms of deviant behavior, and so on.

НАШИ АВТОРЫ

Бобкова Татьяна Степановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры экономики и управления.
Адрес: Филиал Самарского государственного экономического университета, 446022, Россия, Самарская область, г. Сызрань, ул. Людиновская, 23.
Тел.: (8464) 99-35-50
E-mail: syzran@sseu.ru

Валитова Елена Юрьевна, ассистент кафедры теоретической и прикладной механики, аспирант.
Адрес: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 634050, Россия, г. Томск, пр-т Ленина, 30.
Тел.: 8 913 879-72-14
E-mail: valitova-ey@mail.ru

Василевская Ольга Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии.
Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Россия, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67.
Тел.: 8 902 372-91-91
E-mail: olgavasil25@gmail.com

Гороховицкая Татьяна Николаевна, кандидат экономических наук, доцент, руководитель.
Адрес: Западное управление Министерства образования и науки Самарской области, 446001, Россия, Самарская область, г. Сызрань, ул. Советская, 19.
Тел.: (8464) 98-68-54
E-mail: west_adm@mail.ru

Грибанова Диана Ярославовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии.
Адрес: Псковский государственный университет, 180000, Россия, г. Псков, пл. Ленина, 2.
Тел.: +7 911 351-89-51
E-mail: dianab81@mail.ru

Григорьева Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии.
Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Россия, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67.
Тел.: 8 902 335-44-74
E-mail: grigoreva@pgsga.ru

Гузева Мария Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и образовательных технологий.
Адрес: Северо-Кавказский федеральный университет, 355009, Россия, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1.
E-mail: Guzeva_Mar@mail.ru

Дыбина Ольга Витальевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «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

Калинина Румия Рашидовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии.
Адрес: Псковский государственный университет, 180000, Россия, г. Псков, пл. Ленина, 2.
Тел.: +7 911 364-88-55
E-mail: rumia-08@mail.ru

Касаткина Клара Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода».
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: 8 927 214-81-56
E-mail: k.a.kasatkina@mail.ru

Климова Александра Сергеевна, аспирант.
Адрес: Самарский государственный университет путей сообщения, 443066, Россия, г. Самара, ул. Свободы, 2 В.
Тел.: 8 917 119-34-51
E-mail: kli-90@mail.ru

Корниенко Алина Николаевна, старший преподаватель кафедры «Гуманитарные дисциплины».

Адрес: Рубцовский индустриальный институт (филиал) Алтайского государственного технического университета имени И.И. Ползунова, 658207, Россия, Алтайский край, г. Рубцовск, ул. Тракторная, 2.

Тел.: 8 923 560-79-19

E-mail: asp-kornienko@mail.ru

Косицына Евгения Федоровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Общие гуманитарные и социальные дисциплины».

Адрес: Московский государственный машиностроительный университет, 107203, Россия, г. Москва, ул. Большая Семеновская, 38.

Тел.: (495) 276-37-13

E-mail: ino@sde.ru

Курусь Ирина Александровна, аспирант кафедры психологии и педагогики.

Адрес: Новосибирский государственный технический университет, 630073, Россия, г. Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20.

E-mail: irina_kurus@rambler.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

Максименкова Лариса Игоревна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии.

Адрес: Псковский государственный университет, 180000, Россия, г. Псков, пл. Ленина, 2.

Тел.: +7 911 359-42-43

E-mail: lora_max@mail.ru

Мамаева Юлия Александровна, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры «Общая политология».

Адрес: Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, 125468, Россия, г. Москва, Ленинградский пр-т, 49.

Тел.: (499) 943-93-11

E-mail: spn2004@rambler.ru

Нурмухамбетова Светлана Александровна, соискатель кафедры «Методология образования» Саратовского государственного университета, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки в инженерно-техническом образовании».

Адрес: Астраханский государственный технический университет, 414040, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 16.

Тел.: (8512) 61-45-44

E-mail: svet.nurmuhambetova2011@yandex.ru

Почтарева Елена Юрьевна, аспирант кафедры психологии образования.

Адрес: Уральский государственный педагогический университет, 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

Тел.: 8 912 240-36-55

E-mail: sshsa@mail.ru

Пчелинцева Татьяна Сергеевна, аспирант кафедры «Дошкольная педагогика и психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 8 927 610-22-17

E-mail: ts.pchelinceva@yandex.ru

Соловьева Ольга Владимировна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры дефектологии.

Адрес: Северо-Кавказский федеральный университет, 355009, Россия, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1.

Тел.: +7 962 400-97-90

E-mail: olga.vl.soloveva@gmail.com

Темрокова Салима Барасбиевна, аспирант кафедры психологии.

Адрес: Ставропольский государственный педагогический институт, 355029, Россия, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417 А.

Тел.: +7 909 492-44-45

E-mail: stemroкова@mail.ru

Фоминых Екатерина Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии.
Адрес: Оренбургский государственный педагогический университет, 460000, Россия, г. Оренбург, пр-д Коммуна-
ров, 57.
Тел.: 8 912 344-22-04
E-mail: fominyh.yekaterina@yandex.ru

Черновол Михаил Петрович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков
и методики их преподавания.
Адрес: Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, 399770, Россия, Липецкая область, г. Елец,
ул. Коммунаров, 28.
Тел.: (47467) 2-21-93
E-mail: main@elsu.ru

OUR AUTHORS

Bobkova Tatiana Stepanovna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of economics and management.
Address: Branch of Samara State Economic University, 446022, Russia, Samara region, Syzran, Ludinovskaya Street, 23.
Tel.: (8464) 99-35-50
E-mail: syzran@sseu.ru

Chernovol Mikhail Petrovich, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of the foreign languages and methodology of teaching.
Address: Ivan Bunin Yelets State University, 399770, Russia, Lipetsk region, Yelets, Kommunarov Street, 28.
Tel.: (47467) 2-21-93
E-mail: main@elsu.ru

Dybina Olga Vitalievna, Doctor of Sciences (Education), professor 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

Fominykh Ekaterina Sergeevna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of special psychology.
Address: Orenburg State Pedagogical University, 460000, Russia, Orenburg, Proezd Kommunarov, 57.
Tel.: 8 912 344-22-04
E-mail: fominyh.yekaterina@yandex.ru

Gorokhovitskaya Tatiana Nikolaevna, PhD (Economics), Associate Professor, director.
Address: Western Department of the Ministry of Education and Science of Samara region, 446001, Russia, Samara region, Syzran, Sovetskaya Street, 19.
Tel.: (8464) 98-68-54
E-mail: west_adm@mail.ru

Gribanova Diana Yaroslavovna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of psychology.
Address: Pskov State University, 180000, Russia, Pskov, Lenin Square, 2.
Tel.: +7 911 351-89-51
E-mail: dianab81@mail.ru

Grigorieva Natalya Vladimirovna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of pedagogy and psychology.
Address: Samara State University of Social Sciences and Education, 443099, Russia, Samara, M. Gorky Street, 65/67.
Tel.: 8 902 335-44-74
E-mail: grigoreva@pgsga.ru

Guzeva Maria Vladimirovna, PhD (Education), Associate Professor, assistant professor of Chair of pedagogy and pedagogic technologies.
Address: North Caucasus Federal University, 355009, Russia, Stavropol, Pushkin Street, 1.
E-mail: Guzeva_Mar@mail.ru

Kalinina Rumiya Rashidovna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of psychology.
Address: Pskov State University, 180000, Russia, Pskov, Lenin Square, 2.
Tel.: +7 911 364-88-55
E-mail: rumia-08@mail.ru

Kasatkina Klara Alekseevna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Theory and Practice of Translation".
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.
Tel.: 8 927 214-81-56
E-mail: k.a.kasatkina@mail.ru

Klimova Aleksandra Sergeevna, postgraduate student.
Address: Samara State Transport University, 443066, Russia, Samara, Svobody Street, 2 V.
Tel.: 8 917 119-34-51
E-mail: kli-90@mail.ru

Kornienko Alina Nikolaevna, senior lecturer of Chair "Humanities".
Address: Rubtsovsk Industrial Institute (branch) of Polzunov Altai State Technical University, 658207, Russia, Altai Territory, Rubtsovsk, Traktornaya Street, 2.
Tel.: 8 923 560-79-19
E-mail: asp-kornienko@mail.ru

Kositsyna Evgenia Fedorovna, PhD (Philology), Associate Professor, assistant professor of Chair “General Humanitarian and Social Disciplines”.

Address: Moscow State University of Mechanical Engineering, 107203, Russia, Moscow, Bolshaya Semenovskaya Street, 38.

Tel.: (495) 276-37-13

E-mail: ino@sde.ru

Kurus Irina Aleksandrovna, postgraduate student of Chair of psychology and pedagogy.

Address: Novosibirsk State Technical University, 630073, Russia, Novosibirsk, K. Marks Prospect, 20.

E-mail: irina_kurus@rambler.ru

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

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

Tel.: 8 905 963-56-48

E-mail: aglailia@mail.ru

Maksimenkova Larisa Igorevna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of psychology.

Address: Pskov State University, 180000, Russia, Pskov, Lenin Square, 2.

Tel.: +7 911 359-42-43

E-mail: lora_max@mail.ru

Mamaeva Yulia Aleksandrovna, PhD (History), Associate Professor, assistant professor of Chair “General Politology”.

Address: Financial University under the Government of the Russian Federation, 125468, Russia, Moscow, Leningradsky Prospect, 49.

Tel.: (499) 943-93-11

E-mail: spn2004@rambler.ru

Nurmukhambetova Svetlana Aleksandrovna, applicant of Chair “Methodology of education” at Saratov State University, senior lecturer of Chair “Foreign languages in engineering education”.

Address: Astrakhan State Technical University, 414040, Russia, Astrakhan, Tatishchev Street, 16.

Tel.: (8512) 61-45-44

E-mail: svet.nurmuhambetova2011@yandex.ru

Pchelintseva Tatiana Sergeevna, postgraduate student of Chair “Preschool pedagogics and psychology”.

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

Tel.: 8 927 610-22-17

E-mail: ts.pchelinceva@yandex.ru

Pochtareva Elena Yurievna, postgraduate student of Chair of Educational Psychology.

Address: Ural State Pedagogical University, 620017, Russia, Yekaterinburg, Kosmonavtov Prospect, 26.

Tel.: 8 912 240-36-55

E-mail: sshsa@mail.ru

Solovyeva Olga Vladimirovna, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, professor of Chair of defectology.

Address: North-Caucasus Federal University, 355009, Russia, Stavropol, Pushkin Street, 1.

Tel.: +7 962 400-97-90

E-mail: olga.vl.soloveva@gmail.com

Temroкова Salima Barasbievna, postgraduate student of Chair of psychology.

Address: Stavropol State Pedagogical Institute, 355029, Russia, Stavropol, Lenin Street, 417 A.

Tel.: +7 909 492-44-45

E-mail: stemroкова@mail.ru

Valitova Elena Yurievna, assistant of Chair of theoretical and applied mechanics, postgraduate student.

Address: National Research Tomsk Polytechnic University, 634050, Russia, Tomsk, Prospect Lenina, 30.

Tel.: 8 913 879-72-14

E-mail: valitova-ey@mail.ru

Vasilevitskaya Olga Vladimirovna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of pedagogy and psychology.

Address: Samara State University of Social Sciences and Education, 443099, Russia, Samara, M. Gorky Street, 65/67.

Tel.: 8 902 372-91-91

E-mail: olgavasil25@gmail.com