

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского
государственного
университета
Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 2 (25)

2016

Ежеквартальный
научный журнал

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

Ответственный редактор

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Заместители ответственного редактора:

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

Редакционная коллегия:

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Аниськин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор
Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор
Бекоева 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 систему «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 (Перечень ВАК).

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 28.06.2016
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 12,8.
Тираж 100 экз. Заказ 3-108-16.

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 Мазомед 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)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ДИДАКТИЧНОСТЬ АМПЛУА РОДИТЕЛЕЙ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ АБХАЗОВ М.Ф. Анкваб.....	9
ДИАГНОСТИКА ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ О.А. Валеева.....	15
ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Е.Ю. Голохвастова, Г.Г. Недюрмагомедов.....	21
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ЛИНГВИСТА В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ АВТОМОБИЛЕСТРОЕНИЯ НА ОСНОВЕ ТЕЗАУРУСНОГО ПОДХОДА О.Ю. Горбунова.....	27
О ПОДГОТОВКЕ И СЕРТИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНЖЕНЕРА В.В. Ельцов, В.Г. Доронкин.....	35
РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О.В. Ефимова, Л.Г. Шадрина.....	43
ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТА АНДРАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ М.А. Казакова.....	48
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В.В. Конев, Ш.М. Мерданов, А.В. Медведев, А.В. Шаруха.....	54
ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЕ Н.В. Сгибнева, А.Г. Кварацхелия, О.П. Гундарова, Н.В. Маслов, А.М. Карандеева.....	60
ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕННОСТИ КОМПОНЕНТОВ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Л.В. Федина.....	65
 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
РЕЗУЛЬТАТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ М.В. Алаева, Е.В. Дементьева, О.В. Канакова.....	73

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Ю.М. Власенко.....	78
ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Д.В. Жарова, М.Ю. Шушера.....	83
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СКЛОННОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ Д.В. Лазаренко.....	88
АНАЛИЗ ПЕРЕЖИВАНИЙ ФРУСТРИРУЮЩИХ СИТУАЦИЙ У ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ НА ПАТРОНАТНОМ ВОСПИТАНИИ И ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКОМ ДОМЕ) А.М. Первитская.....	94
СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ Т.С. Пилишвили, Пань Цзе.....	99
НАШИ АВТОРЫ.....	104

CONTENT

PEDAGOGY

DIDACTICISM OF PARENTS' ROLE IN FOLK PEDAGOGY OF ABKHAZIAN

M.F. Ankhab.....9

DIAGNOSTICS OF ACHIEVING GOALS OF LEARNING AND RESEARCH ACTIVITY BY THE STUDENTS

O.A. Valeeva.....15

THE FORMATION OF GENERAL COMPETENCIES OF FUTURE ECOLOGISTS IN THE INSTITUTIONS OF VOCATIONAL SECONDARY EDUCATION

E.Yu. Golokhvastova, G.G. Nedyurmagomedov.....21

EXPERIMENTAL PROOF OF THE EFFICIENCY OF FORMATION OF TRANSLATOR'S PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE LINGUIST WITHIN AUTOMOTIVE INDUSTRY SUBJECT AREA ON THE BASIS OF THESAURUS APPROACH

O.Yu. Gorbunova.....27

ABOUT TRAINING AND CERTIFICATION OF A PROFESSIONAL ENGINEER

V.V. Eltsov, V.G. Doronkin.....35

THE DEVELOPMENT OF COHERENT DESCRIPTIVE SPEECH OF PRESCHOOL AGE CHILDREN

O.V. Efimova, L.G. Shadrina.....43

FUNCTIONS OF A TEACHER AS A PARTY OF ANDRAGOGICAL INTERACTION WITHIN FURTHER PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHING STAFF

M.A. Kazakova.....48

THE APPLICATION OF INTERDISCIPLINARY LINKS IN TEACHING ENGINEERING DISCIPLINES

V.V. Konev, Sh.M. Merdanov, A.V. Medvedev, A.V. Sharuha.....54

SPECIAL ASPECTS OF OVERSEAS STUDENTS' ADAPTATION AT A MEDICAL HIGHER SCHOOL

N.V. Sgibneva, A.G. Kvaratskhelia, O.P. Gundarova, N.V. Maslov, A.M. Karandeyeva.....60

SPECIAL ASPECTS OF INTENSITY OF SELF-ACTUALIZATION COMPONENTS OF THE STUDENTS OF VARIOUS SPECIALTIES

L.V. Fedina.....65

PSYCHOLOGY

THE FORMATION OF PRACTICAL COMPONENT OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF ADOLESCENTS

M.V. Alaeva, E.V. Dementieva, O.V. Kanakova.....73

SPECIAL ASPECTS OF DEMONSTRATION OF COMMUNICATIVE TOLERANCE OF THE STUDENTS OF VARIOUS SPECIALTIES

Y. M. Vlasenko.....78

THE STUDY OF COGNITIVE COMPONENT OF EMOTIONAL CULTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN D.V. Zharova, M.Yu. Shusherova.....	83
PSYCHOLOGICAL FACTORS DETERMINING PROPENSITY FOR UNIVERSITY STUDENTS TO ADDICTIVE BEHAVIOUR D.V. Lazarenko.....	88
THE ANALYSIS OF FRUSTRATING SITUATIONS EXPERIENCE BY CHILDREN WITHOUT PARENTAL SUPPORT (ON THE EXAMPLE OF CHILDREN BEING AT FOSTER CARE AND BROUGHT UP IN THE ORPHANAGE) A.M. Pervitskaya.....	94
SUBJECTIVE WELL-BEING OF CHINESE STUDENTS IN THE PROCESS OF ADAPTATION TO FOREIGN CULTURES T.S. Pilishvili, Pan Tsze.....	99
OUR AUTHORS.....	104

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ДИДАКТИЧНОСТЬ АМПЛУА РОДИТЕЛЕЙ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ АБХАЗОВ

© 2016

М.Ф. Анкваб, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Абхазский государственный университет, г. Сухум (Республика Абхазия)

Ключевые слова: родительское воспитание; абхазская семья; абхазская народная педагогика; этнопедагогика абхазов; воспитание в семье.

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению роли родителей в воспитании детей с позиции абхазской народной педагогики. Приводятся причины национального своеобразия воспитания. Проводится обзор особенностей образа жизни, наиболее ярко демонстрирующих поведенческие различия отца и матери в воспитании детей, в распределении повседневных обязанностей, сложившихся и закрепившихся согласно спецификам народных обычаев, традиций и национального менталитета. Подобная дифференциация обусловлена не только природосообразностью, жизненной необходимостью, но и стремлением воспитать детей, несущих набор характеристик определенного этноса. Выполнить эту задачу, по мнению автора, под силу только родителям, придерживающимся в воспитании своих детей национально-культурных ценностей, духовного единения. Изучением подобных способов и методов обучающего воздействия на подрастающее поколение с применением воспитательного опыта предков занимается народная педагогика. В рамках исследования особенностей этнопедагогики абхазов была выявлена значимая роль как социума, так и семьи в деле формирования принципов народного воспитания. Естественным является тот факт, что именно в семье совершается наибольшее количество ошибок в воспитании, поскольку все общественные изменения отражаются на ней, соответственно, меняется и ее уклад. Согласно вышесказанному, актуальным является рассмотрение регламентированных и устоявшихся воспитательных амплуа отца и матери в абхазской народной педагогике. Новым и ранее не изученным является анализ моделей поведения отца и матери в абхазской семье с позиции этнопедагогики. В заключении автором приведены рекомендации и требования к родителям, существующие в абхазской народной педагогике, приемлемые благодаря своей мудрости и гуманности и в наши дни.

В рамках исследования особенностей этнопедагогики абхазов была выявлена значимая роль как социума, так и семьи в деле формирования принципов народного воспитания. В предыдущих работах мы рассматривали назидательный потенциал общества [1] и структуру абхазской семьи согласно ее воспитательным функциям [2], из которой явствует второстепенность назидательной роли родителей (в воспитании подрастающего поколения у абхазов, как правило, главенствовали бабушка и дедушка – старшая супружеская чета в семье) в определенных исторических рамках, не изученная, тем не менее, с точки зрения ее этнопедагогических особенностей.

Следует отметить, что организация воспитательного процесса во главе с дедушкой и бабушкой существовала довольно долгое время и имела свои преимущества, а значит, была устоявшейся, подходящей и правильной для обсуждаемого нами этноса. Однако нельзя недооценивать исключительность роли родителей в деле воспитания собственных детей, которое согласно бесчисленным источникам невероятно велика. Естественным, как отец, так и мать были непосредственно и активно задействованы в развитии своего потомства. Тем не менее, ход истории, социальные преобразования, переустройство семейного уклада повлияли на взгляды и методы воспитания, в результате чего в современной абхазской семье заметна некая неопределенность: молодые родители стоят на распутии традиционности и влияния внешних факторов цивилизации. Современная абхазская женщина более не ориентирована только лишь на материнство и ведение хозяйства, а молодые мужчины республики и вовсе не сведущи о своих отцовских обязанностях как с точки зрения современной педагогики, так и в контексте завета предков, отсутствует или не

всегда верна модель родительского поведения. Согласно вышесказанному актуальным является определение регламентированных и устоявшихся воспитательных амплуа отца и матери в рамках исследования особенностей абхазской народной педагогики. Новым и ранее не изученным является анализ моделей поведения отца и матери в абхазской семье с позиции этнопедагогики.

«Национальное своеобразие воспитания обусловлено тем, что каждый этнос имеет свои особенности образа жизни, которые развивают личность согласно спецификам народных обычаев, традиций и менталитета. Система воспитания любого народа уникальна по своей природе и характеризуется своеобразием индивидуальных особенностей» [3, с. 113]. Для детей семья является средой, в которой формируются условия их физического, эмоционально-психического, умственного становления [4]. Первостепенная цель каждой семьи, в том числе и абхазской, – это воспитание новых, более совершенных и независимых поколений, а также сохранение и преемственность национальной самобытности. Выполнить эту задачу, на наш взгляд, под силу только родителям, придерживающимся в пестовании своих детей национально-культурных ценностей, духовного единения. Изучением подобных способов и методов обучающего воздействия на подрастающее поколение с применением воспитательного опыта предков занимается народная педагогика.

«В родительском труде, как и во всяком ином, могут быть неудачи, сомнения, а также порой и ошибки, провалы, сменяющиеся взлетами и победами. Семейное воспитание – это жизнь, и наш образ действий, даже наши эмоции к ребенку непросты, разнообразны и противоречивы. Взаимоотношения с детьми, как и с любым человеком, особенны и неповторимы» [5, с. 112].

«Как ты считаешь отца и мать, твои дети так будут тебя почитать» [6, с. 83] – гласит абхазская народная мудрость, которую во все времена старались, надо отметить небезуспешно, донести до детей старшие. У абхазов к родителям принято обращаться особо нежными словами. Этим выражается уважение и любовь к отцу и матери, которые своим поведением являли ребенку ни с чем несравнимый образец взаимоотношений между полами в быту. «Материнство и отцовство являются основными составляющими ячейки общества. Их ценностное становление – это главная цель современной родительской педагогики» [7, с. 46].

Следует отметить, что дифференциация по половой принадлежности у абхазов была не только принципом воспитания подрастающего поколения, но и лежала в основе общественного уклада в целом. Ее использовали и в распределении обязанностей между членами семьи, где все знали свою роль и назначение. Смешение мужских дел с женскими не допускалось, порицалось и высмеивалось. В этом контексте необходимо подчеркнуть главенствующую ипостась отца семейства. Защитником, кормильцем и добытчиком во все времена считался он – хозяин дома. Отец был примером, источником (наравне с женой) воспитания детей. Внутри жилища мужчине по убеждениям находиться не полагалось, поскольку большая часть видов трудовой деятельности, входящих в его непосредственные обязанности, зачастую находились вне дома и выполнялись на открытом воздухе. Присутствие мужчины в доме расценивалось как праздность, напрасное времяпрепровождение, непристойное занятие, вследствие чего абхаз приступал к работе и в зной, и в ненастье, и при любом самочувствии. Отсюда и берет свое начало столь распространенное в народе изречение: «Мужчина в своём доме – гость».

В соответствии с подобным распределением обязанностей, в частности между родителями, которые являлись основой семьи, в минимальный перечень забот женщины входила уборка, уход за детьми, стирка и ремонт одежды, приготовление пищи и т. д. Подобных хлопот всегда было в избытке, решая которые добросовестная хранительница очага пребывала дома, чему и дочерей своих учила, утверждая, что «хорошая девушка дома сидит». Осуждение преследовало женщину, у которой хватало времени, чтобы ходить по гостям и соседям, распространяя слухи и занимаясь сплетнями. Этому было две основные причины: во-первых, позиция абхазов в отношении злословия во все времена была категоричной, во-вторых, окружающие понимали, что объем работ по дому не может самостоятельно сократиться и что нерадивая хозяйка, скорее всего, ими просто пренебрегла. Подобные поведенческие тонкости прочно укоренились в абхазском обществе, которое, судя по свидетельствам многочисленных источников, было намного требовательнее именно к женщине. «Традиционная абхазская культура как бы состоит из двух отчетливых субкультур: доминирующей мужской и зависимой женской ... Абхазка была лишена и политических прав. В XIX в. женщины не участвовали в народных собраниях, где обсуждались дела межобщинного управления, а иногда и всей Абхазии. Не участвовали они в сельских или поселковых сходках и в судебных собраниях» [8, с. 56, 60].

Тем не менее, вопреки существованию откровенной дискриминации, позиция женщины не была угнетенной. Безусловный авторитет мужчины в супружеской паре ничуть не уступает важнейшей роли его второй половины. Народ признавал, что «Мужчина без жены – лошадь без узда» [6, с. 84]. От женщины, от ее характера, мудрости и других немаловажных качеств зависит благополучие, мир и покой всей семьи, центром и душой которой она является: «У хорошей жены муж-бедняк богатым станет» [6, с. 87], «Жена может и обогатить, и разорить» [6, с. 84]. Ещё более категорична пословица: «Плохая жена для мужа – гниль в костях» [9]. Однако хозяйственно-бытовые обязанности и почетная роль жены меркли перед основным предназначением женщины – материнством.

Подлинными воспитателями во все времена старались сформировать у детей нежное чувство любви к маме. В семье всё совершалось с целью того, чтобы утвердить ее культ. В абхазском народе святым долгом всех членов семьи, мужского пола в частности, было охранять честь матери. Это являлось актуальным и по отношению ко всем представительницам слабого пола. Для абхаза неприемлема безнравственность и неподобающее отношение к женщине. Этому он не позволял никому, и себе в том числе.

Браниться или пререкаться с женщиной расценивалось делом аморальным и недостойным мужчины. Дети воспитывались в подчинении и почтении к матери, любая дерзость в ее адрес бросала тень на безупречность семьи. Ребёнок был обязан достойно сносить любые формы назидания родительницы, в том числе и не всегда нежное обхождение. До сих пор можно услышать: «От удара матери больно не бывает», «Материнская брань для ребенка – радость, чужая – напасть», «Материнская обида – что весенний дождь» и т. д. [9].

Поведение ребёнка в быту корректировалось отношением матери к его действиям. Дети всегда и во всем стремились угождать ей, порадовать, заслужить добрые слова либо любое другое поощрение. Эту связь с матерью абхазы проносили по всей жизни и самые серьезные клятвы и обещания были связаны с ней.

Пусть земля разверзнется подо мною,
Если я изменю своей матери,
Пусть сгорит моя колыбель!
Кто родила, грудью кормила,
Кто качала мою колыбель
И с чувством нежной любви
Пела мне нежную колыбельную, –
Ее люблю больше всего [10]!

Именно мама всегда являлась олицетворением добра, мудрости и домашнего уюта. Даже в сложных ситуациях произвольные восклицания связаны с ней: «Мама!», «Я не буду сыном своей матери, если...». Безграничность привязанности к родительнице в жизни каждого человека абхазы подчеркивают, утверждая: «Утопающая старуха звала мать на помощь» [11].

Тем не менее, следует подчеркнуть, что при столь почтительном и важном месте, которое занимала хранительница очага, о ее доминировании в семье не могло быть и речи, по причине противоестественности этого явления в рамках абхазского общества. Посему вероятность постановки вопроса об установлении женского лидерства в традиционной абхазской семье исключена.

Позиция общественности однозначна и склоняется только на сторону отца. Малейшая неясность в этом плане, намек на право голоса или, более того, главенство женщины расценивались сродни безнравственности. Хозяин, допускающий такую ситуацию в своем доме, мог осрамиться в глазах коллектива. Мужчина в подобном случае терял свой авторитет среди односельчан. Пальма первенства в семье во все времена может принадлежать только отцу.

Немало назидательного заключается в национальной мудрости о значимости отца в семье. Этнические афоризмы перекликаются с суждениями знаменитых мыслителей об обязанностях родителя-педагога. И.В. Гёте утверждал: «Все отцы желают, чтоб их сыновья совершали то, что не получилось у них лично». Шекспир, рекомендуя отцам принимать во внимание характерные черты собственных детей, писал: «Мудр тот отец, который видит своего ребенка, знает его». «Кто не способен осуществить прямые функции отца, тот не обладает полномочиями являться им», – акцентировал внимание Ж.-Ж. Руссо, имея в виду обязательства отца в качестве педагога. Наиболее важным в том или ином случае полагалось не утратить авторитетность отца в глазах ребенка.

Говоря о непоколебимости положения мужчины на посту главы семейства, общественность возлагала на него бремя ответственности за высоконравственное пестование ее членов. Подобную обязанность отцу следовало непременно исполнять. Тем не менее, в осуществлении родительских обязательств он не был одинок. В процессе воспитания детей были задействованы все старшие члены семьи, что приводило к их сплочению в достижении очередной жизненно важной цели. Фактически фундаментом семейного функционирования считалась взыскательная и неукоснительная обоюдная ответственность между каждым из родных и их лидером. С этой позиции первостепенной задачей представлялось формирование неделимой, сплоченной, трудоспособной семьи в пределах общепризнанных морально-этических норм.

Неподчинение и небрежность к словам отца с матерью серьезно осуждались в народе. Расположение ребенка к родителям обретает свое отражение в многочисленных этнических афоризмах. Тот, кто забывает свои обязательства перед важнейшими людьми в жизни каждого, обязан «сгореть от стыда», от мучений совести, от неодобрения общественности: «Отвергнувший мать будет без слез погребен» [12].

Народ осознал, что родители – это важнейшие учителя и основные воспитатели. От них во многом зависит будущее всего сообщества. Хотя и не существовало познаний научных, но старшие постоянно поучали матерей, рекомендуя повествовать своим чадам народные сказки, чтобы те слышали родную речь, уважали и ценили красоту, родную землю, совершали добрые дела.

В народной педагогике отмечается, что детей младшего возраста характеризует удивительная подражательность. Они подражают взрослым, старшим братьям и сестрам во всем: в поведении, поступках, разговоре, несобранности и дисциплинированности, даже в еде. Для детей среднего и старшего школьного возраста пример старших – большая воспитательная сила. Эти

примеры, играя роль наглядности, воздействуют на сознание и чувства детей.

Однако не каждый пример оказывает одинаковое влияние на ребенка. Самое большое значение имеет личный пример близких людей и, в первую очередь, естественно, родителей. Личный пример – это особый, уникальный метод, характеризующий систему семейного воспитания [13]. В глазах ребенка родитель – большой авторитет. Его слово и пример для детей – закон, которому они подчиняются с большим доверием и без критики. Способность критически оценить действия и слова родителей у ребенка появляется позднее. Поэтому отец и мать, прежде всего, должны своим личным примером показывать лучшие образцы высоких человеческих качеств. Именно эти живые образцы и примеры – более убедительные и эффективные воспитательные средства, чем советы и наставления, не подкрепленные делом. Конечно, значение слова, разъяснения, наставлений и указаний очень велико. Их нельзя недооценивать, но слово матери или отца дает положительный результат тогда, когда оно подкреплено делом, опирается на соответствующие примеры.

Так, пример отца и матери по существу был главным средством назидания детей. Приоритетную роль в воспитании, особенно девочек, играла мать, поскольку воспитание женщины было делом ответственным и тонким. Помимо родителей в семье назидательные обязанности, как уже было отмечено, выполняют дедушки, бабушки и другие близкие родственники. Поэтому на ребенка оказывал воздействие личный пример не только его родителей, но и всех других людей, других детей. В этих примерах, безусловно, многое было отрицательным, неприемлемым, но, несмотря на это, отрыв ребенка от окружающей действительности, его изолированность являлись невозможными для абхазского социума. Задача взрослых заключалась в том, чтобы добиваться нравственной сознательности ребенка в борьбе с отрицательными примерами, отвергать их. Известно, что в подобном стремлении отец, его слово, его личный пример имеют тем большее влияние на ребенка, чем большим авторитетом пользуется он в глазах ребенка. Слова и указания такого родителя дети выполняют беспрекословно. Это послушание основывается на том, что дети ценят обоих родителей, глубоко уважают и любят их [14].

Абхазы понимали, что в приобретении авторитета большое значение имеет и то, как родители относятся к семье, их ответственность за семью и взаимоотношения с детьми. Родители, которые с ответственностью выполняют свой долг перед семьей, искренне заботятся об упрочении семьи и ее благополучии, по-доброму относятся к членам семьи, легко приобретают авторитет. Отец, который груб по отношению к другим, не стесняется употреблять бранные слова и т. п., не сможет воспитать вежливого и воспитанного человека [15]. Если родитель сам лжет, лицемерит, льстит, он невольно разовьет в детях такие же черты. Когда ребенок видит, что отец говорит одно, а делает другое, то он сам старается на словах показаться перед старшими хорошим, на деле же поступает иначе. Так в ребенке развиваются лживость и лицемерие.

Характер и образ отца, безусловно, важны, но и его взаимодействие с матерью ребенка несут воспитательный

смысл. В любой семье существует собственный распорядок, собственный жизненный образ и организация ценностей. Для детей немаловажно, когда и как отец с матерью поднимаются, как завтракают, о чем беседуют, как прощаются, разлучаясь на время, как коротают вечера, проводят выходные, праздничные дни и т. д. И тут также нет мелочей, потому что в прежнем укладе жизни абхазов отражаются истинные взаимоотношения меж всеми членами семьи. В слаженной семье формировались целые ритуалы, сопутствующие бытовым устоям. Нравы, почерпнутые у домашнего очага, укоренились в сознании детей, оказывали большое влияние на тот образ жизни, к которому они стремились в дальнейшем, основывая собственную семью.

Абхазы считали, что без участия отца воспитание в семье не может считаться полным. Родители были обязаны по возможности уделять одинаковое внимание процессу назидания. Традиционное мнение отводит отцу первое место в дисциплинирующем влиянии на детей. Отцовское амплуа различно в разные возрастные периоды ребенка [16, с. 77]. Большинство исследователей вопросов семейных взаимоотношений и педагогики сходятся во мнении, что одной из основополагающих причин нравственной воспитанности детей являлась боязнь отцовского наказания. Кроме того, ребенок наблюдал поведение родителей, видел пример их взаимоотношений, сотрудничества друг с другом в труде и вел себя соответственно, подражая матери или отцу, в зависимости от своей половой принадлежности. Итак, для гармонически развитой личности было и остается важным приобретение в детстве опыта взаимоотношений с обоими родителями путем классических моделей материнского (женского) и отцовского (мужского) образа действий [17].

Каждый народ обладает своей системой требований, касающихся воспитания, объясняющих, в чем детей необходимо ограничивать, а что им целесообразно позволять. Тема границ дозволенного всегда являлась проблемой для матерей и отцов. Согласно абхазской мудрости важно соблюдать разумность в требованиях. Это означает, что дети должны осознавать, что они делают и для чего. Также важным является создание реальных условий для возможности выполнения указаний старших, обеспечение осуществимости требований необходимыми средствами, которые подбираются с учетом детских сил и способностей. Случается, что ребенок не может выполнить указания старших, поскольку не владеет соответствующими умениями и навыками. Поэтому воспитывающим (матери и отцу в первую очередь) старшие (дедушки и бабушки) наказывали о необходимости формировать у ребенка разные способности с тем, чтобы постепенно усиливать требовательность к их деятельности и поведению. Абхазский народ был против обязанностей, к которым мать с отцом приобщали детей посредством приказа, жесткости, угроз и прочих принудительных мер. Они понимали, что по этой причине исчезает уверенность, детская воля, стремление к самостоятельности и инициативе, уничтожается личное достоинство, что всячески противоречит особенностям национального характера. Результатами подобного воспитания и в наше время, в независимости от этнической принадлежности, могут стать постепенное приобретение ребенком таких ка-

честв, как боязливость, лицемерие, лживость, грубость, а также вероятны нарушения его здоровья. Разумеется, любые отец с матерью стремились избегать таких последствий воспитания. Полагалось, что требовательность без доверия и уважения к детям превращается в грубое и неприемлемое давление и принуждение.

Влияние отца и матери, которые представляют авторитет для ребенка, предопределяется их сознательностью, а не принуждением, не насилием над его волей. Быть авторитетными родителями – означает привлекать детей силой и обаянием своей личности, направлять и оказывать помощь тогда, когда это необходимо [18].

«Семья является истоком и важнейшим звеном передачи детям социально-исторического опыта и, прежде всего, навыка эмоциональных и деловых отношений между людьми» [19, с. 44]. Счастливая семья является почвой для становления детской эмоциональности. Тем не менее, развитие чувств ребенка не осуществляется само собой. В большинстве случаев оно, как и прочие направления воспитания, нуждается в не малых усилиях. Умение чувствовать является самым трудным, что существует в воспитании. Посему в абхазском народе издревле считалось необходимым приобщать ребенка к добрым делам, обусловленным симпатией, участием, любовью к другим людям; развивать отзывчивость по отношению к другому человеку, особенно когда он в этом крайне нуждался; применять произведения искусства, природу для расширения чувственного восприятия ребенка. Наряду с перечисленными аспектами самим родителям рекомендовалось быть крайне сдержанными в проявлении нежных чувств к детям, что оговаривалось в традициях и обычаях народа. Следует отметить, что ограничения эти не касались старшей супружеской четы в доме (бабушек и дедушек). Как правило, внуки появляются у людей в зрелом возрасте, в силу чего любовь к потомкам носит наиболее сознательную направленность.

«Любовь к детям должна основываться в первую очередь на искреннем уважении к ним, их вопросам, труду, постижению мира, их праву осмысленного ответственного выбора. Она должна выражаться мысленно в углубленном изучении ребенка, терпеливом и серьезном наблюдении, рассмотрении результатов исследования и формирования отсюда индивидуального воспитательского подхода. Внешне любовь должна проявляться в тесной совместной работе с ребенком, в желании вызывать в нем сокрытые способности, возрождать в нем наилучшие эмоции и создавать воспитательский процесс захватывающе и занимательно» [20, с. 56]. Вышесказанное еще на интуитивном уровне было известно народу, заботящемуся о воспитании достойных поколений. Связь родителей с детьми обусловлена священным чувством, которое в абхазской семье должно было проявляться в качестве выражения духовной близости и родства, но не более. Считалось, что безграничная любовь к ребенку, стремление всегда и во всем превозносить его, подчеркивать красоту своего чада приводит к печальным результатам, которые в современной науке называют – эгоизм, чувство самолюбования, исключительности, высокомерия.

Таким образом, можно полагать, что абхазская народная педагогика требует от родителей понимания, что ребенок не только их счастье, но и ответственность

перед обществом. Национальный этикет исключает навязчивость и чрезмерную нежность в выражении своих чувств. Материнская любовь, как и отцовская, должна быть взыскательной.

Абхазский народ считает родителей первыми воспитателями, высоко ценит подвиг материнства, советует с любовью и почтением относиться к матерям, выделяет незаменимую ипостась отца в семье, демонстрирует значимость его личного примера в развитии детей, требует благоразумной родительской любви, подсказывает детям их обязанности перед родителями, в особенности пожилыми, призывает к взаимопониманию – и всё вышесказанное довольно успешно реализуется благодаря дидактической роли отца и матери в абхазской семье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анкваб М.Ф. Социальное воспитание в абхазской народной педагогике // Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия: труды XIV международной научно-практической конференции. Новосибирск: Educatio, 2015. С. 60–63.
2. Анкваб М.Ф. Первичная воспитательная среда в педагогике абхазского народа // Прорывные научные исследования как двигатель науки: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: АЭТЕРНА, 2015. С. 164–170.
3. Муханова И.В. Личный пример как базовая доминанта семейного воспитания чеченцев // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2. С. 113–116.
4. Монахова Л.А. Роль воспитания детей в современной семье // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2013. Т. 4. С. 3036–3040.
5. Халиуллина В. Роль родителей в развитии ребенка и ошибки семейного воспитания // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2005. № S3. С. 112–114.
6. Шамба О.Б. Абхазские пословицы на русском и английском языках. Сухум: Абхазский государственный университет, 2009. 140 с.
7. Валеева Р.А., Биктагирова Г.Ф. Проблемы семьи и семейного воспитания в трудах татарских просветителей Г. Буби и Р. Фахретдина // Образование и саморазвитие. 2015. № 1. С. 44–47.
8. Кузнецова Р.Ш. Женщина в старой и новой Абхазии: «Что нового?!» // Бюллетень: антропология, меньшинства, мультикультурализм. 2004. № 5. С. 56–89.
9. Гулия Д.И. Сборник абхазских пословиц, загадок, скороговорок, омонимов и омографов, народных примет о погоде, заговоров и наговоров. Сухуми: Абгиз и АбНИИ АН СССР, 1939. 164 с.
10. Агрба В.Б. Абхазская поэзия и устное народное творчество. Тбилиси: Мецниереба, 1971. 158 с.
11. Квициния Ш.И., Касландзия В.А. Абхазские пословицы и их русские эквиваленты. Сухум: АГУ, 2010. 24 с.
12. Бгажба Х.С. Абхазские сказки и пословицы. Сухум: Издательско-полиграфическое объединение РА, 2003. 380 с.
13. Пименов В.А. Личный пример родителей как средство повышения физической активности детей // Инновационные тенденции развития системы образования: сборник материалов V Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Интерактив плюс, 2016. С. 286–289.
14. Васильев С.А., Петрова Т.Н. Личный пример и авторитет родителей как факторы эффективности физического воспитания детей // Состояние, опыт и перспективы развития физкультурного движения Якутии: сборник трудов региональной научно-практической конференции, посвященной 90-летию физкультурного движения в Российской Федерации. Киров: Международный центр научно-исследовательских проектов, 2014. С. 195–202.
15. Каюмова Х., Ульмасов Х. Когда в ответе родители // Вестник Педагогического университета. 2012. № 3-2. С. 175–176.
16. Токарева Ю.А. Родительское отношение отца и его роль в воспитании ребенка // Образование и наука. 2009. № 6. С. 70–77.
17. Хашба А.Ш. Современная семья в республике Абхазия // Абхазоведение: Археология. История. Этнология: сборник. Сухум: АБИГИ, 2013. С. 275–297.
18. Рубцова С.В., Филатова Н.О. Авторитет родителей и его влияние на развитие личности ребёнка // Инновационное реформирование экономики и общества в условиях глобальной нестабильности: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Саратов: Институт исследований и развития профессиональных компетенций, 2015. С. 190–192.
19. Богомолова М.И. Проблема семьи и семейного воспитания детей // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 1. С. 39–44.
20. Сиразетдинова Э.И. Януш Корчак и его концепция любви к детям // Молодежь и наука. 2014. № 3. С. 53–56.

REFERENCES

1. Ankva M.F. Social education in Abkhazian folk pedagogy. *Nauchnye perspektivy XXI veka. Dostizheniya i perspektivy novogo stoletiya: trudy XIV mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Novosibirsk, Educatio Publ., 2015, pp. 60–63.
2. Ankva M.F. Initial educational environment in pedagogy of Abkhazian nation. *Proryvnye nauchnye issledovaniya kak dvigatel nauki: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ufa, AETERNA Publ., 2015, pp. 164–170.
3. Muskhanova I.V. Personal example as a base dominant family education Chechen. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2015, no. 2, pp. 113–116.
4. Monakhova L.A. The role of family parenting. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2013, vol. 4, pp. 3036–3040.
5. Khaliullina V. The role of parents in child development and the mistakes of family parenting. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv*, 2005, no. S3, pp. 112–114.
6. Shamba O.B. *Abkhazskie poslovitsy na russkom i angliyskom yazykakh* [Abkhazian proverbs. In Russian and English]. Sukhum, Abkhazskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2009. 140 p.

7. Valeeva R.A., Biktagirova G.F. The problems of family and family parenting in the works of Tatar educators G. Bubi and R. Fakhretudin. *Obrazovanie i samorazvitie*, 2015, no. 1, pp. 44–47.
8. Kuznetsova R.Sh. Woman in old and new Abkhazia: “What is new?!”. *Byulleten: antropologiya, menshinstva, multikulturalizm*, 2004, no. 5, pp. 56–89.
9. Gulia D.I. *Sbornik abkhazskikh poslovits, zagadok, skorogovorok, omonimov i omografov, narodnykh primet o pogode, zagovorov i nagovorov* [Collection of Abkhazian proverbs, riddles, tongue twisters, homonyms and homographs, weather lore, rites and spells]. Sukhumi, Abgiz i AbNII AN SSSR Publ., 1939. 164 p.
10. Agrba V.B. *Abkhazskaya poeziya i ustnoe narodnoe tvorchestvo* [Abkhazian poetry and oral folk arts]. Tbilisi, Metsniereba Publ., 1971. 158 p.
11. Kvitsiniya Sh.I., Kaslandziya V.A. *Abkhazskie poslovitsy i ikh russkie ekvivalenty* [Abkhazian proverbs and their Russian equivalents]. Sukhum, AGU Publ., 2010. 24 p.
12. Bgazhba Kh.S. *Abkhazskie skazki i poslovitsy* [Abkhazian tales and proverbs]. Sukhum, Izdatelsko-poligraficheskoe obedinenie RA Publ., 2003. 380 p.
13. Pimenov V.A. Parents’ personal example as the mean of increase of children physical activity. *Innovatsionnye tendentsii razvitiya sistemy obrazovani: sbornik materialov V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Cheboksary, Interaktiv plyus Publ., 2016, pp. 286–289.
14. Vasilev S.A., Petrova T.N. Parents’ personal example and authority as the factors of efficiency of physical education of children. *Sostoyanie, opyt i perspektivy razvitiya fizkulturnogo dvizheniya Yakutii: sbornik trudov regionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 90-letiyu fizkulturnogo dvizheniya v Rossiyskoy Federatsii*. Kirov, Mezhdunarodnyy tsentr nauchno-issledovatel'skikh proektov Publ., 2014, pp. 195–202.
15. Kayumova Kh., Ulmasov Kh. When parents are responsible for. *Vestnik Pedagogicheskogo universiteta*, 2012, no. 3-2, pp. 175–176.
16. Tokareva Yu.A. Father's parental attitude and his role in fosterage. *Obrazovanie i nauka*, 2009, no. 6, pp. 70–77.
17. Kashva A.Sh. Modern family in Republic of Abkhazia. *Abkhazovedenie: Arkheologiya. Istoriya. Etnologiya: sbornik*. Sukhum, AbIGI Publ., 2013, pp. 275–297.
18. Rubtsova S.V., Filatova N.O. Parents’ authority and its influence on the child personal development. *Innovatsionnoe reformirovanie ekonomiki i obshchestva v usloviyakh globalnoy nestabilnosti: sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Saratov, Institut issledovaniy i razvitiya professionalnykh kompetentsiy Publ., 2015, pp. 190–192.
19. Bogomolova M.I. Family-related and family upbringing of children issues in the russian pedagogy of the xx centur. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 39–44.
20. Sirazetdinova E.I. Janusz Korczak and his concept of love for children. *Molodezh' i nauka*, 2014, no. 3, pp. 53–56.

DIDACTICISM OF PARENTS’ ROLE IN FOLK PEDAGOGY OF ABKHAZIANS

© 2016

M.F. Ankvaб, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of foreign languages
Abkhazian State University, Sukhum (Republic of Abkhazia)

Keywords: parenting; Abkhazian family; Abkhazian folk pedagogy; Abkhazian ethnic education; education in the family.

Abstract: The paper considers the role of parents in the children upbringing from the perspective of Abkhazian folk pedagogy. The author presents the reasons of national originality of upbringing and gives the overview of the lifestyle peculiarities demonstrating most brightly the behavioral distinctions of a father and a mother in parenting children, in the distribution of routine duties formed and fixed according to the specificity of folk customs, traditions, and national mentality. Such differentiation is caused not only by the natural conformity and by vital necessity but by the attempts to bring up children with the definite ethnos characteristics as well. To the author’s opinion, only parents following the national-cultural values and togetherness in their children education are able to implement this task. Folk pedagogy studies such methods and methodologies of educative influence on the rising generation with the application of educational experience of the ancestors. Within the frames of the study of Abkhazian ethnic education special features, the author detected the significant role both of the society and the family in the formation of folk education principles. It is considered natural that the most mistakes of upbringing are made in the family as all social changes impact on it and its practice changes respectively. According to the above said the consideration of specified and established educational roles of a father and a mother in Abkhazian folk pedagogy is topical today. The analysis of the father and mother’s behavioral patterns in Abkhazian family from the perspectives of ethnic education is new and not investigated before. In the conclusion, the author gives the recommendations and requirements to the parents existing in Abkhazian folk pedagogy and acceptable due to their wisdom and humanism nowadays as well.

ДИАГНОСТИКА ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

© 2016

О.А. Валеева, аспирант кафедры английского языка, теоретической и прикладной лингвистики
Саратовская государственная юридическая академия, Саратов (Россия)

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность; цели учебно-исследовательской деятельности; критерии оценки целей учебно-исследовательской деятельности; методика оценки достижения целей учебно-исследовательской деятельности.

Аннотация: Одной из проблем, с которой сталкивается любой исследователь феномена «учебно-исследовательской деятельности», является подбор или создание диагностического инструментария оценки достижения ее целей обучающимися. В связи с тем что диапазон целей, для достижения которых можно применить учебно-исследовательскую деятельность как форму учебной работы, очень широк, применение имеющегося в педагогической литературе инструментария крайне затруднено. Цель данной работы – разработка диагностического инструментария достижения целей учебно-исследовательской деятельности обучающимися. Основой разработки диагностического инструментария выступила процедура типологизации возможных целей учебно-исследовательской деятельности в образовательной организации высшего образования. В результате анализа нескольких Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования по направлениям подготовки «Правовое обеспечение национальной безопасности», «Тыловое обеспечение» и среднего профессионального образования по специальностям «Технология молока и молочных продуктов», «Экономика и бухгалтерский учет» были выделены три группы целей: стратегические – конечные цели применения в рамках всего образовательного процесса, оперативные – цели применения в рамках преподавания отдельной учебной дисциплины, тактические – цели применения в рамках конкретного занятия. Исходя из этого определены критерии и показатели их оценки: личностный, характеризующий достижение стратегических целей учебно-исследовательской деятельности, в показателях отражающий содержание «общекультурных компетенций»; функциональный, характеризующий достижение тактических целей учебно-исследовательской деятельности, в показателях отражающий предметное назначение в учебно-воспитательной работе; операциональный, характеризующий достижение оперативных целей учебно-исследовательской деятельности, в показателях отражающий содержание конкретных требований, необходимых для проведения исследовательской деятельности, разработан необходимый инструментарий – опросный лист эксперта, анкета для обучающихся. Надежность и валидность последних проверена в ходе пилотного исследования, проведенного на базе Вольского военного института материального обеспечения.

С началом перехода к компетентностной парадигме образования в педагогической теории и практике большое внимание уделяется учебно-исследовательской деятельности обучающихся как эффективному приему решения различных учебно-воспитательных задач. Анализ существующих работ по этой проблематике [1–6 и др.] показывает, что всякий раз исследователь, педагог-практик при этом сталкивается с очень непростой задачей объективной оценки достижения тех целей, которые он планировал получить в результате ее применения. Поэтому чаще всего исследователи, исходя из понимания, что такое учебно-исследовательская деятельность, создают (или используют созданный ранее) диагностический инструментарий мониторинга того качества, ради достижения которого учебно-исследовательская деятельность применяется. Например, В.В. Белоносова предлагает диагностический инструментарий творческой деятельности студентов [7], Н.Л. Головинина – воспитания творческой личности [8], В.А. Далингер – повышения результативности обучения математике [9], Н.А. Меньшикова – приобщения к будущей научной работе [10], А.С. Обухов – формирования мировоззрения школьников [11], К.А. Халатян – творческих умений старшеклассников [12] и т. п.

Мы рассматриваем учебно-исследовательскую деятельность как частную (направленную на решение конкретных учебно-воспитательных задач), поисковую (предполагающую активное освоение и использование

обучающимися теоретических и эмпирических методов научного познания) форму учебной работы, ориентированную на формирование у обучающихся компетенций, связанных с развитыми способностями и умениями исследовательской деятельности. Диапазон целей, который может быть достигнут с помощью учебно-исследовательской деятельности, достаточно широк. Поэтому изучение вышеперечисленных диагностических инструментариев привело нас к выводу, что их использование для совокупной оценки достижения целей учебно-исследовательской деятельности как формы учебной работы нецелесообразно. Если идти по пути оценки достижения каждой возможной цели с применением известных методик, то, в конечном счете, диагностический инструментарий будет очень громоздким и его практическое использование крайне затруднено. Такой подход позволяет сформулировать цель исследования – создание диагностического инструментария, способного оценить достижение целей учебно-исследовательской деятельности как формы учебной работы в целом и быть при этом достаточно простым в использовании и мало затратным по времени.

Исходя из этих посылок, мы приняли для себя следующий алгоритм создания диагностического инструментария: 1) на основе анализа Федеральных государственных образовательных стандартов типологизировать основные цели, для достижения которых возможно применение учебно-исследовательской деятельности;

2) на основе типологизации целей определить критерии и показатели их оценки; 3) подобрать методики оценки показателей; 4) разработать к подобранным методикам инструментарий проведения оценки. Представим ход создания диагностического инструментария.

Типологизация целей, для достижения которых может быть использована учебно-исследовательская деятельность. С этой целью были проанализированы несколько Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлениям подготовки «Правовое обеспечение национальной безопасности», «Тыловое обеспечение», среднего профессионального образования (по специальностям «Технология молока и молочных продуктов», «Экономика и бухгалтерский учет») [13–16]. Их изучение позволило выявить в каждом из них три группы целей, выраженных в форме компетенций. Первая обозначена как группа «общекультурных» компетенций, в содержании которой сформулированы требования к личностным качествам выпускников. Вторая группа целей обозначается как «общепрофессиональные» компетенции, в ней сформулированы требования к результатам освоения учебных программ общепрофессиональных дисциплин. Третья группа целей связана с конкретной подготовкой по соответствующей квалификации выпускника – группа «специальных» компетенций, отражающих цели изучения конкретных дисциплин учебных планов. В связи с этим все цели, которые могут быть достигнуты с помощью применения учебно-исследовательской деятельности, мы объединили в три группы и именовали их как стратегические, тактические и оперативные.

Стратегические – это конечные цели организации учебно-исследовательской деятельности в рамках всего образовательного процесса, которые мы хотели бы достичь с ее помощью. Например, приобретение обучающимися навыков исследования как универсального способа освоения действительности, формирования опыта самостоятельной познавательной деятельности и личной ответственности, развития способностей к аналитическому мышлению, формирования личностной позиции обучающегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний, то есть самостоятельно полученных и личностно значимых для конкретного обучающегося и т. п.

Тактические – это цели организации учебно-исследовательской деятельности в рамках преподавания отдельной учебной дисциплины. Безусловно, что специфика преподаваемых дисциплин диктует для каждой из них свои цели, однако в обобщенном виде их можно представить следующей совокупностью: создание мотивов и стимулов к учению, привитие интереса к изучаемому предмету, вооружение обучающихся приемами поисково-познавательной деятельности, необходимыми для изучения данного предмета, развитие творческой активности обучающихся, развитие умений самостоятельного поиска знаний, их анализа и обобщения, формирования мыслительных операций определения, обобщения, ограничения, деления (классификации, типологизации) и т. п.

Оперативные – это цели организации учебно-исследовательской деятельности как формы учебной работы в рамках конкретного занятия. В их содержании

конкретизируются, как правило, тактические (конкретной учебной дисциплины) цели.

Полученный результат типологизации целей позволяет определить критерии и показатели их оценки:

– личностный, характеризующий достижение стратегических целей учебно-исследовательской деятельности, в показателях отражающий содержание «общекультурных компетенций»: способность и готовность к творческой деятельности, самостоятельному применению методов и средств познания для приобретения новых знаний и умений, логическому мышлению, обобщению, анализу, критическому осмыслению, прогнозированию; умение логически верно и аргументированно строить устную и письменную речь, готовить и редактировать тексты, публично представлять собственные результаты исследования, вести дискуссию и т. п.;

– функциональный, характеризующий достижение тактических целей учебно-исследовательской деятельности, в показателях отражающий предметное назначение в учебно-воспитательной работе: формировать умение и навыки осуществлять поиск необходимой научной информации, систематизировать и обобщать ее, формулировать проблему, гипотезу исследования, определять задачи, адекватно объекту подбирать методы его исследования, планировать проведение исследования и т. п.;

– операциональный, характеризующий достижение оперативных целей учебно-исследовательской деятельности, в показателях отражающий содержание конкретных требований, необходимых для проведения исследовательской деятельности: умение и навыки вести наблюдение, фиксировать ее результаты, сравнивать, сопоставлять, измерять, вычислять, пользоваться средствами исследовательской деятельности, оформлять отчеты, подготавливать доклады (сообщения) по ее итогам и т. п.

Определение критериев и их показателей дает возможность подобрать методики их оценки. Исходя из понимания учебно-исследовательской деятельности, ее целей, содержания показателей критериев отобраны три методики: включенного наблюдения, экспертной оценки, анкетирования.

Методика включенного наблюдения позволяет изучить применение учебно-исследовательской деятельности в естественной среде реального образовательного процесса. В качестве субъектов наблюдения в ходе педагогического эксперимента выступают все преподаватели, участвующие в нем. Каждый из них одновременно в двух ролях: участник в качестве наблюдателя (инсайдер) и наблюдатель в качестве участника (нейтральный аутсайдер) [17], что позволяет получить от них достаточно объективную и адекватную оценку как экспертов.

Для них был разработан опросный лист эксперта, содержащий 21 сформулированное мнение (суждение) по поводу «достижения – не достижения» целей применения учебно-исследовательской деятельности. Предложенные суждения сформулированы в виде «закрытых», оцениваемых по пятибалльной шкале: «да», «скорее да, чем нет», «затрудняюсь ответить», «скорее нет, чем да», «нет».

Приведем эти суждения:

- 1) развивает способности к творческой деятельности;
- 2) формирует готовность к самостоятельному применению методов и средств познания для приобретения новых знаний;

3) развивает логическое, абстрактное, аналитическое мышление;

4) повышает творческую активность обучающихся;

5) учит анализу, обобщению, выявлению причин явлений, процессов, событий;

6) развивает умения логически верно и аргументированно строить письменную и устную речь, публично представлять результаты исследования, вести дискуссию;

7) способствует развитию навыков адекватной оценки и критического осмысления найденной информации;

8) формирует умения и навыки поиска научной информации;

9) развивает умение обобщения и систематизации информации;

10) учит приемам выявления и формулирования проблемы исследования;

11) учит приемам формулирования гипотезы исследования;

12) учит приемам определения задач исследования;

13) учит адекватно объекту подбирать методы и средства исследования;

14) учит умению планировать проведение исследовательской работы;

15) учит вести наблюдение за объектом исследования и фиксировать его состояния;

16) учит измерять, вычислять параметры объекта исследования;

17) учит пользоваться средствами исследовательской деятельности;

18) учит анализировать, сопоставлять, сравнивать самостоятельно полученные результаты с другими;

19) учит работать в команде (группе) исследователей;

20) учит оформлению отчетов, подготовке докладов (сообщений) по результатам исследования;

21) развивает умения поиска допущенных ошибок, оценки возможных погрешностей средств измерения.

Не сложно заметить, что 1–7 суждения оценивают личностный критерий, 8–14 – функциональный, 15–21 – операциональный. Подсчет результатов по опросному листу осуществляется следующим образом. За ответы экспертов по каждому суждению, характеризующему обучающегося, начисляются баллы: «да» – 4 балла, «скорее да, чем нет» – 3, «затрудняюсь ответить» – 0, «скорее нет, чем да» – 2, «нет» – 1. Баллы подсчитываются по критериям и опросному листу целиком. Затем по формуле подсчитывается коэффициент K_j критерия каждого j -го обучающегося по формуле [18]:

$$K_j = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{K_{\max}},$$

где x_i – количество баллов по i -му утверждению из опросного листа;

$K_{\max}$ – максимально возможное количество баллов по критерию (опросному листу). Максимально возможное количество баллов в нашем случае по отдельно взятому критерию – 28, по опросному листу – 84.

Результаты расчетов критериев каждого j -го обучающегося интерпретируются следующим образом. Если $K_j \in [0; 0,5)$ – некоторые цели не достигнуты; если

$K_j \in [0,51; 0,85)$ – некоторые цели достигнуты частично; если $K_j \in [0,86; 1,0)$ – цели достигнуты [19].

В целях повышения объективности результатов экспертных оценок предлагается провести еще и анкетирование обучающихся с тем, чтобы они сами оценили степень достижения целей учебно-исследовательской деятельности. Для этого была разработана анкета, включающая также 21 суждение, характеризующее показатели критериев, переформулированных для оценки обучающимися.

Приведем суждения этой анкеты:

1) мне нравится придумывать чего-то новое, изобретать;

2) я люблю и умею самостоятельно добывать знания;

3) мне нравится решать задачи, где необходимо абстрактное, логическое, аналитическое мышление, а не только знания;

4) я стараюсь быть инициативным, предлагать придуманное мною;

5) я люблю анализировать, обобщать, доходить до выяснения причин явлений, процессов;

6) мне нравится выступать с сообщениями, дискутировать по разным вопросам;

7) я всегда стараюсь оценить полученную информацию, не люблю ничего принимать на веру;

8) мне нравится самостоятельно искать дополнительную информацию по теме занятия;

9) я всегда систематизирую и обобщаю найденную информацию;

10) у меня часто получается сформулировать проблему в ходе исследования;

11) я стараюсь формулировать гипотезу исследования самостоятельно;

12) мне легко дается определение задач на основе сформулированных проблемы и гипотезы;

13) я самостоятельно подбираю средства и методы исследования;

14) я умею планировать проведение учебного исследования;

15) у меня всегда хватает терпения и усидчивости вести наблюдение за объектом исследования и фиксировать его состояния;

16) я самостоятельно измеряю и вычисляю параметры объекта исследования;

17) в основном я умею пользоваться средствами учебной исследовательской деятельности;

18) мне нравится анализировать, сопоставлять, сравнивать полученные мною результаты с результатами других;

19) я люблю работать в команде (группе) обучающихся;

20) я ответственно подхожу к оформлению отчетов, подготовке докладов (сообщений) по результатам исследования;

21) в большинстве случаев мне самостоятельно удастся найти допущенные ошибки в ходе исследования.

В этой анкете, так же как и в опросном листе экспертов 1–7, суждения оценивают личностный критерий, 8–14 – функциональный, 15–21 – операциональный. Подсчет результатов по анкете и их интерпретация производится, так же как и по опросному листу экспертов.

Предлагаемые методики позволяют нам сформулировать качественную характеристику степеней достижения

целей: цели достигнуты; некоторые цели достигнуты частично; некоторые цели не достигнуты.

Степень «цели достигнуты» характеризуется тем, что показатели критериев оцениваются как «да» и «скорее да, чем нет». Применение учебно-исследовательской деятельности обеспечивает в полной мере развитие творческих способностей, логического, абстрактного, аналитического мышления обучающихся, формирования у них умений и навыков работы с научной информацией, организации и проведения учебного исследования.

Степень «некоторые цели достигнуты частично» характеризуется тем, что при оценке большинства показателей критериев как «да» и «скорее да, чем нет», некоторые оцениваются как «скорее нет, чем да». Применение учебно-исследовательской деятельности в меньшей степени, но также в основном обеспечивает развитие творческих способностей, логического, абстрактного, аналитического мышления обучающихся, формирование у них умений и навыков работы с научной информацией, организации и проведения учебного исследования.

Степень «некоторые цели не достигнуты» характеризуется тем, что отдельные показатели критериев оцениваются как «нет». Применение учебно-исследовательской деятельности обеспечивает частичное развитие и формирование отдельных способностей, умений и навыков исследовательской деятельности.

Характеризуя степени достижения целей, необходимо отметить, что у нас нет, казалось бы, логичной степени «цели не достигнуты». Практика применения учебно-исследовательской деятельности показывает, что такое возможно только при условии неприменения этой формы учебной работы. Даже непроведение занятия при наличии подготовки к нему достигает некоторых целей учебно-исследовательской деятельности. Поэтому мы ограничили круг степеней достижения целей описанными выше.

Очевидно, что с помощью данных методик мы можем оценить степень достижения целей учебно-исследовательской деятельности как формы учебной работы не по результатам каждого конкретного занятия, где она применяется, а по результатам определенного этапа учебно-воспитательной работы (семестр, учебный год), если ее использование будет носить не фрагментарный, а систематический характер. Поэтому возникает вопрос: а существует ли связь между результатами, полученными обучающимися на отдельных занятиях с ее применением, с оценкой достижения целей за период?

Для выявления данной связи мы предлагаем дополнительно к рассмотренному инструментарию принять методику оценки работы каждого обучающегося на занятиях с применением учебно-исследовательской деятельности, аналогично той, что применяется при проведении лабораторных работ по естественнонаучным дисциплинам [20].

Оценка «5» ставится в том случае, если обучающийся:

а) самостоятельно провел необходимую подготовительную работу к занятию, рационально выбрал и подготовил все необходимые средства, полностью выполнил план исследования с соблюдением необходимой последовательности применения методов и средств, качественно провел необходимые измерения и вычис-

ления, что обеспечило получение адекватных результатов и выводов;

б) в представленном отчете правильно и аккуратно выполнил все записи, таблицы, рисунки, чертежи, графики, вычисления и сделал выводы;

Оценка «4» ставится в том случае, если выполнены требования к оценке «5», но допущены два-три недочета или не более одной негрубой ошибки и одного недочета.

Оценка «3» ставится, если работа выполнена не полностью, но объем выполненной части таков, что можно сделать выводы, или если в ходе проведения опыта и измерений были допущены более трех недочетов или более одной негрубой ошибки, которые привели к неточным выводам.

Оценка «2» ставится в том случае, если работа выполнена не полностью и объем выполненной части работы не позволяет сделать правильные выводы.

В тех случаях, когда обучающийся показал оригинальный и наиболее рациональный подход к выполнению работы, но не избежал тех или иных недостатков, оценка за выполнение работы по усмотрению преподавателя может быть повышена по сравнению с указанными выше нормами.

Применение этой методики поможет в ходе опытно-экспериментального исследования сопоставить результаты оценок достижения целей с результатами занятий, проведенных с применением учебно-исследовательской деятельности и ответить на поставленный ранее вопрос.

Прежде чем применять созданный диагностический инструментарий в педагогическом эксперименте, было проведено пилотное исследование опросного листа эксперта и анкеты для обучающихся по оценке достижения целей технологии учебно-исследовательской деятельности.

В пилотном исследовании приняли участие преподаватели (15 человек) и курсанты одного учебного взвода (25 человек) Вольского военного института материального обеспечения. Его задачей стала проверка опросного листа эксперта и анкеты для обучающихся на способность объективно оценивать и ранжировать их по степени достижения целей технологии учебно-исследовательской деятельности. Результаты показали: средний коэффициент согласованности по опросному листу для всех обучающихся учебного взвода составил $K=0,64$, то есть оказался достаточно высоким и значимым при $p \leq 0,01$, что позволяет сделать вывод о его надежности и валидности; рассчитанная дискриминативность ответов обучающихся на суждения анкеты варьируется от 0,24 до 0,72, что при $p \leq 0,05$ дает возможность признать их значимыми. Коэффициент ранговой корреляции между K_j , которые получили обучающиеся по анкетам и опросным листам экспертов, для всей группы составил 0,54 и, следовательно, является достаточно значимым при $p \leq 0,001$. Таким образом, пилотное исследование опросного листа экспертов и анкеты для обучающихся показало целесообразность их применения, способность объективно оценивать обучающихся и ранжировать их по степени достижения целей технологии.

Таким образом, диагностический инструментарий оценки достижения целей учебно-исследовательской деятельности включает в себя критерии и показатели оценки (личностный, функциональный, операциональный), характеристику степеней достижения целей (цели

достигнуты; некоторые цели достигнуты частично; некоторые цели не достигнуты); инструментарий оценки критериев и их показателей (опросный лист эксперта, анкета для обучающихся, методика оценки работы обучающихся на занятиях). Применение созданного инструментария, как показал пилотный эксперимент, проведенный автором на базе Вольского военного института материального обеспечения, позволяет объективно оценивать обучающихся и ранжировать их по степени достижения целей технологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белых С.Л. Управление исследовательской деятельностью студента. Ижевск: УдГУ, 2008. 72 с.
2. Богоявленская Д.Б. Исследовательская деятельность как путь развития творческих способностей // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: сборник статей. М.: НИИ школьных технологий, 2006. С. 44–50.
3. Болук В.А., Мосин Е.Ф. Учебно- и научно-исследовательская работа студентов как фактор развития познавательной самостоятельности // Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся и студентов. Саратов: СГУ, 1979. С. 74–76.
4. Брызгалова С.И. Исследовательский метод обучения как способ развития учебно-исследовательской деятельности учащихся // Развитие учебно-исследовательской деятельности в системе дополнительного образования детей: доклады и сообщения. Калининград: КГУ, 2001. С. 10–19.
5. Букреева И.А., Евченко Н.А. Учебно-исследовательская деятельность школьников как один из методов формирования ключевых компетенций // Молодой ученый. 2012. № 8. С. 309–312.
6. Леонтович А.В. Разговор об исследовательской деятельности: публицистические статьи и заметки. М.: Исследовательская работа школьников, 2006. 112 с.
7. Белоносова В.В. Учебно-исследовательская работа студентов как средство развития их творческой деятельности : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003. 196 с.
8. Головизнина Н.Л. Учебно-исследовательская деятельность как перспективное средство воспитания творческой личности // Дополнительное образование. 2002. № 8. С. 6–10.
9. Далингер В.А. Учебно-исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения дробей и действий над ними. Омск: ОмГПУ, 2007. 191 с.
10. Меньшикова Н.А. Учебно-исследовательская математическая деятельность в средней школе как фактор приобщения к будущей научной работе : дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2003. 173 с.
11. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. 1999. № 10. С. 158–161.
12. Халатян К.А. Формирование творческих умений старшеклассников в учебно-исследовательской деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2011. 183 с.
13. РФ. ФГОС ВПО 080225 Тыловое обеспечение: квалификация (степень) специалист: приказ Министерства образования и науки от 23.03.2011 года № 84 // Министерство обороны Российской Федерации. URL: vamto.net/upload/download/qualification-requirements-cadet/%D0%9A%D0%A2%20080225.pdf.
14. РФ. ФГОС ВПО 030901 Правовое обеспечение национальной безопасности: квалификация (степень) специалист: приказ Министерства образования и науки от 17.01.2011 года № 39 // Министерство образования Российской Федерации. URL: edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm39-1.pdf.
15. РФ. ФГОС СПО 064212 Технология молока и молочных продуктов: приказ Министерства образования и науки от 22.04.2014 года № 378 // Министерство образования Российской Федерации. URL: edu.ru.
16. РФ. ФГОС СПО 080114 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям): приказ Министерства образования и науки от 06.04.2010 года № 282 // Министерство образования Российской Федерации. URL: edu.ru.
17. Включенное наблюдение // Википедия: свободная энциклопедия. URL: ru.wikipedia.org/wiki/.
18. Гласс Дж., Стенли Ж. Статистические методы в педагогике и психологии. М.: Прогресс, 1979. 211 с.
19. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М.: Высшая школа, 1981. 237 с.
20. Данюшенков В.С., Коршунова О.В. Программа по физике для 10-11 классов общеобразовательных учреждений (базовый и профильный уровни). М.: Просвещение, 2012. 58 с.

REFERENCES

1. Belykh S.L. *Upravlenie issledovatel'skoy deyatel'nost'yu studenta* [Management of the student's research activity]. Izhevsk, UdGU Publ., 2008. 72 p.
2. Bogoyavlenskaya D.B. Research activity as the way of creativity development. *Issledovatel'skaya deyatel'nost uchashchikhsya v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: sbornik statey*. Moscow, NII shkolnykh tekhnologiy Publ., 2006, pp. 44–50.
3. Bolyuk V.A., Mosin E.F. Learning and research activity of the students as the factor of cognitive self-consistency development. *Razvitie poznavatel'noy aktivnosti i samostoyatel'nosti uchashchikhsya i studentov*. Saratov, SGU Publ., 1979, pp. 74–76.
4. Bryzgalova S.I. Research method of teaching as the method of development of learning and research activity of the students. *Razvitie uchebno-issledovatel'skoy deyatel'nosti v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniya detey: doklady i soobshcheniya*. Kaliningrad, KGU Publ., 2001, pp. 10–19.
5. Bukreeva I.A., Evchenko N.A. Learning and research activity of schoolchildren as one of the methods of formation of key competencies. *Molodoy uchenyy*, 2012, no. 8, pp. 309–312.
6. Leontovich A.V. *Razgovor ob issledovatel'skoy deyatel'nosti: publitsisticheskie stati i zametki* [Discourse about the research activity: op-ed and notes]. Moscow, Issledovatel'skaya rabota shkolnikov Publ., 2006. 112 p.
7. Belonosova V.V. *Uchebno-issledovatel'skaya rabota studentov kak sredstvo razvitiya ikh tvorcheskoy deyatel'nosti*. Diss. kand. ped. nauk [Learning and research work of students as the means of development of their creative activity]. Sankt Petersburg, 2003. 196 p.

8. Goloviznina N.L. Learning and research activity as the advanced means of development of creative person. *Dopolnitelnoe obrazovanie*, 2002, no. 8, pp. 6–10.
9. Dalinger V.A. *Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchikhsya v protsesse izucheniya drobey i deystviy nad nimi* [Learning and research activity of the students in the process of learning broken numbers and operations on them]. Omsk, OmGPU Publ., 2007. 191 p.
10. Menshikova N.A. *Uchebno-issledovatel'skaya matematicheskaya deyatel'nost' v sredney shkole kak faktor priobshcheniya k budushchey nauchnoy rabote*. Diss. kand. ped. nauk [Learning and research mathematical activity in secondary school as the factor of exposure to the future scientific work]. Yaroslavl', 2003. 173 p.
11. Obukhov A.S. Research activity as the method of worldview formation. *Narodnoe obrazovanie*, 1999, no. 10, pp. 158–161.
12. Khalatyan K.A. *Formirovaniye tvorcheskikh umeniy starsheklassnikov v uchebno-issledovatel'skoy deyatel'nosti*. Diss. kand. ped. nauk [Development of creative skills of upper-form pupils within learning and research activity]. Vladikavkaz, 2011. 183 p.
13. RF. FSES HVE 080225 Administrative support: specialist qualification (degree): order of Ministry of Education and Science dated 23.03.2011 № 84 (In Russ).
14. RF. FSES SVE 030909 Legal coverage of national safety: specialist qualification (degree): order of Ministry of Education and Science dated 17.01.2011 № 39 (In Russ).
15. RF. FSES SVE 064212 Technology of milk and milk products: order of Ministry of Education and Science dated 22.04.2014 № 378 (In Russ).
16. RF. FSES SVE 080114 Economics and accounting (branch-wise): order of Ministry of Education and Science dated 06.04.2010 № 282 (In Russ).
17. Participant observation. *Vikipediya: svobodnaya entsiklopediya*. URL: ru.wikipedia.org/wiki/.
18. Glass Dzh., Stenli Zh. *Statisticheskie metody v pedagogike i psikhologii* [Statistical methods in pedagogics and psychology]. Moscow, Progress Publ., 1979. 211 p.
19. Andreev V.I. *Evristicheskoe programmirovaniye uchebno-issledovatel'skoy deyatel'nosti* [Heuristic programming educational and research activities]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1981. 237 p.
20. Danyushenkov V.S., Korshunova O.V. *Programma po fizike dlya 10-11 klassov obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy (bazovyy i profil'nyy urovni)* [Program on physics for 10-11 forms of general education institutions (basic and specialized levels)]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2012. 58 p.

DIAGNOSTICS OF ACHIEVING GOALS OF LEARNING AND RESEARCH ACTIVITY BY THE STUDENTS

© 2016

O.A. Valeeva, postgraduate student of Chair of English language, theoretical and applied linguistics
Saratov State Juridical Academy, Saratov (Russia)

Keywords: learning and research activity; goals of learning and research activity; criteria of assessment of goals of learning and research activity; methodology of assessment of achieving goals of learning and research activity.

Abstract: One of the problems any researcher of “learning and research activity” phenomenon faces is the selection or creation of the diagnostic tools for the assessment of achieving its goals by the students. As the range of the goals for the achievement of which it is possible to apply the learning and research activity as the form of training activity is very wide, the application of the tools existing in pedagogical literature is extremely difficult. The aim of this paper is the development of diagnostic tools for the achievement of goals of the learning and research activity of the students. The procedure of classification of possible goals of learning and research activity in the educational institution of higher education became the basis for the diagnostic tools development. In the result of the analysis of several Federal State Standards of Higher Vocational Education for the programs “Legal coverage of national safety”, “Administrative support” and of Secondary Vocational Education with the specialization in “Technology of milk and milk products”, “Economics and accounting”, the author determined three groups of goals: the strategic – the final application objectives within the frames of the whole educational process, the operative – the application objectives within the frames of teaching single academic discipline, and the tactical – the application objectives within the frames of a specified activity. On this basis, the author determined the criteria and the indices of their assessment: personal, characterizing the achievement of strategic objectives of the learning and research activity and reflecting in its indices the content of “general culture competencies”; functional, characterizing the achievement of tactical objectives of the learning and research activity and reflecting in its indices the subject purpose within the learning and research activity; and operational, characterizing the achievement of operative objectives of the learning and research activity and reflecting in its indices the content of special requirements necessary for research activity, and developed necessary tools – the expert’s checklist, the questionnaire for students. The reliability and validity of these tools are proved during the pilot study carried out on the base of Volsk Military Institute of Material Support.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

Е.Ю. Голохвастова, кандидат педагогических наук
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)
Г.Г. Недюрмагомедов, кандидат педагогических наук, доцент
Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала (Россия)

Ключевые слова: компетентностный подход; компетенция; общие компетенции; экологическое образование; модель формирования; педагогические условия.

Аннотация: В статье рассматривается актуальность формирования общих компетенций у будущих техников-экологов. Проанализировано понятие «компетенция», а также выделены ее компоненты. Представлены основные результаты опытно-экспериментального исследования, расширяющие теоретические и методологические подходы к формированию общих компетенций у студентов-экологов в учреждениях среднего профессионального образования. Приведена модель формирования и оценки общих компетенций у студентов-экологов. Разработаны критерии и диагностический инструментарий, позволяющие контролировать процесс формирования у студентов общих компетенций. Подобраны и адаптированы диагностические методики, позволяющие определить уровень сформированности выбранной компетенции по каждому компоненту: мотивационный, когнитивный, деятельностный. Описаны особенности подбора экспериментальных групп. Представлены количественные результаты констатирующего этапа по определению уровня сформированности общих компетенций по каждому компоненту. Рассмотрены педагогические условия формирования общих компетенций, в этих условиях апробирована предложенная модель. Представлены результаты исследования по уровню сформированности понимания социальной значимости своей будущей профессии, проявлению устойчивого интереса к ней у студентов-экологов. Предложен учебно-методический курс «Основы экологии и природопользования», направленный на формирование общих компетенций у студентов-экологов в учреждениях СПО. Проведен формирующий эксперимент с использованием разработанного учебного курса на базе техникума. Дана оценка результатов исследования по формированию общих компетенций у студентов-экологов в учреждениях среднего профессионального образования. Приведены количественные данные по итогам формирующего эксперимента по каждому компоненту. Описана динамика роста уровня сформированности общих компетенций. Рассматриваются итоги педагогического эксперимента по определению эффективности разработанной технологии формирования общих компетенций у будущих экологов.

Современное общество требует решения проблем, связанных с назревшим экологическим кризисом. Однако это представляется возможным только лишь при изменении норм и правил хозяйствования, а также при радикальных преобразованиях в международном и национальном законодательстве, направленных на обеспечение экологической безопасности и охрану природы. Осуществление вышеперечисленных преобразований требует подготовки квалифицированных специалистов на всех ступенях системы образования. Это особенно важно для системы среднего профессионального образования, в которую недостаточно оперативно вносятся изменения, отвечающие возросшим требованиям рынка труда и способствующие решению экологических проблем.

Потребность в подготовке профессиональных кадров экологической направленности возникла в связи с учреждением специальных государственных ведомств, ответственных за осуществление мониторинга состояния окружающей среды и контроля выполнения норм и правил хозяйствования. Немаловажно отметить отсутствие системы, направленной на мотивацию и закрепление профессионального выбора экологического профиля в среднем профессиональном образовании (СПО). Стоит также отметить, что от компетентности специалистов-экологов среднего звена во многом будет зависеть успешность преодоления экологических кризисных явлений в экономике и образовании. Это позволит будущим экологам на любом уровне принимать

грамотные управленческие решения, основанные на достаточной осведомленности об экологических последствиях хозяйственной и образовательной деятельности.

Однако с введением ФГОС третьего поколения и преобразованием целей среднего профессионального образования назрела еще одна проблема. В соответствии со стандартом цель образования заключается в формировании общих и профессиональных компетенций, обусловленных спецификой выбранной специальности. Во ФГОС начального и среднего профессионального образования общие компетенции будущих экологов трактуются как совокупность социально-личностных качеств выпускника, обеспечивающих осуществление деятельности на определенном квалификационном уровне. В то же время учебный процесс в учреждениях СПО организован таким образом, что общие компетенции преимущественно формируются в общем гуманитарном и социально-экономическом, математическом и естественно-научном учебных циклах дисциплин, которые изучаются на 1–2 курсах, и в меньшей степени – в блоках дисциплин профессионального учебного цикла на 3 и 4 курсах [1]. Из этого следует что, общие компетенции закладываются именно на начальных курсах техникума.

Для данного исследования было выбрано три из пяти общих компетенций, представленных в стандарте ФГОС СПО третьего поколения по специальности «Рациональное использование природохозяйственных комплексов», а именно: общая компетенция 1 (ОК-1) –

понимание сущности и социальной значимости профессии «Эколог», проявление к ней устойчивого интереса; общая компетенция 3 (ОК-3) – принятие правильных экологических решений в стандартных и нестандартных ситуациях; общая компетенция 4 (ОК-4) – осуществление поиска и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач по охране окружающей среды, профессионального и личностного развития. С точки зрения автора, именно сформированность этих компетенций определяет закрепление профессионального выбора в любой деятельности и обеспечивает начальный этап формирования общих компетенций.

С целью определения первоначального уровня сформированности общих компетенций у студентов-экологов нами был разработан комплекс диагностических методик по каждому выделенному компоненту: мотивационный, когнитивный и деятельностный (таблица 1). Базой исследования выступил ГБОУ СПО «Тольяттинский техникум производственных технологий».

Для опытно-экспериментальной работы были отобраны две группы. В первую экспериментальную группу вошли учащиеся 2012/ 2013 года обучения в составе 40 человек (группа 1). Исходя из того что выборка оказалась незначительной, было принято решение об экспериментальном подтверждении полученных результатов, но на другой выборке группы учащихся (40 человек), проходивших обучение в 2013/2014 учебном году (группа 2). Эксперимент осуществлялся на всех этапах по типу линейного.

По результатам констатирующего эксперимента была составлена сводная таблица определения уровней

сформированности по различным компонентам общих компетенций у будущих экологов (таблица 2).

Как и было предположено, на констатирующем этапе эксперимента будущие экологи показали низкий уровень сформированности общих компетенций: на низком уровне сформированности общих компетенций находятся 54,2 % обучающихся 1 группы и 45,8 % обучающихся 2 группы, что свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по повышению уровня сформированности общих компетенций.

Тогда с целью формирования общих компетенций у будущих экологов в учреждениях среднего профессионального образования была спроектирована модель формирования общих компетенций (рис. 1). В целевом блоке прогнозируется результат обучения в специально организованной среде и учитывается социальный заказ на качественную подготовку будущих экологов [4–7]. Содержательно-организационный блок обеспечивает поэтапную деятельность в направлении формирования общих компетенций у будущих экологов. Результативный блок включает в себя определение уровней сформированности общих компетенций по трем компонентам.

В данной модели особое место занимают педагогические условия [8–14], направленные на формирование общих компетенций у будущих экологов в учреждениях среднего профессионального образования, а именно:

- структурирование содержания курса в соответствии с особенностями будущей профессии эколога;
- вовлечение обучающихся в активную познавательную деятельность, которая направлена на самостоятельное освоение ими компетенций;
- материально-техническую базу образовательного учреждения, включающую информационное

Таблица 1. Взаимосвязь компонентов, показателей и диагностических методик для определения уровня сформированности общих компетенций у будущих экологов

Компоненты	Показатели	Диагностические методики
Мотивационный	Мотивация достижения, потребность в достижениях. Мотивация учебной деятельности. Мотивация в выборе профессии	Методика «Диагностика мотивации достижения» (А. Мехрабиан) [2]. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) [2]
Когнитивный	Гибкость мышления. Знания в профессиональной области. Адаптация к новым ситуациям, порождение новых идей (креативность), анализ нестандартных ситуаций	Методика на выявление уровня сформированности экологической образованности (Э.А. Абдулхакова) [3]. Методика «Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Тунник) [2]
Деятельностный	Умение профессионально мыслить. Проявление профессиональной активности. Умение брать на себя ответственность за принятое решение	Методика «Диагностика стратегий достижения цели». Методика «Определение когнитивно-деятельностного стиля» (Л. Ребекка) [2]

Таблица 2. Результаты анкетирования обучающихся (на начало эксперимента)

Уровни сформированности ОК-1, ОК-3, ОК-4	Низкий		Средний		Высокий	
Количество обучающихся, %	1 группа	2 группа	1 группа	2 группа	1 группа	2 группа
Мотивационный	35,0	27,5	50,0	52,5	15,0	20,0
Когнитивный	50,0	47,5	40,0	45,0	10,0	7,5
Деятельностный	77,5	62,5	20,0	32,5	2,5	5,0

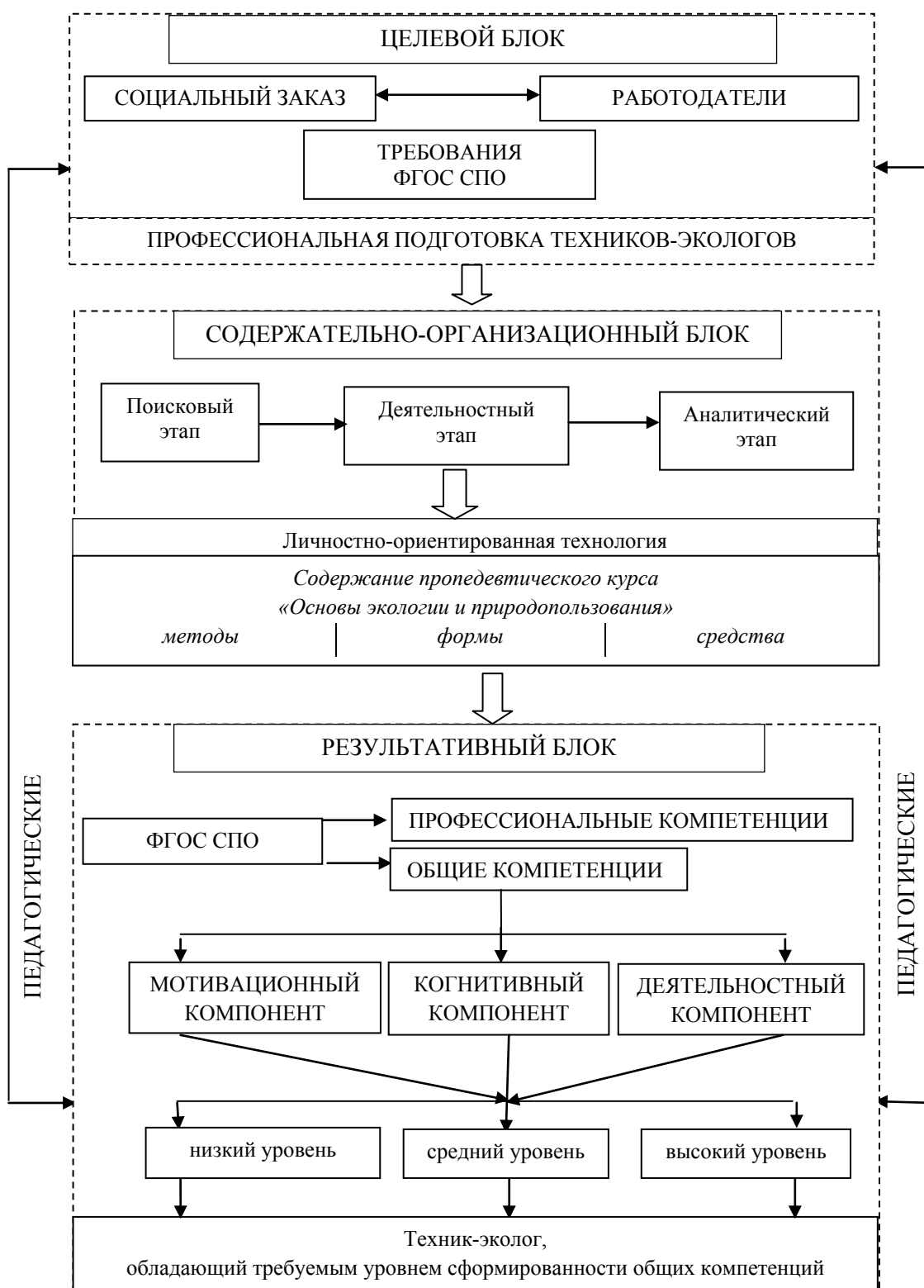


Рис. 1. Модель формирования общих компетенций у будущих экологов

обеспечение, учебно-методическую литературу для обучающихся и преподавателей, технические средства обучения и обеспечивающую организацию обучения на компетентностной основе;

– использование интерактивных методов в рамках лично-стно ориентированной технологии обучения, повышающих уровень самостоятельной активности обу-

чающихся, развивающих их познавательный интерес [15–19].

В качестве основного элемента данной модели выступает личностно ориентированная технология, реализация которой осуществлялась в рамках пропедевтического курса «Основы экологии и природопользования». Личностно ориентированная технология обеспечивает

Таблица 3. Результаты анкетирования студентов (на конец эксперимента)

Уровни сформированности ОК-1, ОК-3, ОК-4	Низкий		Средний		Высокий	
Количество обучающихся, %	1 группа	2 группа	1 группа	2 группа	1 группа	2 группа
Мотивационный	32,5	12,5	40,0	32,5	27,5	55,0
Когнитивный	27,5	25,0	42,5	37,5	30,0	37,5
Деятельностный	45,0	27,5	30,0	42,5	25,0	30,0

взаимосвязь теоретической и практической стороны профессионального образования, а также направлена на помощь учащемуся в его становлении как субъекта предметно-преобразующей деятельности.

В ходе формирующего эксперимента были реализованы педагогические условия, средства и методы, направленные на формирование у обучающихся общих компетенций в рамках разработанной автором исследования модели формирования общих компетенций будущих экологов. Занятия имели большую практическую направленность, учитывали связи между дисциплинами, чем способствовали формированию общих компетенций у будущих экологов.

Новизна процесса обучения заключается в наполнении содержания курса сведениями о проблемах региональной экологии, конкретизации исследовательских заданий студентов, экскурсиях, самонаблюдении, изменении форм взаимодействия субъектов образовательного процесса: лекция-диалог, лекция-беседа, дискуссии, учебная полемика, подготовка обучающимися презентаций к лекциям и практическим занятиям, самоанализ.

При организации процесса изучения курса «Основы экологии и природопользования» мы исходили из того, что экологическое образование – это не только знания, умения и навыки, но и «развитие новообразований индивида», под которыми Л.С. Выготский понимал «определенный тип строения личности и ее деятельности, те психические изменения, которые возникают на данной ступени развития и которые определяют сознание человека, его внутреннюю и внешнюю жизнь» [20, с. 51].

Применялись методы проблемного обучения: лекции-дискуссии, семинарские занятия, организованные с использованием метода «мозгового штурма», которые способствовали развитию у будущих экологов умений творчески мыслить, сосредоточиться на какой-либо узкой проблеме. Важный вклад в процесс формирования общих компетенций внесли экскурсии экологического характера, участие в природоохранных акциях. В качестве примера приведена экскурсия на постоянно действующую выставку, организованную на базе Жигулевской ГЭС. Применяемые методы и приемы работы на экскурсиях обеспечивали ознакомление будущих экологов с проблемами взаимодействия человека и природы, активизировали мышление и память. Так, например, практическое занятие в форме «круглого стола» по теме «Экологические проблемы Волжского водохранилища» строилось как обсуждение влияния деятельности человека на природу области и путей выхода из создавшегося положения.

На занятиях с применением методов активного обучения обучающиеся проявляли активную мыслительную деятельность. Особенно эффективны в рамках внедрения предлагаемой личностно ориентированной технологии были методы имитации, в которых учебно-познавательная деятельность строилась на подражании профессиональной

деятельности. Среди них ролевые игры, метод проектов, анализ и обсуждение конкретных ситуаций. Например, ролевая игра «Судебный процесс о загрязнении национального парка “Самарская Лука”» была направлена на освоение правового механизма регулирования экологической безопасности. Занятие в форме ролевой игры помогло сформировать у будущих экологов способность к общению, терпимость, умение работать в группах [21–23]. Проблемные лекции, семинары практические занятия, экскурсии обеспечили равные стартовые возможности обучающихся, позволили овладеть необходимыми знаниями и умениями для развития общих компетенций, создали информационное пространство для всех обучающихся и обеспечили коллективное взаимодействие.

По окончании формирующего эксперимента с целью определения эффективности проведенной нами работы был осуществлён контрольный этап эксперимента, направленный на изучение динамики сформированности общих компетенций у будущих экологов. Результаты контрольного эксперимента изучения уровней сформированности по всем компонентам общих компетенций (ОК-1, ОК-3, ОК-4) показали положительные изменения у будущих экологов (таблица 3).

Повышение показателей в первой группе с 9,1 % до 27,5 % и с 10,9 % до 40,8 % – во второй группе будущих экологов свидетельствует о возросшем понимании ими сущности и значимости своей профессии, ответственности за принятые решения, готовности к личному и профессиональному росту. Среди обучающихся после внедрения в учебный процесс пропедевтического курса «Основы экологии и природопользования» уменьшилось количество с низким уровнем сформированности общих компетенций: в первой группе с 54,2 % до 35 % и с 45,8 % до 21,7 % – у обучающихся второй группы. Число обучающихся со средним уровнем сформированности общих компетенций, а они составили основное звено, практически осталось без изменений.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа по формированию общих компетенций у студентов-экологов свидетельствует о результативности и эффективности выявленных педагогических условий, что проявилось в положительной динамике и достоверности по всем оцениваемым параметрам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. РФ. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования по специальности и начального профессионального образования по профессиям // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: минобрнауки.рф.
2. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт психотерапии, 2002. 490 с.

3. Абдулхакова Э.М. Выявление уровня сформированности эколого-ориентированной личности на уроках информатики // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 10. С. 7–13.
4. Ахметжанова Г.В. Модели и технологии развития педагогической функции личности в процессе непрерывного образования // Педагогическое образование и наука. 2008. № 2. С. 13–17.
5. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Теоретические основы формирования общих компетенций у студентов-экологов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 29–32.
6. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Педагогические условия формирования общих компетенций у студентов-экологов // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 26–29.
7. Голохвастова Е.Ю., Шендере П.Э. Моделирование процесса формирования общих компетенций у студентов-экологов в учреждениях среднего профессионального образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 37–40.
8. Набатова Л.Б., Мазилина Н.А. Педагогические условия формирования методической компетентности педагога профессиональной школы в условиях внедрения ФГОС // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6. С. 133–138.
9. Платонова Р.И. Организационно-педагогические условия подготовки бакалавров-педагогов в условиях реализации ФГОС 3 + // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2. С. 79–82.
10. Шамина Н.П. Анализ психолого-педагогических условий развития профессиональной компетентности будущих педагогов в современных исследованиях // Самарский научный вестник. 2014. № 2. С. 132–135.
11. Масленникова С.Ф. Педагогические условия воспитания эколого-гуманистических ценностей у студентов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8. С. 112–118.
12. Аниськин В.Н., Замара Е.В. Организационно-педагогические условия формирования информационной компетентности сервис-менеджеров туризма в системе среднего профессионального образования // Самарский научный вестник. 2013. № 1. С. 9–12.
13. Ярыгина Н.А., Залалетдинов А.Р. Психолого-педагогические условия формирования исследовательской компетенции в вузе как фундаментальная основа повышения качества образования магистров // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4. С. 124–126.
14. Маслюк Р.В. Проблема развития комплекса «педагогический колледж – педагогический университет» в системе непрерывного педагогического образования (логико-исторический анализ) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 23–26.
15. Саглам Ф.А. Интерактивные методы изучения практикоориентированных разделов психолого-педагогических дисциплин // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 65–68.
16. Куликова И.В. Интерактивные методы при обучении студентов технического вуза иностранному языку // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7. С. 112–116.
17. Тимирясова Л.Б. Использование интерактивных мультимедийных проектов в обучении иностранным языкам // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 109–111.
18. Моллаева К.Р. Интерактивное обучение как важное средство в развитии исследовательских навыков учащихся // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1. С. 98–104.
19. Рябухина Е.В., Нуждина М.В. Активные и интерактивные образовательные технологии в вузе // Карельский научный журнал. 2015. № 3. С. 26–29.
20. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика Пресс, 1999. 533 с.
21. Булимова Е.А., Бурков В.В., Казанцева Д.Б. Организационно-деятельностные игры как условие развития самоорганизации профессионала // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 11. С. 49–54.
22. Яковлева Е.Л. Многообразные облики игры: попытка философского осмысления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 87–90.
23. Знакова Е.С. Развитие творческих способностей учащихся с помощью игровых технологий // Самарский научный вестник. 2014. № 2. С. 33–35.

REFERENCES

1. RF. *Federalnye gosudarstvennye obrazovatelnye standarty srednego professionalnogo obrazovaniya po spetsialnosti i nachalnogo professionalnogo obrazovaniya po professiyam* [Federal State Educational Standards of vocational secondary education by specialization and initial vocational education by professions]. *Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii*. URL: минобрнауки.рф.
2. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Social-psychological diagnostic of development of personality and small groups]. Moscow, Institut psikhoterapii Publ., 2002. 490 p.
3. Abdulkhakova E.M. Identifying the level of ecologically oriented personality forming at computer science lessons. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2011, no. 10, pp. 7–13.
4. Akhmetzhanova G.V. Models and technology of personality pedagogical function development during continuous education. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2008, no. 2, pp. 13–17.
5. Golokhvastova E.Yu., Korostelev A.A. Theoretical bases of formation of general competences of students ecologist. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 3, pp. 29–32.
6. Golokhvastova E.Yu., Korostelev A.A. Pedagogical conditions of formation of general competences of students ecologist. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*, 2014, no. 3, pp. 26–29.
7. Golokhvastova E.Yu., Shenderey P.E. Modeling of formation of generic competences in students-ecology in secondary vocational education. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 4, pp. 37–40.

8. Nabatova L.B., Mazilina N.A. Pedagogical conditions of formation of methodical competence of the teacher of vocational school in the conditions of introduction of the federal state educational standard. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus*, 2015, vol. 2, no. 6, pp. 133–138.
9. Platonova R.I. Organizational and pedagogical conditions of training of bachelors-teachers in the conditions of realization of FSES 3 +. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2015, no. 2, pp. 79–82.
10. Shamina N.P. Psychological and pedagogical conditions for future teachers' professional competence development as exemplified in the latest studies. *Samarskiy nauchnyy vestnik*, 2014, no. 2, pp. 132–135.
11. Maslennikova S.F. Pedagogical conditions of education of ecological and humanistic values among the students. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus*, 2013, no. 8, pp. 112–118.
12. Aniskin V.N., Zamara E.V. Organizational and pedagogical conditions of competence of information service managers of tourism in the secondary education. *Samarskiy nauchnyy vestnik*, 2013, no. 1, pp. 9–12.
13. Yarygina N.A., Zalaletdinov A.R. Psycho-pedagogical conditions of formation research competence in high school as the fundamental basis of education quality improvement masters. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2015, no. 4, pp. 124–125.
14. Maslyuk R.V. Problem of complex «pedagogical college – pedagogical university» in the system of continuous pedagogical education (logic and historical analysis). *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2013, no. 2, pp. 23–26.
15. Saglam F.A. Interactive methods study sections practice-psycho-pedagogical disciplines. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2014, no. 1, pp. 65–68.
16. Kulikova I.V. Interactive methods for teaching to technical students. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus*, 2013, no. 7, pp. 112–116.
17. Timiryasova L.B. The usage of interactive multimedia projects in the teaching of foreign languages. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2014, no. 4, pp. 109–111.
18. Mollaeva K.R. Interactive training as an important tool of the development of students' research skills. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus*, 2015, vol. 2, no. 1, pp. 98–104.
19. Ryabukhina E.V., Nuzhdina M.V. Active and interactive educational technologies at the university. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*, 2015, no. 3, pp. 26–29.
20. Vygotskiy L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow, Pedagogika Press Publ., 1999. 533 p.
21. Bulimova E.A., Burkov V.V., Kazantseva D.B. Organizational-activity role plays as the condition for the specialist's self-organization development. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus*, 2013, vol. 2, no. 11, pp. 49–54.
22. Yakovleva E.L. Multiformal appearance of the game: attempt of philosophical thought. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 3, pp. 87–90.
23. Znakova E.S. Students' creative abilities development by means of game technologies. *Samarskiy nauchnyy vestnik*, 2014, no. 2, pp. 33–35.

THE FORMATION OF GENERAL COMPETENCIES OF FUTURE ECOLOGISTS IN THE INSTITUTIONS OF VOCATIONAL SECONDARY EDUCATION

© 2016

E.Yu. Golokhvastova, PhD (Pedagogy)

Togliatti State University, Togliatti (Russia)

G.G. Nedyurmagomedov, PhD (Pedagogy), Associate Professor

Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala (Russia)

Keywords: competency-based approach; competency; general competencies; environmental education; model of formation; educational conditions.

Abstract: The paper considers the relevance of the formation of general competencies of future technicians-ecologists. The authors analyzed the concept of “competency” and determined its components. The paper presents the key results of the experimental study extending the theoretical and methodological approaches to the formation of general competencies of the students-ecologists in the institutions of vocational secondary education. The authors gave the model of formation and evaluation of general competencies of the students-ecologists and developed the criteria and diagnostic tools that allow controlling the process of the students' general competencies formation. The authors selected and adapted the diagnostic tools for assessment of the level of formedness of the selected competency according to each component: motivational, cognitive, and activity-based. Special aspects of the experimental groups' selection are described. The qualitative results of the ascertaining stage for determination of the level of general competencies' formedness by each component are presented. The authors considered the educational conditions for general competencies formation, evaluated the suggested model within these conditions, and presented the results of the study on the level of formedness of understanding of the social significance of future profession and the demonstration of strong interest for it by the students-ecologists. The authors suggested the academic course “Principles of management of the environment and natural resources” aimed at the formation of general competencies of the students-ecologists in the institutions of secondary vocational education and carried out the educational experiment using the developed course on the base of secondary technical school. The assessment of the results of the study of the formation of general competencies of the students-ecologists in the institutions of secondary vocational education is given. The authors give the quantitative data on the results of the educational experiment according to each component, describe the growth dynamics of the general competencies' formedness level, and consider the results of the educational experiment on the determination of the efficiency of the developed technology for formation of general competencies of the future ecologists.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ЛИНГВИСТА
В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ АВТОМОБИЛЕСТРОЕНИЯ НА ОСНОВЕ ТЕЗАУРУСНОГО ПОДХОДА**

© 2016

О.Ю. Горбунова, старший преподаватель кафедры «Теория и практика перевода»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: профессиональная переводческая компетентность; тезаурусный подход к техническому переводу; автомобильная терминология; обучающий французско-русский тезаурус; предпереводческий анализ; письменный перевод с французского; уровень сформированности профессиональной переводческой компетентности.

Аннотация: В настоящей статье рассматриваются результаты экспериментальной проверки эффективности формирования у студентов-лингвистов профессиональной переводческой компетентности в предметной области «Автомобилестроение» на тезаурусной основе. Описывается модель формирования профессиональной переводческой компетентности будущих лингвистов, которая включает: а) обучающий французско-русский автомобильный тезаурус; б) учебное пособие по техническому переводу с французского языка на русский; в) рабочую программу практического курса технического перевода с французского языка, а также саму профессиональную переводческую компетентность, которая рассматривается как спектр общекультурных и ключевых профессиональных компетенций, включающих, во-первых, блок коммуникативной компетенции с ее составляющими: лингвистической, дискурсивной и социокультурной компетенциями, во-вторых, блок переводческих компетенций, включающий текстообразующую, техническую и информационно-технологическую компетенции.

В статье приводятся статистические результаты экспериментальной проверки эффективности применения тезаурусного подхода при формировании профессиональной переводческой компетентности у будущих лингвистов в предметной области автомобилестроения. Приводятся данные трехлетнего педагогического эксперимента, в котором участвовали студенты – будущие переводчики. Рассматриваются результаты двух выборок: первой – экспериментальной, в которую вошли 3 подгруппы студентов (30 человек) и второй – контрольной, которая также включала 3 подгруппы (30 человек). Особое внимание в статье уделяется контролю процесса формирования профессиональной переводческой компетентности, который осуществлялся на основе специально разработанной траектории педагогического эксперимента. Определение уровня сформированности профессиональной переводческой компетентности у студентов-лингвистов проходило первоначально на констатирующем этапе (первый контрольный срез), затем – на формирующем, или финишном этапе (второй контрольный срез). Оценка проводилась с учетом десяти параметров в два этапа: предпереводческий анализ оценивался в устной форме по пяти параметрам; собственно перевод оценивался в письменной форме также по пяти параметрам. На заключительном этапе экспериментального обучения осуществлялся контрольный срез в виде итогового экзамена (письменный перевод). Результаты эксперимента показали несомненную эффективность реализации разработанной тезаурусной технологии.

В настоящее время в педагогике высшего профессионального образования активно развиваются новые идеи и концепции, формирующие компетентностный подход в области филологии, теоретическая база которого была заложена в работах профессора Г.Н. Тарановой [1]. Заметный вклад в развитие компетентностного подхода при изучении лингвистических дисциплин внесли представители тольяттинской педагогической школы. Так, К.А. Касаткина разработала технологию профессионально-ориентированного обучения переводу с листа текста делового письма, положив начало формированию профессиональной компетентности у студентов – будущих переводчиков [2]. Особенности формирования профессиональной филологической компетентности у студентов языковых специальностей вузов представлены в диссертационном исследовании Е.А. Бугреевой [3]. М.А. Пахноцкая разработала концепцию формирования лингвокультурологической профессиональной компетентности студентов-филологов [4]. В свою очередь, М.И. Витошко разработала методику формирования профессиональной филологической компетентности студентов вузов на примере спецкурса «Комплексный анализ художественного текста» [5]. Содержание и технология формирования профессиональной информационно-коммуникативной компетен-

ции студентов-филологов составляют основной стержень исследования, проведенного Г.В. Кругляковой [6]. Формирование профессиональной дискурсивной компетенции у студентов-филологов в сфере письменного делового общения находится в основе педагогического исследования Н.В. Аниськиной [7]. М.А. Адамко научно обосновала и практически доказала возможность формирования профессиональной компетенции студентов направления подготовки бакалавров «Филология» на основе интегративного подхода [8].

Однако изменение парадигмы образования инициирует создание новой модели формирования профессиональной компетентности филологов и лингвистов, в частности, поскольку в данном случае необходимо учитывать специфические условия профессиональной деятельности в зависимости от сферы предметной области (ПО) [9–19]. В исследуемом ракурсе рассматриваются возможности обучения переводческой деятельности в ПО «Автомобилестроение» на тезаурусной основе. Предложенный нами тезаурусный подход как лингводидактический инструмент формирования профессиональной переводческой компетентности (ППК) будущего лингвиста успешно зарекомендовал себя в исследовательских работах преподавателей и аспирантов Тольяттинского государственного университета в процессе разработки таких

ПО профессиональной деятельности, как: грамматика и фонетика французского языка [19–21]; морфология и морфосинтаксис английского языка [22–24]; перевод и переводоведение (английский язык) [25]; английская когнитивная лингвистика [26]; англоязычная лингвистика текста [27].

Модель формирования ППК будущих лингвистов, разработанная в нашем исследовании в соответствии с ФГОС ВПО 2010, состоит из структурных составляющих.

1. «Практический курс технического перевода второго иностранного языка – французского», в состав которого входят:

а) обучающий француско-русский автомобильный тезаурус (ОФРАТ);

б) учебное пособие «Французский язык: технический перевод»;

в) рабочая программа практического курса технического перевода второго иностранного языка – французского.

2. Профессиональная переводческая компетентность (ППК) как спектр:

а) общекультурных компетенций;

б) ключевых профессиональных компетенций, включающих:

– блок коммуникативной компетенции с ее составляющими: лингвистической (языковой) компетенцией, дискурсивной (речевой) компетенцией, социокультурной компетенцией;

– блок переводческих компетенций, включающий текстообразующую компетенцию, техническую и информационно-технологическую компетенции.

Базовые и специфические знания, умения, навыки и способы осуществления специального технического перевода, составляющие содержание ППК, формируются на базе учебно-методического комплекса (УМК), включающего специальное учебное пособие по техническому переводу, обучающий француско-русский автомобильный тезаурус и соответствующую рабочую программу [28–30].

В ходе педагогического эксперимента, который проводился поэтапно в течение трёх лет, были сформированы две выборки: первая – экспериментальная, в которую вошли 3 подгруппы студентов (30 человек) и вторая – контрольная, которая также включала 3 подгруппы (30 человек). В ходе экспериментального обучения студентов техническому переводу с французского языка на русский с использованием ОФРАТ значительное внимание уделялось контролю процесса формирования ППК. С целью эффективного формирования

у студентов-лингвистов ППК в ПО «Автомобилестроение» была разработана траектория педагогического эксперимента, которая включает несколько этапов. Данная траектория представлена в таблице 1.

Определение уровня сформированности ППК у студентов-лингвистов проходило первоначально на констатирующем этапе (первый срез), затем – на формирующем, или финишном этапе (второй контрольный срез). На этапе констатирующего эксперимента была поставлена цель определения стартового уровня ППК. Результаты первого среза были приняты во внимание в процессе экспериментального обучения студентов техническому переводу в ПО «Автомобилестроение» на тезаурусной основе. Следуя разработанному дидактическому алгоритму, студенты выполнили специальные циклы заданий и упражнений, которые позволили в итоге устранить выявленные на начальном этапе трудности.

На заключительном этапе экспериментального обучения с применением тезаурусного подхода был осуществлен второй контрольный срез в виде итогового экзамена. Итоговый экзамен по переводу с французского как второго иностранного языка на русский язык был проведен в один этап. Цель итогового экзамена по практике перевода второго иностранного языка состояла в определении уровня практической подготовки студента в области практики письменного перевода с французского языка на русский язык. Оценка ответов студентов производилась с учетом специально разработанных для этой цели критериев.

Особо оценивались два основных этапа работы: предпереводческий анализ в устной форме и собственно перевод, представленный в письменной форме. Оценка предпереводческого анализа была осуществлена на основании параметров 1–5, а именно:

– параметр 1: полнота ответа (ответ полный, достаточно полный, неполный, недостаточный);

– параметр 2: коммуникативно-прагматическая характеристика текста (верная, достаточно верная, частично верная, неверная);

– параметр 3: структурно-композиционная характеристика текста (соблюдается полностью, соблюдается не полностью, соблюдается частично, не соблюдается);

– параметр 4: стилистическая характеристика текста (верная, достаточно верная, частично верная, неверная);

– параметр 5: языковая характеристика текста (соответствует полностью, соответствует не полностью, соответствует частично, не соответствует).

Оценка письменного перевода была проведена на основании параметров 6–10, а именно:

Таблица 1. Траектория педагогического эксперимента

Этап	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Этап 1	Комплексная оценка уровня знаний, умений и способов деятельности, стартовая (КОУС _{ЭК})	Комплексная оценка уровня знаний, умений и способов деятельности, стартовая (КОУС _{КОН})
Этап 2	Обучение по экспериментальной технологии (ОЭТ)	Обучение по традиционной технологии (ОТТ)
Этап 3	Комплексная оценка уровня знаний, умений и способов деятельности, финишная (КОУФ _{ЭК})	Комплексная оценка уровня знаний, умений и способов деятельности, финишная (КОУФ _{КОН})
Этап 4	Прирост величины комплексной оценки $ПКО_{ЭК} = КОУФ_{ЭК} - КОУС_{ЭК}$	Прирост величины комплексной оценки $ПКО_{КОН} = КОУФ_{КОН} - КОУС_{КОН}$
Этап 5	Оценка эффективности экспериментальной технологии $ОЭТ = ПКО_{ЭК} - ПКО_{КОН}$	

– параметр 6.: содержание оригинала (адекватно, достаточно адекватно, частично адекватно, неадекватно);

– параметр 7: коммуникативно-прагматический потенциал (полная сохранность, неполная сохранность, частичная сохранность, искажен); – параметр 8: стиль (соблюдается полностью, соблюдается не полностью, соблюдается частично, не соблюдается);

– параметр 9: норма языка (соответствует полностью, соответствует не полностью, соответствует частично, не соответствует);

– параметр 10: завершенность перевода (перевод завершен полностью, перевод не завершен не более чем на 10 %, перевод не завершен не более чем на 20 %, перевод не завершен более чем на 20 %).

Результаты студентов с учетом предъявляемых параметров заносились в специальную таблицу. Общая оценка на экзамене выводилась как средняя оценка по сумме частных оценок за устный предпереводческий анализ и письменный перевод исходного текста. При выставлении оценки учитывалась общая подготовленность студента, а также выводы экзаменаторов относительно содержания, грамотности и оформления письменного и устных ответов. При незаконченном переводе оценка снижалась.

В конечном итоге при оценке результатов работы экспериментальной группы студентов в целом была составлена специальная матрица срезов (см. таблицу 2).

Если принять во внимание, что максимальное количество баллов, которое может получить контингент испытуемых (30 студентов), равняется 150, то условно можно разбить каждую группу испытуемых на три подгруппы с учетом уровня владения знаниями, умениями и способами переводческой деятельности как профессиональной деятельности переводчика: 1) низкого (0–50 баллов); 2) среднего (51–100 баллов); 3) высокого (101–150 баллов).

Таким образом, в результате анализа данных распределения студентов по максимальному количеству баллов на этапе констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что, во-первых, экспериментальная группа студентов по 9 параметрам из 10 заняла исходное положение в зоне высокого уровня владения ЗУН (102–111 баллов); слабым местом обучаемых явился параметр 9, который указывает на степень соот-

ветствия перевода норме языка; во-вторых, контрольная группа студентов оказалась в зоне среднего уровня владения ЗУН: количество полученных баллов распределилось в диапазоне от 91 до 96.

При этом минимальный разрыв в баллах между экспериментальной и контрольной группами составил 6 баллов (ср.: 96 и 102), а максимальный разрыв оказался равным 20 баллам (ср.: 91 и 111). Принимая во внимание полученные студентами баллы по группам, можно вычислить также взвешенный уровень владения ППК по каждому параметру в процентном отношении по следующей формуле:

$$X = S1 * 100 \% / S2,$$

где X – уровень владения ППК, $S1$ – сумма баллов студентов по параметру, $S2$ – максимальное количество баллов по параметру на группу (количество студентов * 5).

Результаты статистической обработки данных по этой формуле приводятся в таблице 3.

Анализ таблицы 3 позволяет констатировать, что в экспериментальной группе взвешенный уровень по отдельным параметрам распределился в диапазоне от 62 % до 73 %, в то время как в контрольной группе данный показатель оказался в диапазоне от 60 % до 64 %. Полученные статистические данные свидетельствуют о том, что студентам необходимо было пройти значительный путь в совершенствовании своих компетенций в профессиональной переводческой деятельности. Такой путь прошли студенты обеих испытуемых групп в процессе описываемого эксперимента. При этом в первой группе испытуемых – экспериментальной – был использован разработанный нами тезаурусный подход, в то время как в контрольной группе обучение переводу базировалось на традиционной методике без привлечения каких-либо методических инноваций.

Формирующий эксперимент был проведен по той же схеме, что и на начальной стадии эксперимента. Полученные данные по каждому параметру представлены в таблице 4.

Результаты формирующего эксперимента по количеству баллов по отдельным параметрам свидетельствуют о продвижении вперед каждой из испытуемых

Таблица 2. Результаты среза в экспериментальной и контрольной группах (констатирующий эксперимент)

Подгруппы	Параметры оценки ППК (1–10)									
	Предпереводческий анализ (1–5)					Письменный перевод (6–10)				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Подгруппа 1Э	35	35	35	35	32	36	35	33	38	36
Подгруппа 2Э	36	34	35	34	33	37	36	32	37	35
Подгруппа 3Э	34	33	35	35	34	36	35	34	36	35
Итого	105	102	105	104	99	109	106	99	111	106
Суммарное количество баллов (экспериментальная группа) – 1046										
Подгруппа 1К	33	33	33	33	33	33	32	32	32	33
Подгруппа 2К	32	31	31	32	31	32	30	31	30	31
Подгруппа 3К	31	30	30	31	30	31	29	30	28	20
Итого	96	94	94	96	94	96	91	93	90	93
Суммарное количество баллов (контрольная группа) – 937										

Таблица 3. Уровень владения ППК в экспериментальной и контрольной группах (констатирующий эксперимент)

Подгруппы	Параметры оценки ППК (1–10)									
	Предпереводческий анализ (1–5)					Письменный перевод (6–10)				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Подгруппа 1Э	70	70	72	70	64	72	70	66	76	72
Подгруппа 2Э	72	68	70	68	66	74	72	64	74	70
Подгруппа 3Э	68	66	68	70	68	72	70	68	72	70
Взвешенный уровень (экспериментальная группа в целом)	70	68	70	69	66	73	71	66	73	62
Подгруппа 1К	66	66	66	66	66	66	64	64	64	66
Подгруппа 2К	64	62	62	64	62	64	60	62	60	62
Подгруппа 3К	62	60	60	62	60	62	58	60	56	58
Взвешенный уровень (контрольная группа в целом)	64	63	63	64	63	64	61	62	60	62

Таблица 4. Результаты среза в экспериментальной и контрольной группах (формирующий эксперимент)

Подгруппы	Параметры оценки ППК (1–10)									
	Предпереводческий анализ (1–5)					Письменный перевод (6–10)				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Подгруппа 1Э	46	45	46	44	46	47	46	45	44	48
Подгруппа 2Э	47	48	47	46	47	48	47	46	45	47
Подгруппа 3Э	48	49	48	47	48	49	48	47	46	48
Итого	141	142	141	137	141	144	141	138	135	143
Суммарное количество баллов (экспериментальная группа) – 1375										
Подгруппа 1К	38	40	39	38	37	38	38	37	37	39
Подгруппа 2К	40	41	41	42	43	44	41	40	41	42
Подгруппа 3К	42	43	42	43	45	42	42	41	41	42
Итого	120	124	122	123	125	124	121	118	119	123
Суммарное количество баллов (контрольная группа) – 1121										

групп студентов. Экспериментальная группа заметно продвинулась: она полностью переместилась в зону высокого уровня ЗУН, заняв позицию, близкую к заданной. Об этом свидетельствуют баллы, которые распределились в диапазоне от 135 до 143 по отдельным параметрам. Что касается контрольной группы, то в данном случае также просматривается движение вперед, однако с заметным отставанием от студентов экспериментальной группы. Контрольная группа заняла

позицию в диапазоне от 118 до 125 баллов по отдельным параметрам с максимальным разрывом в 18 баллов.

На формирующем этапе был также определен взвешенный уровень владения ППК в процентах по ранее использованной математической формуле. Результаты, свидетельствующие об уровне владения предпереводческим анализом и письменным переводом технического текста в экспериментальной и контрольной группах, представлены в таблице 5.

Таблица 5. Уровень владения ППК в экспериментальной и контрольной группах (формирующий эксперимент)

Подгруппы	Параметры оценки ППК (1–10)									
	Предпереводческий анализ (1–5)					Письменный перевод (6–10)				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Подгруппа 1Э	92	90	92	86	92	90	88	90	84	92
Подгруппа 2Э	94	96	94	92	94	96	94	92	90	94
Подгруппа 3Э	96	98	96	94	96	98	98	94	92	96
Взвешенный уровень (экспериментальная группа в целом)	94	92	94	91	94	92	94	92	90	94
Подгруппа 1К	76	78	78	76	72	72	76	72	74	78
Подгруппа 2К	80	82	82	84	86	88	82	80	82	84
Подгруппа 3К	84	86	84	86	90	84	84	82	82	84
Взвешенный уровень (контрольная группа в целом)	80	82	81	82	83	82	81	79	79	82

Как следует из таблицы 5, взвешенный уровень владения ППК у студентов экспериментальной группы оказался в диапазоне от 91 % до 95 %. Взвешенный уровень владения ППК у студентов контрольной группы разместился в диапазоне от 79 % до 83 %, что говорит о явном отставании данной группы студентов, обучающихся по традиционной методике, от экспериментальной группы, в который использовался тезаурусный подход к формированию ППК. Статистический разрыв составил в данном случае 12 %.

Динамика роста уровня владения ППК по различным параметрам составила в экспериментальной группе от 17 % до 33 %, а в контрольной группе – от 16 % до 22 %. На этом основании можно сделать вывод о существенном прогрессе в экспериментальной группе, в то время как студенты контрольной группы также продвинулись вперед, но с довольно скромными конечными результатами, которые значительно уступили темпам роста экспериментальной группы.

В целом можно утверждать, что при сравнении полученных статистических данных была выявлена общая положительная тенденция к росту показателей по всем уровням как в экспериментальной, так и в контрольной группах. В результате эксперимента с использованием тезаурусного подхода произошел значительный качественный скачок в экспериментальной группе – обе группы оказались в зоне высокого уровня владения ППК. Студенты, имевшие на стартовом уровне более низкие показатели, в результате использования тезаурусного подхода фактически преодолели барьер между средним и высоким уровнем и полностью перешли на высший уровень, близкий к заданному. Студенты контрольной группы, которые имели еще более низкие показатели на стартовом уровне, также совершили рывок и перешли на более высокую стадию владения ППК, однако с явным разрывом от высоких показателей экспериментальной группы. Данные показатели явно свидетельствуют об эффективности разработанной нами тезаурусной технологии формирования ППК.

В конечном итоге можно констатировать, что в результате опытно-экспериментальной работы оказалось возможным сформировать ППК у студентов-лингвистов с использованием инновационного тезаурусного подхода, который дал более эффективные результаты, чем при традиционном обучении – без применения каких-либо инновационных методов. Об этом убедительно свидетельствуют высокие показатели уровня сформированности ППК. Результаты эксперимента, полученные в ходе апробации тезаурусного подхода, а также показатели диагностики уровней сформированности ППК в ПО «Автомобилестроение» доказали несомненную эффективность реализации разработанной педагогической технологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тараносова Г.Н. Анализ художественного текста в профессиональной подготовке филолога. Тольятти: ТГУ, 2004. 238 с.
2. Касаткина К.А. Профессионально-ориентированное обучение переводу с листа текста делового письма студентов языковых факультетов вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2000. 22 с.
3. Бугреева Е.А. Формирование профессиональной филологической компетентности у студентов языковых специальностей вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2002. 21 с.
4. Пахноцкая М.А. Формирование лингвокультурологической профессиональной компетентности студентов-филологов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2006. 20 с.
5. Витошко М.И. Методика формирования профессиональной филологической компетентности студентов вузов (на примере спецкурса «Комплексный анализ художественного текста») : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2007. 31 с.
6. Круглякова Г.В. Содержание и технология формирования профессиональной информационно-коммуникативной компетенции студентов-филологов : дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2007. 199 с.
7. Анискина Н.В. Формирование профессиональной дискурсивной компетенции у студентов-филологов в сфере письменного делового общения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2009. 21 с.
8. Адамко М.А. Формирование профессиональной компетенции студентов направления подготовки бакалавров «Филология» на основе интегративного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2013. 24 с.
9. Коваль В.А. Проблема формирования профессиональной компетентности будущих учителей-филологов в научной среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 20–23.
10. Куликова Н.А., Бурков В.В., Казанцева Д.Б. Подготовка переводчиков-нефилологов в сфере иноязычной профессиональной коммуникации // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 11. С. 82–87.
11. Хальзова В.М. Некоторые подходы к организации языковой подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в системе дополнительного профессионального образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 32–35.
12. Белкина Ю.А. Методика формирования креативной компетентности студентов-филологов: современное состояние и перспективы разработки // Поволжский педагогический вестник. 2013. № 1. С. 76–86.
13. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Развитие профессиональной компетентности будущего специалиста как качества личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1. С. 36–38.
14. Васильева О.А. Ономастическая лексика как предмет изучения исследователей-лингвистов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1. С. 19–22.
15. Мамчур Н.С. Ключевые компоненты воспитанности эстетических вкусов студентов-филологов средствами народного искусства // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 30–33.
16. Коваль В.А. Периодизация становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов (ретроспективный анализ) // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 15–18.

17. Дуплийчук О.Н. Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей-филологов средствами технологии малых методических групп // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 27–30.
18. Муранова Е.В. К вопросу о содержании понятий «языковая компетенция» и «языковая компетентность» // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4. С. 88–91.
19. Горбунов Ю.И. Французско-русский грамматический тезаурус. Тольятти: ТГУ, 2003. 152 с.
20. Горбунов Ю.И. Французская грамматическая терминология: опыт тезаурусного исследования. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 187 с.
21. Горбунов Ю.И. Тезаурусное моделирование мета-языка французской фонетики и фонологии // Научное мнение. 2012. № 9. С. 46–52.
22. Горбунов Е.Ю. Тезаурусное моделирование английских грамматических терминов морфологии и морфосинтаксиса : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2007. 24 с.
23. Горбунов Е.Ю. Семиотико-синергетические принципы тезаурусного моделирования семантического поля термина «lexicology» «лексикология» // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2015. № 2. С. 46–53.
24. Горбунов Е.Ю. Тезаурусное моделирование семантического поля термина word «слово» в предметной области «Английская лексикология» // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2015. № 4. С. 30–38.
25. Матвеева О.Н. Формирование профессиональной компетенции у студентов – будущих переводчиков с использованием обучающего тезауруса : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2010. 18 с.
26. Ведерникова Ю.В. Тезаурусное моделирование английской терминологии когнитивной лингвистики : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2013. 25 с.
27. Жучкова И.И. Англо-русский тезаурус по лингвистике текста. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2015. 1CD-ROM.
28. Горбунова О.Ю. Лингводидактическая роль обучающего французско-русского автомобильного тезауруса в процессе формирования профессиональной компетентности у студентов – будущих переводчиков // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2014. № 6. С. 144–147.
29. Горбунова О.Ю. Формирование профессиональной компетентности у студентов – будущих переводчиков в сфере специальной технической коммуникации с использованием обучающего французско-русского автомобильного тезауруса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 1. С. 225–228.
30. Горбунова О.Ю. Формирование профессиональной переводческой компетентности на базе учебного курса технического перевода с применением тезаурусной методики // Вестник Самарского государственного университета. Гуманитарная серия. 2015. № 4. С. 58–65.

REFERENCES

1. Taranosova G.N. *Analiz khudozhestvennogo teksta v professionalnoy podgotovke filologa* [Literary text analysis during professional training of philologist]. Togliatti, TltSU Publ., 2004. 238 p.
2. Kasatkina K.A. *Professionalno-orientirovannoe obuchenie perevodu s lista teksta delovogo pisma studentov yazykovykh fakultetov vuzov*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Profession-oriented training of linguistic faculties' students in unprepared translation of business letter text]. Togliatti, 2000. 22 p.
3. Bugreeva E.A. *Formirovanie professionalnoy filologicheskoy kompetentnosti u studentov yazykovykh spetsialnostey vuzov*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of professional philological competence of the students of linguistic specialties of the universities]. Togliatti, 2002. 21 p.
4. Pakhnotskaya M.A. *Formirovanie lingvo-kulturologicheskoy professionalnoy kompetentnosti studentov-filologov*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of linguoculturological professional competence of the students-philologists]. Togliatti, 2006. 20 p.
5. Vitoshko M.I. *Metodika formirovaniya professionalnoy filologicheskoy kompetentnosti studentov vuzov (na primere spetskursa "Kompleksnyy analiz khudozhestvennogo teksta")*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Methodology of formation of professional philological competence of the university students (on the example of special course "Complex analysis of literary text")]. Togliatti, 2007. 31 p.
6. Kruglyakova G.V. *Soderzhanie i tekhnologiya formirovaniya professionalnoy informatsionno-kommunikativnoy kompetentsii studentov-filologov*. Diss. kand. ped. nauk [The Content and Techniques of the Philology Students' Professional Competence Formation]. Togliatti, 2007. 199 p.
7. Aniskina N.V. *Formirovanie professionalnoy diskursivnoy kompetentsii u studentov-filologov v sfere pismennogo delovogo obshcheniya*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of professional discursive competence of the students-philologists in the sphere of written business communication]. Togliatti, 2009. 21 p.
8. Adamko M.A. *Formirovanie professionalnoy kompetentsii studentov napravleniya podgotovki bakalavrov «Filologiya» na osnove integrativnogo podkhoda*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of professional competence of students of the bachelor degree program "Philology" based on the integrative approach]. Togliatti, 2013. 24 p.
9. Koval, V.A. Problem formation of professional competence of future teachers philologist in midweek. *Azimet nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2013, no. 4, pp. 20–23.
10. Kulikova N.A., Burkov V.V., Kazantseva D.B. Formation of translators-not philologists in a sphere of professional communication in foreign languages. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus*, 2013, vol. 2, no. 11, pp. 82–87.
11. Khalzova V.M. Some approaches to the organization of interpreters' training in the field of professional communication in the system of supplementary professional education. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2013, no. 3, pp. 32–35.

12. Belkina Yu.A. Technique of creative competence development in respect to students majoring in philology: current state and prospects of development. *Povolzhskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2013, no. 1, pp. 76–86.
13. Gavrilova M.I., Odarich I.N. Professional competence of future development specialist as a person of. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*, 2015, no. 1, pp. 36–38.
14. Vasileva O.A. Onomastic lexicon as a subject of study by researchers linguists. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2015, no. 1, pp. 19–22.
15. Mamchur N.S. Key components of breeding of aesthetic tastes of philology students by means folk art. *Azimet nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2013, no. 4, pp. 30–33.
16. Koval V.A. Periodization formation of professional competence of future teachers, philologists (retrospective analysis). *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2013, no. 3, pp. 15–18.
17. Dupliychuk O.N. Professional pedagogical training of perspective teacher-philologists by means of small methodical group technology. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*, 2013, no. 1, pp. 27–30.
18. Muranova E.V. To the issue of the concept of language competence and language competency. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2015, no. 4, pp. 88–91.
19. Gorbunov Yu.I. *Frantsuzsko-russkiy grammaticheskiy tezaurus* [French-russian grammar thesaurus]. Togliatti, TItSU Publ., 2003. 152 p.
20. Gorbunov Yu.I. *Frantsuzskaya grammaticheskaya terminologiya: opyt tezaurusnogo issledovaniya* [French grammar terminology: experience in thesaurus research]. Sankt Petersburg, RGPU im. A.I. Gertsena Publ., 2004. 187 p.
21. Gorbunov Yu.I. Thesaurus modeling of the French phonetics and phonology metalanguage. *Nauchnoe mnenie*, 2012, no. 9, pp. 46–52.
22. Gorbunov E.Yu. *Tezaurusnoe modelirovanie angliyskikh grammaticheskikh terminov morfologii i morfosintaksisa*. Avtoref. diss. kand. filol. nauk [Thesaurus modeling of French grammar terminology]. Sankt Petersburg, 2007. 24 p.
23. Gorbunov E.Yu. Semiotic-synergetic principles of thesaurus modelling of the semantic field of the term *lexicology*. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*, 2015, no. 2, pp. 46–53.
24. Gorbunov E.Yu. Thesaurus modelling of the semantic field of the term "word" in the subject field «English lexicology». *Vestnik Permskogo universiteta. Rossiyskaya i zarubezhnaya filologiya*, 2015, no. 4, pp. 30–38.
25. Matveeva O.N. *Formirovanie professionalnoy kompetentsii u studentov – budushchikh perevodchikov s ispolzovaniem obuchayushchego tezaurus*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Professional competence formation in students-future interpreters using a teaching thesaurus: author's abstract of dissertation to apply for the degree of the candidate of pedagogical sciences]. Samara, 2010. 18 p.
26. Vedernikova Yu.V. *Tezaurusnoe modelirovanie angliyskoy terminologii kognitivnoy lingvistiki*. Avtoref. diss. kand. filol. nauk [Thesaurus modeling of English terminology of cognitive linguistics]. Samara, 2013. 25 p.
27. Zhuchkova I.I. *Anglo-russkiy tezaurus po lingvistike teksta* [English-Russian thesaurus on text linguistics]. Ulyanovsk, UGPU im. I.N. Ulyanova Publ., 2015. 1CD-ROM.
28. Gorbunova O.Yu. Linguo-didactic role of instructional French-Russian automotive thesaurus in the process of formation of professional competence of the students – future translators. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*, 2014, no. 6, pp. 144–147.
29. Gorbunova O.Yu. The formation of professional competence of the students - future translators in the sphere of special technical communication using the educational french-russian automobile thesaurus. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, no. 1, pp. 225–228.
30. Gorbunova O.Yu. Formation of professional competence of students - future translators based on the special technical translation course using thesaurus approach. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnaya seriya*, 2015, no. 4, pp. 58–65.

**EXPERIMENTAL PROOF OF THE EFFICIENCY OF FORMATION
OF TRANSLATOR'S PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE LINGUIST
WITHIN AUTOMOTIVE INDUSTRY SUBJECT AREA ON THE BASIS OF THESAURUS APPROACH**

© 2016

O.Yu. Gorbunova, senior lecturer of Chair "Theory and practice of translation"
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: translator's professional competence; thesaurus approach to technical translation; automotive terminology; teaching French-Russian thesaurus; pre-translational analysis; written translation from French; level of formedness of translator's professional competence.

Abstract: This paper considers the results of the experimental proof of the efficiency of formation of translator's professional competence within the "Automotive industry" subject area by the students-linguists on the thesaurus basis. The author describes the pattern of formation of future linguists' translator's professional competence that includes: a) teaching French-Russian automotive thesaurus; b) study guides on technical translation from French language into Russian; c) work program of practical course on technical translation from French language and the translator's professional competence itself that is considered as the spectrum of general cultural and key professional competences, which include, firstly, the block of communicative competence with its components: linguistic, discursive and socio-cultural competences, and secondly, the block of translator's competences, which includes the text-formative, technical and information-technology competence. The paper gives the statistical results of the experimental proof of the effectiveness of thesaurus approach application while forming the translator's professional competence by future linguists within the automotive industry subject area and presents data of three-year pedagogical experiment, in which the students-future translators took part. The results of two selected subsets are considered: the first is the experimental one consisting of three subgroups of students (30 people) and the second is the control one, also consisting of three subgroups (30 people). Special attention is paid to the control of the process of formation of the translator's professional competence that was carried out on the basis of specially developed pedagogical experiment course. The author determined the level of formedness of the translator's professional competence of the students-linguists initially at the ascertaining stage (first control assessment), then at the forming, or finishing stage (second control assessment). The assessment was carried out in two stages taking into account ten parameters: pre-translational analysis was assessed in oral form according to five parameters, and the translation itself was assessed in written form according to five parameters as well. At the final stage of the experimental study, the control assessment in the form of the final examination (written translation) was carried out. The experimental results showed the definite effectiveness of implementation of developed thesaurus technology.

О ПОДГОТОВКЕ И СЕРТИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНЖЕНЕРА

© 2016

В.В. Ельцов, доктор технических наук,
заведующий кафедрой «Сварка, обработка металлов давлением и родственные процессы»
В.Г. Доронкин, доцент кафедры «Проектирование и эксплуатация автомобилей»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: инженерное образование; образовательная программа; профессиональный стандарт; Поволжский регион; образовательный стандарт; учебный план; инженерная деятельность; экономическая эффективность; профессиональная аккредитация; профессиональный инженер.

Аннотация: В статье рассматривается комплексная проблема подготовки профессионального инженера в условиях российской двухуровневой системы высшего профессионального образования и его сертификации в государственных или общественно-профессиональных структурах. Актуальность этой проблемы заключается в том, что в настоящее время в России, в отличие от зарубежных стран, практически полностью отсутствует институт профессиональных инженеров, которые смогли бы модернизировать экономику региона, страны в целом и обеспечить ее конкурентоспособность на мировом уровне. Поэтому целью работы является выявление предпосылок и определение основных условий для обеспечения возможности подготовки профессиональных инженеров для российской промышленности на современном этапе развития высшего образования. В работе дается краткий анализ системы подготовки дипломированных инженеров советского периода и существующей на сегодняшний день системы подготовки инженерных кадров в большинстве российских технических вузов. Выявлены основные проблемы и недостатки системы высшего профессионального образования и оценена степень развитости профессиональных сообществ, способных влиять на содержание и критически оценивать образовательные программы вузов. В статье приводится решение проблемы подготовки профессиональных инженеров в Поволжском регионе и в России в целом, которое заключается, во-первых, в создании и реализации компетентностной модели выпускников образовательных программ технических направлений на основе объединенных требований ФГОС и представителей работодателя; во-вторых, в налаживании четкой системы профессионально-общественной аккредитации образовательных программ инженерной подготовки; в-третьих, в создании общероссийской системы сертификации и регистрации профессиональных инженеров профессиональными общественными организациями.

ВВЕДЕНИЕ

Кто такой *профессиональный инженер*? Какими качествами он характеризуется? Чем он отличается от «обычного» инженера? Как и где можно подготовить профессионального инженера? Как оценить степень его квалификации? И наконец, кто и как ведет регистрацию таких инженеров в России?

Чтобы ответить на все эти вопросы и получить достаточно полное представление об объекте исследования, необходимо рассмотреть проблему в историческом аспекте, что позволит определить понятия об инженерной деятельности и месте инженера в сфере экономики на различных этапах развития общества. Кроме того, требуется обратиться к опыту мирового сообщества в сфере инженерного образования и сравнить его с недавним советским прошлым, а также проанализировать современное состояние системы ВПО в российских вузах и критически оценить нормативные и регламентирующие образовательную деятельность документы государственного уровня; на основании анализа имеющейся информации предложить «квалификационный портрет» заданного объекта и предложить системные и методические решения для эффективной реализации мероприятий в системе ВПО при подготовке российского профессионального инженера.

Развитие региональной экономики и социальной инфраструктуры городов зависит от доминирующего направления промышленного производства. В Приволжском Федеральном округе таковым направлением является автомобилестроение, реализуемое крупнейшими автозаводами в Нижнем Новгороде, Ульяновске,

Тольятти. Поэтому подготовка профессиональных инженеров в области автомобилестроения является актуальной проблемой для вузов Среднего Поволжья.

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Было бы ошибкой однозначно негативно или позитивно оценивать систему подготовки инженерных кадров, имевшую место во времена существования Советского Союза. Если рассматривать эпоху индустриализации (с тридцатых по семидесятые годы прошлого столетия), то эта система была весьма эффективна, поскольку в промышленности, в том числе и военной, ощущался острый недостаток квалифицированных инженерных кадров. Государственный заказ на подготовку специалистов и государственное же их распределение по сферам экономики способствовало созданию мощных инженерных центров и конструкторских бюро на большинстве предприятий оборонного комплекса, отраслях тяжелого и среднего машиностроения. Достаточно вспомнить знаменитых и поныне авиаконструкторов: О.К. Антонова, А.Н. Туполева, С.В. Ильюшина, С.А. Лавочкина, В.М. Петлякова, П.О. Сухого, А.С. Яковлева, А.И. Микояна, М.И. Гуревича и др. [1]. В танкостроении были созданы мощнейшие конструкторские бюро на Уралвагонзаводе, Харьковском тракторном заводе, заводе имени С.М. Кирова в Ленинграде, в которых проектировали конструкции и разрабатывали новые технологии не менее знаменитые инженеры, такие как М. Кошкин, А. Морозов и др. [2]. В послевоенные годы на различных заводах, в том числе и в Самаре, интенсивно развивалась не только авиация, но и ракетостроение под

руководством С.П. Королева, В.П. Глушко, Н.Д. Кузнецова [3].

Были в СССР, хотя и не многочисленные, конструкторы автомобилей, например, В.А. Грачев (ГАЗ), А.И. Филиппов (ЗИЛ), П.А. Прусов (ВАЗ) [4; 5]. Их вклад в развитие российского автомобилестроения, особенно по производству автомобилей особого назначения, весьма весомый. А автомобиль «Нива», созданный П. Прусовым на ОАО «АВТОВАЗ» более 30 лет назад, и до сих пор выпускается серийно с незначительной модернизацией.

В советскую эпоху вся система подготовки, учета, распределения инженеров и выполнения ими технических заданий была единой, управлялась централизованно государственными структурами и давала положительные, хотя и однобокие с перекосом на ВПК, результаты для экономического развития страны. По инерции эта система, уже без особого успеха, продолжала работать и в эпоху так называемого «застоя» и «перестройки», т. е. в период перехода от регулируемой государством экономики к рыночной. Ее основные недостатки: единый госзаказ и распределение, отсутствие конкуренции, консерватизм и самодостаточность, а также закрытость от внешнего мира – только усиливали негативный эффект в плане подготовки и использования инженерных кадров.

Советская система высшего профессионального образования, выдавая дипломы об окончании вуза, квалифицировала выпускников технических специальностей как инженеров-технологов, инженеров-конструкторов или инженеров-механиков в той или иной сфере, т. е. на сленге того времени получался «дипломированный инженер». В свою очередь, предприятия, «потребляющие» этих выпускников, квалифицировали их как инженеров той или иной категории, в зависимости от уровня знаний и умений, а в дальнейшем – от опыта работы и личностных характеристик работника, а зачастую, просто от наличия соответствующих «клеток» в штатном расписании предприятия. При этом через определенное время (2–3 года) часть выпускников выполняла действительно инженерные работы, т. е. проектировала конструкции или технологии, а часть этих «дипломированных инженеров» становилась руководителями производств или каких-либо инженерных или экономических служб, а то и кадровых отделов. Зачастую, все эти инженеры в течение длительного времени исполняли строго определенные типовые должностные обязанности в рамках какого-либо производственного задания, не проявляя самостоятельности или творческого подхода к выполняемой работе. Как правило, это были «функционеры», особо не развивающиеся сами и не имеющие отношения к развитию предприятия. Вся техническая политика предприятия определялась, как правило, министерскими или ведомственными программами и реализовывалась через службу главного инженера директивными указаниями. Разумеется, что такая система и отсутствие конкуренции не могли стимулировать развитие творческого потенциала как инженерного корпуса, так и самого предприятия. Собственно говоря, именно отсутствие самостоятельности в принятии технических решений и низкая заинтересованность в результатах творчества резко снижало мотивацию собственного развития индивидуума как инже-

нера, а соответственно, привело к деградации звания «инженер».

В постиндустриальную эпоху представление об инженерной деятельности (ИД) в значительной степени отличается от тех представлений прошлого и позапрошлого века, когда инженер считался только лишь творцом объектов технической культуры. Вследствие значительного развития технического прогресса и усложнения взаимоотношений человека и окружающего мира инженер должен уметь не только создавать, но и реализовывать, а иногда и «обуздать» созданное. Поэтому сейчас человеку, имеющему звание «инженер», приходится решать задачи не только в области проектирования (творения) таких объектов, но и в области функционирования уже созданных объектов, а также в области управления как техническими, так и комбинированными системами и производствами. Исходя из этого в должностные обязанности современного инженера должны входить следующие виды деятельности:

– *функционирование* в рамках существующего производства с целью его устойчивого поддержания;

– *проектирование* новых объектов техники и технологий с целью развития производства;

– *управление* производством с целью его устойчивого поддержания, интенсивного развития и обеспечения конкурентоспособности.

Насколько равнозначны эти виды инженерной деятельности в реальной практике, очевидно, будет зависеть от конкретного места работы каждого выпускника. И если не рассматривать целевую подготовку выпускников, где делается упор на конкретный вид инженерной деятельности, то в общей образовательной программе превалировать должны такие дисциплины (курсы, модули), которые формируют компетенции для вида деятельности «проектирование» как основного вида ИД. А другие виды – «функционирование» и «управление» – по отношению к *проектированию* должны быть дополнительными видами деятельности и, соответственно, компетенции для реализации этих видов деятельности в ОПГ также должны иметь статус дополнительности. Как бы в подтверждение этих слов, президент РГУ имени И.М. Губкина, профессор А.И. Владимиров в одной из своих работ [6] отметил: «...мне кажется, что пришло наконец-то понимание того, что переход к инновационной экономике невозможен без квалифицированных инженерных кадров, способных проектировать, управлять и поддерживать сложные технологические процессы...».

Кроме того, не нужно забывать, что для подготовки грамотного инженера во всех видах ИД, кроме компетенций, предусмотренных должностными обязанностями, у выпускников требуется сформировать еще и ключевые, т. е. социально-личностные компетенции. И хотя они должны быть практически одинаковыми для многих видов инженерной деятельности, но место в учебном плане и время для их формирования должно быть учтено при формировании образовательной программы.

Появление частной формы собственности в Российской Федерации стимулировало рост большого количества мелких и средних предприятий, специализирующихся в числе прочего, и на выпуске технической продукции. Выполнение многочисленных и разнообразных крупных и мелких проектов в технической

сфере, открытая конкуренция при производстве товаров и услуг потребовало высококвалифицированных, компетентных инженеров, способных не только создавать технические решения, но и руководить проектом, работать в команде, а главное – принимать на себя ответственность за полученный результат своей деятельности. Именно способность к самостоятельной (или в команде) проектной деятельности с полной ответственностью за принятые решения, с использованием самых современных знаний об объекте проектирования и применением новейших информационных и профессиональных технологий отличает профессионального инженера от инженера-функционера. Способность на основании анализа синтезировать новые решения, коммуникативность, инициативность, способность к саморазвитию и готовность эффективно реализовать свои личные качества – все эти характеристики относятся к человеку, носящему звание «профессиональный инженер». И если ранее требования при подготовке дипломированного инженера описывались категориями *знания, умения, навыки* (ЗУН), то для профессионального инженера эти требования должны описываться, по крайней мере, не ниже тех, что описаны в работе [7].

Конечно, перечисленные способности и компетенции не в полной мере описывают *компетентностную модель* профессионального инженера, но в то же время понятно, что они значительно отличаются от требований к знаниям и умениям выпускников технических вузов, ранее предъявлявшихся к дипломированному инженеру. Кроме того, и это тоже важная составляющая, профессиональный инженер должен отличаться от дипломированного инженера соответствующим опытом работы и наличием сертификата общественных или административных профессиональных структур, подтверждающего высокий уровень компетенций в сфере его деятельности.

СОСТОЯНИЕ ВОПРОСА

Что известно о подготовке и сертификации профессионального инженера?

Известно, что государственная политика в сфере высшего профессионального образования с момента подписания Россией «Болонского соглашения» (2003 г.) и по сей день, т. е. до принятия Госдумой «Закона об образовании», направлена на интеграцию образовательного процесса в общемировое пространство в этой сфере. Законодательно вводя двухуровневую подготовку (бакалавриат и магистратуру) вместо единого «специалитета», Правительство РФ создает условия для ранжирования выпускников российских и зарубежных вузов с надеждой дальнейшей конвертируемости российских дипломов о высшем профессиональном образовании. Поэтому работникам высшей школы совместно со специалистами и руководителями предприятий технической сферы производства необходимо в изменившихся условиях сохранить и даже повысить уровень подготовки выпускников, обеспечить формирование у них требуемых компетенций. Более того, необходимо включиться в работу по сертификации подготовленных выпускников и, поскольку речь идет о подготовке профессиональных инженеров, необходимо создать им условия для мобильности в европейском и общемировом пространстве.

В странах Евросоюза и странах «Вашингтонского соглашения» (WA) уже давно существуют общественные профессиональные сети по аккредитации инженерного образования и сертификации инженерной профессии. Четко определена методика сертификации, ведется учет подготовленных инженеров и постоянно актуализируются требования к их квалификации и компетенциям. Одной из таких структур в Европе является федерация национальных инженерных ассоциаций FEANI (Fédération Internationale d'Associations Nationales d'Ingénieurs / European Federation of National Engineering Associations), в которую входят ассоциации из 29 европейских стран, включая Россию. В США – Accreditation Board for Engineering and Technology – Совет по аккредитации в области техники и технологий (ABET).

Управление общеевропейской системой гарантии качества инженерного образования осуществляет Европейская сеть по аккредитации в области инженерного образования ENAEE (The European Network for Accreditation of Engineering Education). Критерии качества образовательных программ инженерной подготовки, разработанные ENAEE в проекте «EUR-ACE», являются общепризнанными международными критериями. Стандарты EUR-ACE согласованы со стандартами Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, разработанными ENQA, и представляют собой, по сути, стандарты для оценки инженерного образования с позиций Болонского процесса [8]. Для регистрации «Европейских инженеров» необходимым условием становится окончание программы, аккредитованной в соответствии со стандартами EUR-ACE. Это говорит о том, что выпускнику технического вуза для получения звания «профессиональный инженер» в России необходимо, чтобы все образовательные программы технического направления были также аккредитованы в соответствии с критериями EUR-ACE.

К сожалению, приходится констатировать, что в реестре аккредитованных программ инженерной подготовки с присвоением европейского знака EUR-ACE по состоянию на 01.06.2014 числится только 149 образовательных программ лишь из 39 вузов страны [9].

МЕТОДИКА РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ

Какие проблемы необходимо решить, чтобы добиться поставленной цели – подготовить профессионального инженера для производства в российских условиях?

Если не принимать во внимание вопросы потребности бизнеса в таких специалистах, то первая и наиболее важная проблема – это разработка новой образовательной программы подготовки бакалавров и магистров. Она должна отличаться и от программ «специалитета», поскольку они не укладываются ни во временные рамки, ни в целевую функцию подготовки новых выпускников, и от программ бакалавров и магистров, разработанных на основе существующих ФГОС.

Федеральные ГОС по техническим направлениям так называемого «третьего поколения» и поколения «3+» формально декларируют требования к программам подготовки бакалавров и магистров, имеются также и примерные образовательные программы обоих уровней подготовки выпускников. К сожалению, и тот

и другой документы принципиально новыми, с точки зрения подготовки профессионального инженера, назвать нельзя. Структура и содержание текста ФГОС третьего поколения на подготовку бакалавров по направлению принципиально не претерпела каких-либо изменений, конечно, если не считать того, что объем в часах заменен на «кредиты», а ЗУН на компетенции. Требования к структуре основной образовательной программы также остались прежними, в частности, учебный план предусматривает изучение студентами все в той же последовательности гуманитарных, социально-экономических, математических и естественно-научных, профессиональных циклов. ФГОС 3+ отличается от ФГОС 3 только лишь названием блоков в учебном плане. Другими словами, налицо ситуация: резко изменились социально-экономические параметры общества, радикально увеличился объем различного рода поступающей информации, изменились требования к результатам образовательного процесса, а модель выпускника образовательной программы ВПО, планы его подготовки и оценка результатов обучения остались в старых рамках.

Справедливости ради необходимо отметить, что в последнее время положительные сдвиги в российском академическом сообществе в области формирования новых образовательных программ инженерной подготовки все-таки имеются. Например, в работе [10] рассматривается проект общей структуры (макет) основной образовательной программы, подготовленной на основании ФГОС, с рекомендациями по проектированию основных документов в ее составе. Авторы прямо указывают, что общая структура ООП лишь «частично регламентируется законодательством по составу обязательных компонент». И далее: «...формирование общей структуры вузовской ООП как комплексное проекта образовательной системы, реализующей требования ФГОС ВПО по определенному направлению подготовки, осуществляется под влиянием ряда существенных факторов. Прежде всего – это логика компетентностного подхода к результатам высшего образования как концептуального ядра ФГОС ВПО, требующая усиления студентоцентрированности, интегрирующего и междисциплинарного характера в целом образовательного процесса в вузе при сохранении и развитии дисциплинарно-модульной его организации». Очевидно, это означает, что основанием для составления учебных планов должно быть составление компетентностной модели выпускника, разработанной не только и не столько на требованиях ФГОС, сколько на основании профессионального стандарта. Действительно, рассматривая макет ООП, предлагаемый в этой работе, рассматриваются характеристики профессиональной деятельности выпускника со ссылкой на профессиональный стандарт. Но даже и здесь вносится оговорка – «если таковые имеются». На наш взгляд, формировать компетентностную модель выпускника только лишь на требованиях ФГОС и без учета требований профстандарта – это значит создавать заведомо устаревшую ООП. В качестве подтверждения этой мысли можно рассмотреть как пример опыт ОАО «Объединенной Авиастроительной корпорации», которая создала свой профстандарт для выпускника и пыталась реализовать его в образовательных программах ряда авиационных вузов России.

Как показала практика, ни одна из образовательных программ не могла обеспечить получение заданных результатов обучения [10]. Более того, обязательность использования профстандарта при формировании ООП по направлениям подготовки должна стимулировать к более активному взаимодействию вузовского и бизнес-сообществ, что, несомненно, положительно скажется на общем состоянии экономического развития. Отрадно, что и в области автомобилестроения появились сдвиги в деле создания профессионального стандарта. В 2011 году под патронажем Министерства промышленности и торговли РФ прошел ряд семинаров в Москве, Набережных Челнах и Тольятти представителей вузов и предприятий с целью сформировать единые требования к профессиональной деятельности и квалификации инженеров в российском автопроме.

К сожалению, общая структура предлагаемого макета ООП для реализации ФГОС построена по разделам (читай «критериям», поскольку именно по ним проводится государственная аккредитация ООП), которые имеют, несмотря на наличие достаточно большого количества общих элементов, достаточно много различий с международными критериями, разработанными в проекте EUR-ACE.

Между тем уже достаточно хорошо известны в Европе и России критерии и алгоритмы формирования новых образовательных программ, а также новых учебных планов, которые учитывают современные требования к выпускникам инженерных специальностей (компетентностную модель), оценку результатов обучения и организацию образовательного процесса. Эти критерии разработаны АИОР и совместимы с аккредитационными требованиями к качеству образовательных программ европейской сети ENAEE (ABET Criteria 2000).

Структура и содержание учебного плана во многом определяют получение тех или иных образовательных результатов, качество которых напрямую влияет на формирование компетенций профессионального инженера. Поэтому основной задачей организации учебного процесса является составление такого учебного плана, дисциплины (модули, курсы) которого целенаправленно формировали бы заданную компетентностную модель выпускника. Однако реальность такова, что даже в методических рекомендациях, разработанных уважаемыми авторами [10], рекомендуются старые формы учебных планов, где все изучаемые дисциплины разделены на блоки естественнонаучных, гуманитарных социально-экономических и других дисциплин. Как и прежде, все эти дисциплины цепочкой выстраивают во времени их изучения студентами, ни мало не заботясь об их направленности на формирование заданных компетенций. Новая компетентностно-формирующая форма учебных планов рекомендуется только для «продвинутых» коллективов вузов.

Более того, сам план формируется не на основании разработанной совместно с работодателями компетентностной модели выпускника, а является совокупностью имеющихся учебных дисциплин с намеком на вариативность отдельных из них, якобы для обеспечения траекторности обучения. Наиболее «продвинутые» руководители образовательных программ (сейчас это – заведующие выпускающими кафедрами) пытаются вставить в учебный план отдельные дисциплины или

курсы, которые, по их мнению (возможно, согласованному с работодателем), могут способствовать формированию какой-либо заданной или требуемой новой компетенции. Все эти действия мало приближают нас к решению глобальной задачи подготовки профессионального инженера, поскольку отсутствуют две очень важные составляющие: 1) учебный план проектируется не на основании разработанной совместно с работодателями компетентностной модели выпускника; 2) структура плана не способствует целенаправленному формированию заданных компетенций.

На сегодняшний день законодательная база, в частности, Федеральный Закон «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» от 02.05.2015 № 122-ФЗ декларирует следующее: «Формирование требований федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования к результатам освоения основных образовательных программ профессионального образования в части профессиональной компетенции осуществляется на основе соответствующих профессиональных стандартов (при наличии). ФГОС ПО, утвержденные до 1 июля 2016 года, подлежат приведению в соответствие с требованиями, установленными частью 7 статьи 11 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ, в течение одного года с 1 июля 2016 года» [12]. Именно этот законодательный акт позволит вузам в полном объеме создавать требуемые компетентностные модели выпускников для реализации их в ОПОП подготовки инженеров. Такие инновации в образовании будут способствовать формированию новых структур образовательных программ, в том числе и с новыми формами учебных планов.

Для целенаправленного формирования требуемых компетенций необходимо сформировать учебный план в виде блочно-модульной структуры, где каждый учебный блок четко направлен на формирование заданной компетенции разработанной модели выпускника. Здесь целевая функция каждого учебного блока задается набором курсов или модулей дисциплин, каждый из которых способствует формированию заданной компетенции. В этом случае можно сформировать блоки как из уже имеющихся дисциплин существующего учебного плана, так и совершенно новых, ранее не изучавшихся студентами, но крайне необходимых для реализации компетентностной модели. Причем, создав целую «библиотеку учебных блоков», из них можно формировать и траектории обучения студентов с той или иной направленностью. Кстати, нужно заметить, что учебные планы большинства зарубежных вузов также построены по блочно-модульному принципу и в этой части будет наблюдаться гармонизированность образовательных систем. Более подробно на примере одного из технических направлений подготовки бакалавра разработка такого блочно-модульного учебного плана была представлена нами в работах [13–16].

Вторая проблема, требующая решения при подготовке профессионального инженера – это проблема аккредитации образовательных программ.

Для вузов понятие государственной аккредитации тесно связано с понятием государственных образовательных стандартов высшего профессионального обра-

зования РФ, устанавливающих минимальные требования к содержанию образования и уровню подготовки специалистов по соответствующим направлениям и специальностям. В то же время в Европе, за исключением Германии, не существуют какие-либо государственные образовательные стандарты, как в России. Поэтому оценка деятельности вузов у нас в стране и за рубежом существенно различается. Для России государственные образовательные стандарты нужны для сохранения единого образовательного пространства и обеспечения академической мобильности студентов. Поскольку наша система ВПО все-таки интегрируется в европейское пространство, то ГОС должны стать только лишь «рамками», в которых вузы самостоятельно разрабатывают образовательные программы с учетом региональной специфики. Кроме того, эти рамки не должны сковывать самостоятельность вузов в корреляции учебных планов подготовки выпускников российских и европейских университетов. Поэтому и Европейская и Российская система аккредитации инженерных образовательных программ должна базироваться на использовании национальных аккредитационных агентств, действие которых основано на согласованных стандартах и процедурах [17; 18]. Естественно, что используемые этими агентствами критерии и процедуры должны быть в рамках проекта EUR-ACE. Тогда аккредитация, проведенная этими агентствами, получает статус Европейской аккредитации EUR-ACE. Наиболее яркий пример – это проведение общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ вузов Аккредитационным Центром Ассоциации Инженерного Образования России (АИОР). Сейчас эта процедура является обязательной для вуза и в значительной мере обременительной с точки зрения затрат.

Модернизация ФГОС 3++ для подготовки выпускников технических направлений в 2016 году предусматривает изменение структуры ФГОС путем введения 8-го раздела «Требования к обеспечению качества образования» [19]. Именно этот раздел предусматривает процедуры внешней оценки качества, а именно, наряду с проведением Государственной аккредитации, должна проводиться профессионально-общественная и международная аккредитация образовательных программ. Принятие и утверждение Минвузом ФГОС 3++ фактически заставит руководителей ОПОП проводить внешнюю оценку качества образовательных программ, в том числе и по международным критериям.

Третья проблема – проблема сертификации выпускников технических специальностей первого и второго уровней (циклов). Эта проблема актуальна не только для системы ВПО России, но и для промышленного бизнеса, т. е. любого работодателя, «потребляющего» выпускников вузов. Очевидно, что ее решение можно найти лишь при совместных усилиях образовательного и профессионального сообществ. В рекомендациях парламентских слушаний на тему «Современное инженерное образование как важнейшая составляющая технологической модернизации России», проходивших 13 мая 2010 года в Комитете Совета Федерации по образованию и науке, были четко сформулированы требования к различным государственным и бизнес-структурам. Основной тезис этих слушаний был следующим: «Совместно с объединениями работодателей

проработать вопросы создания региональных центров сертификации профессиональных квалификаций». В результате по инициативе РосСНПО и с соглашения АИОР в 2010 году был запущен Центр сертификации и регистрации профессиональных инженеров АТЭС (пока единственный в России), соответствующий по своим функциям современным международным системам регистрации и сертификации. Уже в 2011 году Министерством промышленности и торговли РФ, как бы в ответ на эти рекомендации, был организован и проводился по этой проблеме ряд совместных семинаров представителей образования и автомобилестроительного бизнеса, о чем выше мы уже упоминали. Будем надеяться, что такая работа будет налажена и в других отраслях промышленности, а ее результаты лягут в основу создания компетентностных моделей (профессиональных стандартов) выпускников вузов двухуровневой подготовки. В свою очередь Министерство образования и науки РФ, учитывая эти компетентностные модели, реализует рекомендации парламентских слушаний в отношении образовательных стандартов.

Таким образом, проблема сертификации выпускников технических специальностей первого и второго уровней (циклов) и сертификации на звание «профессиональный инженер» или «Евро-инженер» пока находится только в начальной стадии, хотя публикаций по этому поводу в профессиональной среде достаточно [20; 21].

Между тем, эта проблема уже сейчас начинает тормозить процесс модернизации экономики России, объявленной президентом и Правительством РФ на ближайшую перспективу. Примеров тому уже сейчас достаточно много. Многие зарубежные фирмы, выполняющие в России какие-либо технические проекты, не берут (не имеют право брать согласно нормативным документам) на руководящие роли в эти проекты российских инженеров, поскольку те не имеют сертификата профессионального инженера. Им приходится для работы, хотя и обходится это им и нам (России) гораздо дороже, «выписывать» европейских инженеров. Такая ситуация «второразрядности» никоим образом не способствует развитию ни экономики, ни инженерного корпуса.

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ

1. Одной из проблем подготовки профессиональных инженеров, в том числе и для автомобилестроения, является отсутствие в образовательной программе вуза компетентностной модели выпускника, сформированной на основании объединенных требований профессионального стандарта и Федерального государственного образовательного стандарта.

2. Противоречие между устаревшей формой учебных планов и новыми требованиями к формированию компетенций выпускников вузов тормозит развитие инженерной подготовки.

3. Не сформированная система сертификации выпускников вузов различных уровней подготовки (бакалавров, магистров) затрудняет формирование в России корпуса профессиональных инженеров.

Статья подготовлена в рамках работы над исследовательским проектом «К 50-летию ВАЗа: Влияние автомобилизации на социально-экономическое развитие Поволжья», поддержанным грантом Российского

гуманитарного научного фонда № 16-12-63003 по результатам регионального конкурса «Волжские земли в истории и культуре России – 2016, Самарская область».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ефремов Г.А. Советские авиационные Генеральные конструкторы // Родная ЛАДОГА. URL: rodnayaladoga.ru/index.php/dospekhi/907-sovetskie-aviatsionnye-generalnye-konstruktory.
- Конструктор Т-34 М.И. Кошкин // Военно-Технический музей. URL: gvtn.ru/konstruktor-t-34-m.i.-koshkin/.
- Битва «великих стариков» // Эксперт online. URL: expert.ru/2014/02/24/operedivshie-vremya/.
- Внедорожные автомобили СКБ В.А. Грачева // Военно-технический музей. URL: gvtn.ru/vnedorozhnye_avtomobili_skb_v.a._gr.
- Создатель «Нивы» стал почетным гражданином Тольятти // Tltime. URL: tltime.ru/blog/auto/12917.html/.
- Владимиров А.И. Об инженерно-техническом образовании. Вып. 8. М.: Издательский дом «Недра», 2011. 81 с.
- Традиционная иерархия мыслительных процессов. URL: in-tel.ru/content/dam/www/program/education/emea/ru/ru/documents/project-design1/thinking-skills/bloom-taxonomy.pdf/.
- Ситцев В.М., Рачков М.Ю. Сертификация российских специалистов на звание «Евроинженер» // Инженерное образование. 2010. № 6. С. 63–70.
- Реестр образовательных программ, аккредитованных АИОР, Российская Федерация (на 01.06.2014) // Инженерное образование. 2014. № 14. С. 124–134.
- Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования / под ред. Н.А. Селезневой. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 92 с.
- Пудалова Е.И. Сертификация выпускников вузов: опыт Объединенной авиастроительной корпорации // Международные стандарты, аккредитация и сертификация технического образования и инженерной профессии: материалы международной научно-практической конференции. М.: МИСиС, 2010. С. 1–3.
- РФ. О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации: Федеральный Закон от 02.05.2015, № 122-ФЗ // Консультант Плюс: информационно-правовая система. URL: consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178864/.
- Скрипачев А.В., Ельцов В.В. Алгоритм и методика разработки образовательной программы инженерной подготовки инновационно-ориентированной личности // Инженерное образование. 2009. № 5. С. 78–85.
- Ельцов В.В., Скрипачев А.В. Алгоритм формирования учебного плана подготовки бакалавра на основе компетентностного подхода // Проблемы университетского образования. Компетентностный подход

- в образовании: сборник материалов 4-й Всероссийской научно-методической конференции. Т. 1. Тольятти: ТГУ, 2009. С. 118–129.
15. Ельцов В.В., Скрипачев А.В. Проектирование совместных образовательных программ для подготовки выпускников в рамках кластерного университета «Автомобилестроение» // Проблемы университетского образования. Компетентностный подход в образовании: сборник материалов 4-й Всероссийской научно-методической конференции. Т. 1. Тольятти: ТГУ, 2009. С. 114–118.
 16. Ельцов В.В., Скрипачев А.В. Блочно-модульный учебный план как механизм оперативного реагирования сферы ВПО на изменения требований работодателя // Инженерное образование. 2012. № 11. С. 42–47.
 17. Milligan M.K.J., Iacona D., Sussman J.L. ABET и глобальное взаимодействие // Инженерное образование. 2013. № 12. С. 5–11.
 18. Augusti G. Происхождение, современное состояние и перспективы развития европейской системы аккредитации инженерных образовательных программ EUR-ACE // Инженерное образование. 2013. № 12. С. 22–31.
 19. Пелипенко С.А. О направлениях и задачах актуализации ФГОС ВО 3++. URL: fa.ru/dep/umo/Documents/Пилипенко_СА_О_направлениях_и_задачах_актуализации_ФГОС_ВО_3++.pdf.
 20. Чучалин А.И. Аккредитация и сертификация в инженерном образовании и инженерной профессии // Инженерное образование. 2014. № 15. С. 26–33.
 21. Ельцов В.В., Скрипачев А.В. Качественное инженерное образование как результат системного подхода к организации и проведению учебного процесса // Инженерное образование. 2014. № 15. С. 98–103.
- ## REFERENCES
1. Efremov G.A. Soviet aviation General designers. *Rodnaya LADOGA*. URL: rodnayaladoga.ru/index.php/dospekhi/907-sovetskie-aviatsionnye-generalnye-konstruktory.
 2. The Designer of The T-34 M.I. Koshkin. *Voenno-Tekhnicheskii muzey*. URL: gvtm.ru/konstruktor-t-34-m.i.-koshkin/.
 3. Battle of the “great old men”. *Ekspert online*. URL: expert.ru/2014/02/24/operedivshie-vremya/.
 4. Off-road vehicles SKB V.A. Grachev. *Voenno-Tekhnicheskii muzey*. URL: gvtm.ru/vnedorozhnye_avtomobili_skb_v.a._gr.
 5. The Creator of the “Niva” became an honorary citizen of Togliatti. *Tltimes*. URL: tltimes.ru/blog/auto/12917.html.
 6. Vladimirov A.I. *Ob inzhenerno-tekhnicheskoy obrazovanii* [About engineering education]. Moscow, Izdatelskiy dom Nedra Publ., 2011. Vyp. 8, 81 p.
 7. Traditional hierarchy of thinking processes. URL: intel.ru/content/dam/www/program/education/emea/ru/ru/documents/project-design1/thinking-skills/bloom-taxonomy.pdf.
 8. Sittsev V.M., Rachkov M.Yu. European engineer qualification for Russia. *Inzhenernoe obrazovanie*, 2010, no. 6, pp. 63–70.
 9. The registry of educational programs accredited by AEER, Russian Federation (on 01.06.2014). *Inzhenernoe obrazovanie*, 2014, no. 14, pp. 124–134.
 10. Selezneva N.A., ed. *Proektirovanie osnovnykh obrazovatelnykh programm, realizuyushchikh federalnye gosudarstvennye obrazovatelnye standarty vysshego professionalnogo obrazovaniya* [Design of basic educational programs, implementing Federal state educational standards of higher professional education: guidelines for managers and asset training and methodological associations of higher education institutions]. Moscow, Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2010. 92 p.
 11. Pudalova E.I. Certification of university graduates: experience of United aircraft Corporation. *Mezhdunarodnye standarty, akkreditatsiya i sertifikatsiya tekhnicheskogo obrazovaniya i inzhenernoy professii: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, MISiS Publ., 2010, pp. 1–3.
 12. RF. Federal Law “On amendments to the labour code of the Russian Federation and articles 11 and 73 of the Federal law “On education in Russian Federation” of 02 may, 2015, N 122-FZ.
 13. Skripachev A.V., Eltsov V.V. Algorithm and methodology for the development of educational programs engineering education innovation-oriented personality. *Inzhenernoe obrazovanie*, 2009, no. 5, pp. 78–85.
 14. Eltsov V.V., Skripachev A.V. Algorithm of formation of the curriculum of training of bachelor on the basis of competence approach. *Problemy universitetskogo obrazovaniya. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii: sbornik materialov 4 y Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii*. Togliatti, TltSU Publ., 2009. Vol. 1, pp. 118–129.
 15. Eltsov V.V., Skripachev A.V. Development of joint educational programs for graduate training within cluster University “Automotive”. *Problemy universitetskogo obrazovaniya. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii: sbornik materialov 4 y Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii*. Togliatti, TltSU Publ., 2009. Vol. 1, pp. 114–118.
 16. Eltsov V.V., Skripachev A.V. Modular curriculum as a mechanism of rapid response of housing and HPE to changes in the requirements of the employer. *Inzhenernoe obrazovanie*, 2012, no. 11, pp. 42–47.
 17. Milligan M.K.J., Iacona D., Sussman J.L. ABET and global connectivity. *Inzhenernoe obrazovanie*, 2013, no. 12, pp. 5–11.
 18. Augusti G. The Origin of modern TATUS and prospects of development of the European system of accreditation of engineering educational programmes: EUR-ACE. *Inzhenernoe obrazovanie*, 2013, no. 12, pp. 22–31.
 19. Pelipenko S.A. On directions and tasks of mainstreaming GEF IN the 3++. URL: fa.ru/dep/umo/Documents/Pilipenko_SA_O_napravleniyakh_i_zadachakh_aktualizatsii_FGOS_VO_3++.pdf.
 20. Chuchalin A.I. Accreditation and certification in engineering education and engineering profession. *Inzhenernoe obrazovanie*, 2014, no. 15, pp. 26–33.
 21. Eltsov V.V., Skripachev A.V. Quality engineering education, as the result of a systematic approach to organizing and conducting the training. *Inzhenernoe obrazovanie*, 2014, no. 15, pp. 98–103.

ABOUT TRAINING AND CERTIFICATION OF A PROFESSIONAL ENGINEER

© 2016

V.V. Eltsov, Doctor of Sciences (Engineering),

Head of Chair “Welding, processing of materials by pressure and related processes”

V.G. Doronkin, assistant professor of Chair “Design and operation of cars”

Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: engineering education; educational programme; professional standard; Volga region; educational standard; curriculum; engineering activity; economic efficiency; professional accreditation; professional engineer.

Abstract: The paper researches a complex problem of training professional engineers in the conditions of the Russian two-level system of higher education, and their certification in government or public vocational structures. The problem is that unlike foreign countries modern Russia does not have the institute of professional engineers, who could modernize economy of the region, of the entire country, and ensure its competitiveness on the global level. Therefore, the aim of the work is to identify the reasons and define the basic conditions that can provide the opportunities for training professional engineers for the Russian industry at the present stage of development of higher education. The paper provides a brief analysis of the Soviet system of training engineers and the current training system in the majority of Russian technical universities. The work presents the basic problems and main disadvantages of the system of higher professional education and estimates the degree of development of vocational communities that can critically evaluate and influence the content of educational programs of universities. The authors provide a solution to the problem of training professional engineers in the Volga region and in Russia as a whole, which includes, firstly, creation and implementation of competence-based model of training students of technical engineering programs based on integrated requirements of FSES and representatives of the employers; secondly, establishing a clear system of public vocational accreditation of engineering educational programs; thirdly, creation of the all-Russian system of certification and registration of professional engineers by public vocational organizations.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2016

О.В. Ефимова, учитель-логопед

*Муниципальное бюджетное образовательное учреждение для детей,
нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи*

«Центр психолого-медико-социального сопровождения «Росток», Ульяновск (Россия)

Л.Г. Шадрина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики
Ульяновский государственный педагогический университет, Ульяновск (Россия)

Ключевые слова: связная описательная речь; речевая деятельность; описательное связное высказывание.

Аннотация: Важным условием для формирования связной речи дошкольника является овладение языком как средством общения. Общение в дошкольном возрасте носит непосредственный характер. Разговорная речь содержит в себе достаточно возможностей для формирования связной речи, состоящей не из отдельных, не связанных друг с другом предложений, а представляющей собой связное высказывание: рассказ, сообщение, описание. Умение составлять различные типы текстов является одним из требований, предъявляемых государственными образовательными стандартами дошкольного образования к уровню речевого развития дошкольников, так как именно на уровне текста, являющегося реальной единицей речевого общения, происходит взаимодействие языка и мышления.

Проведен анализ проблемы речевого развития детей дошкольного возраста, в частности развития связного описательного высказывания детей младшего дошкольного возраста. Раскрыто содержание понятий «текст», «описание», «связное высказывание», «связная описательная речь» с позиций лингвистического и психологического подходов. Выделены функциональные и онтологические признаки текста, определяющие его как результат речетворческого процесса, а также вербальный, синтаксический, семантический параметры текста с точки зрения объекта и субъекта речевой деятельности. В работе дана характеристика описания как одной из форм связной монологической речи. Проанализированы существующие в литературе подходы к развитию связного описательного высказывания у дошкольников разных возрастных групп. Определено содержание работы с детьми по обучению их описанию на основе лингвистической характеристики описательного текста с выделением подготовительного, основного и завершающего этапов работы. Предложена методика обучения описанию детей младшего дошкольного возраста и приемы работы на каждом из этапов.

Вопросы развития связной описательной речи детей дошкольного возраста были и остаются на сегодняшний день в центре внимания ученых различных направлений: педагогов, психологов, лингвистов (Л.С. Выготский, И.Р. Гальперин, В.В. Гербова, Н.И. Жинкин, И.Ю. Зимняя, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, О.С. Ушакова, Л.Г. Шадрина, Д.Б. Эльконин и др.). Это связано с повышением требований к речи детей, поступающих в первый класс. Государственные образовательные стандарты дошкольного образования одним из требований речевого развития дошкольников выдвигают умение составлять различные типы текстов, так как именно на уровне текста, являющегося реальной единицей речевого общения, происходит взаимодействие языка и мышления [1; 2]. В лингвистической литературе текст определяется как целое высказывание, как коммуникативная единица, структура которого подчинена определённым законам. Тем не менее, в литературе мы не встречаем единого определения понятия «текст». Расходятся и его качественные характеристики. В Лингвистическом энциклопедическом словаре «текст» определяется как «объединённая смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность» [3, с. 507]. Анализируя текст как явление, Т.Н. Ушакова отмечает, что он имеет определённые закономерности своей организации [4]. А.А. Леонтьевым текст определяется как функционально завершённое речевое высказывание, что определяется содержанием, представляющим собой «осмысленно целесообразное единство» [5]. И.Р. Гальперин, выделяя

функциональные и онтологические признаки текста, определяет его как обладающий завершённостью результат речетворческого процесса. Лингвисты выделяют вербальный, синтаксический, семантический параметры текста. С позиции лингвистического подхода понятие «текст» может трактоваться следующим образом: система выстроенных в определённой последовательности знаковых единиц и языковых средств; организованная определённым образом форма высказывания [2]. С позиции субъекта или объекта, текст, выступая как статическое или динамическое образование, состоит из связанных между собой языковых единиц и функционирует лишь в деятельности человека. Л.В. Щерба понимал речевую деятельность как «совокупность актов говорения и понимания», А.А. Леонтьев – как отражение системы языка в сознании говорящего [6; 5]. Основные компоненты речевой деятельности можно представить следующим образом: потребность в общении, возникающая в определённой ситуации, способствует появлению намерения и мотива высказывания [7]. Речевое действие, таким образом, является последовательно выполняемыми операциями: выбор слов, спосовов их связи в словосочетаниях и предложениях, связи предложений в текст и, наконец, в развёрнутое связное высказывание. Поэтому, по мнению А.А. Леонтьева и Н.И. Жинкина, для осуществления речевого действия в виде развёрнутого связного высказывания необходимо приобретение и накопление речевых умений, навыков, языковых средств [5; 8]. С позиций психологического подхода текст определяется как способ отражения

определённого фрагмента действительности, способный выполнять коммуникативную функцию; как часть культуры; как продукт речевой деятельности. Для понимания сущности устного высказывания необходимо отметить важность структурного оформления текста. Е.А. Реферовская, рассматривая понятие речи как любую разновидность устной, но обязательно связной речи, пишет: «Текст как продукт речевой деятельности обязательно имеет лингвистическую форму и строится из слов, предложений, сверхфразовых единств, отрезков текста, содержащих отдельные относительно самостоятельные части, непременно между собой связанные общей сюжетной линией текста в целом» [9, с. 42].

Предметом нашего исследования является процесс создания описательного связного высказывания детьми дошкольного возраста. Описание, являясь одной из форм связной монологической речи, обладает как общими, характерными для всех типов монолога, чертами, так и специфическими [10]. Качество описательного текста характеризуется уровнем связности (согласованность слов в предложениях, наличие различных способов связи); объёмом указанных признаков и качеств объекта описания; соблюдением структуры описания, целесообразностью употребления языковых единиц; использованием средств выразительности и др. В начале описания называется предмет или объект описания; затем перечисляются признаки, свойства, качества предмета, называются возможные действия предмета или с предметом; в завершение описания даётся оценка предмета или высказывается отношение к нему. Связной можно назвать такую речь, которая, во-первых, построена по законам логики и грамматики, во-вторых, представляет собой единое целое, в-третьих, обладает определённой самостоятельностью и законченностью, в-четвертых, расчленяется на логически связанные между собой части [11]. В описательном тексте связность, как характерная черта любого монолога, подчиняется законам перечислительной структуры, а языковой модели описания присуща лучевая межфразовая связь, которая выглядит следующим образом: первое предложение (название предмета) выступает тематическим ядром всего текста и от него во все последующие компоненты радиально расходятся смысловые связи. Таким образом, описание не имеет «жёсткой» программы, как повествование, так как мысль каждого нового предложения не вытекает из мысли предыдущего, а подчиняясь только общему смысловому плану, общей теме, существует как бы самостоятельно, следовательно, все мысли являются как бы равноценными.

Лингвистическая характеристика описательного текста позволяет определить содержание работы с детьми по обучению их описанию.

1. Учить детей составлять описания различных объектов (игрушек, бытовых предметов, растений, животных), следуя теме, соблюдая трехчастную структуру, используя разнообразные средства связей между предложениями и частями описания, включая синонимическую замену.

2. Побуждать детей называть объект по-разному.

3. Учить выражать свои впечатления об окружающих объектах с использованием средств выразительности: эпитетов, сравнений, метафор, следуя стиливым

особенностям художественного описания. Точное описание немислимо без развитого умения наблюдать, выделять характерные признаки объектов, знания названий цветов, форм, частей, материалов, из которых сделаны предметы, т. е. без базиса сенсорной культуры [12]. Описывать объекты можно как при непосредственном восприятии, так и по памяти, можно создавать комбинированный образ предмета, фантазировать, например, описать сказочную избушку, инопланетный корабль, новый фасон платья, новый дизайн квартиры, участка и т. п. [13].

В разных возрастных группах в дошкольной организации дети описывают разные объекты. Так, в младших группах большое место занимает описание игрушек, предметных картинок, домашних и диких животных как при непосредственном восприятии, так и по памяти. В старших группах материал для описания усложняется. Дети описывают предметы одежды, посуды, школьные принадлежности, произведения изобразительного искусства, объекты природы. Именно в это время речь выходит на более высокий качественный уровень развития: старшим дошкольникам становится доступно осознание логико-композиционного построения текста (Е.А. Смирнова, Н.Г. Смольникова, О.С. Ушакова и др.), возрастает также и умение использовать в своих рассказах выразительные средства. Появляется умение довольно последовательно и чётко составлять описательные высказывания на предложенную тему [14; 15].

В педагогике до сих пор нет единого мнения по поводу того, с какого возраста и с каких объектов начинать обучение описанию. Так, А.М. Бородин предлагает начинать обучение описанию со старшего дошкольного возраста с использования нескольких бытовых предметов [16], В.В. Гербова считает возможным начинать обучение со средней группы и использовать для этого одну крупную яркую игрушку [17]. О.С. Ушакова, Л.Г. Шадрина доказали целесообразность формирования предпосылок описательной речи у детей младшего дошкольного возраста. В качестве объектов описания авторы предлагают сразу два объекта, характеризуя их в сравнении, например, зайца и лисы, двух кукол, отличающихся по внешнему виду [18].

В нашем исследовании разработана следующая методика обучения описанию в младшей группе.

В обучении можно выделить подготовительный этап, цель которого – научить детей выделять признаки объектов и фиксировать их в речи. Сначала педагог обращает внимание детей на признаки объекта, описывая предметы, не называя их. Дети по признакам определяют, что это за предмет. Подобные упражнения проводятся в играх: «Узнай игрушку», «Про кого я говорю?», «Что за зверь?». Затем дети сами привлекаются к поиску и называнию характерных особенностей объекта в играх: «Скажи, какой», «Похож – не похож», «Кто больше скажет про куклу Олю», «Кто лучше похвалит медвежонка». Особый интерес вызывают упражнения на исправление ошибок художников, которые изобразили предметы с искажёнными признаками: «Что напутал художник?», «Что не так?». Младшие дошкольники называют признак, изображённый неверно (цыпленок красного цвета, у медведя длинные уши, лиса грызет морковку и т. п.). Можно предлагать детям задание услышать, какие признаки искажены в игре «Что

напутал Петрушка», где Петрушка рассказывает о своих друзьях, описывая их, но допускает ошибки, например, «Мой друг цыпленок очень любит мед. Он живет в лесу и кричит «мяу-мяу». За каждую замеченную ошибку можно награждать детей фантами, фишками, флажками.

Интересен прием инсценирования в игре в прятки с различными персонажами, например, медвежонок прячется и выходит из своего укрытия только тогда, когда будут названы особенности его внешнего вида: «Толстый, пушистый медвежонок, выходи!», «Медвежонок с толстыми лапами, выходи!».

После того как дети научатся понимать вопрос «какой?», подбирать признаки предметов, можно переходить к обучению целостному описанию, используя термин «опиши». Данная речевая деятельность должна быть мотивирована: потерялось что-то или кто-то, нужно найти по описанию (У зайчихи разбежались зайчата, она просит помочь их найти по фотографии. Дети объявляют по лесному радио признаки зайчат); похвалить кого-то (Куклы спорят, кто из них красивее, наряднее. Надо разрешить их спор, похвалить их); сделать комплимент кому-то (у куклы нет зеркала, она собирается в гости, нужно рассказать ей, как она выглядит) и т. п. Определяя приемы обучения целостному описанию детей младшего дошкольного возраста, необходимо учитывать то, что наиболее естественной формой речи для детей данного возраста является диалог. Дети достаточно хорошо умеют строить отдельные предложения, однако у них еще не сформирована планирующая функция речи, которая используется при продумывании замысла монологического высказывания. Поэтому, используя достижения детей в развитии диалогической речи, беря на себя функцию планирования высказывания, педагог конструирует из диалога монолог вместе с ребенком. Таким образом, ведущим приемом обучения описательной речи в младшем возрасте является совместное описание. Результаты нашего исследования позволили выделить как наиболее эффективные следующие типы совместного описания.

1. Пофразовое параллельное описание. Педагог говорит фразу об одном объекте, показывая, о чем и как нужно сказать, а ребенок говорит о другом, например: «У меня кукла Даша.

- А у меня Наташа.
- У Даши – розовое платье.
- А у Наташи – синее. –
- У моей куклы светлые волосы. –
- А у моей – темные» – и т. д.

2. Сопряженное описание. Педагог начинает фразу, а ребенок ее заканчивает, например: «Это – зайчик Кузя. У Кузи ... Он любит... Кузя живет ...».

Данный прием позволяет заострить внимание детей на словах-связках между предложениями, показать, как можно связать одну фразу с другой: это..., у него – ..., он – ...

3. Коллективное описание, или описание одного предмета несколькими детьми, где каждый участник называет по одному признаку. Так, в игре «Встань в круг», каждый, назвавший признак объекта, встает в круг. Воспитатель начинает: «Это кукла Наташа. Она очень красивая. У нее... Ребенок: голубые глаза, черные ресницы, светлые волосы...» и т. д. В итоге все дети,

составившие описание, стоят в кругу, взявшись за руки. Таким образом, получается живая модель описательного текста: объект в центре, его окружают признаки, дети стоят, взявшись за руки, символизируя связность предложений в тексте. Традиционная методика обучения монологу рекомендует на начальных этапах использовать образец описания, который дается для подражания. В.В. Гербова рекомендует требовать от детей дословного повторения образца [17]. В настоящее время значение образца переосмыслено. Он может использоваться, но не для повторения, а для анализа описательного текста, подводящего к плану описания. Так, после описания игрушки педагог задает вопросы: «Что я говорила вначале? А потом? Чем я закончила описание?». Повторять образец при этом не следует. Детям предлагается описывать пусть и похожий, но другой объект. В случае затруднения, воспитатель опять выходит на совместное описание, помогая началом фразы. При описании объектов по памяти (домашних игрушек, животных) педагогу также рекомендуется использовать совместное пофразовое описание. Он описывает своего домашнего любимца, а ребенок своего. Реплики воспитателя вызывают необходимые ассоциации в памяти детей, позволяя вспомнить внешний вид и повадки животного, например: «Мы завели котенка.

- А у нас есть щенок.
- Наш котенок весь рыжий.
- А наш щенок – черный, а хвостик серый.
- Котенка зовут Рыжик.
- А щенка – Дружок.
- Рыжик любит сметану.

– А Дружок – грызть косточки...» и т. п. В средней группе описания становятся индивидуальными, самостоятельными. Поэтому для описания предлагается раздаточный материал. Описания используются в играх «Магазин», где платой за любой предмет выступает описание, «Угадай мою игрушку», «Что за предмет?». Загадывание проводится как с опорой на наглядный материал, так и по памяти. Для оказания помощи в описании педагог использует план. Традиционно считалось, что дети описывают в основном игрушки и в методике предлагался следующий план: «Как называется игрушка? Какая она? Как с ней можно играть?» В исследовании А.А. Зрожевской были уточнены требования к плану описания. Она обратила внимание на то, что третий пункт плана не соответствует третьей части описательного текста. Ответ на вопрос: «Как ты будешь с ней играть?» – является темой отдельного, причем повествовательного текста [19]. Исходя из результатов нашего экспериментального исследования, можно рекомендовать с самых первых этапов обучения давать детям универсальный план, подходящий под описание любого объекта, соответствующий особенностям описательного текста, его структуре, поэтому третий пункт плана должен отражать общую оценку предмета описания. Дошкольников подводят к осознанию особенностей описательного типа речи, формируют элементарные представления о сущности описания [20]. С этой целью более подробно анализируются описательные тексты. Детям читают описания и просят их озаглавить. Дошкольники определяют тему текста, вычленивают лишние предложения, не подходящие по заглавию.

Дети проговаривают содержание описательного текста в заданиях, например, «Нарисовать портрет друга Незнайки»:

Воспитатель:

– Что нужно знать, чтобы нарисовать портрет? Что поможет представить друга Незнайки?

Дети:

– Нужно его хорошо описать.

Воспитатель:

– Что это значит?

Дети:

– Это значит сказать, какого он роста, какого цвета у него глаза, волосы...

Дети могут исправлять Незнайку, учить его описывать объекты в играх: «Хорошо ли описал?», «Какой части не хватает?», «Собери описание», «Выбери начало, концовку». Понять сущность описания поможет также модель в виде солнца или ромашки. Описывая какой-то объект, дети его называют, педагог выкладывает на магнитной доске середину. Затем по мере называния признаков выкладываются лепестки. Чем больше дети назовут признаков, тем больше лепестков у ромашки, или лучей у солнышка.

Таким образом, проведенное исследование показало, что работа, проводимая в системе, предполагающая обучение как отбору содержания для описания, так и оформлению описательной речи, позволит сформировать устойчивое умение пользоваться данным типом речи в разных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. РФ. ФГОС Дошкольного образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155. URL: director.edu54.ru/node/268046.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2007. 144 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.И. Ярцева. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. 709 с.
4. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М.: Институт Психотерапии, 2001. 256 с.
5. Леонтьев А.А. Понятие текста в современной лингвистике и психологии // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Киев: Вища школа, 1979. С. 28–32.
6. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. СПб.: Питер, 2004. 432 с.
7. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. Формирование грамматического строя речи 3–7 лет. М.: Дошкольное детство, 2005. 296 с.
8. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. М.: Просвещение, 1966. С. 5–25.
9. Реферовская Е.А. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте. М.: Эдиториал УРСС, 2007. 168 с.
10. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). Улан-Удэ: Бурятское книжное изд-во, 1984. 94 с.
11. Лебедева И.Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности // Специальное образование. 2011 № 4 С 138–166.
12. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л.А. Венгера. М.: Педагогика, 1986. 224 с.
13. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А., Лотарев В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2007. 239 с.
14. Смирнова Е.О. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания. М.: ВЛАДОС, 2005. 119 с.
15. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: ВЛАДОС, 2004. 288 с.
16. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1981. 256 с.
17. Гербова В.В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада. М.: Просвещение, 2009. 76 с.
18. Шадрина Л.Г. Развитие предпосылок связной речи у детей младшего дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4. С. 326–329.
19. Зрожевская А.А. Формирование связной описательной речи в средней группе детского сада : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986. 24 с.
20. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: Академия, 2000. 400 с.

REFERENCES

1. RF. FSES of Preschool Education: approved by the order № 1155 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on the 17th of October 2013. URL: director.edu54.ru/node/268046.
2. Galperin I.R. *Tekst kak obekt lingvisticheskogo issledovaniya* [Text as an object of linguistic study]. Moscow, KomKniga Publ., 2007. 144 p.
3. Yartsev V.I., ed. *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar* [Linguistic encyclopedic dictionary]. Moscow, Bolshaya rossiyskaya entsiklopediya Publ., 2002. 709 p.
4. Ushakova O.S. *Razvitie rechi doshkolnikov* [Development of speech of preschoolers]. Moscow, Institut Psikhoterapii Publ., 2001. 256 p.
5. Leontev A.A. Concept of text in modern linguistics and psychology. *Psikholingvisticheskaya i lingvisticheskaya priroda teksta i osobennosti ego vospriyatiya*. Kiev, Vishcha shkola Publ., 1979, pp. 28–32.
6. Shcherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatelnost* [System of language and speech activities]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2004. 432 p.
7. Arushanova A.G. *Rech i rechevoe obshchenie detey. Formirovanie grammaticheskogo stroya rechi 3–7 let* [Speech and oral communication of children. Formation of grammar architecture of speech of 3–7 years]. Moscow, Doshkolnoe detstvo Publ., 2005. 296 p.
8. Zhinkin N.I. Psychological foundation of speech development. *V zashchitu zhivogo slova*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1966, pp. 5–25.
9. Referovskaya E.A. *Kommunikativnaya struktura teksta v leksiko-grammaticheskom aspekte* [Text communicative structure in lexical and grammatical aspects]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2007. 168 p.
10. Nechaeva O.A. *Funktsionalno-smyslovye tipy rechi (opisanie, povestvovanie, rassuzhdenie)* [Functional-

- semantic types of speech (description, narration, reasoning)]. Ulan-Ude, Buryatskoe knizhnoe Publ., 1984. 94 p.
11. Lebedeva I.N. Coherent speech: speech in communication and speech in activity. *Spetsialnoe obrazovanie*, 2011, no. 4, pp. 138–166.
 12. Venger L.A., ed. *Razvitie poznavatelnykh sposobnostey v protsesse doshkolnogo vospitaniya* [Development of cognitive abilities in the course of preschool education]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 224 p.
 13. Fedorenko L.P., Fomicheva G.A., Lotarev V.K. *Metodika razvitiya rechi detey doshkolnogo vozrasta* [Methodology of development of speech of preschool age children]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2007. 239 p.
 14. Smirnova E.O. *Pedagogicheskie sistemy i programmy doshkolnogo vospitaniya* [Educational systems and programs of preschool education]. Moscow, VLADOS Publ., 2005. 119 p.
 15. Ushakova O.S., Strunina E.M. *Metodika razvitiya rechi detey doshkolnogo vozrasta* [Methodology of development of speech of preschool age children]. Moscow, VLADOS Publ., 2004. 288 p.
 16. Borodich A.M. *Metodika razvitiya rechi detey* [Methodology of development of speech of children]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1981. 256 p.
 17. Gerbova V.V. *Zanyatiya po razvitiyu rechi v sredney grappe detskogo sada* [Activities for speech development in the middle group of kindergarten]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2009. 76 p.
 18. Shadrina L.G. Prerequisites for development of coherent speech in children of preschool age. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2012, no. 4, pp. 326–329.
 19. Zrozhevskaya A.A. *Formirovanie svyaznoy opisatelnoy rechi v sredney grappe detskogo sada*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of coherent descriptive speech in the middle group of kindergarten]. Moscow, 1986. 24 p.
 20. Alekseeva M.M., Yashina V.I. *Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu yazyku doshkolnikov* [Methodology of speech development and native language learning by preschoolers]. Moscow, Akademiya Publ., 2000. 400 p.

THE DEVELOPMENT OF COHERENT DESCRIPTIVE SPEECH OF PRESCHOOL AGE CHILDREN

© 2016

O.V. Efimova, teacher-logopedist

Municipal government-financed educational institution for children requiring psychological and pedagogical aid and health and social care "Center for psychological, medical and social support "Rostok", Ulyanovsk (Russia)

L.G. Shadrina, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of preschool pedagogy
Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk (Russia)

Keywords: coherent descriptive speech; oral activity; descriptive coherent statement.

Abstract: Language acquisition as the communication tool is the main condition for coherent speech development of a preschooler. Communication in the preschool age has the immediate nature. Oral speech includes many possibilities for the formation of coherent speech consisting not of the separate, irrelevant sentences but presenting the coherent statement: story, announcement, description. The ability to create various types of texts is one of the requirements specified by the state educational standards of preschool education to the level of preschoolers' speech development as the interaction of language and thinking takes place just on the level of text that is the actual oral communication unit.

The authors analyzed the problem of speech development of preschool age children and the development of the coherent descriptive statement of early preschool age children in particular. The authors revealed the content of the notions of "text", "description", "coherent statement", and "coherent descriptive speech" from the perspective of linguistic and psychological approaches, pointed out the text functional and ontological features that determine it as the result of speech-creative process, as well as the text verbal, syntactic, and semantic parameters from the point of view of an object and a subject of oral communication. The paper presents the characteristics of description as one of the forms of coherent monolog and analyzes the existing in the literature approaches to the development of the coherent descriptive statement of preschoolers of different age groups. The authors specified the content of work with children when teaching them description based on the linguistic characteristics of descriptive text distinguishing the preparatory, the principal and the final stages of work and suggested the methodology of teaching description for early preschool children and the methods of work at each stage.

ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТА АНДРАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

© 2016

М.А. Казакова, проректор по организационно-методической деятельности и внешним связям
Институт развития образования Омской области, Омск (Россия)

Ключевые слова: профессиональная переподготовка педагогических кадров; андрагогическое взаимодействие; профессиональная андрагогическая позиция; ролевая позиция преподавателя; функции преподавателя профессиональной переподготовки.

Аннотация: Идеи непрерывного профессионального развития педагогических работников придают сегодня особую значимость вопросам организации процесса профессиональной переподготовки педагогических работников в целом и профессионализма состава преподавателей-андрагогов, задействованных в реализации программ профессиональной переподготовки, в частности.

На основании контент-анализа научных публикаций по проблеме профессиональной переподготовки педагогов сделаны выводы о том, что реализация андрагогического взаимодействия субъектов в процессе профессиональной переподготовки педагогических работников связана с появлением новых задач и требует от преподавательского состава профессиональной компетентности, методической готовности к выполнению новых функций. Рассмотрена проблема определения профессиональной позиции преподавателей-андрагогов, их функций как субъектов андрагогического взаимодействия в процессе профессиональной переподготовки педагогических работников. Сформулировано авторское определение понятия «профессиональная андрагогическая позиция преподавателя профессиональной переподготовки педагогов». Предложена структура профессиональной андрагогической позиции преподавателя профессиональной переподготовки педагогов. Обоснованы факторы, определяющие профессиональную андрагогическую позицию преподавателя профессиональной переподготовки педагогических работников. С учетом специфики процесса профессиональной переподготовки и характерных особенностей обучающихся педагогов определены особые ролевые позиции преподавателя как субъекта образовательного процесса профессиональной переподготовки педагогических работников, а именно: куратор, собеседник, наблюдатель, тьютор, консультант, соавтор, фасилитатор, модератор, коуч, эксперт, наставник. Расширен и обоснован перечень ролевых позиций, описаны функции преподавателя как субъекта андрагогического взаимодействия в профессиональной переподготовке педагогов. Проанализированы результаты самооценки андрагогической деятельности преподавателей, задействованных в профессиональной переподготовке педагогических работников.

Приведенные выводы могут быть использованы при реализации дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки педагогических работников.

В ситуации обновления и совершенствования практики общего образования, обусловленного введением и реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов, процессы совершенствования неизбежны и в дополнительном профессиональном образовании работников системы образования. Формальное образование педагогических работников, являясь частью системы непрерывного образования, должно оперативно обеспечивать профессиональную адаптацию педагогических работников в изменяющихся условиях, формирование новых профессиональных качеств и компетенций, своевременно отвечать потребностям педагогов, возникающим в связи с обновлением требований к оказанию образовательных услуг по основным общеобразовательным программам, наличию необходимых умений и знаний для осуществления профессиональной деятельности. В этой связи становится очевидной и необходимость совершенствования подходов к дополнительному профессиональному образованию педагогов.

Проблемы совершенствования процесса повышения квалификации работников системы образования стоят перед педагогической наукой уже на протяжении довольно долгого периода времени. Многочисленные результаты исследований в этом направлении активно применяются на практике. Однако проблема профессиональной переподготовки педагогических работников относительно нова для исследователей и представ-

ляется особенно актуальной, поскольку сегодня педагоги все чаще сталкиваются с необходимостью освоения новых предметных областей, выполнения новых трудовых функций и профессиональных действий, освоения необходимых для этого умений и знаний. Профессиональная переподготовка призвана в кратчайшие сроки не только обеспечить формирование необходимых профессиональных компетенций педагогических работников, но и переосмысление ими сложившихся в профессиональной практике стереотипов, преодоление переживаемого в процессе переподготовки профессионального кризиса, формирование способности педагога к дальнейшему профессиональному саморазвитию и, как следствие, становление, адаптацию и закрепление специалиста в новой предметной области.

Немаловажную роль в достижении этих эффектов играют преподаватели как субъекты андрагогического взаимодействия в процессе профессиональной переподготовки педагогических работников. В связи с этим требует решения проблема определения профессиональной позиции преподавателей-андрагогов, их функций как субъектов андрагогического взаимодействия в процессе профессиональной переподготовки педагогических работников.

В научных работах А.К. Марковой, С.И. Краснова, А.М. Трещева и других исследователей раскрываются понятия «профессиональная позиция педагога»,

«профессиональная педагогическая позиция». Так, А.К. Маркова под профессиональной педагогической позицией понимает устойчивую систему отношений учителя (к ученику, самому себе, коллегам), определяющую его поведение [1, с. 9]. О специфике профессиональной деятельности преподавателя системы дополнительного профессионального образования педагогов, работающего со взрослыми обучающимися, задумываются многие исследователи (Л.Э. Агасандян, О.И. Котлярова, Н.Н. Кузина, Г.В. Мониная, О.П. Морозова, О.В. Павлова и др.) [2–4], однако понятие «профессиональная андрагогическая позиция» не наполнено конкретным содержанием.

На основе проведенного контент-анализа научных публикаций (за 2010–2015 гг.), посвященных проблеме определения профессиональной позиции преподавателя системы дополнительного профессионального образования [5–10], мы приходим к пониманию, что ролевые позиции и функции преподавателя профессиональной переподготовки педагогических работников будут определяться его профессиональной андрагогической позицией. Результаты анализа научной литературы позволяют сформулировать определение понятия «профессиональная андрагогическая позиция преподавателя профессиональной переподготовки педагогов». Под профессиональной андрагогической позицией преподавателя профессиональной переподготовки педагогов будем понимать устойчивую систему отношений андрагога к педагогу как ко взрослому обучающемуся, к самому себе как к профессионалу, к коллегам, определяющую его профессиональные действия в определенных ситуациях, при конкретных условиях осуществления андрагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса профессиональной переподготовки.

Центральным звеном в системе этих отношений выступает именно педагогический работник, проходящий профессиональную переподготовку, поскольку андрагогическое взаимодействие преподавателя и обучающегося педагога в процессе профессиональной переподготовки характеризуется, прежде всего, направленностью на содействие становлению обучающегося как специалиста в новой предметной области за счет проблематизации и снижения сложившейся стереотипности профессиональной позиции педагогических работников.

Профессиональная андрагогическая позиция преподавателя профессиональной переподготовки педагогов проявляется в следующем:

- теоретической и методологической подготовке (знании андрагогических принципов образования, особенностей педагогов как особой категории взрослых обучающихся; владении методами и технологиями обучения взрослых);

- осуществлении взаимодействия с обучающимися педагогами в процессе профессиональной переподготовки (способности занимать партнерскую позицию; учитывать особенности, потребности, имеющийся жизненный и профессиональный опыт педагогов, проходящих профессиональную переподготовку; принимать во внимание условия и характер андрагогического взаимодействия субъектов в процессе профессиональной переподготовки педагогов; выполнять определен-

ные функции в соответствии с той или иной ролевой позицией);

- отборе адекватных средств и методов обучения для осуществления образовательного процесса профессиональной переподготовки педагогических работников;

- критической оценке своей андрагогической компетентности, отношении к себе как профессионалу, стремлении постоянно профессионально развиваться, совершенствовать свое профессиональное мастерство [3, с. 150].

Профессиональная андрагогическая позиция преподавателя профессиональной переподготовки педагогических работников требует отхода от традиционного понимания ролевой позиции преподавателя, которое выражается в передаче знаний, транслировании информации. Характеристика функций и действий преподавателя-андрагога дается в работах многих исследователей и практиков (С.Г. Вершловского, С.И. Змеёва, Н.Н. Кузиной, А.И. Кукуева, Г.Б. Мониной, М. Ноулза, О.В. Павловой, В.А. Чупиной, О.Е. Шафранова и др.) [3; 9; 11–18]. Контент-анализ научных публикаций за 2010–2015 гг., в которых характеризуется деятельность преподавателя, работающего со взрослыми обучающимися, позволил определить особые ролевые позиции преподавателя как субъекта образовательного процесса профессиональной переподготовки педагогических работников, а именно: куратор, собеседник, наблюдатель, тьютор, консультант, соавтор, фасилитатор, модератор, коуч, эксперт, наставник (рис. 1).

Обозначенные ролевые позиции преподавателя и кафедры связаны с выполнением ими определенных функций через осуществление конкретных видов деятельности, направленных на достижение определенных целей в процессе андрагогического взаимодействия с обучающимися педагогами.

Рассмотрим ролевые позиции и функции преподавателя как субъекта андрагогического взаимодействия в профессиональной переподготовке педагогов.

Преподаватель в ролевой позиции куратора (от лат. *curator* – попечитель; лицо, которому поручено наблюдение за кем-либо, чем-либо) выполняет следующие функции: организация взаимодействия всех субъектов образовательного процесса профессиональной переподготовки; информационное сопровождение обучающихся педагогов как в процессе обучения, так и в межсессионные периоды; создание комфортных условий для взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Функции преподавателя в ролевой позиции собеседника предполагают: проведение опросов-бесед с целью выявления индивидуальных потребностей и запросов обучающихся педагогов в диалогическом образовательном процессе профессиональной переподготовки; создание благоприятной психологической обстановки в образовательной деятельности на основе равенства личностей преподавателя-андрагога и обучающегося педагога, включенных в андрагогическое взаимодействие.

В ролевой позиции наблюдателя преподаватель осуществляет: выявление, оценивание и использование дополнительной информации, полученной из реплик, замечаний, комментариев, вопросов, пожеланий, стиля поведения обучающихся педагогических работников; предвосхищение ожиданий обучающихся педагогов от



Рис. 1. Профессиональная андрагогическая позиция преподавателя профессиональной переподготовки педагогических работников

содержания, форм образовательной деятельности на основе дополнительной информации, полученной в ходе андрагогического наблюдения, и с учетом имеющегося жизненного и профессионального опыта.

Ролевая позиция тьютора (от лат. *tutor* – защитник, опекун) требует от преподавателя профессиональной переподготовки выполнения следующих функций: обеспечение индивидуализации процесса профессиональной переподготовки педагогических работников; управление индивидуальной программой профессиональной переподготовки педагога, включающее мотивацию, совместное планирование, организацию и контроль за ее реализацией.

Функции преподавателя, занимающего ролевую позицию консультанта (от лат. *consultans* – советующий): оказание консультационной поддержки при составлении педагогом индивидуальной образовательной программы профессиональной переподготовки; осуществление консультационной деятельности при выполнении обучающимся педагогом текущих и итоговых аттестационных работ в процессе профессиональной переподготовки, самостоятельной работы.

Функции преподавателя профессиональной переподготовки в позиции соавтора предполагают: участие в создании индивидуальной программы обучения для педагогов; содействие обучающимся педагогам в достижении образовательных результатов, создании продуктов образовательной деятельности.

Ролевая позиция фасилитатора (от лат. *facilis* – «лёгкий, удобный») потребует выполнения преподавателем следующих функций: осуществление помощи группе обучающихся педагогов или отдельному обучающемуся в процессе профессиональной переподготовки; содействие обучающимся педагогам в осознании целей образовательной деятельности и способов их

достижения в каждой конкретной образовательной ситуации; обеспечение педагогам в процессе профессиональной переподготовки условий для саморегуляции, самооценивания и самоактуализации; создание условий для активизации обучающихся педагогов в процессе профессиональной переподготовки.

Функции преподавателя профессиональной переподготовки в позиции модератора (от англ. *moderator* – регулятор, посредник): осуществление руководства самостоятельной образовательной деятельностью педагогических работников; осуществление руководства выполнением текущих и итоговых аттестационных работ обучающихся педагогов.

Позиция коуча (от англ. *coach* – тренер, наставник) в процессе профессиональной переподготовки требует выполнения следующих функций: содействие педагогическим работникам в процессе профессиональной переподготовки в максимальном повышении результативности, основанном на развивающем и диалоговом характере; осуществление целенаправленного, ориентированного на конкретные планируемые результаты, систематического процесса по освоению группой или отдельным педагогом, проходящим профессиональную переподготовку, технологий, способов, приемов обучения новому предмету; содействие раскрытию потенциала обучающихся педагогов в процессе профессиональной переподготовки, освоению новых способов деятельности, научению осуществлять образовательную деятельность в новой предметной области; обеспечение условий для формирования в процессе профессиональной переподготовки необходимых профессиональных компетенций педагогических работников.

Преподаватель, занимающий ролевую позицию эксперта (от лат. *expertus* – знающий по опыту), должен выполнять следующие функции: осуществление анализа

реализации образовательного процесса профессиональной переподготовки; внесение необходимых изменений в образовательные программы с учетом индивидуальных потребностей и запросов обучающихся педагогов; определение качества текущих и итоговых аттестационных работ педагогов, проходящих профессиональную переподготовку; осуществление оценки промежуточных и итоговых результатов профессиональной переподготовки педагогов и коррекции образовательного процесса профессиональной переподготовки.

Функции преподавателя в ролевой позиции наставника предполагают: сопровождение педагогического работника, прошедшего профессиональную переподготовку, на стадии адаптации и первичной профессионализации как специалиста в новой предметной области; содействие профессиональной самореализации, формированию личностных смыслов нового профессионального опыта, ценностных оснований деятельности педагогического работника, прошедшего профессиональную переподготовку.

С целью выявления уровня профессиональной компетентности в определении профессиональной андрагогической позиции преподавателей, задействованных в реализации образовательных программ профессиональной переподготовки педагогических кадров, была организована самооценка андрагогической деятельности (разработана на основе методики самооценки преподавателя «Андрогог ли я?» Вершловского С.Г.) [19, с. 194–198]. Методика самооценки построена на утверждениях, объединенных в блоки: «Определение целей андрагогической деятельности», «Знание особенностей взрослых обучающихся», «Собственное профессиональное мастерство», «Взаимодействие с обучающимися педагогическими работниками», «Взаимодействие с коллегами». Каждое утверждение имеет вес (1–5 баллов).

Самооценка андрагогической деятельности была проведена с участием 38 преподавателей, включенных в реализацию 9 дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки. Результаты показывают, что профессиональные компетенции в области определения своей андрагогической позиции недостаточно развиты у части преподавателей, участвующих в реализации программ профессиональной переподготовки педагогов: 71,1 % участников обладает высоким уровнем компетентности в определении своей профессиональной андрагогической позиции, результаты 28,9 % преподавателей соответствуют среднему уровню.

Помимо того, было выявлено, что часть преподавателей нацелена в первую очередь на формирование у обучающихся педагогов необходимых компетенций, личностные аспекты отодвигаются при этом на второй план. Этот факт свидетельствует о том, что такие ролевые позиции, как консультант, модератор, коуч не должны вызывать затруднений в андрагогической деятельности преподавателя, поскольку связаны непосредственно с формированием необходимых профессиональных компетенций педагогических работников в процессе профессиональной переподготовки. В то же время трудность для данной категории преподавателей будут представлять такие ролевые позиции, как фасилитатор и тьютор, так как они предполагают обеспе-

чение индивидуализации образовательного процесса с учетом личных потребностей обучающихся педагогов, их жизненного и профессионального опыта.

Некоторые участники высоко оценивают себя как специалистов в области преподавания конкретных дисциплин, но при этом дают себе низкую оценку как специалистам в области обучения взрослых. Данные результаты позволяют говорить о дефиците у части преподавателей знаний об особенностях взрослых обучающихся и о необходимости повышения их профессиональной компетентности в области практической андрагогики для выполнения необходимых функций, предусмотренных определенными ролевыми позициями.

Часть преподавательского состава отмечают, что стараются учитывать психологические особенности педагогов в процессе профессиональной переподготовки, однако недооценивают их образовательный потенциал, придавая возрасту определяющую роль. Очевидно, что этой части преподавателей будет особенно сложно занимать ролевые позиции консультанта, модератора и коуча.

При этом порядка 89,5 % от общего количества преподавателей строят работу с обучающимися педагогами в форме диалога, позволяющего совместно ставить цели и задачи, однако в то же время испытывают затруднения с учетом состава аудитории, ее профессиональной и общекультурной подготовки. Данный результат позволяет предположить, что этим преподавателям, с одной стороны, будет удаваться большинство ролевых позиций, так как они в своей основе имеют диалогический характер, однако, с другой стороны, выполнение функций наблюдателя, соавтора, тьютора, предполагающих учет личностных особенностей обучающихся педагогов, потребуют дополнительного внимания преподавателей.

Данные, полученные в результате проведенной андрагогической самооценки, показывают, что 36,8 % преподавательского состава, задействованного в профессиональной переподготовке педагогов, испытывают «ролевой конфликт» [19, с. 198] между позицией специалиста-профессионала конкретной предметной области и позициями преподавателя-андрагога.

Стоит отдельно отметить, что особые затруднения в определении профессиональной андрагогической позиции испытывают учителя образовательных организаций, задействованные в проведении стажировок в рамках профессиональной переподготовки педагогических работников. Причина выявленных затруднений заключается в том, что участники самооценки данной категории по роду своей основной деятельности включены во взаимодействие с детьми и имеют очень незначительный практический опыт обучения взрослых.

Таким образом, становится очевидным, что реализация андрагогического взаимодействия субъектов в процессе профессиональной переподготовки педагогических работников связана с появлением новых задач и требует от преподавательского состава профессиональной компетентности, методической готовности к выполнению новых функций. Следовательно, необходимо уделять пристальное внимание повышению профессиональной компетентности преподавателей в области основ андрагогики, технологий обучения взрослых [20], содействовать самообразованию преподавательского состава, задействованного в профессиональной пере-

подготовке педагогических кадров, включению в различные виды формального, неформального и информального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
- Котлярова И.О. Культура взаимоотношений субъектов реализации программ дополнительного профессионального образования // Наука и современность. 2013. № 23. С. 62–66.
- Кузина Н.Н., Мони́на Г.Б., Павлова О.В. Особенности деятельности андрагога: компетентностный подход // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 4. С. 149–152.
- Морозова О.П. Профессионально-личностное развитие преподавателя вуза в системе дополнительного профессионального образования // Известия Алтайского государственного университета. 2011. № 2-1. С. 31–37.
- Кукуев А.И. Андрагогическая подготовка преподавателя мегауниверситета: содержательный аспект. Ростов н/Д.: Булат, 2008. 160 с.
- Gitterman A. Interactive andragogy: principles, methods, and skills // Journal of teaching in social work. 2004. Vol. 24. P. 95–112.
- Пилу́гина С.А. Методологические основания развития андрагогической субъектности учителя // Казанский педагогический журнал. 2001. № 2. С. 125–135.
- Маралова Е.А. Интеграция андрагогического и психологического подходов как путь оптимизации профессионального образования учителя // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 3. С. 77–83.
- Вершловский С.Г. Преподаватель системы постдипломного образования как андрагог // Человек и образование. 2014. № 1. С. 4–7.
- Пилу́гина С.А. Деятельность андрагога в системе постдипломного педагогического образования // Казанский педагогический журнал. 2010. № 2. С. 95–101.
- Зме́ев С.И. Технология обучения взрослых. М.: Академия, 2002. 128 с.
- Чупина В.А. Андрагогические смыслы деятельности наставника в системе непрерывного профессионального развития // Научный диалог. 2014. № 3. С. 115–122.
- Шафранова О.Е. Место и роль андрагога-аксиолога в обеспечении нового качества отечественного высшего образования // Педагогическое образование и наука. 2012. № 3. С. 83–87.
- Яковлева Г.В. Современные подходы в работе со слушателями системы повышения квалификации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2012. № 1. С. 85–88.
- Смышляева Л.Г. Полисубъектность как принцип реализации компетентно-ориентированных андрагогических программ // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 10. С. 185–188.
- Сивицкая Л.А., Смышляева Л.Г., Смышляев А.В. Реализация компетентностного подхода в высшей школе: дефициты методической готовности преподавателя // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 12. С. 52–55.
- Трушевская А.А. Развитие технологий коучинга в образовательном пространстве вуза // Проблемы современной экономики. 2013. № 1. С. 227–231.
- Кларин М.В. Новая развивающая практика – коучинг. Новая профессия – коуч // Образовательные технологии. 2014. № 1. С. 71–80.
- Бородянская Л.В., Вершловский С.Г. Рабочая книга андрагога. СПб.: ТОГИРРО, 1998. 198 с.
- Кашина С.Г. Сущность и содержание внутрифирменного обучения // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 78–87.

REFERENCES

- Markova A.K. *Psikhologiya truda uchitelya* [Work psychology teacher]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1993. 192 p.
- Kotlyarova I.O. Culture of relationship between entities implementing programs of additional professional education. *Nauka i sovremennost*, 2013, no. 23, pp. 62–66.
- Kuzina N.N., Monina G.B., Pavlova O.V. Features of activity of andragogy: competence approach. *Mir nauki, kultura, obrazovaniya*, 2014, no. 4, pp. 149–152.
- Morozova O.P. Professional and personal development of university lecturer in a system of additional professional education. *Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011, no. 2-1, pp. 31–37.
- Kukuev A.I. *Andragogicheskaya podgotovka prepodavatelya megavuzy: soderzhatelnyy aspekt* [Andragogical training of teachers of a mega university: semantic aspect]. Rostov-on-Don, Bulat Publ., 2008. 160 p.
- Gitterman A. Interactive andragogy: principles, methods, and skills. *Journal of teaching in social work*, 2004, vol. 24, pp. 95–112.
- Pilyugina S.A. Methodological bases of development of a teacher's andragogical subjectivity. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2001, no. 2, pp. 125–135.
- Maralova E.A. Integration of andragogical and praxeological approaches as a way to optimize teacher professional education. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, 2013, no. 3, pp. 77–83.
- Vershlovskiy S.G. Teacher of postgraduate education system as an andragogue. *Chelovek i obrazovanie*, 2014, no. 1, pp. 4–7.
- Pilyugina S.A. The activity of an andragogue in the system of postgraduate pedagogical education. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2010, no. 2, pp. 95–101.
- Zmeev S.I. *Tekhnologiya obucheniya vzroslykh* [The technology of adult learning]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 128 p.
- Chupina V.A. Andragogical meanings of tutor's activity in ongoing professional growth system. *Nauchnyy dialog*, 2014, no. 3, pp. 115–122.
- Shafranova O.E. The place and role of andragogue-axiologist in securing a new quality of national higher education. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2012, no. 3, pp. 83–87.
- Yakovleva G.V. Modern approaches in work with the students of career development system. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*, 2012, no. 1, pp. 85–88.

15. Smyshlyaeva L.G. Polysubject as the principle of realization of competent-oriented andragogy programme. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2011, no. 10, pp. 185–188.
16. Sivitskaya L.A., Smyshlyaeva L.G., Smyshlyayev A.V. Competence approach realization in higher school: the shortage of tutors' methodological readiness. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2010, no. 12, pp. 52–55.
17. Trushevskaya A.A. Development of coaching technologies in the educational space of a higher educational institution. *Problemy sovremennoy ekonomiki*, 2013, no. 1, pp. 227–231.
18. Klarin M.V. A newly developing practice – coaching. A new profession – coach. *Obrazovatelnye tekhnologii*, 2014, no. 1, pp. 71–80.
19. Borodyanskaya L.V., Vershlovskiy S.G. *Rabochaya kniga andragoga* [Workbook of andragog]. Sankt Petersburg, TOGIRRO Publ., 1998. 198 p.
20. Kashina S.G. The nature and content of in-house training. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 5, pp. 78–87.

FUNCTIONS OF A TEACHER AS A PARTY OF ANDRAGOGICAL INTERACTION WITHIN FURTHER PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHING STAFF

© 2016

M.A. Kazakova, Vice-rector for organizational and methodological activity and external affairs
Institute of Educational Development of Omsk region, Omsk (Russia)

Keywords: professional retraining of teachers; andragogical interaction; professional andragogical position; role-based position of a teacher; functions of an instructor of professional retraining.

Abstract: Ideas of teachers' continuous professional development essentially affect the organization of the process of teachers' retraining in general and professional skills development of instructors-andragogists involved in implementation of professional advanced training programs, in particular.

Based on the content-analysis of scientific publications on the issues of teachers' retraining, the author concludes that implementation of andragogical interaction of the parties in the process of teachers' advanced training is associated with the emergence of new challenges and calls on the teaching staff to possess professional competence, methodological readiness to implement new functions. The paper studies the problem of determination of professional position of the instructors-andragogists, their functions as the parties of andragogical interaction in the process of teachers' retraining. The author formulates her own definition of the concept "professional andragogical position of an instructor of teachers' retraining". The work reveals the structure of professional andragogical position of the instructor of teachers' professional retraining. The factors determining professional andragogical position of the instructor in professional retraining are substantiated. Given the specificity of the process of professional retraining and characteristics of the trainees, the author identifies the specific role-based positions of the instructor as the party of the educational process within professional development of teachers, in particular: the curator, the interlocutor, the supervisor, the tutor, the consultant, the co-author, the facilitator, the moderator, the coach, the expert and the mentor. The paper contains an expanded and substantiated list of the role-based positions, describes the functions of the instructor as the party of andragogical interaction in the process of teachers' professional retraining. The results are presented of andragogical activity self-evaluation of the instructors involved in the professional retraining of teachers.

These findings can be used in implementation of additional professional programs of professional retraining of teachers.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

© 2016

В.В. Конев, кандидат технических наук, доцент кафедры «Транспортные и технологические системы»

Ш.М. Мерданов, доктор технических наук, профессор,

заведующий кафедрой «Транспортные и технологические системы»

А.В. Медведев, кандидат технических наук, доцент кафедры «Транспортные и технологические системы»

А.В. Шаруха, кандидат технических наук, доцент кафедры «Транспортные и технологические системы»

Тюменский государственный нефтегазовый университет, Тюмень (Россия)

Ключевые слова: исследование междисциплинарных связей; использование междисциплинарных связей в преподавании; междисциплинарные связи в преподавании; преподавание технических дисциплин; рекомендации по использованию междисциплинарных связей.

Аннотация: В статье представлены теоретические и экспериментальные исследования по использованию междисциплинарных связей в преподавании технических дисциплин. Для понимания терминологии студентом в решаемой инженерной задаче проведена взаимосвязь понимания этого термина в других нетехнических дисциплинах. На примере одной технической дисциплины выстроены связи с другими дисциплинами. Это позволило осуществить решение инженерной задачи несколькими методами с использованием разных дисциплин. Установлены преимущества и недостатки данных методов, а также представлены рекомендации по их применению в решении инженерной задачи. Для проверки, уточнения результатов теоретических исследований были проведены пробные занятия в группе студентов пятого курса. Практическая проработка использования междисциплинарных связей в преподавании технических дисциплин осуществлялась по разработанному плану занятия. В статье представлен план занятия и ход его проведения. В ходе всего занятия использовалась визуализация (модели машин, 3-D модели), что повышает активность студентов. Закрепление пройденного материала студентами на занятии проводилось с использованием видеоролика. В заключение занятия в рамках пройденной темы были представлены конструкции современной техники и перспективы ее развития. В результате выработаны рекомендации по использованию междисциплинарных связей в преподавании технических дисциплин. В ходе данных исследований определено, что необходим комплексный подход в преподавании, учитывающий изучение машин, процессов в целом, в системе знаний, а не отдельно.

Основным подходом в подготовке специалистов к профессиональной деятельности является использование междисциплинарных связей в преподавании [1, с. 86; 2]. Исследования данного вопроса представлены в работах Я.А. Каминского, К.Д. Ушинского, Н.К. Крупской, А.А. Смирнова, И.Д. Зверева, Ю.А. Самарина, Г.К. Селевко. Использование междисциплинарных связей в преподавании дает целостное и системное знание и позволяет повысить интерес обучающихся, расширить границы возможностей студентов за счет «оттапливания» от известного [3, с. 367–368; 4, с. 597; 5; 6; 7, с. 61; 8, с. 12]. Причинами сдерживания развития междисциплинарных связей является, на наш взгляд, необходимость в системности преподавания дисциплины. В практическом применении подхода трудностью является определение «нужных» связей дисциплин, последовательность построения занятия с использованием методов, форм и средств обучения с учетом подготовки кадров в региональном университетском комплексе [9].

Целью работы является совершенствование подхода по использованию междисциплинарных связей в преподавании технических дисциплин.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: 1) провести оценку использования междисциплинарных связей в преподавании дисциплины; 2) определить методы решения инженерной задачи с использованием междисциплинарных связей; 3) провести теоретическую и экспериментальную оценку качества использования междисциплинарных связей при

решении инженерной задачи; 4) выработать рекомендации по использованию междисциплинарных связей.

Исследование междисциплинарных связей осуществлялось на примере дисциплины «Теория подъемно-транспортных, строительных, дорожных средств и оборудования». Выбор дисциплины осуществлялся в соответствии со следующими требованиями:

- 1) дисциплина из профессионального цикла подготовки специалистов;
- 2) дисциплина преподается на старших курсах обучения студентов (4, 5 курс).

Учет указанных критериев при выборе дисциплины позволяет проработать метод междисциплинарных связей с охватом других дисциплин, читаемых на ранних курсах.

Темой для исследования междисциплинарных связей в соответствии с программой обучения дисциплины по специальности 190109.65 «Наземные транспортно-технологические средства» является «Устойчивость строительно-дорожных машин к опрокидыванию».

Понятие «устойчивость» используется во многих дисциплинах [10, с. 6–12; 11, с. 232; 12, с. 75] (рис. 1). Устойчивость – это способность системы (в экономике, психологии, машиностроении) сохранять текущее состояние при влиянии на нее внешних воздействий. В соответствии с этим понимание студентом устойчивости в одной из дисциплин позволяет понять это состояние системы, объекта в других дисциплинах.

При рассмотрении устойчивости строительно-дорожных машин определено, что на машину действуют

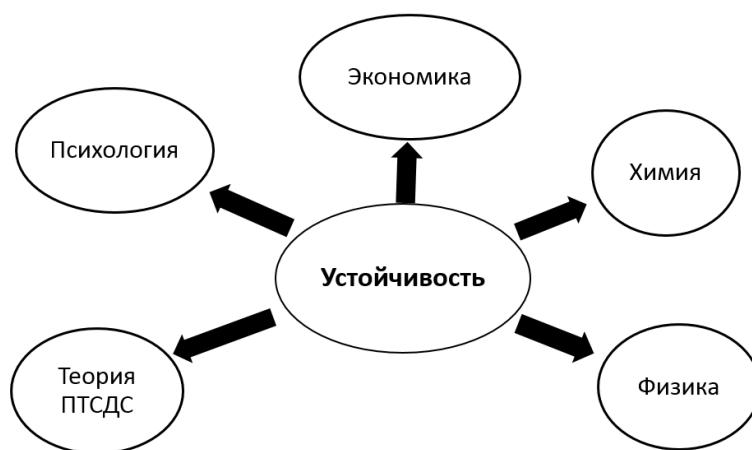


Рис. 1. Понятие «устойчивость» в других дисциплинах

моменты сил опрокидывания, возникающие по следующим причинам: из-за массы груза крана, грунта в ковше экскаватора и погрузчика; силы инерции, которая возникает при изменении скорости подъема и опускания рабочего органа.

При разработке башенных кранов дополнительно учитывается действие опрокидывающего момента от ветровой нагрузки.

Для обеспечения устойчивости машины при ее разработке и модернизации необходимо учитывать следующее: 1) центр масс машины находится внутри опорно-поворотного круга (одноковшовый экскаватор, стреловой кран); 2) устойчивость машины обеспечивается величиной опорного контура машины и площади опоры.

В первом случае для обеспечения удерживающего момента используются противовесы. К примеру, в трубоукладчике удерживающий момент изменяется управлением плеча противовеса.

Во втором случае увеличение опорного контура достигается за счет увеличения колеи и базы машины. Площадь опоры увеличивается за счет использования выносных опор (аутригеров), а также увеличения ширины гусениц, использования двускатных и широкопрофильных колес.

Для обеспечения работоспособности строительно-дорожных машин в случаях перегрузок в гидропривод устанавливаются предохранительные устройства. В грузоподъемных машинах также используются ограничители грузоподъемности и вылета стрелы.

Анализ дисциплин показал, что устойчивость машин можно определить несколькими методами [13, с. 7, 148; 14, с. 38, 39] (таблица 1).

Каждый метод имеет преимущества и недостатки (таблица 2).

Анализ результатов таблицы 2 показывает, что наибольшие преимущества имеет метод определения устойчивости машины «Равновесие системы сил», дисциплина «Теоретическая механика». При этом значимые результаты имеет научный способ с использованием теоретических и экспериментальных исследований. Метод «квadrатура» имеет хорошую наглядность в решении задачи, но низкую точность. Первые три метода (пп. 1–3) таблицы 2 наглядны, менее трудоёмки и имеют достаточную точность для расчетов. В соответствии

с этим следует, что их рационально использовать для обучения бакалавров и специалистов. Методы, представленные в пп. 4–6 таблицы 2, содержат исследования, поэтому применимы для студентов, поступающих в аспирантуру, магистрантов и аспирантов.

Таблица 1. Методы определения устойчивости машин в разрезе дисциплин

№	Метод	Дисциплина
1	Равновесие системы сил	Теоретическая механика
2	Действие с векторами	Математика
3	Квadrатура	
4	Эмпирический метод (опытным путем)	Методика научных исследований
5	Теоретический (определение зависимостей, математических моделей)	
6	Физический (распределение энергии)	Физика

Исследование использования междисциплинарных связей в преподавании осуществлялось для студентов пятого курса.

Целью занятия являлось научить студентов определять устойчивость строительно-дорожных машин.

В процессе проведения занятия решались следующие задачи:

а) обучающие:

– ознакомить студентов со спецификой понимания устойчивости строительно-дорожных машин в различных теоретических подходах;

– показать взаимосвязь дисциплин в решении инженерной задачи;

– научить студентов применять методы определения устойчивости строительно-дорожных машин;

б) развивающие:

– создать условия для развития коммуникативных компетенций студентов;

– способствовать развитию системного взгляда на решение инженерных задач;

Таблица 2. Преимущества и недостатки методов

№	Метод	Показатель				
		Точность	Наглядность	Трудоемкость	Материальные затраты	Значимость
1	Равновесие системы сил	+	+	+	+	+
2	Действие с векторами	+	–	+	+	+
3	Квадратура	–	+	+	+	–
4	Эмпирический метод (опытным путем)	+	+	–	–	+ +**
5	Научный (зависимости, математические модели)	+	–	–	–	+ +**
6	Физический (распределение энергии)	+	–	+	–	+

«+», «–» – соответственно преимущество и недостаток метода;

** – указывает, что данный показатель имеет большее значение.

– закрепить умение пользоваться междисциплинарными связями при решении инженерной задачи;

в) воспитательные:

– создать условия для самостоятельного представления окружающего мира на основе упорядоченной системы знаний, способствовать определению культурных и жизненных ценностей.

Занятие содержало лекцию и практическое закрепление пройденного материала в соответствии с планом занятия (таблица 3).

Для повышения восприятия материалов обучающимися использовался метод визуализации (диаграммы, 3-D модели, видео) [15]. Также представлялись модели

конструкций машин, защищенные патентами РФ кафедры «Транспортные и технологические системы» [16; 17].

Формами организации познавательной активности студентов являлись: работа в группах, фронтальная работа, обращение к собственному опыту, дискуссия, исследовательская деятельность [18]. Практическое закрепление материалов лекции проводилось в микрогруппах [19, с. 286, 287].

В соответствии с проведенным анализом (таблица 3) первая группа решала задачу по определению устойчивости одноковшового экскаватора с использованием векторной алгебры, вторая группа с использованием

Таблица 3. План занятия

№	Этапы	Содержание учебного материала	Время (мин.)
1	Установочный (организационный момент)	Приветствие, представление темы и плана занятия	5
2	Представление содержания материала (плана занятия): Актуальность изучаемой темы. Теория устойчивости. Основные методы определения устойчивости машин. Закрепление материала студентами на практике. Закрепление пройденного материала. Современная техника и ее дальнейшее развитие	Определение методов, средств изложения материала (формулировка проблемы, приведение примеров, данных исследований, опыта работы)	25
3	Закрепление изученного материала	Формулировка вопросов по содержанию, обсуждение видеоматериала, ответы преподавателя на вопросы обучающихся по материалу занятия	10
4	Подведение итогов занятия. Определение темы практического занятия студентов. Объявление темы следующего лекционного занятия	Определение результативности занятия в соответствии с поставленной целью	5

дисциплины «Теоретическая механика» и третья группа студентов решала задачу по определению устойчивости машины с использованием дисциплины «Математика» методом квадратуры. Остальные студенты, незадействованные в работе микрогрупп, также участвовали в обсуждении и решении задачи.

Прогнозируемым результатом в использовании междисциплинарных связей являлось: осознание студентами возможности использования данного подхода; получение студентами знаний и опыта решения задач; формирование системного представления о решении инженерных задач.

Закрепление изученных вопросов осуществлялось с использованием дидактических принципов наглядности и активности обучаемых [20, с. 288; 21, с. 256]. Это осуществлялось путем анализа видеоматериала. Были рассмотрены и обсуждены ситуации (с указанием причин), в которых произошло опрокидывание одноковшового экскаватора. В завершении занятия со студентами обсуждались современные конструкции и технологии будущего строительно-дорожных машин. Это позволило повысить интерес студентов к изученной теме занятия, а также создать предпосылки для их дальнейшего саморазвития.

Анализ хода проведенного открытого занятия показал, что прогнозируемые результаты достигнуты. При этом возникли следующие недостатки: не все студенты приняли активное участие в практической части занятия; было затрачено больше времени, чем планировалось.

В результате проведенного исследования сделаны следующие рекомендации по использованию междисциплинарных связей: целесообразно применять для студентов старших курсов обучения, так как предполагает установку причинно-следственных связей по нескольким техническим и естественным дисциплинам; при решении одной задачи несколькими методами следует учитывать точность, наглядность, затраты времени и труда, материальных ресурсов, а также руководствоваться принципом сочетания и взаимного дополнения знаний.

Использование междисциплинарных связей в преподавании позволяет обобщить и развивать знания студентов, а главное научить студентов решать инженерные задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Казиева И.Г. Педагогические основы формирования исследовательской компетентности на основе интегрированного обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4. С. 86–88.
2. Мерданов Ш.М., Медведев А.В., Конев В.В., Волкова Е.Е. Междисциплинарные связи как основа преподавания дисциплины // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 1. С. 36–40.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. 656 с.
4. Крупская Н.К. Педагогические сочинения. Т. 02: Общие вопросы педагогики. М.: АПН РСФСР, 1958. 736 с.
5. Усова А.В. Роль межпредметных связей в развитии познавательных способностей у учащихся // Межпредметные связи в преподавании основ наук в средней школе. Челябинск: ЧГПИ, 1972. С. 10–20.
6. Усова А.В. Сущность, значение. Основные направления в осуществлении межпредметных связей // Совершенствование процесса обучения физике в средней школе. Т. 3. Челябинск: ЧГПИ, 1973. С. 3–7.
7. Зверев И.Д. Взаимная связь учебных предметов. М.: Знание, 1977. 61 с.
8. Смирнов А.А., Носик А.С. Разработка образовательной программы на основе моделирования междисциплинарных логических связей // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2010. № 5. С. 12–21.
9. Моложавенко В.Л. Педагогическая концепция подготовки инновационных кадров в региональном университетском комплексе : дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2010. 378 с.
10. Радоуцкий В.Ю., Шульженко В.Н. Устойчивость объектов экономики в ЧС. Белгород: БГТУ, 2008. 180 с.
11. Волков Д.П., Крикун В.Я. Строительные машины и средства малой механизации. М.: Академия, 2002. 480 с.
12. Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
13. Андреев Г.Н. Вычислительная математика. М.: МГИУ, 2007. 164 с.
14. Эрдеди А.А., Медведев Ю.А., Эрдеди Н.А. Техническая механика. Теоретическая механика. Сопровождение материалов. М.: Высшая школа, 1991. 304 с.
15. Трухан И.А., Трухан Д.А. Визуализация учебной информации в обучении математике, ее значение и роль // Успехи современного естествознания. 2013. № 10. С. 113–115.
16. Мерданов Ш.М., Конев В.В., Райшев Д.В., Балин А.В. Разработка конструкции отвала снегоуборочной машины для городских условий // Инженерный вестник Дона. 2015. Т. 38. № 4. С. 116–125.
17. Мерданов Ш.М., Конев В.В., Ефимова В.Л. Ресурсосбережение при уборке снега в городских условиях // Инженерный вестник Дона. 2015. Т. 33. № 1-1. С. 56–70.
18. Романова М.А., Афанасьева Д.О. Исследовательская деятельность студента как основа развития его психолого-педагогического потенциала // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 274–276.
19. Щербатых С.В. Проектная деятельность старшеклассников в обучении стохастике // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3. С. 286–288.
20. Третьякова Е.М. Развитие творческого потенциала студентов – будущих бакалавров по направлению «Строительство» – при обучении курсу архитектуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 287–289.

REFERENCES

1. Kazieva I.G. Eaching basics of research competence based integrated training. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2013, no. 4, pp. 86–88.
2. Merdanov Sh.M., Medvedev A.V., Konev V.V., Volkova E.E. Inter-curriculum communications as the basis of teaching discipline. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2016, no. 1, pp. 36–40.
3. Komenskiy Ya.A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. 656 p.
4. Krupskaya N.K. *Pedagogicheskie sochineniya. Obshchie voprosy pedagogiki* [Pedagogical works. General issues of pedagogy]. Moscow, APN RSFSR Publ., 1958. Vol. 2, 736 p.
5. Usova A.V. The role of interdisciplinary links in the development of cognitive abilities of the students. *Mezhpredmetnye svyazi v prepodavanii osnov nauk v sredney shkole*. Chelyabinsk, ChGPI Publ., 1972, pp. 10–20.
6. Usova A.V. Essence, meaning. Major directions in implementing interdisciplinary links. *Sovershenstvovanie protsessa obucheniya fizike v sredney shkole*. Chelyabinsk, ChGPI Publ., 1973. Vol. 3, pp. 3–7.
7. Zverev I.D. *Vzaimnaya svyaz uchebnykh predmetov* [Interconnection of subjects]. Moscow, Znanie Publ., 1977. 61 p.
8. Smirnov A.A., Nosik A.S. Development of educational program on the basis of simulation of interdisciplinary logical links. *Vestnik Rossiyskogo gosudarstvennogo universiteta im. I. Kanta*, 2010, no. 5, pp. 12–21.
9. Molozhavenko V.L. *Pedagogicheskaya kontseptsiya podgotovki innovatsionnykh kadrov v regionalnom universitetskom komplekse*. Diss. dokt. ped. nauk [Pedagogical concept of innovation staff training in the regional university complex]. Chelyabinsk, 2010. 378 p.
10. Radoutskiy V.Yu., Shulzhenko V.N. *Ustoychivost obektov ekonomiki v ChS* [Economic entities' stability within emergency]. Belgorod, BGTU Publ., 2008. 180 p.
11. Volkov D.P., Krikun V.Ya. *Stroitelnye mashiny i sredstva maloy mekhanizatsii* [Construction machines and labor saving tools]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 480 p.
12. Nikiforov G.S., ed. *Psikhologiya zdorovya* [Psychology of health]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2006. 607 p.
13. Andreev G.N. *Vychislitel'naya matematika* [Computational mathematics]. Moscow, MGIU Publ., 2007. 164 p.
14. Erdedi A.A., Medvedev Yu.A., Erdedi N.A. *Tekhnicheskaya mekhanika. Teoreticheskaya mekhanika. Soprotivlenie materialov* [Engineering mechanics. Theoretical mechanics. Theory of strength of materials]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1991. 304 p.
15. Trukhan I.A., Trykhan D.A. Visualization of teaching information in teaching mathematics, its significance and role. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya*, 2013, no. 10, pp. 113–115.
16. Merdanov Sh.M., Konev V.V., Rayshev D.V., Balin A.V. Development of the construction of blade snowplow for the urban environment. *Inzhenernyy vestnik Dona*, 2015, vol. 38, no. 4, pp. 116–125.
17. Merdanov Sh.M., Konev V.V., Yefimova V.L. Resource conservation with snow removal in urban environments. *Inzhenernyy vestnik Dona*, 2015, vol. 33, no. 1-1, pp. 56–70.
18. Romanova M.A., Afanaseva D.O. Research activity of a student as a basis for his psychological-pedagogical potential. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2011, no. 3, pp. 274–276.
19. Shcherbatykh S.V. Senior pupils' project activities in teaching stochastics. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2013, no. 3, pp. 286–288.
20. Tretyakova E.M. The development creative potential for students – future baccalaureans building direction – during training architecture's discipline. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2012, no. 1, pp. 287–289.

THE APPLICATION OF INTERDISCIPLINARY LINKS IN TEACHING ENGINEERING DISCIPLINES

© 2016

V.V. Konev, PhD (Engineering), assistant professor of Chair “Transport and technological systems”

Sh.M. Merdanov, Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Head of Chair “Transport and technological systems”

A.V. Medvedev, PhD (Engineering), assistant professor of Chair “Transport and technological systems”

A.V. Sharuha, PhD (Engineering), assistant professor of Chair “Transport and technological systems”

Tyumen State Oil and Gas University, Tyumen (Russia)

Keywords: study of interdisciplinary links; application of interdisciplinary links in teaching; interdisciplinary links in teaching; teaching engineering disciplines; recommendations on interdisciplinary links application.

Abstract: The paper presents the theoretical and experimental study of interdisciplinary links application in teaching engineering disciplines. In order a student will understand the terminology within the active engineering task, the authors described the interrelation of this term understanding in other nontechnical disciplines. The links with other disciplines are built on the example of one engineering discipline. It allowed solving the engineering task by means of several methods using different disciplines. The authors determined the advantages and disadvantages of these methods as well as presented the recommendations on their application in engineering task solving. To follow up the theoretical study, the authors gave trial classes for the group of five-year students. Experimental study of interdisciplinary links application in teaching engineering disciplines was carried out according to the elaborated lesson plan. The paper presents the lesson plan and the lesson progress. Throughout the lesson, the authors used the visualization (machine models, 3-D models) that intensify the students' activity. The students reinforced the material learnt during the lesson using the video clip. At the end of the lesson, within the frame of the topic learned, the modern technology designs and its development prospects were presented. In the result, the authors worked out the recommendations on the interdisciplinary links application in teaching engineering disciplines. During this study, the authors determined that while teaching it is necessary to use complex approach, which takes into account the study of machines and processes as a whole, in the system of knowledge, and not separately.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЕ

© 2016

Н.В. Сгибнева, кандидат биологических наук, ассистент кафедры нормальной анатомии человека
А.Г. Кварацхелия, кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры нормальной анатомии человека
О.П. Гундарова, ассистент кафедры нормальной анатомии человека
Н.В. Маслов, кандидат медицинских наук, ассистент кафедры нормальной анатомии человека
А.М. Карандеева, ассистент кафедры нормальной анатомии человека
Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко, Воронеж (Россия)

Ключевые слова: иностранные студенты; процесс адаптации; преподавание дисциплины «Анатомия человека»; языковой барьер; социокультурная адаптация.

Аннотация: Процесс адаптации иностранных студентов на начальных этапах обучения в высшей школе является сложным и многогранным. В основе данного явления лежат различные причины: разница в мировоззрении и воспитании, языковой и социальные барьеры и т. д. В медицинском вузе к основным причинам сложности адаптации студентов присоединяется особенность процесса обучения, в ходе которого используется трупный материал, что в свою очередь вносит заметные коррективы в образовательный процесс в целом. Это связано с различным вероисповеданием и религиозными взглядами студентов. В результате обилие новшеств в жизни студента и связанные с ними повышение нагрузки психического и физического характера могут явиться причиной развития стрессового состояния, в значительной мере оказывающего влияние на качество образовательного процесса. В статье описаны особенности педагогического общения, стили поведения, которых необходимо придерживаться преподавателям в процессе обучения иностранных студентов. Представлены способы и средства, предпринимаемые преподавателями кафедры нормальной анатомии человека Воронежского государственного медицинского университета имени Н.Н. Бурденко для решения задачи ускорения процесса адаптации к новой образовательной среде студентов международного института медицинского образования. Среди используемых способов наиболее действенным является особая организация педагогического процесса, в основе которого лежит усовершенствование методики изложения учебного материала, а также использование «вспомогательных» педагогических технологий. Немаловажным моментом является приобщение студентов к научным и историческим ценностям русской анатомической школы, расширение научного мировоззрения, что для них является хорошей мотивационной базой.

*«Личности бесчисленны и разнообразны,
как стороны духа человеческого»
В.Г. Белинский*

Педагогическая работа с иностранными студентами в медицинском вузе имеет свои особенности. В частности, это касается преподавания дисциплины «Анатомия человека», которая является весьма специфичной, объемной и нестандартной для восприятия вчерашнего школьника [1, с. 37]. Неоспоримо, что во все времена основой в медицинской науке было знание строения человеческого тела [2], но это знание в большинстве случаев передается будущему поколению через призму национального мировоззрения. В силу различия особенностей мышления и воспитания передача медицинского опыта, накопленного представителями одной страны, обучающимся из других стран проходит не всегда гладко.

Целью представленной статьи является анализ процесса адаптации студентов иностранных государств к условиям образовательного процесса в медицинском вузе, а также возможные способы его облегчения и интенсификации.

Материалом для изучения послужили особенности взаимодействия студентов и преподавателей в ходе образовательного процесса.

Перед началом педагогического общения со студентами иностранных государств преподавателю анатомии необходимо ознакомиться с мировоззрением и национальными особенностями той страны, откуда прибыли

студенты. В последующем, в ходе процесса обучения, во избежание педагогических ошибок необходимо придерживаться определенного стиля поведения, обусловленного особенностями менталитета обучающихся. Так, немаловажно оценивать разницу в иерархии ценностей и отношении к действительности людей с другим мировоззрением и вероисповеданием. «Анатомия человека» является достаточно специфичной дисциплиной, в связи с тем что в ходе процесса обучения используется трупный материал. Исходя из этого преподавателям необходимо учитывать религиозные взгляды контингента обучающихся иностранцев.

Несмотря на то что студенты других государств в своем большинстве перед поступлением на первый курс медицинского вуза проходят обучение на подготовительном факультете, являющемся адаптационной ступенью не только к последующему обучению, но и к общению с профессорско-преподавательским составом в дальнейшем, не стоит упускать важность разницы в гендерных и возрастных взаимоотношениях в процессе общения с ними. Так, например, студентам из арабских стран непривычно общение с преподавателями-женщинами. В их представлении преподавателем может быть зрелый авторитетный человек, обязательно мужчина. Поэтому на начальных этапах обучения студентам трудно выполнять все предъявляемые к ним требования. В некоторых случаях со стороны студентов возможно проявление не вполне адекватной и даже агрессивной реакции на критические замечания преподавателей, направленные в их адрес, отмечено резкое

завышение у них самооценки [3, с. 34]. В таких ситуациях преподавателю необходимо проявить свое педагогическое мастерство и толерантность, чтобы сгладить разницу в особенностях восприятия информации и приобщить обучаемого к медицинской образовательной среде.

С другой стороны, стереотипы мышления самих преподавателей о нормах поведения не могут быть приоритетом в оценке опыта общения с обучаемыми других государств и не должны влиять на оценку знаний. Необходимо стремиться к тому, чтобы требования по установлению межкультурных коммуникаций предъявлялись не только к студентам, но и к преподавателям. Неоспоримо признание права личности студента иностранного государства на восприятие мира с иных жизненных позиций, так как оно формируется в иных социокультурных условиях. Являясь представителями различных культур, студенты других государств в психологическом плане могут сильно отличаться от наших соотечественников. Этот факт должен быть четко осознан педагогами. Необходимо это для того, чтобы поведение иностранных студентов не воспринималось преподавателями как странное и непонятное, а ценности и нормы иной культуры не вызывали шок.

Обучение в медицинском вузе для большинства иностранных граждан начинается на подготовительном факультете и несколько напоминает школьное, так как в программе обучения еще отсутствуют специфические предметы, характерные для высшей медицинской школы. И только на втором году пребывания в нашей стране, после окончания подготовительного факультета первокурсники попадают на кафедру нормальной анатомии человека. В этот период у них еще недостаточно четко сформировано серьезное отношение к данному предмету, что лежит в основе проблем, возникающих в ходе учебного процесса. В большинстве случаев это связано с тем, что при выборе высшего учебного заведения молодые люди не всегда полностью отдают отчет, где и чему они будут учиться, большинство из них не планирует приезд именно в Россию, главным на данном жизненном этапе является сам факт получения образования в вузе иностранного государства [4, с. 132]. Мировоззрение таких студентов зачастую формируется на основе мнения родственников и друзей. Вследствие этого адаптация таких студентов становится сложной и многоплановой задачей: во-первых, адаптация к социокультурному пространству другого государства; во-вторых, к вузовскому обучению в целом; в-третьих, к медицинской профессии [5; 6, с. 280]. На этом этапе студенты могут испытывать сильные психические и физические нагрузки, обуславливающие развитие у них стрессового состояния [7; 8], в значительной мере оказывающего влияние на качество восприятия студентом учебной информации [9, с. 224]. Порой это приводит к отказу от обучения в данном вузе в целом. Оказываясь включенными в новую макро- и микросреду, они испытывают естественный дискомфорт, влияющий на переустройство психофизиологических процессов их личности. Факторами, провоцирующими дискомфорт в данной ситуации, становятся: информационная перенасыщенность на всех уровнях (в учебном процессе и вне его); эмоциональная перегрузка (новые связи, коммуникации); адаптация на бытовом

уровне (самостоятельность в распределении бюджета, самообслуживание в бытовом плане и др.), пребывание вне родного дома, вдали от родных и друзей и т. д. [10, с. 118].

В основе перечисленных явлений находится главный фактор – языковой барьер, который является основным препятствием на пути освоения российской действительности. Большинство студентов, приезжая в Россию, не знают русского языка, в меньших случаях к моменту приезда могут читать со словарем, но не воспринимают устную речь, и лишь малая часть свободно владеет им [11, с. 8].

Несмотря на многогранность проблемы, пути ее решения существуют. В основе лежит стремление к расширению общения иностранных студентов с российским социокультурным пространством. Но наибольшее внимание необходимо уделить организации педагогического процесса, в основе которого лежит усовершенствование методики изложения учебного материала, а также использование «вспомогательных» педагогических технологий. Созданные и модернизированные с этой целью специальные учебные пособия (методические разработки и пособия для студентов иностранного факультета, блок-схемы, таблицы с элементами контроля знаний), а также различный иллюстративный материал облегчит восприятие и усвоение информации. Внедрение современных методик, основанных на использовании цифровых и мультимедийных систем, является новым витком этого процесса [12, с. 56].

Другим немаловажным фактором, на который следует обратить внимание, является особенность формирования студенческих групп. Желательно, чтобы они состояли из представителей различных национальностей. В такой ситуации студенты не замыкаются в маленьком социуме своей учебной группы, образованной представителями одной страны или национальности, им приходится принимать правила межнационального общения. Другими словами, это способствует развитию их коммуникативной компетенции (обучение различным языкам, способам взаимодействия с окружающими людьми, навыкам работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе). В таких условиях реже возникают непонимание и конфликтные ситуации с преподавателями, так как студенты чувствуют себя единоправными членами коллектива. Как показывает опыт, обучение именно в таких условиях приводит к тому, что в последующем индивидум, будь он еще студентом или находясь уже на стадии молодого специалиста, легко адаптируется в условиях любого социокультурного пространства, легко осваивает общечеловеческие ценности [13, с. 20].

Помимо участия в мероприятиях, проводимых академией, необходимо привлекать иностранных студентов к научной работе, вначале приглашая на пленарные заседания студенческого научного кружка кафедры, с дальнейшей перспективой самостоятельного участия в научной работе. Целесообразно привлекать студентов к работе в анатомическом кружке для обучения азам препарирования [14, с. 138; 15, с. 67].

С целью ознакомления иностранных студентов с культурными и научными ценностями необходимо организовывать различного рода экскурсии, одной из которых может явиться экскурсия в музей кафедры

нормальной анатомии человека, где перед студентами предстает научное и историческое наследие русской анатомической школы [16, с. 74; 17, с. 26].

Выполнение предложенных рекомендаций позволит студентам иностранных государств благополучно преодолеть языковой барьер и «культурный шок», выработать эффективную для себя модель поведения в новом социокультурном пространстве [18, с. 100; 19, с. 68; 20, с. 158], что будет способствовать повышению качества обучения, так как эффективность обучения студента-иностранца зависит от того, насколько успешно он адаптируется к новой среде. Организованный таким образом педагогический процесс будет способствовать формированию личности с гармонически развитой структурой мышления и сферой чувств, приобщит к высоким моральным и этическим принципам, являющимся основной составляющей личности врача. В завершение хотелось бы привести высказывание заслуженного учителя России Е. Ямбурга, в достаточной мере отражающее все сказанное выше: «...любой образовательный процесс, будь то школьный или вузовский, есть не просто накачка интеллекта, а формирование профессионально зрелой личности человека, где социальные компетенции – в частности, способность добросовестно относиться к своим обязанностям – важны не меньше, чем креативный потенциал».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лоув Г., Эйзенберг Н., Кармайл С. Место анатомии в медицинском образовании: руководство Амее № 41 (пер. с англ. под ред. В.А. Каранашевой) // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2011. № 2. С. 36–55.
2. Сапин М.Р. Анатомия человека – базовая наука в медицинском образовании // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2011. № 2. С. 96–97.
3. Дрожжина Д.С. Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии // Universitas. Журнал о жизни университетов. 2013. Т. 1. № 3. С. 33–47.
4. Арефьев А.Л. Тенденции экспорта российского образования. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2010. 240 с.
5. Гладуш А.Д., Трофимова Г.Н., Филиппов В.М. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России. М.: РУДН, 2008. 146 с.
6. Di Marko N. Stress and Adaptation in cross-cultural transition // Psychological reports. 2004. № 35. Р. 279–285.
7. Cole J., Allen F., Green J. Survey of health problems of overseas students // Social Science and Medicine. 2000. № 14. Р. 627–631.
8. Gunn A. National health problems in student care // Journal of the American College Health Association. 2001. № 27. Р. 322–323.
9. Пискун О.Е., Ясюкова Л.А. Исследование адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Санкт-Петербурге // Актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сборник научно-методических трудов. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014. С. 222–236.
10. Furnham A., Bochner S. Culture Shock. Psychological reactions to unfamiliar environments. London: Methuen, 2003. 298 p.
11. Соловьева Е.В. Особенности преподавания общеобразовательных дисциплин студентам-вьетнамцам на предвузовском этапе обучения. М.: НИЯУ МИФИ, 2011. 40 с.
12. Алексеева Н.Т., Анохина Ж.А., Кварацхелия А.Г., Фетисов С.О. Опыт преподавания анатомии человека иностранным студентам на английском языке // Инновационные технологии в преподавании морфологических дисциплин. Вып. 1. Уфа: Изд-во ГБОУ ВПО БГМУ Минздравсоцразвития России, 2012. С. 5–7.
13. Морозов А.Н., Дедова О.М. Адаптация как ключевой этап аккультурации иностранных студентов // Проблемы обеспечения безопасности, преодоления ксенофобии и предупреждения правонарушений на межэтнической и межрелигиозной почве в высших учебных заведениях Воронежской области: материалы научно-практической конференции. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2010. С. 16–23.
14. Сгибнева Н.В., Гундарова О.П., Кварацхелия А.Г., Маслов Н.В. Самостоятельная работа студентов как способ формирования продуктивного мышления // Проблемы и перспективы обеспечения комплексной безопасности личности и общества в условиях современности: матер. II научн.-практ. конф. с междунар. участием. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2013. С. 137–139.
15. Сгибнева Н.В., Кварацхелия А.Г., Гундарова О.П., Маслов Н.В. Некоторые аспекты преподавания анатомии человека на современном этапе // Журнал анатомии и гистопатологии. 2014. Т. 3. № 2. С. 64–68.
16. Карандеева А.М., Кварацхелия А.Г., Анохина Ж.А. Музей анатомии человека как средство профориентационной работы в высшей медицинской школе // Журнал анатомии и гистопатологии. 2013. Т. 2. № 2. С. 73–75.
17. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 99–100.
18. Березняк Ю.Л., Лузина В.М., Щербакова Т.К., Олешко Т.В. Проблемы психологической адаптации иностранных студентов в Российской среде // Методология обучения и повышения эффективности академической, социально-культурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: материалы Всероссийского семинара. Томск: ТПУ, 2008. Т. 2. С. 26–27.
19. Баранова И.И., Чуваева К.М. Особенности обучения и адаптации китайских студентов в поликультурной образовательной среде вузов Российской Федерации // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2011. Т. 1. № 118. С. 67–73.
20. Казанцева А.А. Тьюторское сопровождение процесса адаптации иностранных студентов в вузе // Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 157–161.

REFERENCES

1. Louv G., Eyzenberg N., Karmaykl S. The place of anatomy in medical education: AMEE Guide no 41 (Russian version edited by V.A. Karanasheva). *Meditsinskoe obrazovanie i professionalnoe razvitie*, 2011, no. 2, pp. 36–55.
2. Sapin M.R. Human anatomy – basic science in medical education. *Meditsinskoe obrazovanie i professionalnoe razvitie*, 2011, no. 2, pp. 96–97.
3. Drozhzhina D.S. The study of adaptation of overseas students: discussion on the methodology. *Universitas. Zhurnal o zhizni universitetov*, 2013, vol. 1, no. 3, pp. 33–47.
4. Arefev A.L. *Tendentsii eksporta rossiyskogo obrazovaniya* [Trends in export of Russian education]. Moscow, Tsentr sotsialnogo prognozirovaniya i marketinga Publ., 2010. 240 p.
5. Gladush A.D., Trofimova G.N., Filippov V.M. *Sotsialno-kulturnaya adaptatsiya inostrannykh grazhdan k usloviyam obucheniya i prozhivaniya v Rossii* [Social and cultural adaptation of international students to the conditions of studying and living in Russia]. Moscow, RUDN Publ., 2008. 146 p.
6. Di Marko N. Stress and Adaptation in cross-cultural transition. *Psychological reports*, 2004, no. 35, pp. 279–285.
7. Cole J., Allen F., Green J. Survey of health problems of overseas students. *Social Science and Medicine*, 2000, no. 14, pp. 627–631.
8. Gunn A. National health problems in student care. *Journal of the American College Health Association*, 2001, no. 27, pp. 322–323.
9. Piskun O.E., Yasyukova L.A. Investigation of adaptation of foreign students to the conditions of life and learning in Saint-Petersburg. *Aktualnye voprosy obucheniya inostrannykh studentov: sbornik nauchno-metodicheskikh trudov*. Sankt Petersburg, Politekh. un-t Publ., 2014, pp. 222–236.
10. Furnham A., Bochner S. *Culture Shock. Psychological reactions to unfamiliar environments*. London, Methuen Publ., 2003. 298 p.
11. Soloveva E.V. *Osobennosti prepodavaniya obshcheobrazovatelnykh distsiplin studentam-vetnamtsam na predvuzovskom etape obucheniya* [Features of teaching general subjects to Vietnamese students on pre-university stage of education]. Moscow, NIYaU MIFI Publ., 2011. 40 p.
12. Alekseeva N.T., Anokhina Zh.A., Kvaratskheliya A.G., Fetisov S.O. Experience of teaching of human anatomy for foreign students in English. *Innovatsionnye tekhnologii v prepodavanii morfologicheskikh distsiplin*. Ufa, GBOU VPO BGMU Minzdravsotsrazvitiya Rossii Publ., 2012. Vyp. 1, pp. 5–7.
13. Morozov A.N., Dedova O.M. Adaptation as a key stage of acculturation of foreign students. *Problemy obespecheniya bezopasnosti, preodoleniya ksenofobii i preduprezhdeniya pravonarusheniy na mezhnatsionalnoy pochove v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh Voronezhskoy oblasti: materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Voronezh, Voronezhskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet Publ., 2010, pp. 16–23.
14. Sgibneva N.V., Gundarova O.P., Kvaratskheliya A.G., Maslov N.V. Independent work of students as a way of productive thinking formation. *Problemy i perspektivy obespecheniya kompleksnoy bezopasnosti lichnosti i obshchestva v usloviyakh sovremennosti: mater. II nauchn.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem*. Voronezh, Voronezhskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet Publ., 2013, pp. 137–139.
15. Sgibneva N.V., Kvaratskheliya A.G., Gundarova O.P., Maslov N.V. Some aspects of teaching human anatomy nowadays. *Zhurnal anatomii i gistopatologii*, 2014, vol. 3, no. 2, pp. 64–68.
16. Karandeeva A.M., Kvaratskheliya A.G., Anokhina Zh.A. Museum of human anatomy as a means of career guidance in medical school. *Zhurnal anatomii i gistopatologii*, 2013, vol. 2, no. 2, pp. 73–75.
17. Ball G.A. The concept of adaptation and its significance for personality psychology. *Voprosy psikhologii*, 1989, no. 1, pp. 99–100.
18. Bereznyak Yu.L., Luzina V.M., Shcherbakova T.K., Oleshko T.V. Problems of psychological adaptation of foreign students to the Russian environment. *Metodologiya obucheniya i povysheniya effektivnosti akademicheskoy, sotsialno-kulturnoy i psikhologicheskoy adaptatsii inostrannykh studentov v rossiyskom vuze: teoreticheskie i prikladnye aspekty: materialy Vserossiyskogo seminara*. Tomsk, TPU Publ., 2008. Vol. 2, pp. 26–27.
19. Baranova I.I., Chuvaeva K.M. Teaching Chinese students in polycultural educational environment and their adaptation to Russian high school. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2011, vol. 1, no. 118, pp. 67–73.
20. Kazantseva A.A. Organizational and pedagogical support of the process of foreign students adaptation at Russian universities. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2012, no. 10, pp. 157–161.

SPECIAL ASPECTS OF OVERSEAS STUDENTS' ADAPTATION AT A MEDICAL HIGHER SCHOOL

© 2016

N.V. Sgibneva, PhD (Biology), assistant of Chair of general human anatomy

A.G. Kvaratskhelia, PhD (Biology), senior lecturer of Chair of general human anatomy

O.P. Gundarova, assistant of Chair of general human anatomy

N.V. Maslov, PhD (Medicine), assistant of Chair of general human anatomy

A.M. Karandeyeva, assistant of Chair of general human anatomy

N.N. Burdenko Voronezh State Medical University, Voronezh (Russia)

Keywords: overseas students; adaptation process; teaching of the discipline "Human Anatomy"; language barrier; social and cultural adaptation.

Abstract: The process of the overseas students' adaptation at the beginning of their study at a higher school is quite complicated and multifaceted. There are a few reasons at the basis of this phenomenon: difference in ideology and education, language and social barriers, etc. At the medical university, the main reasons are accompanied with the specifics of the teaching process which employs cadavers, and this fact, in its turn, affects seriously the entire educational process. It is connected with a different religious confession and religious commitment of the students. As a result, the abundance of new aspects in the student's life and, therefore, increased physical activity and mental work load may cause stress and fatigue that influences immensely the quality of the educational process. The paper describes special aspects of pedagogical communication and modes of behaviour, which should be used by a teacher in the process of teaching the overseas students. The authors present the ways and methods employed by the teaching staff of the department of general human anatomy at Burdenko Voronezh State Medical University to solve the issues of adaptation process intensification, which can facilitate the university students' adaptation to the new educational environment. Among all the methods, the most efficient is a specific organization of the educational process, based on the improvement of ways of educational material presentation, as well as the use of "supportive" educational technologies. One of the important moments of the process is to introduce students to scientific and historical values of the Russian anatomical school, expansion of scientific outlook, which can serve a good motivational basis for the students.

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕННОСТИ КОМПОНЕНТОВ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© 2016

Л.В. Федина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики детства
Тюменский государственный университет, Тюмень (Россия)

Ключевые слова: самоактуализация; профессиональное становление; развитие личности студента; копинг-стратегия; самоактуализационный профиль; ресурсы личности.

Аннотация: Профессиональное обучение должно создавать условия для раскрытия ресурсов личности обучающегося. Самоактуализация рассматривается как один из значимых ресурсов, который необходимо активизировать в обучении студентов. Особенности профессиональной подготовки могут учитывать различные компоненты самоактуализации. В эмпирическом исследовании самоактуализационных профилей студентов различных образовательных программ приняли участие 50 студентов-спортсменов и 45 студентов-психологов. Было установлено, что для общей выборки испытуемых более развитыми оказываются компоненты «знания о природе человека», «способность к спонтанности», «креативность», высокий уровень «самоуважения», а также, что самоактуализация не зависит от гендерных характеристик. Самоактуализационные профили студентов-психологов и студентов-спортсменов имеют близкий рисунок, достоверных различий между показателями профилей выявлено не было. Вместе с тем установлено, что у студентов-спортсменов выше показатели креативности, самопринятия и независимости в своих поступках. У студентов-психологов, напротив, более развиты спонтанность, сензитивность и самоуважение. Выявлена проблемная зона самоактуализации студентов-психологов: высокое самоуважение и недостаточное самопринятие могут провоцировать эмоциональное выгорание и неудовлетворенность собой и профессией. Опираясь на полученные результаты, можно заключить, что для развития самоактуализации как целостной характеристики необходимо развивать спонтанность, креативность и временную компетентность; студентам-психологам важно увеличение показателей доверия к себе и миру, большей гибкости в поведении; у студентов-спортсменов необходимо расширять границы самоуважения. Инструментом развития компонентов самоактуализации студентов может стать совладающее поведение. Снижение использования копинга «бегство-избегание» и увеличение «планирования решения проблемы», «креативности» будет способствовать развитию самоуважения и опоры на собственные ценности.

ВВЕДЕНИЕ

Современные динамические изменения рынка профессий актуализируют вопрос о возможностях и ресурсах программ обучения в системе высшего образования. Поиск ресурсов определяет по меньшей мере две плоскости изучения: модернизация и усовершенствование внешних условий обучения и проблема формирования профессионала «изнутри».

Так, конфликт между теорией и практикой или идеалами и действительностью относится к внешним противоречиям, ресурсное содержание которого заключается в возможности формирования более реалистичного представления о профессии [1].

Изучение психологических закономерностей и факторов, препятствующих или способствующих личностному росту и удовлетворению потребности в самоактуализации, позволяет выделить возможные ресурсы будущих выпускников «изнутри» [2].

В качестве наиболее значительного и ресурсоемкого внутриличностного процесса можно выделить самоактуализацию, которая должна опираться на мета-когнитивные способности принимать сознательные и бессознательные решения, личные стратегии позволяют развивать способность упорно преодолевать неудачи и бороться с трудностями [3–5].

Современные исследования феномена *самоактуализации* в отечественной и зарубежной литературе [6–12] свидетельствуют о сложности и противоречивости его толкования. Анализируя различные концепции, Е.Е. Вахромов формулирует следующее определение: «...самоактуализация есть процесс становления человека субъектом

собственной жизнедеятельности и требует освоения им норм и способов человеческой деятельности, правил общежития, основных смыслов и ценностей, регулирующих совместную жизнь людей в обществе» [10].

Обучение в теории самоактуализации по А. Маслоу есть процесс внутреннего обучения: самоактуализирующиеся люди описываются как те, кто слушают свой собственный голос, способны брать на себя ответственность, они делают выбор в пользу роста [13]. Насыщение смыслом каждой единицы времени обладает терапевтическими возможностями, что находит свое отражение в целой теории – логотерапии (В. Франкл) [14].

Определенная дихотомия несколько искусственна, поскольку в реальной практике образовательного процесса оба критерия (внешний и внутренний) неразрывно связаны. Так, в исследованиях гендерных особенностей самоактуализации личности в профессиях гуманитарного и технического профиля было установлено, что на выраженность самоактуализации влияют как личностные особенности, так и особенности профессиональной сферы деятельности. Было установлено, что маскулинность больше влияет на уровень самоактуализации у представителей технической специальности, чем гуманитарной [15, с. 277].

Гипотеза эмпирического исследования состоит в том, что профиль самоактуализации личности студентов различных направлений обучения обладает своей спецификой, которая позволит определить ресурсы образовательной программы, выделять приоритеты в развитии личности профессионала.

С целью проверки выдвинутой гипотезы нами было организовано эмпирическое исследование, в котором приняли участие студенты спортивного и психолого-педагогического направления Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма г. Краснодара.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Изучение особенностей компонентов самоактуализации проходило с использованием опросника «Самоактуализационный тест (САТ)» Э. Шострома [16]. В процессе обработки данных применялись методы статистического анализа: расчет среднего и перевод в стандартные баллы, t-критерий Стьюдента, коэффициент корреляции Пирсона. В исследовании приняли участие 95 человек, из них 50 студентов-спортсменов и 45 студентов-психологов. Средний возраст испытуемых – 19 лет.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведенное исследование показало, что в общей выборке все компоненты самоактуализации имеют средний уровень выраженности, что характерно для нормального распределения (рис. 1). Качественно-количественный анализ данных позволяет выделить шкалы, где показатели имеют большую выраженность: высокие баллы зафиксированы по шкалам «Поддержка», «Синергия» и «Ценностные ориентации» у 50%, 27% и 21% испытуемых соответственно.

Наибольший процент распределения среднего балла показали результаты по шкалам «Представление о природе человека», «Креативность» и «Контактность» (75%; 75% и 74%), а 21% испытуемых ориентируется лишь на один из отрезков временной шкалы и имеет дискретное восприятие своего жизненного пути.

Сравнение выраженности компонентов самоактуализации у студентов, обучающихся по различным направлениям, было произведено за счет создания профилей, построенных на основе стандартизованных Т-баллов по всем показателям (рис. 2).

При сравнении самоактуализационных профилей студентов-психологов и студентов-спортсменов можно отметить, что Т-баллы по шкалам «Поддержка», «Гибкость поведения» и «Креативность» у студентов спортивного факультета несколько выше.

Студенты-психологи обнаруживают достаточно ярко выраженное противоречие в блоке «Самовосприятие»: компоненты «Самоуважение» и «Самопринятие» имеют большой разрыв в пользу первого. Студенты-спортсмены, напротив, по данному блоку показывают более благоприятную картину: они больше принимают себя, чем уважают.

Самые низкие показатели имеют «Познавательные потребности», «Представление о природе человека» и «Сензитивность» в обеих выборках.

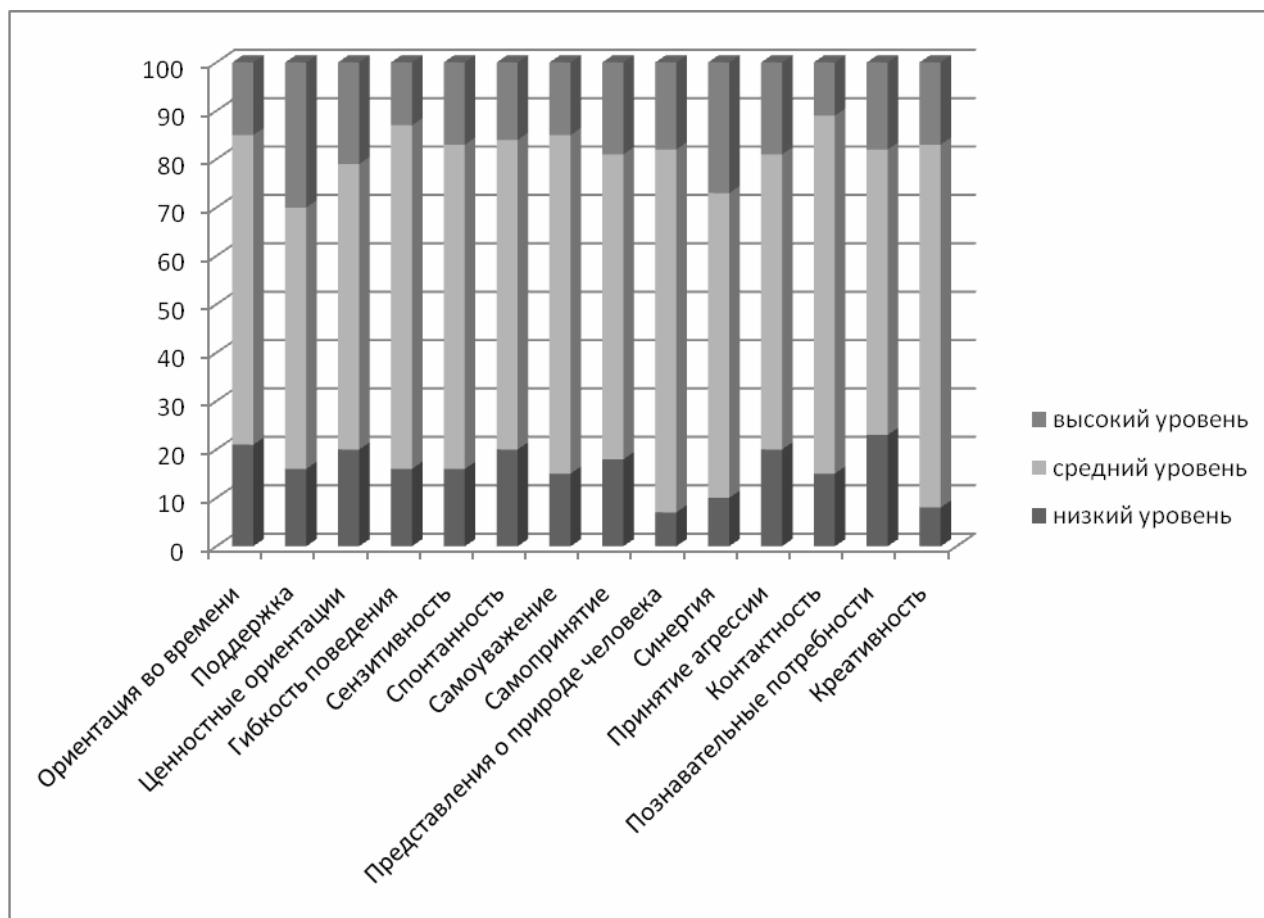


Рис. 1. Процентное распределение уровней выраженности компонентов самоактуализации у студентов (n=95)



Рис. 2. Профиль самоактуализации студентов-психологов и студентов-спортсменов

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные результаты свидетельствуют о том, что для большинства испытуемых присущи: умение понимать человеческую природу, спонтанность и креативность. Ценностные ориентации приобретают особую важность как основа построения будущих планов, что отражает основные возрастные особенности развития личности испытуемых.

Дискретное восприятие своего жизненного пути, характерное для четверти испытуемых, говорит о незрелом самовосприятии себя и собственного жизненного пространства. Изучение динамики профессионального самосознания педагогов-психологов в процессе обучения в вузе, проведенное в 2013 г., позволило определить похожую тенденцию, где «наряду с расширением и пополнением представлений о профессиональной деятельности у студентов в процессе обучения, обнаруживаются и негативные тенденции в формировании профессионального самосознания. Основной из них является отвержение своего профессионального Я как в настоящем, так и в будущем» [17, с. 80].

Изучение самоактуализационных профилей студентов позволяет заключить, что «диапазон самоактуализации» испытуемых близок к нормам ROI (55–70 T-баллов), что свидетельствует о реальной самоактуализации личности.

Низкие показатели по компонентам «Познавательные потребности» студентов-спортсменов и студентов-психологов свидетельствуют о слабом стремлении к приобретению знаний об окружающем мире, что свидетельствует об ориентации испытуемых на презентацию своей личности, практическую реализацию своего потенциала, нежели на познание чего-то нового.

Сравнение самоактуализационных профилей студентов-спортсменов и студентов-психологов позволяет выделить особенности, характерные для обеих групп испытуемых.

Более высокие показатели креативности и гибкости поведения, характерные для студентов-спортсменов, могут свидетельствовать о том, что спортивная деятельность позволяет вырабатывать умения перестраиваться и включать собственные способности в различных ситуациях, за счет которых происходит выход из стрессовой ситуации.

Студенты-психологи обнаруживают достаточно ярко выраженное противоречие в блоке «Самовосприятия»: компоненты «Самоуважение» и «Самопринятие» имеют большой разрыв в пользу первого. Высокая несбалансированность показателей может свидетельствовать о наличии проблемной области в самоактуализации студентов-психологов. Студенты-спортсмены, напротив, по данному блоку показывают более благоприятную картину: они больше принимают себя, чем уважают, что дает дополнительный потенциал для достижения самоактуализации. Большая осознанность спортсменов в данном случае может объясняться их ранней включенностью в деятельность, в сравнении с психологами.

Ресурсами самоактуализации личности спортсменов можно считать их креативность, самопринятие и независимость в своих поступках, выборе ценностей и их устойчивости. Психологи такой ресурс могут находить в спонтанности и развитии способности принимать себя во всех проявлениях.

Проводимые ранее исследования самоактуализации студентов-психологов в условиях высшего профессионального образования подтверждают основные результаты, полученные нами в данной работе [18].

Процесс самоактуализации имеет следующую закономерность: чем более значима цель, тем больше и трудностей на ее пути. Следовательно, встает вопрос о выборе адаптационных поведенческих стратегий по преодолению трудностей на пути реализации своих сил и способностей.

Если сравнить полученные нами результаты с результатами [19, с. 120–124] исследования самоактуализации как фактора сохранения психического здоровья студентов вуза, можно проследить значительную разницу в особенностях взаимосвязи между компонентами самоактуализации и копинг-стратегиями. Так, если у спортсменов уровень ценностных ориентаций отрицательно коррелирует со стратегией «бегство-избегание», то у студентов-педагогов напрямую связан с положительной переоценкой. Таким образом, спортсмены осознают и ориентируются на собственные ценности в большей степени, если решают собственные проблемы, не стремятся уйти от них, чему научило их спортивное противостояние, психологи же больше при этом ориентированы на выделение положительных моментов в ситуации, чему учит их профессия: нужно уметь видеть во всем что-то положительное.

Кроме того, наблюдается разница в связи такого компонента, как «Креативность», и избираемых копинг-стратегий. Исследователями замечено, что самоактуализация, принятие собственной истинной сущности ведет прямо к открытости опыту и олицетворяет творчество и психологическое здоровье [20]. Если у студентов-спортсменов он отрицательно коррелирует с положительной переоценкой, то у студентов-педагогов напрямую связан с планированием решения проблемы. Такие данные подчеркивают стремление спортсменов в любой ситуации проявить свою индивидуальность, рассчитывать на свои силы, а не ориентироваться на внешние условия, студенты психологи же предпочитают применять свои творческие способности в разработке плана действия в сложной ситуации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать выводы.

1. Освоение профессионального знания студентов-спортсменов и студентов-психологов должно опираться на способности к спонтанности и креативности; необходимо развивать временную компетентность и познавательную направленность, позволяющие формировать образ профессии как личностно значимой ценности, а представление о себе как актуальное.

2. У студентов-психологов профессиональное становление может происходить за счет развития необходимого доверия к себе и миру, большей гибкости в поведении и совершаемых выборах, что позволит им приобретать необходимую свободу самовыражения.

3. В обучении студентов-спортсменов необходимо увеличивать границы самоуважения за счет снижения излишней требовательности к себе.

4. Повысить самоактуализацию студентов можно, опираясь на формирование и закрепление у них эффективных копинг-стратегий. Так, значительное снижение использования копинга «бегство-избегание» будет способствовать обретению студентами четких ценностных установок и развитию самоуважения, а приобщение их к планированию различных жизненных ситуаций и оказание поддержки в затруднительных вопросах будет способствовать развитию познавательной потребности, что может улучшать успеваемость и общую профессиональную подготовку студентов.

5. Личностный потенциал студентов может развиваться за счет компонентов самоактуализации. Необходимо, учитывая особенности профессиональных требований, развивать способности по принципу дополнения, чтобы будущий специалист смог перестроиться, если это необходимо, быть более мобильным и эффективным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. SoonAh Lee, Schallert D.L. Becoming a teacher: coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching // *Original research article teaching and teacher education*. 2016. Vol. 56. P. 72–83.
2. Федина Л.В., Соловьева Е.А., Кухтерина Г.В. Взаимосвязь самоактуализации и профессиональной направленности будущего педагога // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*. 2014. № 4. С. 70–75.
3. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // *Психологические исследования*. 2015. Т. 8. № 40. С. 1.
4. Loonstra B., Brouwers A., Tomic W. Feelings of existential fulfilment and burnout among secondary school teachers // *Teaching and Teacher Education*. 2009. Vol. 25. № 5. P. 752–757.
5. Burleson W. Developing creativity, motivation, and self-actualization with learning systems // *International journal of human computer studies*. 2005. Vol. 63. № 4-5. P. 436–451.
6. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007. 523 с.
7. Андриенко Е.В. Педагогический профессионализм. Новосибирск: НГПУ, 2011. 188 с.
8. Абульханова К.А. Психология и сознание личности: проблемы методологии, теории и исследования реальной личности: избранные психологические труды. М.: МОДЭК, 1999. 224 с.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
10. Вахромов Е.Е. Развитие теории самоактуализации в отечественной педагогике и психологии // *Экзистенциальная и гуманистическая психология*. URL: [hpsy.ru/public/x044.htm](https://public.x044.htm).
11. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. М: Интерпарк, 1995. 288 с.
12. Шостром Э. Человек-манипулятор. М.: Апрель-Пресс, 2008. 128 с.
13. Maslow A. Self-actualization and beyond // *Proceedings of the Conference on the Training of Counselors of Adults*. Winchester: The New England board of higher education, 1965. P. 108–131.
14. Франкл В. Воля к смыслу. М.: Апрель Пресс, 2000. 97 с.
15. Фазлиахметова Э.И. Сравнительный анализ гендерных особенностей самоактуализации личности в профессиях гуманитарного и технического профиля // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2009. № 8. С. 272–277.

16. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Ласинская М.В. Самоактуализационный тест. М.: Рос. пед. агентство, 1995. 43 с.
17. Кухтерина Г.В. Профессиональное самосознание педагогов-психологов на этапе профессиональной подготовки в вузе // Вестник ТОГИРРО. 2013. № 3. С. 78–80.
18. Кусраева И.М. Самоактуализация студентов в условиях высшего профессионального образования // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2009. № 8. С. 72–75.
19. Кузнецов Л.Б., Медведев А.В. Самоактуализация как фактор сохранения психического здоровья студентов вуза // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 1. С. 117–124.
20. Runco M.A. Self-actualization empirical research on creativity and self-actualization // Encyclopedia of creativity. 2011. Vol. 2. P. 335–336.
8. Abulkhanova K.A. *Psikhologiya i soznanie lichnosti: problemy metodologii, teorii i issledovaniya realnoy lichnosti: izbrannye psikhologicheskie trudy* [Psychology and consciousness of the person: problems of methodology, theory and investigation into real personality: selected psychological works]. Moscow, MODEK Publ., 1999. 224 p.
9. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka: vvedenie v psikhologiyu subektivnosti* [Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of Human: introduction to the psychology of subjectivity]. Moscow, Shkola-Press Publ., 1995. 384 p.
10. Vakhromov E.E. Развитие теории самоактуализации в отечественной педагогике и психологии. *Ekzistentsialnaya i gumanisticheskaya psikhologiya*. URL: hpsy.ru/public/x044.htm.
11. Tsukerman G.A., Masterov B.M. *Psikhologiya samorazvitiya* [The psychology of self-development]. Moscow, Interparks Publ., 1995. 288 p.
12. Shostrom E. *Chelovek-manipulyator* [Man, the manipulator]. Moscow, Aprel-Press Publ., 2008. 128 p.
13. Maslow A. Self-actualization and beyond. *Proceedings of the Conference on the Training of Counselors of Adults*. Winchester, The New England board of higher education Publ., 1965, pp. 108–131.
14. Frankl V. *Volya k smyslu* [The will to meaning]. Moscow, Aprel Press Publ., 2000. 97 p.
15. Fazliakhmetova E.I. Comparative analysis of gender peculiarities of individual self-actualization in the occupations of humanitarian and technical fields. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2009, no. 8, pp. 272–277.
16. Gozman L.Ya., Kroz M.V., Lasinskaya M.V. *Samoaktualizatsionnyy test* [Self-fulfilment test]. Moscow, Ros. ped. agentstvo Publ., 1995. 43 p.
17. Kukhterina G.V. Professional identity of teachers-psychologists at the stage of training at a higher school. *Vestnik TOGIRRO*, 2013, no. 3, pp. 78–80.
18. Kusraeva I.M. Self-actualization of students in conditions of higher professional education. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, 2009, no. 8, pp. 72–75.
19. Kuznetsov L.B., Medvedev A.V. Self-actualization as a factor of preserving undergraduates mental health. *Vestnik Pomorskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsialnye nauki*, 2010, no. 1, pp. 117–124.
20. Runco M.A. Self-actualization empirical research on creativity and self-actualization. *Encyclopedia of Creativity*, 2011, vol. 2, pp. 335–336.

REFERENCES

1. SoonAh Lee, Schallert D.L. Becoming a teacher: coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching. *Original research article teaching and teacher education*, 2016, vol. 56, pp. 72–83.
2. Fedina L.V., Soloveva E.A., Kukhterina G.V. Relationship between self-actualization and professional orientation of the future teacher. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 4, pp. 70–75.
3. Asmolov A.G. Psychology of modernity: the challenges of uncertainty, complexity and diversity. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2015, vol. 8, no. 40, p. 1.
4. Loonstra B., Brouwers A., Tomic W. Feelings of existential fulfilment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2009, vol. 25, no. 5, pp. 752–757.
5. Burleson W. Developing creativity, motivation, and self-actualization with learning systems. *International Journal of Human Computer Studies*, 2005, vol. 63, no. 4-5, pp. 436–451.
6. Asmolov A.G. *Psikhologiya lichnosti: kulturno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka* [Personality Psychology: Cultural and historical understanding of human development]. Moscow, Smysl Publ., 2007. 523 p.
7. Andrienko E.V. *Pedagogicheskiy professionalism* [Teaching professionalism]. Novosibirsk, NGPU Publ., 2011. 188 p.

**SPECIAL ASPECTS OF INTENSITY OF SELF-ACTUALIZATION COMPONENTS
OF THE STUDENTS OF VARIOUS SPECIALTIES**

© 2016

L.V. Fedina, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair of psychology and pedagogy of childhood
Tyumen State University, Tyumen (Russia)

Keywords: self-actualization; professional growth; development of student's personality; coping-strategy; self-actualization profile; personality opportunities.

Abstract: Professional training should create the conditions for the disclosure of the student's individuality opportunities. Self-actualization is regarded as one of the most important resources that should intensify in the training of students. Specific features of vocational training can take into account different components of self-actualization. An empirical study of self-actualization profiles of students in various educational programs has involved 50 student-athletes and 45 psychology students. It has been found that for the total sample of subjects the most developed parts are the following components: "knowledge about the human nature", "capacity for spontaneity", "creativity", a high level of "self-esteem" and the fact that self-actualization does not depend on gender characteristics. Self-actualization profiles of psychology students and student-athletes have the similar pattern, and significant difference between the profile factors has not been identified. At the same time, it has been found that student-athletes have a higher factor of creativity, self-acceptance and independence in their actions. Psychology students, on the contrary, have more developed such factors as spontaneity, sensitivity, and self-esteem. The research has revealed a problematic area of psychology students' self-actualization: high self-esteem and lack of self-acceptance can provoke emotional burnout and dissatisfaction with themselves and their profession. Based on these results, the author can conclude that the development of self-actualization as an integral characteristic requires the development of spontaneity, creativity, and temporal competence; it is important for psychology students to increase confidence factors to themselves and the world, greater flexibility in behavior; students-athletes should expand the boundaries of self-esteem. The instrument of the components of students' self-actualization can become coping behavior. Reducing in the use of "escape-avoidance" coping and increase in "planning of the problem solution" and "creativity" will contribute to the development of self-esteem and reliance on their own values.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

РЕЗУЛЬТАТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ

© 2016

М.В. Алаева, старший преподаватель кафедры специальной и прикладной психологии

Е.В. Дементьева, кандидат психологических наук,

старший преподаватель кафедры специальной и прикладной психологии

О.В. Канакова, студент 4 курса факультета психологии и дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, Саранск (Россия)

Ключевые слова: психологическая культура подростка; компоненты психологической культуры; практический компонент психологической культуры; коммуникативная компетентность; реагирование в конфликтной ситуации; формирование практического компонента психологической культуры; тренинг коммуникативной компетентности.

Аннотация: В современных условиях модернизации образования важным направлением работы образовательных учреждений и психологических служб является деятельность по психологизации учебно-воспитательного процесса школы, повышению психологической культуры его субъектов. Школа должна создавать условия для становления личности ребенка, умеющего успешно решать различные задачи повседневной жизни. Однако содержание современного среднего образования недостаточно проработано в соответствии с запросами общества и личности в области психологической культуры. Данная проблема решается путем целенаправленной работы по формированию психологической культуры у участников образовательного процесса. В статье раскрыта сущность и содержание феномена «психологическая культура личности», рассмотрена ее структура, обоснована необходимость формирования практического компонента психологической культуры у подростков на примере их коммуникативной компетентности. Представлены и проанализированы результаты опытно-экспериментального исследования, состоящего из нескольких взаимосвязанных этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Выявленные на констатирующем этапе эксперимента низкие показатели сформированности практического компонента психологической культуры у подростков (наличие зависимых неуверенных реакций, наличие приспособительной стратегии поведения в конфликте, низкий уровень развития эмпатии) послужили основанием для проведения целенаправленной работы по их формированию. Основу формирующей процедуры составил тренинг коммуникативной компетентности, включающий групповую дискуссию, игровые упражнения, наблюдение за коммуникативным поведением других, ролевые и подвижные игры и др. На этапе контрольного эксперимента установлены положительные изменения в уровне сформированности практического компонента психологической культуры у подростков экспериментальной группы (повышение уровня эмпатии, увеличение количества уверенных (компетентных) реакций, использование подростками стратегий «сотрудничество» и «компромисс» в конфликте).

ВВЕДЕНИЕ

Современные педагоги и психологи осуществляют поиск путей совершенствования образовательной практики, направленной на повышение базовой культуры подрастающего поколения, частью которой является психологическая культура.

В отечественной психологии существует множество концепций психологической культуры личности (Л.Д. Демина [1], Н.И. Исаева [2], Л.С. Колмогорова [3], Н.И. Обозов [4], К.М. Романов [5], О.И. Мотков [6] и др.). Так, О.И. Мотков характеризует ее как «комплекс активно реализующихся культурно-психологических стремлений и соответствующих умений...» [6, с. 7]. Развитая психологическая культура, согласно его мнению, включает «систематическое самовоспитание культурных стремлений и навыков; достаточно высокий уровень обычного и делового общения; хорошую психологическую саморегуляцию; творческий подход к делу; умение познавать и реалистически оценивать свою личность» [6, с. 8]. Она позволяет личности эффективно самоопределяться в социуме, самореализоваться в жизни, способствует саморазвитию, успешной социальной адаптации и др.

Психологическая культура – системное образование, представленное когнитивным (интеллектуальным), ценностно-смысловым (духовно-нравственным) и практическим (поведенческим) компонентами.

Когнитивный (интеллектуальный) компонент психологической культуры представляет собой систему психологических процессов и психологических знаний, обеспечивающих ориентировку личности в многообразии психических явлений (личностных чертах, состояниях, мотивах поведения, отношениях и др.), в других людях, целеполагание и проектирование оптимальных способов воздействия на людей. Важнейшим среди психологических процессов является мышление, которое в психолого-педагогической литературе именуется по-разному: социальное мышление (К.А. Абульханова [7]), психологическое мышление (К.М. Романов [8]) и т. д.

Ценностно-смысловой (духовно-нравственный) компонент определяет отношение человека к другим людям. Оно зависит от того, какое место в системе его ценностей занимают люди: как себе подобные или равноправные личности, как инструменты (средства) решения личных или каких-то иных проблем, как культы поклонения, как благодетели и т. д. Данный компонент соотносится с системой духовно-нравственных ценностей общества [8].

Практический (поведенческий) компонент включает в себя систему практических умений и навыков, обеспечивающих возможность использования знаний и психологического мышления в процессе взаимодействия с людьми в различных условиях и ситуациях. В него входят навыки психологического воздействия на людей,

слушания, предотвращения конфликтов, управления собственными эмоциональными состояниями и вниманием, владения собственными мыслительными, мнемическими функциями и т. д. [9; 10].

В подростковом возрасте психологическая культура приобретает особое значение в связи с происходящими глубокими изменениями личности, ее самоутверждением, самоопределением. Это период формирования идентичности, становления творческого и независимого «Я», актуализации сложнейших экзистенциальных переживаний и т. д. Она позволяет подросткам познавать свой внутренний мир, грамотно выбрать жизненный путь, получать удовлетворение от жизни, устанавливать и поддерживать конструктивное интимно-личностное общение. Ее отсутствие может привести к развитию хамства, подхалимства, грубости, хулиганства, повышенной тревожности, неуверенности в себе, неустойчивой самооценки, осложнению протекания процессов социализации и индивидуализации, появлению глубокой неудовлетворенности от личностного общения [11].

Указанные обстоятельства подчеркивают необходимость проведения целенаправленной работы по формированию психологической культуры в подростковом возрасте и, в частности, ее практического компонента, представленного коммуникативными знаниями, умениями и навыками. Согласно нашему мнению, работа в этом направлении позволит повысить уровень коммуникативной компетентности подростков; сформировать положительное отношение к себе и другим; выработать навыки уверенного поведения в конфликтной ситуации; развить рефлексию и самопознание.

Проведенный нами теоретический анализ отечественной и переводной зарубежной литературы (С.В. Борисова [12], Л.М. Ильиных [13], С.А. Левашова [14], М.В. Попова [15], Е.В. Дементьева [16], С. Barenboim [17], J.W. Berry [18], Th. Gordon [19], L.K. Francis [20]), а также собственный многолетний опыт работы в русле рассматриваемой проблемы показали, что в настоящее время в нашей стране не создана единая концепция формирования психологической культуры. Все вышеизложенное и определило актуальность организованного и проведенного в 2015/2016 учебном году исследования, в котором приняли участие 23 ученика 8 класса МОУ «Гимназия № 23» г. Саранска.

Цель статьи – теоретически обосновать и экспериментально проверить возможности формирования практического компонента психологической культуры у подростков посредством реализации тренинга коммуникативной компетентности.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Опытно-экспериментальная работа включала в себя несколько взаимосвязанных этапов: констатирующий, формирующий и контрольный. Констатирующий этап исследования предполагал определение исходного уровня сформированности практического компонента психологической культуры у подростков. В качестве диагностического инструментария использовались следующие методы исследования: тест Л. Михельсона «Коммуникативные умения», тест-опросник К. Томаса «Стили поведения в конфликте», методика И.М. Юсупова «Диагностика уровня эмпатии».

На формирующем этапе осуществлена работа с участниками экспериментальной группы по формированию практического компонента психологической культуры в рамках тренинга коммуникативной компетентности, в ходе которого были использованы различные методы работы: групповая дискуссия, игровые упражнения, наблюдение за коммуникативным поведением других, ролевые и подвижные игры и др. Программа тренинга включала в себя 20 занятий продолжительностью 1,5 часа каждое.

На контрольном этапе исследования для установления эффективности тренинговой программы проведен контрольный диагностический срез с использованием тех же методик, что и на этапе констатирующего эксперимента. В нем приняли участие обе экспериментальные выборки (КГ и ЭГ).

Для оценки достоверности и значимости различий между испытуемыми экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента использовался критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

На констатирующем этапе исследования установлено, что у большинства испытуемых (52,8 %) преобладающим типом реакций во многих группах коммуникативных умений являются зависимые неуверенные реакции. У подростков возникают сложности на этапе установления контакта, обращения с просьбой к собеседнику, они не демонстрируют умений принимать и оказывать комплименты, многие неадекватно реагируют на критику (справедливую или несправедливую), что в целом говорит о низком уровне сформированности коммуникативных навыков. Преобладающей стратегией поведения в конфликте у 30,4 % подростков является приспособление, а у 26 % – избегание, что свидетельствует о неспособности учащихся конструктивно разрешать конфликты. Изучение уровня развития эмпатии позволило констатировать у значительной части (43,5 %) подростков средний и у 39 % – низкий уровень ее развития. В целом можно отметить, что у основной части испытуемых, участвующих в исследовании, выявлен низкий уровень сформированности практического компонента психологической культуры.

На основе полученных результатов сформированы выборки: контрольная группа (далее – КГ), в которую вошли 11 подростков, и экспериментальная (далее – ЭГ), в нее вошли 12 подростков. Равнозначность исходного уровня сформированности практического компонента психологической культуры участников КГ и ЭГ устанавливалась с помощью ϕ^* – критерия Фишера, который подтвердил отсутствие статистически значимых различий между выборками.

В ходе контрольного эксперимента между группами испытуемых выявлены качественные и количественные различия по многим изучаемым показателям. Так, при изучении коммуникативных умений подростков получены следующие результаты (см. таблицу 1). В ЭГ после формирующей работы значительно снизилось количество неуверенных реакций (до 16 %) и возросло количество компетентных, уверенных реакций (у 76 % подростков). У большинства испытуемых данной выборки отмечается преобладание позиции «на равных»

Таблица 1. Результаты исследования коммуникативной компетентности в ЭГ и КГ

Типы реакций	Количество испытуемых					
	до эксперимента			после эксперимента		
	ЭГ	КГ	ϕ^*	ЭГ	КГ	ϕ^*
зависимые реакции	50 %	64 %	0,66	16 %	55 %	1,96*
уверенные реакции	25 %	18 %	0,39	76 %	27 %	2,39**
агрессивные реакции	25 %	18 %	0,39	8 %	18 %	0,71

Примечание: * $p \leq 0,05$ (1,64); ** $p \leq 0,01$ (2,31).

Таблица 2. Результаты исследования стратегий поведения в конфликтной ситуации в ЭГ и КГ

Стратегии поведения в конфликте	Количество испытуемых					
	до эксперимента			после эксперимента		
	ЭГ	КГ	ϕ^*	ЭГ	КГ	ϕ^*
соперничество	25 %	18 %	0,39	8 %	9 %	0,07
приспособление	25 %	27 %	0,13	8 %	27 %	1,65*
компромисс	8 %	9 %	0,07	33 %	18 %	0,31
избегание	25 %	27 %	0,13	8 %	27 %	1,65*
сотрудничество	17 %	18 %	0,09	43 %	18 %	1,67*

Примечание: * $p \leq 0,05$ (1,64); ** $p \leq 0,01$ (2,31).

Таблица 3. Результаты изучения уровня развития эмпатии в ЭГ и КГ

Уровень развития эмпатии	Количество испытуемых					
	до эксперимента			после эксперимента		
	ЭГ	КГ	ϕ^*	ЭГ	КГ	ϕ^*
высокий	–	–	–	50 %	–	–
средний	25 %	18 %	0,39	42 %	54 %	0,26
низкий	25 %	18 %	0,39	8 %	46 %	2,15*

Примечание: * $p \leq 0,05$ (1,64); ** $p \leq 0,01$ (2,31).

в общении, готовность к сотрудничеству, совместной деятельности, в то время как в КГ доминирующим типом реагирования по-прежнему остаются неуверенные зависимые реакции (в 55 % случаев) ($p \leq 0,01$).

В ходе изучения преобладающей стратегии поведения в конфликтной ситуации с помощью опросника К. Томаса также выявлены статистически значимые различия в ЭГ и КГ ($p \leq 0,05$). Результаты представлены в таблице 2.

Из таблицы 2 следует, что в ЭГ после формирующей работы доминирующими стали такие стратегии поведения, как сотрудничество (у 43 % подростков) и компромисс (у 33 %). Значительно реже проявляются такие стратегии поведения в конфликтной ситуации, как избегание (8 %), соперничество (8 %) и приспособление (8 %). У испытуемых КГ, напротив, доминируют такие стратегии поведения, как избегание (27 %) и приспособление (27 %).

Статистически значимые различия получены и при изучении уровня эмпатии подростков по методике И.М. Юсупова ($p \leq 0,05$) (см. таблицу 3). Из таблицы 3 следует, что у 50 % подростков в ЭГ определен высокий уровень развития эмпатии (на этапе констатирующего эксперимента такого уровня не зафиксировано), у 42 % – средний уровень и лишь у одного подростка (8 %) – низкий уровень. В КГ у большинства (54 %) опрошенных, как и на первом этапе исследования, вы-

явлен низкий уровень развития эмпатии, у остальных (46 %) – средний уровень. Высокого уровня развития эмпатии в этой выборке испытуемых не отмечено.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проведенное исследование показало, что специально организованная работа по формированию практического компонента психологической культуры у подростков посредством тренинга коммуникативной компетентности способствует:

- развитию коммуникативных знаний, умений и навыков, необходимых для компетентного, уверенного поведения, преодоления трудностей в общении и межличностном взаимодействии;
- формированию навыка конструктивного поведения в конфликтной ситуации;
- повышению уровня развития эмпатии.

Данные показатели свидетельствуют о высоком уровне сформированности коммуникативной компетентности подростков, которая составляет практический компонент их психологической культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Демина Л.Д. Психологическая культура личности: контекст субъективного переживания времени жизни // Вестник Алтайской науки: проблемы социологии и психологии. 2001. № 1. С. 78–87.

2. Исаева Н.И. Профессиональная культура психолога образования. Белгород: БелГУ, 2002. 236 с.
3. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников. М.: Владос-Пресс, 2008. 360 с.
4. Обозов Н.И. Психологическая культура отношений. СПб.: Питер, 1995. 267 с.
5. Романов К.М. Психологическая культура личности. М.: Когито-Центр, 2015. 314 с.
6. Мотков О.И. Методика «Психологическая культура личности» // Школьный психолог. 1999. № 15. С. 8–9.
7. Абульханова К.А. Социальное мышление личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Часть 3. Социальные представления и мышление личности. М.: Институт психологии РАН, 2002. С. 88–103.
8. Романов К.М., Романова О.Н. Психологическая культура человека: теоретические основы и методика формирования. Саранск: Копир, 2007. 130 с.
9. Дементьева Е.В., Алаева М.В. Понимание психического состояния как элемента практического компонента психологической культуры будущего специалиста // Гуманитарные науки и образование. 2010. № 4. С. 78–83.
10. Алаева М.В., Романов К.М., Осипова И.С. Выражение и понимание психического состояния как элементы психологической культуры личности. Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2015. 102 с.
11. Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека. СПб.: Союз, 2003. 173 с.
12. Романов К.М., Борисова С.В. Формирование психологической культуры младших подростков // Акмеология. 2007. № 1. С. 81–88.
13. Ильиных Л.М. Социально-психологический тренинг как один из путей повышения компетентности в общении // Психология педагогического общения. Кировоград: КГПИ, 1990. С. 225–226.
14. Левашова С.А. Психолог и подросток: коммуникативно-двигательный тренинг. Ярославль: Академия Холдинг, 2002. 160 с.
15. Попова М.В. Проблемы формирования психологической культуры детей и подростков в системе дополнительного образования // Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей. М.: Просвещение, 2001. С. 47–51.
16. Дементьева Е.В. Формирование когнитивного и практического компонентов психологической культуры у студентов-психологов // Современная школа и психология: перспективы сотрудничества: материалы V Республиканского научного семинара. Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2014. С. 57–60.
17. Barenboim C. Developmental changes in the interpersonal cognitive systems from middle childhood to adolescence // Child Development. 2011. Vol. 48. P. 1467–1474.
18. Berry J.W. Cross cultural psychology: research and applications. New York: Cambridge University Press, 2012. 459 p.
19. Gordon Th. Teacher effectiveness training. New York: Cambridge University Press, 2015. 248 p.
20. Francis L.K. Psychological anthropology: approaches to culture and personality. Homewood: Dorsey Press, 1991. 520 p.

REFERENCES

1. Demina L.D. Personal psychological culture: context of subjective experience of lifetime. *Vestnik Altayskoy nauki: problemy sotsiologii i psikhologii*, 2001, no. 1, pp. 78–87.
2. Isaeva N.I. *Professionalnaya kultura psikhologa obrazovaniya* [Professional culture of psychologist in education]. Belgorod, BelGU Publ., 2002. 236 p.
3. Kolmogorova L.S. *Diagnostika psikhologicheskoy kultury shkolnikov* [Diagnosis of psychological culture of students]. Moscow, Vlados-Press Publ., 2008. 360 p.
4. Obozov N.I. *Psikhologicheskaya kultura otnosheniy* [Psychological culture of relationships]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 1995. 267 p.
5. Romanov K.M. *Psikhologicheskaya kultura lichnosti* [Psychological culture of a person]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2015. 314 p.
6. Motkov O.I. “Psychological culture of a person” methodology. *Shkolnyy psikholog*, 1999, no. 15, pp. 8–9.
7. Abulkhanova K.A. Social thinking of a person. *Sovremennaya psikhologiya: sostoyanie i perspektivy issledovaniy. Sotsialnye predstavleniya i myshlenie lichnosti*. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2002. Vol. 3, pp. 88–103.
8. Romanov K.M., Romanova O.N. *Psikhologicheskaya kultura cheloveka: teoreticheskie osnovy i metodika formirovaniya* [Psychological culture of a person: theoretical principles and methods of formation]. Saransk, Kopir Publ., 2007. 130 p.
9. Dementeva E.V., Alaeva M.V. Understanding of mental state as an element of the practical component of psychological culture of the future specialist. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*, 2010, no. 4, pp. 78–83.
10. Alaeva M.V., Romanov K.M., Osipova I.S. *Vyrazhenie i ponimanie psikhicheskogo sostoyaniya kak elementy psikhologicheskoy kultury lichnosti* [Expression and understanding of psychological state as the elements of psychological culture of a person]. Saransk, Mordov. gos. ped. in-t Publ., 2015. 102 p.
11. Semikin V.V. *Psikhologicheskaya kultura v obrazovanii cheloveka* [Psychological culture in personal education]. Sankt Petersburg, Soyuz Publ., 2003. 173 p.
12. Romanov K.M., Borisova S.V. Formation of psychological culture of younger adolescents. *Akmeologiya*, 2007, no. 1, pp. 81–88.
13. Il'inykh L.M. Social and psychological training as one of the ways of the competence improvement in communication. *Psikhologiya pedagogicheskogo obshcheniya*. Kirovograd, KGPI Publ., 1990, pp. 225–226.
14. Levashova S.A. *Psikholog i podrostok: kommunikativno-dvigatelnyy trening* [Psychologist and adolescent: communication-motion training]. Yaroslavl', Akademiya Kholding Publ., 2002. 160 p.
15. Popova M.V. Issues of formation of psychological culture of children and adolescents in the system of supplementary education. *Formirovanie psikhologicheskoy kultury lichnosti v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniya detey*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2001, pp. 47–51.
16. Dementeva E.V. Formation of cognitive and practical components of psychological culture of students-psychologists. *Sovremennaya shkola i psikhologiya: perspektivy sotrudnichestva: materialy V Respubli-*

- kanskogo nauchnogo seminara. Saransk, Mordov. gos. ped. in-t Publ., 2014, pp. 57–60.
17. Barenboim C. Developmental changes in the interpersonal cognitive systems from middle childhood to adolescence. *Child Development*, 2011, vol. 48, pp. 1467–1474.
18. Berry J.W. *Cross cultural psychology: research and applications*. New York, Cambridge University Press Publ., 2012. 459 p.
19. Gordon Th. *Teacher Effectiveness Training*. New York, Cambridge University Press Publ., 2015. 248 p.
20. Francis L.K. *Psychological anthropology: approaches to culture and personality*. Homewood, Dorsey Press Publ., 1991. 520 p.

THE FORMATION OF PRACTICAL COMPONENT OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF ADOLESCENTS

© 2016

M.V. Alaeva, senior lecturer of Chair of special and applied psychology
E.V. Dementieva, PhD (Psychology), senior lecturer of Chair of special and applied psychology
O.V. Kanakova, student of the 4th course of Faculty of psychology and defectology
M.E. Evseev Mordovia State Teacher's Institute, Saransk (Russia)

Keywords: psychological culture; practical component; adolescents; communicative competence; empathy; reaction in conflict situation; program of formation of practical component of psychological culture; training.

Abstract: In the present context of education modernization, the activity on psychologization of the school education and bringing-up process and the improvement of the psychological culture of its actors is the important aspect of work of educational institutions and psychological services. School should create the conditions for the personality development of a child who can solve successfully various task of everyday life. However, the content of modern secondary education is developed not enough according to the needs of the society and a person in the sphere of psychological culture. Psychological culture being a multivariate, system, integral personal formation is represented by three interrelated components (intellectual, axiological and practical) that together allow reflecting the peculiarities of interaction and relations of a person with himself, other people and the environment in the whole. High level of its development allows solving more properly the tasks of self-identification, self-development, self-regulation, and social adaptation. It is required to approach its formation in an integrated manner.

The paper presents various approaches to the definition of the psychological culture of a person, its structure, and reveals the content of its components. The authors prove the necessity of formation of the practical component of the psychological culture of the adolescents on the example of their communicative competence, present and analyze the results of experimental work.

The material of the paper extends the existing in psychological and pedagogical sciences understandings about the psychological culture of adolescents and the possibilities of its formation. The suggested materials can be used while following-up the adolescent person development within the educational process and the psychology training in the school.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© 2016

Ю.М. Власенко, аспирант кафедры психологии
Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, Витебск (Беларусь)

Ключевые слова: развитие толерантности; коммуникативная толерантность; студенты педагогического вуза; качественные аспекты профессиональной подготовки; специальность «Социальная работа»; социономический и сигномический типы профессии; толерантные и интолерантные установки.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению психологических аспектов развития коммуникативной толерантности у студентов педагогического вуза. Представлены основные подходы к определению толерантности и смысловому наполнению данного понятия в отечественной психологической науке. В статье представлено обобщенное определение коммуникативной толерантности как системообразующей характеристики, отражающей степень переносимости личностью неприятных или неприемлемых для неё психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию.

Автором осуществлён сравнительный анализ толерантных и интолерантных установок у студентов – будущих представителей социономического и сигномического типа профессий. В качестве методов исследования использованы организационные методы (в частности, сравнительный метод), психодиагностические методы и методы количественно-качественной (статистической) обработки данных. В результате проведённой психологической диагностики было выявлено, что студенты педагогического вуза, принявшие участие в исследовании, имеют средний уровень коммуникативной толерантности, который может проявляться в виде ситуативных, профессиональных и типологических толерантных и интолерантных установок. В работе статистически обосновано, что уровень общей коммуникативной толерантности у студентов – будущих представителей сигномического типа профессий в среднем выше, чем у студентов – будущих представителей социономического типа профессий. Однако часть студентов, представляющих сигномический тип профессий, на начальных этапах обучения проявляет такие интолерантные коммуникативные установки, как категоричность и нетерпимость в оценке других людей, что может затруднить их профессиональное взаимодействие. Особого внимания требуют к себе студенты, обучающихся по специальности «Социальная работа», у которых были выявлены такие интолерантные коммуникативные установки, как неумение или же нежелание понимать или принимать индивидуальные особенности других людей. Результаты исследования подтвердили актуальность диагностики и развития коммуникативной толерантности и отдельных интолерантных установок у студентов педагогического вуза для совершенствования их профессиональной подготовки.

ВВЕДЕНИЕ

Вопросы развития толерантности как целостного проявления личности и профессионально важной характеристики активно освещаются в научной литературе. Термин «толерантность» (от лат. *tolerantia* – терпение) в настоящее время наполняется различными смыслами и содержанием. Однако большинство авторов определяют его как синоним принятия, терпимости и правильного понимания многообразия форм самовыражения и способов проявления индивидуальности.

В отечественной психологии толерантность как психологический феномен стала предметом ряда исследований (А.Г. Асмолов [1], И.Б. Гриншпун [2], А.А. Реан [3]), рассматривается в связи с личностной обусловленностью общественного сознания (В.А. Лабунская [4], Т.П. Скрипкина [5]), описанием и диагностикой коммуникативных установок, межэтническим взаимодействием (Г.У. Солдатова) [6], психосемантическими исследованиями этнических стереотипов (О.В. Митина, В.Ф. Петренко [7]), типологией толерантной активности субъекта (В.Г. Третьяк [8]). Разрабатываются прикладные аспекты формирования толерантного сознания (Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова [9]) и программы по развитию навыков ненасилия и толерантного поведения. Толерантность изучается также в контексте проблемы педагогического взаимодействия и взаимоотношений в малых группах (Я.Л. Коломинский, А.А. Реан [10]).

Заметный вклад в понимание понятия и сущности толерантности внесли П. Гречко, разграничивший понятия «терпимость» (толерантность) и «терпение», а также определивший границы толерантности [11], В.А. Лекторский, предложивший ряд возможных способов понимания толерантности [12] и Л.В. Баева, которая провела комплексное исследование проблемы, представив анализ и классификацию форм толерантности, механизмы формирования толерантного и интолерантного сознания [13].

Так, А.Г. Асмолов отмечает, что в зависимости от контекста термин «толерантность» рассматривается с трёх позиций: толерантность как устойчивость, выносливость; толерантность как терпимость и толерантность как нечто допустимое (допуск) [14, с. 7]. Толерантность представляет собой установку, волевой акт, признание человеком себя как несовершенного и незавершённого существа, открытого опыту другого человека.

В психологическом словаре А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского [15, с. 401] толерантность определяется как психофизиологическое свойство, означающее ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию.

Толерантность, по мнению К.Г. Гусевой и Е.В. Магомедовой [16], необходимо рассматривать на двух уровнях человеческого сознания: на рационально-логическом

и эмоционально-чувственном. Чтобы быть терпимым к другому человеку, понимать его, требуется не столько знание того, что нужно поступать так, а не иначе, сколько необходимость прочувствовать это. С этой точки зрения толерантность – всегда личностно-прочувствованный поступок.

Данное понятие раскрывается через уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения [17].

Коммуникативная толерантность представляет собой характеристику, отражающую степень переносимости личностью неприятных или неприемлемых для неё психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию. Это систематизирующая характеристика, поскольку с ней согласуются и другие особенности индивида, прежде всего нравственные, характерологические и интеллектуальные.

Говоря о коммуникативной толерантности студентов педагогического вуза, следует отметить, что данное свойство для будущих представителей этой профессии является предпосылкой внутренней гармонии субъектов, включённых в образовательный процесс. Оно также лежит в основе способности к самоконтролю и саморазвитию [18].

Вместе с тем, так как вузы готовят специалистов по широкому спектру специальностей (как для работы, где предметом труда выступает человек (представителей социэкономического типа профессий (в соответствии с классификацией Е. А. Климова) [19], куда входят и так называемые «помогающие профессии»: психолог, специалист по социальной работе и др.), так и для работы со знаковыми системами (представителей сигномических профессий (программистов, физиков, историков, математиков и др.)), представляется актуальным выявление оптимального уровня коммуникативной толерантности для студентов педагогического вуза, обучающихся на разных специальностях, для совершенствования качественных аспектов профессиональной подготовки. Цель исследования – сравнить уровень общей коммуникативной толерантности и проанализировать толерантные и интолерантные установки у студентов – будущих представителей социэкономического и сигномического типа профессий.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Выборка исследования: студенты педагогического вуза 1-го, 2-го и 4-го курсов (специальность «Социальная работа», специальность «Математика и информатика», специальность «История и обществоведческие дисциплины» с различными направлениями специализации) в количестве 100 человек. Диагностический инструментарий: методика диагностики общей коммуникативной толерантности, разработанная В.В. Бойко [20]. В качестве методов исследования использованы организационные методы (в частности, сравнительный метод), психодиагностические методы и методы количественно-качественной (статистической) обработки данных (z-критерий Колмогорова–Смирнова, t-критерий Стьюдента). Обработка данных осуществлялась посредством программы «SPSS 16.0 for Windows».

Методика диагностики общей коммуникативной толерантности, предложенная В.В. Бойко, позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения: уровень общей коммуникативной толерантности, который отражает тенденции отношения к людям в целом, обусловленные жизненным опытом, установками, свойствами характера, нравственными принципами, состоянием психического здоровья человека, а также предопределяет прочие её формы – ситуативную, типологическую, профессиональную.

Нами были выделены три уровня общей коммуникативной толерантности у студентов педагогического вуза, принявших участие в исследовании: высокий, средний, низкий.

Обработка результатов производилась следующим образом. Как отмечает Н.И. Шевандрин [21, с. 142], для нахождения низких, средних и высоких показателей следует:

- 1) найти максимально возможное значение баллов; в нашем случае это значение составило 135 баллов;
- 2) определить среднее значение: в нашем случае – 67,5 баллов;
- 3) оценить стандартное отклонение (для этого максимальное значение делится на 4) – 33,75 балла;
- 4) определить границы интервалов для высоких, средних и низких показателей.

В.В. Бойко отмечает, что чем выше число набранных респондентом баллов в целом и по отдельным субшкалам, тем выше степень его нетерпимости к окружающим.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Высокий уровень общей коммуникативной толерантности (показатели испытуемых находятся в интервале от 0 до 33,75 баллов включительно) был выявлен у 12 % респондентов – студентов-историков второго года обучения. Для большинства же студентов-историков (88 %) характерен средний уровень общей коммуникативной толерантности (показатели – в интервале от 33,75 до 101,25 баллов включительно). Студенты 4-го курса, обучающиеся по специальности «Математика и информатика», в целом, также продемонстрировали средний уровень развития диагностируемой переменной (80 %). При этом 12 % студентов этой специальности имеют низкий уровень общей коммуникативной толерантности (у набравших от 101,25 до 135 баллов включительно), что свидетельствует о выраженной нетерпимости к окружающим у части представителей выборки.

У студентов специальности «Социальная работа», принявших участие в исследовании, показатели распределились следующим образом. Высокий уровень общей коммуникативной толерантности был выявлен у 30 % (одиннадцать человек и четыре человека – студенты 4-го и 1-го курсов специальности «Социальная работа» соответственно) респондентов, средний – у 70 %. Низкий уровень у студентов факультета педагогики и психологии не был выявлен.

Результаты, полученные при анализе показателей отдельных субшкал методики, позволили выявить следующее (обработка результатов производилась аналогичным образом, при количестве баллов – 15 по отдельной субшкале).

Для студентов исторического и математического факультетов характерно преобладание баллов, полученных по третьей субшкале «Категоричность или консерватизм в оценках других людей» (среднее значение по шкале для историков – 6,8 балла, для математиков – 8,08 балла). Высокие баллы по данной шкале могут свидетельствовать о некоторой негибкости личности в общении с окружающими людьми. Человек с такой интолерантной установкой неосознанно требует от партнёра во взаимодействии предпочтительного для себя образа в поведении, высказываниях, так как это соответствует его сложившимся предпочтениям, взглядам, ценностям. Категоричность в целом показывает пренебрежение мнением партнера и его заведомое неприятие и зачастую приводит к межличностным конфликтам.

Для студентов 4-го курса специальности «Социальная работа» преобладающей является также третья субшкала (среднее значение по шкале – 6,32), для первокурсников – первая субшкала «Неприятие или непонимание индивидуальности человека» (среднее значение по шкале – 6,64 балла). Высокие баллы по данной шкале могут свидетельствовать о неумении или же нежелании понимать или принимать индивидуальные особенности других людей. В этом случае мера несоответствия личностных подструктур партнёров по общению не позволяет им «раскрыться» в процессе коммуникации.

Статистическая значимость результатов исследования и достоверность различий для выборок студентов – будущих представителей социномического типа профессий и будущих представителей сигномического типа профессий проверялась с помощью z-критерия Колмогорова – Смирнова, который показал, что распределение показателей в выборках соответствует нормальному виду, и t-критерия Стьюдента для независимых выборок [22, с. 165]. Нами была выдвинута статистическая гипотеза о том, что средние значения выявленного уровня коммуникативной толерантности у двух генеральных совокупностей (выборок студентов – будущих представителей сигномического типа профессий (программистов, физиков, историков, математиков) и будущих представителей социномического типа профессий (специальность «Социальная работа»), из которых извлечены сравниваемые независимые выборки, равны. В случае отклонения этой гипотезы принималась альтернативная гипотеза о том, что среднее значение выявленного уровня коммуникативной толерантности у одной из генеральных совокупностей больше.

Исходя из анализа средних значений уровень общей коммуникативной толерантности у студентов – будущих представителей сигномического типа профессий в среднем выше, чем у студентов – будущих представителей социномического типа профессий (специальность «Социальная работа»). Таким образом, была принята альтернативная гипотеза (таблица 1).

Значение t-критерия Стьюдента свидетельствует о том, что вероятность случайного проявления обнаруженных различий составляет не более 9 %. Различия между двумя выборками (студентов – будущих представителей сигномического типа профессий (студенты-математики и историки), студентов – будущих представителей социномического типа профессий (специальность «Социальная работа»)) обнаружены на уровне статистической тенденции.

Таблица 1. Первичные описательные статистики для диагностируемой переменной «уровень общей коммуникативной толерантности»

Студенты разных специальностей	N	Среднее	Стандартное отклонение
Сигномический тип профессий	50	51,96	14,785
Социномический тип профессий	50	46,78	16,255

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

У большинства студентов, принявших участие в исследовании, был выявлен средний уровень коммуникативной толерантности, который может проявляться в виде ситуативной (фиксируется в отношениях данной личности к конкретному другому человеку, например, к брачному партнеру, коллеге, клиенту, случайному попутчику), профессиональной (проявляется в отношениях к собирательным типам людей, с которыми приходится иметь дело по роду деятельности) и типологической коммуникативной толерантности (выявляется в отношениях человека к собирательным типам личностей или группам людей, например, к представителям конкретной нации, социального слоя, профессии). Статистически доказано, что уровень общей коммуникативной толерантности у студентов – будущих представителей сигномического типа профессий в среднем выше, чем у студентов – будущих представителей социномического типа профессий. Однако анализ показателей по отдельным субшкалам методики позволил сделать вывод о том, что студенты, представляющие сигномический тип профессий, на начальных этапах обучения проявляют ряд таких интолерантных коммуникативных установок, как категоричность и нетерпимость в оценке других людей, что может затруднить их профессиональное взаимодействие. Недостаточный уровень развития коммуникативной толерантности у студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа» (социномический тип), может осложнить их становление в профессиональной деятельности, ведь данная профессия предполагает постоянное взаимодействие с людьми. У студентов данной специальности на начальных этапах обучения выявлены такие интолерантные коммуникативные установки, как неумение или же нежелание понимать или принимать индивидуальные особенности других людей, что требует дополнительной целенаправленной работы по формированию коммуникативной толерантности в целом в процессе обучения в вузе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В качестве путей дальнейших исследований по данной проблематике можно выделить уточнение понятия «коммуникативная толерантность», его структуры и детерминант развития; подбор комплексного методического инструментария для исследования данной личностной характеристики; разработку и внедрение в учебный процесс педагогических вузов программ психолого-педагогического сопровождения студентов, направленных на развитие коммуникативной толерантности и формирование толерантных установок. Результаты исследования могут быть использованы для совер-

шенствования профессиональной подготовки студентов – будущих представителей социэкономического и сигномического типа профессий в период вузовского обучения (при разработке учебных программ и планов, учебно-методических пособий, тренинговых программ (тренинг толерантности)), а также преподавателями при подготовке к практическим занятиям и кураторским информационным часам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. О смыслах понятия «толерантность» // Век толерантности. 2001. № 1. С. 8–19.
2. Гриншпун И.Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сборник научно-методических статей. М.: МПСИ, 2003. С. 31–40.
3. Реан А.А. Психология изучения личности. СПб.: Издательство В.А. Михайлова, 1999. 288 с.
4. Лабунская В.А. Социально-психологические причины интолерантного общения // Век толерантности. 2001. № 3-4. С. 100–112.
5. Скрипкина Т.П. Доверие и толерантность: существуют ли границы? // Век толерантности. 2001. № 3-4. С. 42–52.
6. Солдатова Г.У. Толерантность и интолерантность – две грани межэтнического взаимодействия // Век толерантности. 2001. № 1. С. 131–137.
7. Психосемантический анализ этнических стереотипов: лики толерантности и нетерпимости / отв. ред. А.Г. Асмолов. М.: Смысл, 2000. 73 с.
8. Третьяк В.Г. Психология толерантности и категория активности в теории интегральной индивидуальности // Общество и право. 2003. № 1. С. 77–81.
9. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков. М.: Генезис, 2001. 112 с.
10. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000. 416 с.
11. Гречко П.К. О границах толерантности // Свободная мысль XXI века. 2005. № 10. С. 173–182.
12. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. 1997. № 11. С. 46–54.
13. Баева Л.В. Толерантность: идея, образы, персоналии. Астрахань: Астраханский университет, 2009. 216 с.
14. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию. М.: Смысл, 2000. 255 с.
15. Психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
16. Гусаева К.Г., Магомедова Е.К. Толерантность как основа стабильности межнациональных и межконфессиональных отношений // Политика и общество. 2007. № 3. С. 27–32.
17. Нурлигаянова О.Б. Психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006. 188 с.
18. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему). Воронеж: МПСИ, 2003. 240 с.
19. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
20. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинь, 1996. 472 с.
21. Шевандрин Н.И. Психодиагностика: коррекция и развитие личности. М.: ВЛАДОС, 2001. 512 с.
22. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2004. 392 с.

REFERENCES

1. Asmolov A.G., Soldatova G.U., Shaygerova L.A. Concerning the meanings of concept of “tolerance”. *Vek tolerantnosti*, 2001, no. 1, pp. 8–19.
2. Grinshpun I.B. Concept and content-related characteristics of tolerance. *Tolerantnoe soznanie i formirovanie tolerantnykh otnosheniy (teoriya i praktika): sbornik nauchno-metodicheskikh statey*. Moscow, MPSI Publ., 2003, pp. 31–40.
3. Rean A.A. *Psikhologiya izucheniya lichnosti* [Study of personality psychology]. Sankt Petersburg, V.A. Mikhaylov Publ., 1999. 288 p.
4. Labunskaya V.A. Social and psychological causes of intolerant communication. *Vek tolerantnosti*, 2001, no. 3-4, pp. 100–112.
5. Skripkina T.P. Confidence and tolerance: are there any borders? *Vek tolerantnosti*, 2001, no. 3-4, pp. 42–52.
6. Soldatova G.U. Tolerance and intolerance – two faces of interethnic interaction. *Vek tolerantnosti*, 2001, no. 1, pp. 131–137.
7. Asmolov A.G., ed. *Psikhoosemanticheskiy analiz etnicheskikh stereotipov: liki tolerantnosti i neterpimosti* [Psychosemantic analysis of ethnic stereotypes: the faces of tolerance and intolerance]. Moscow, Smysl Publ., 2000. 73 p.
8. Tretyak V.G. Psychology of tolerance and activity category in the theory of integral individuality. *Obshchestvo i pravo*, 2003, no. 1, pp. 77–81.
9. Soldatova G.U., Shaygerova L.A., Sharova O.D. *Zhit v mire s soboy i drugimi: trening tolerantnosti dlya podrostkov* [To live in peace with yourself and other: tolerance training for teenagers]. Moscow, Genezis Publ., 2001. 112 p.
10. Rean A.A., Kolominskiy Ya.L. *Sotsialnaya pedagogicheskaya psikhologiya* [Social pedagogical psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2000. 416 p.
11. Grechko P.K. About the boundaries of tolerance. *Svobodnaya mysl XXI veka*, 2005, no. 10, pp. 173–182.
12. Lektorskiy V.A. Concerning tolerance, pluralism and criticism. *Voprosy filosofii*, 1997, no. 11, pp. 46–54.
13. Baeva L.V. *Tolerantnost: ideya, obrazy, personalii* [Tolerance: ideas, images, people]. Astrakhan', Astrakhanskiy universitet Publ., 2009. 216 p.
14. Asmolov A.G. *Na puti k tolerantnomu soznaniyu* [On the way to tolerant consciousness]. Moscow, Smysl Publ., 2000. 255 p.
15. Petrovskiy A.V., Yaroshevskiy M.G., ed. *Psikhologicheskii slovar* [Psychological dictionary]. Moscow, Politizdat Publ., 1990. 494 p.
16. Gusaeva K.G., Magomedova E.K. Tolerance as the basis of stability of international and inter-confessional relations. *Politika i obshchestvo*, 2007, no. 3, pp. 27–32.
17. Nurligayanova O.B. *Psikhologicheskoe soderzhanie pedagogicheskoy tolerantnosti kak professionalno vazhnogo kachestva uchitelya*. Diss. kand. psikhol. nauk

- [Psychological content of pedagogical tolerance as the professionally important quality of a teacher]. Yaroslavl', 2006. 188 p.
18. Bondyрева S.K., Kolesov D.V. *Tolerantnost (vvedenie v problemu)* [Tolerance (introduction to the problem)]. Voronezh, MPSI Publ., 2003. 240 p.
 19. Klimov E.A. *Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 304 p.
 20. Boyko V.V. *Energiya emotsiy v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugih* [Energy of emotions in communication: a look at yourself and others]. Moscow, Filin' Publ., 1996. 472 p.
 21. Shevandrin N.I. *Psikhodiagnostika: korrektsiya i razvitie lichnosti* [Psychodiagnostics, correction and personality. development]. Moscow, VLADOS Publ., 2001. 512 p.
 22. Nasledov A.D. *Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh* [Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2004. 392 p.

SPECIAL ASPECTS OF DEMONSTRATION OF COMMUNICATIVE TOLERANCE OF THE STUDENTS OF VARIOUS SPECIALTIES

© 2016

Y. M. Vlasenko, postgraduate student of Chair of psychology
P.M. Masherov Vitebsk State University, Vitebsk (Belarus)

Keyword: tolerance development; communicative tolerance; college of education students; quality aspects of vocational training; "Social work" specialty; socionomy and signomy types of profession; tolerant and intolerant attitudes.

Abstract: The paper covers the study of psychological aspects of the development of communicative tolerance of the students of the college of education. The author introduces the major approaches to the definition of tolerance and the meaning of this concept in Russian psychological science. The paper presents the generalized definition of communicative tolerance as the framework characteristic reflecting the level of personal tolerance for unpleasant and unacceptable mental states, qualities and actions of the interaction partners.

The author carried out the comparative analysis of tolerant and intolerant attitudes of the students – future representatives of socionomy and signomy types of professions. The organizational methods (comparative method in particular), psychognostic methods and methods of quantity-quality (statistical) data processing were used as the methods of study. In the result of psychological diagnostics, the author revealed that the students of the college of education participated in the study had the middle level of communicative tolerance, which can be expressed in the form of situational, professional and typological tolerant and intolerant attitudes. In the paper, it is statistically proved that the level of general communicative tolerance of the students – future representatives of signomy type of professions is averagely higher than that of the student – future representatives of socionomy type of professions. However, part of the students representing the signomy type of professions at the initial stages of learning demonstrates such intolerant communicative attitudes as self-righteousness and intolerance while evaluating other people that can hinder their professional interaction. Special attention should be focused on the "Social work" specialty students who demonstrated such intolerant communicative attitudes as the inability or unwillingness to understand or accept individual peculiarities of other people. The results of the study proved the importance of the diagnostics and development of communicative tolerance and certain intolerant attitudes of the students of the college of education for the improvement of their vocational training.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2016

Д.В. Жарова, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, Нижний Новгород (Россия)

М.Ю. Шушерева, педагог дополнительного образования
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования
«Детско-юношеский центр «Интеллект», г. Кстово (Россия)

Ключевые слова: эмоциональное развитие; диагностика эмоциональной культуры; когнитивный компонент; младшие школьники.

Аннотация: В связи с глобальными изменениями системы образования и введением Федерального государственного образовательного стандарта начального образования (ФГОС НО), новые акценты приобретает и проблема эмоционального развития детей младшего школьного возраста. Достижение ребенком младшего школьного возраста уровня сформированной эмоциональной культуры во всей совокупности ее компонентов к моменту завершения возрастного периода сегодня считается центральной задачей образовательной деятельности и главным системным возрастным новообразованием. Целостность эмоционального развития детей младшего школьного возраста также является одним из существенных условий, обеспечивающих эффективность процесса обучения и воспитания детей в последующие возрастные периоды. Целью исследования стала диагностика когнитивного компонента эмоциональной культуры. Результаты исследования выявили признаки недостаточности сформированности когнитивного компонента эмоциональной культуры. Дети демонстрировали неадекватные реакции на предложенные эмоциональные ситуации, незрелость моральных чувств, испытывали затруднения в различении эмоций (страха, гнева и печали). Искаженное понимание эмоций окружающих может стать причиной неадекватного поведения детей и неблагоприятного эмоционального состояния. Более точная дифференциация эмоциональных состояний наблюдалась при выполнении задания с сюжетной картинкой. Адекватному восприятию и пониманию эмоциональных состояний других людей способствовал сюжет, контекст деятельности, благодаря чему дети легче определяли эмоции изображенных героев. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о необходимости разработки и апробации программы по формированию и развитию когнитивного компонента эмоциональной культуры.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема эмоционального развития школьников приобрела сегодня особое звучание, поскольку реализуемый общеобразовательной школой ФГОС, в качестве ключевой характеристики качества образования выдвигает показатели эмоциональной зрелости, выражающейся в сформированности у учащихся способности к пониманию себя и других, ценностном отношении к чувствам и состояниям окружающих, а также в способности и готовности к оказанию действенной эмоциональной помощи другим [1].

Все эти качества сегодня рассматриваются как кульминация эмоционального развития в школьном возрасте и определяются как компоненты сложного психологического образования – эмоциональной культуры, являющейся частью общей психологической культуры личности.

Проблема эмоциональной культуры личности в настоящее время относится к числу наиболее дискуссионных в психологической науке и практике. Сам термин «эмоциональная культура» в настоящее время не является достаточно определенным и однозначным [2, с. 2]. Эмоциональная культура представляет собой сложное системное образование личности, определяющее уровень эффективности человеческих взаимоотношений в обществе через развитие трех структурных компонентов: когнитивного, регулятивно-практического и ценностно-смыслового [3, с. 89]. Когнитивный компонент эмоциональной культуры – система познавательных процессов, обеспечивающих ориентировку

человека в эмоциональном мире других людей и самого себя, а также совокупность его психологических знаний о мире эмоций [4, с. 77].

Младший школьный возраст является одним из наиболее благоприятных периодов для решения задачи эмоционального развития [5; 6] как «ядра всех психологических новообразований», по словам Л.С. Выготского, поскольку именно в этом возрасте в развитии ребенка происходят качественные изменения в качественно новой социальной ситуации [7, с. 317].

О.М. Романова [8; 9], И.О. Карелина [10], Л.С. Колмогорова [11], О.А. Сергеева [12], Н.В. Слуднова [13] по результатам экспериментальных исследований отмечают, что младшие школьники часто подвержены переживаниям тревоги, страхам, переживанию неуверенности в своих силах, для них характерны несформированность способности к определению и различению своих эмоций и эмоций других людей [14].

Сегодня в педагогической и психологической практике сложилась противоречивая ситуация: с одной стороны, при всем понимании важности и значимости целенаправленной формирующей деятельности, развитие эмоциональной культуры осуществляется спонтанно и бессистемно. А с другой стороны, недостаточно четко определена методическая база формирующей деятельности, что на практике проявляется в неумении педагогов и психологов эффективно использовать предлагаемые психологической практикой методы и приемы [15, с. 4].

Актуальность изучения проблемы формирования и развития эмоциональной культуры определила цель

экспериментального исследования – диагностика уровня сформированности когнитивного компонента эмоциональной культуры детей младшего школьного возраста.

МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

На решение задачи изучения особенностей развития у детей способности к пониманию и различению эмоциональных состояний были направлены методики: «Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей (В.М. Минаева)» [16, с. 52], «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) [17, с. 165]. В качестве испытуемых в данном исследовании выступали 25 детей в возрасте 7–7,5 лет, учащихся в первом классе.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Данные по методике «Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей» (В.М. Минаева) представлены на рис. 1.

Полученные данные демонстрируют, что в целом у первоклассников выявлены незначительные различия в степени проявления способности к адекватному пониманию эмоциональных состояний окружающих, описанных в ситуациях опросника. Тем не менее, не-

сколько большее количество детей адекватно отреагировало на предложенные ситуации. У этих детей были выявлены адекватные реакции на вопросы, обращенные к моральному сознанию, например, на вопрос: «Когда человеку стыдно?» – дети отвечали: «Когда поступил плохо, когда соврал и т. п.». Были зарегистрированы адекватные реакции на вопросы относительно понимания детьми эмоциональных ситуаций, связанных с поведением животных, и собственных состояний. Для всех детей, показавших неадекватные реакции на предложенные эмоциональные ситуации, характерна незрелость моральных чувств – дети не понимают причин стыда и не могут дать правильный ответ на вопрос: «Почему девочка покраснела, когда ей сделали замечание»? Эти дети также не в полной мере могут адекватно указать причины радости и горя других людей, не понимают эмоциональных состояний животных. Неадекватность понимания эмоций окружающих может стать причиной неадекватного поведения детей и неблагоприятного эмоционального состояния.

Данные по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина), представлены на рис. 2, 3.



Рис. 1. Понимание эмоциональных состояний окружающих у младших школьников

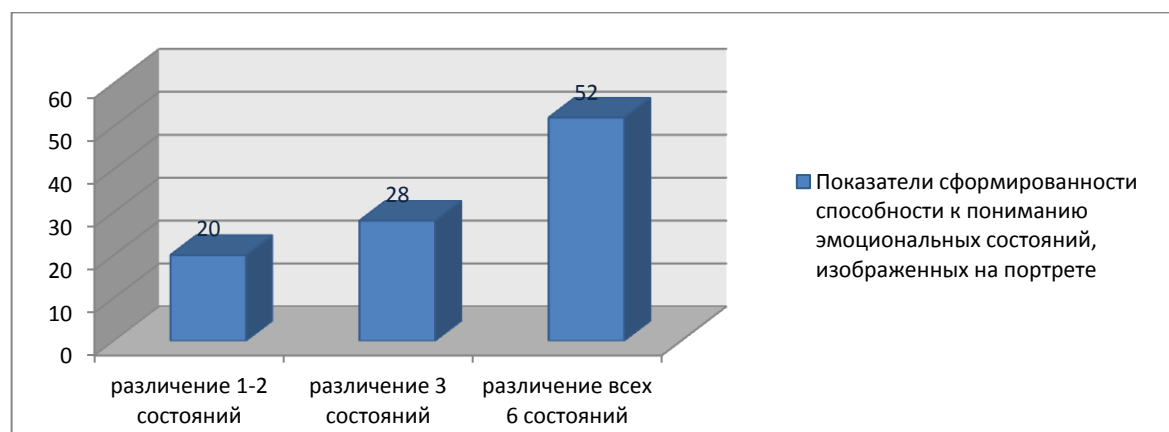


Рис. 2. Показатели сформированности способности к пониманию эмоциональных состояний, изображенных на портрете

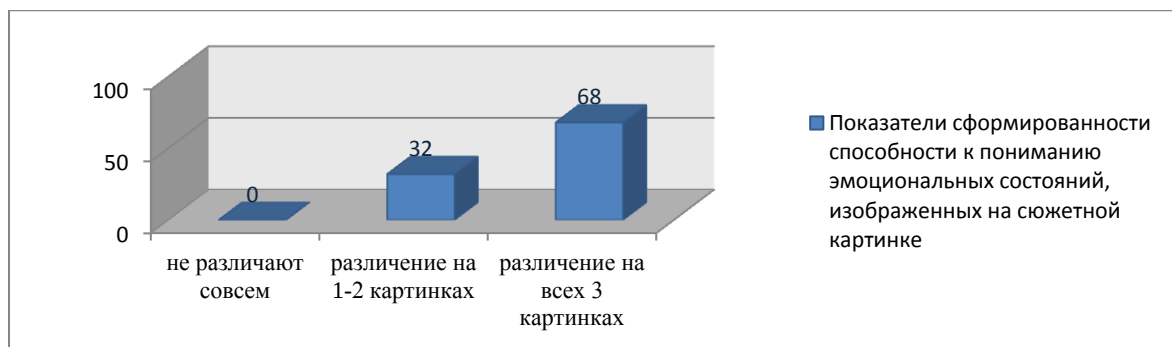


Рис. 3. Показатели сформированности способности к пониманию эмоциональных состояний, изображенных на сюжетной картинке

Анализ полученных данных позволяет сделать выводы.

1. Большинство детей правильно различили все эмоциональные состояния, изображенные на 6 картинках: радость (2 картинки), страх, гнев, горе, печаль. Дети смогли правильно описать состояния детей, что они чувствуют и указать на признаки изображенных эмоций – поднятые, опущенные брови, слезы, улыбка и т. п.

2. Была выявлена группа детей, испытывавших затруднения в различении некоторых состояний – в основном это состояния страха, гнева и печали. Кто-то называл эти состояния задумчивостью, кто-то удивлением. При этом дети также затруднялись с указанием внешних признаков эмоциональных состояний.

3. Также была выявлена небольшая группа детей, которые не справились с заданием. Смогли указать лишь на состояние радости. Остальные состояния называли неправильно, либо вообще говорили, что не знают таких.

4. При выполнении того же задания, но с сюжетной картинкой результаты оказались несколько лучше, что позволяет сделать вывод, что в контексте изображенной деятельности детям легче определять эмоции героев. Большинство детей правильно определили эмоциональные состояния и описали сюжет как причину переживаемых героями картинок состояний [18, с. 105].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Кроме теоретического интереса, проблема развития эмоциональной культуры представляется важной и для решения различных прикладных задач. С точки зрения профилактики и коррекции отклонений в области межличностных взаимодействий важно знать, как и какие особенности знаний человека об эмоциях влияют на способность не только распознавать собственные и чужие эмоции, но и прогнозировать поведение окружающих [19, с. 39]. Результаты первичной диагностики свидетельствуют о том, что у первоклассников выявлены признаки недостаточной сформированности когнитивного компонента эмоциональной культуры: дети не обладают полной системой знаний о признаках эмоций и способах их выражения и, как следствие, затрудняются в различении эмоций окружающих. В связи с этим в дальнейшем нами планируется разработка и апробация программы формирования когнитивного компонента эмоциональной культуры детей. Высшим проявлением эмоциональной культуры является эмоциональная

зрелость, которая предполагает наличие чувства ответственности за свои переживания перед собой, а тем самым, и перед людьми [20, с. 21].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования №373 от 6 октября 2009 года // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: Минобрнауки.рф.
2. Зарезнова А.В. Эмоциональная культура как фактор эмоциональной регуляции личности // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 4. С. 1–9.
3. Середина Т.С. Эмоциональный интеллект и психологическая культура личности активных пользователей социальных сетей // Актуальные вопросы современной психологии: материалы Международной научной конференции. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 89–92.
4. Романова О.М. Структура эмоциональной культуры // Психологическая культура человека: теория и практика. Саранск: МорГУ им. Н.П. Огарева, 2012. С. 76–81.
5. Рыжов Д.М. Младший школьный возраст как чувствительный период развития эмоционального интеллекта // Среднее профессиональное образование. 2013. № 2. С. 29–31.
6. Чакова И.Н. Эмоциональная культура и общение детей младшего школьного возраста // Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях: материалы II международной научно-практической конференции. Пенза: Социосфера, 2011. С. 5–8.
7. Возрастная психология: детство, отрочество, юность / под ред. В.С. Мухиной, А.А. Хвостова. М.: Академия, 2001. 432с.
8. Романова О.М. Особенности эмоциональной культуры младших школьников // Интеграция образования. 2010. №3. С. 89–93.
9. Романова О.М. Формирование эмоциональной культуры младших школьников // Вестник Балтийского Федерального университета им. И.Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2010. № 10. С. 41–47.
10. Карелина И.О. Педагогическое сопровождение ребенка в процессе развития у него понимания и вербализации эмоциональных состояний: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2004. 208 с.

11. Колмогорова Л.С., Бычкова Е.Е. Особенности гуманистических идеалов и ценностей в различных поколениях младших школьников // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 3. С. 214–218.
12. Сергеева О.А. Способы воспитания эмоциональной культуры школьников // Молодой ученый. 2009. № 4. С. 282–285.
13. Слуднова Н.В. Развитие эмоциональной культуры младших школьников как психолого-педагогическая проблема // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 8. С. 115–120.
14. Волгуснова Е.А. Взаимосвязь показателей тревожности и неуверенности у дошкольников и младших школьников // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21. № 1. С. 67–70.
15. Ульянова Н.С. Формирование эмоциональной культуры младших школьников на занятиях по изобразительному искусству: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2006. 171 с.
16. Волгуснова Е.А. Особенности развития когнитивного компонента эмоциональной сферы дошкольников // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21. № 4. С. 51–54.
17. Афонькина Ю.А., Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии. М.: Просвещение, 1995. 291 с.
18. Жарова Д.В., Шушера М.Ю. Диагностика уровня сформированности когнитивного компонента эмоциональной культуры детей младшего школьного возраста // Научные исследования: от теории к практике. 2016. № 1. С. 104–105.
19. Былкина Н.Д., Люсин Д.В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 38–48.
20. Сергеева О.А. Эмоциональная культура и ее составляющие // Великий Волжский путь: человек, пространство, время, документ: сборник материалов 2-й Межрегиональной университетской научно-методической конференции. Ярославль: Литера, 2009. С. 18–21.
21. Ryzhov D.M. Primary school age as a sensitive period of emotional intellect development. *Srednee professionalnoe obrazovanie*, 2013, no. 2, pp. 29–31.
22. Chakova I.N. Emotional culture and communication of primary school children. *Praktika kommunikativnogo povedeniya v sotsialno- gumanitarnykh issledovaniyakh: materialy II Mezhdunarodnoy nauchno- prakticheskoy konferentsii*. Penza, SotsiosferaPubl., 2011, pp. 5–8.
23. Mukhina V.S., Khvostov A.A., ed. *Vozrastnaya psikhologiya: detstvo, otrochestvo, yunost* [Developmental psychology: childhood, adolescence, and youth]. Moscow, Akademiya Publ., 2001. 432 p.
24. Romanova O.M. Specifics of high school Juniors students' emotional culture. *Integratsiya obrazovaniya*, 2010, no. 3, pp. 89–93.
25. Romanova O.M. The development of emotional culture in primary school children. *Vestnik Baltiyskogo Federalnogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya*, 2010, no. 10, pp. 41–47.
26. Karelina I.O. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie rebenka v protsesse razvitiya u nego ponimaniya i verbalizatsii emotsionalnykh sostoyaniy*. Diss. kand. ped. nauk [Pedagogical support of a child in the process of development of the child's understanding and verbalization of emotional states]. Yaroslavl', 2004. 208 p.
27. Kolmogorova L.S., Bychkova E.E. Features of humanistic ideals and values in different generations of younger schoolchildren. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2010, no. 3, pp. 214–218.
28. Sergeeva O.A. Methods of development of schoolchildren's emotional culture. *Molodoy uchenyy*, 2009, no. 4, pp. 282–285.
29. Sludnova N.V. Junior schoolchildren's emotional culture development as a psychological-and-pedagogical problem. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2011, no. 8, pp. 115–120.
30. Volgusnova E.A. Correlation of performance anxiety and insecurity among preschool children and younger schoolchildren. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsialnaya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika*, 2015, vol. 21, no. 1, pp. 67–70.
31. Ulyanova N.S. *Formirovanie emotsionalnoy kultury mladshikh shkolnikov na zanyatiyakh po izobrazitelnomu iskusstvu*. Diss. kand. ped. nauk [Formation of emotional culture of younger schoolchildren during the fine arts classes]. Izhevsk, 2006. 171 p.
32. Volgusnova E.A. Features of development of the cognitive component of the emotional sphere of preschool children. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsialnaya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika*, 2015, vol. 21, no. 4, pp. 51–54.
33. Afonkina Yu.A., Uruntaeva G.A. *Praktikum po detskoj psikhologii* [Tutorial on child psychology]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1995. 291 p.
34. Zharova D.V., Shusherova M.Yu. Diagnosis of the level of formation of the cognitive component of emotional culture of primary school-age children.

REFERENCES

1. Federal state educational standard for primary general education № 373 of the 6th of October 2009. *Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii*. URL: minobornauki.rf.
2. Zareznova A.V. Emotional culture as a factor of emotional self-regulation personality. *APRIORI. Seriya: Gumanitarnyenuki*, 2014, no. 4, pp. 1–9.
3. Seredina T.S. Emotional intelligence and psychological culture of the personality of active users of the social networks. *Aktualnye voprosy sovremennoy psikhologii: materialy Mezhdunarodnoy nauchno konferentsii*. Chelyabinsk, Dva komsomoltsa Publ., 2011, pp. 89–92.
4. Romanova O.M. Structure of emotional culture. *Psikhologicheskaya kultura cheloveka: teoriya i praktika*. Saransk, MorGU im N.P. Ogareva Publ., 2012, pp. 76–81.

- Nauchnyeissledovaniya: otteoriikpraktike*, 2016, no. 1, pp. 104–105.
19. Bylkina N.D., Lyusin D.V. Development of children's ideas about emotions in ontogeny. *Voprosy psikhologii*, 2000, no. 1, pp. 38–48.
20. Sergeeva O.A. Emotional culture and its components. *Velikiy Volzhskiy put': chelovek, prostranstvo, vremya, dokument: sbornik materialov 2-y Mezhhregionalnoy universitetskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii*. Yaroslavl', Litera Publ., 2009, pp. 18–21.

THE STUDY OF COGNITIVE COMPONENT
OF EMOTIONAL CULTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

© 2016

D.V. Zharova, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of social and organizational psychology
Kozma Minin Nizhni Novgorod State Pedagogical University, Nizhni Novgorod (Russia)

M.Yu. Shusherova, teacher of supplementary education
Municipal state funded educational institution of supplementary education of children
“Children and youth centre “Intellect”, Kstovo (Russia)

Keywords: emotional development; diagnosis of emotional culture; a cognitive component; junior schoolchildren.

Abstract: In connection with global changes in the education system and introduction of Federal state educational standard for primary education (FSES PE), the issue of emotional development of primary school children acquires new emphasis. The central task of educational activity and the main system formation of primary-school age is now considered the child's achievement of the level of formed emotional culture in the complex of its components by the end of the primary-school age period. Integrity of emotional development of primary school children is also one of the essential conditions for the effectiveness of the training and education of children in the following age periods. The aim of the research is to diagnose the cognitive component of emotional culture. The results of the study revealed the signs of insufficient development of the cognitive component of emotional culture. The children demonstrated inadequate response to the proposed emotional situations, immaturity of moral faculty, and had difficulty in distinguishing between different emotions (fear, anger and sadness). A distorted understanding of emotions of other people can become the reason for inadequate behavior of children and unfavourable emotional state. More precise differentiation of emotional states was observed when children were performing a task with a picture containing a plot. The plot and activity context facilitated children's adequate perception and understanding of emotional states of other people – they identified easier the emotions of the characters depicted. The results of the study indicate the necessity of the development and testing of the programme aimed at formation and development of the cognitive component of emotional culture.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СКЛОННОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

© 2016

Д.В. Лазаренко, магистр педагогики, заведующий аналитическим отделом
Региональный центр переподготовки и повышения квалификации государственных служащих
акимата Северо-Казахстанской области, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: аддикция; аддиктивное поведение; склонность к аддиктивному поведению; аддиктивный агент; аддиктивная реализация; психологические факторы; экстраверсия; нейротизм; типы акцентуаций характера; черты личности.

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению такой формы девиантного поведения, как аддикция. Выделены авторы, стоящие у истоков становления специальной научной отрасли знания – аддиктологии, занимающейся изучением аддикций и аддиктивного поведения. Проводится обзор научной литературы, посвященной изучаемой проблеме. Под факторами мы понимаем причины, движущие силы какого-либо явления. В качестве психологических факторов, влияющих на развитие склонности к аддиктивному поведению у студентов вузов, выделяются типы личности (экстраверсия, нейротизм), типы акцентуаций характера и черты личности. Было организовано и проведено эмпирическое исследование, в ходе которого было выявлено общее и различное в проявлении склонности к аддиктивному поведению у юношей и девушек, а также связь конкретных форм аддикций с рассматриваемыми психологическими факторами. Для уточнения содержания структуры психологических факторов был применен факторный анализ. Описание и анализ его результатов представлены в данной статье. Было выделено три психологических фактора: эмоционально-волевой, межличностно-коммуникативный и конативный. Каждый из них отвечает конкретным компонентам в структуре склонности к аддиктивному поведению студентов вузов и выполняет свою функциональную роль в развитии этой склонности. В ходе анализа выделенных психологических факторов показана специфика влияния конкретных переменных каждого фактора на проявление у студентов вузов склонности к аддиктивному поведению. Психологическим фактором, «запускающим» аддиктивную реализацию, является межличностно-коммуникативный, затем подключаются конативный (как специфические особенности поведения человека, находящегося в состоянии аддиктивной реализации) и эмоционально-волевой, связанный с получением и поддержанием интенсивных эмоций. Знание структуры психологических факторов дает возможность воздействия на них, преобразования и, таким образом, профилактики развития склонности к аддиктивному поведению юношей и девушек.

Проблема аддиктивного (зависимого) поведения личности на сегодняшний день, с точки зрения Д.В. Четверикова [1], является междисциплинарной: существует большое количество различных форм и видов зависимостей человека от различных аддиктивных агентов. В большинстве случаев это требует применения методов медицинской и психологической реабилитации. Решением данной проблемы занимаются ученые таких отраслей науки и практики, как наркология, психология, фармакология, психиатрия, педагогика, социология и др.

Поиск механизмов, выявление причин склонности человека к употреблению различных психотропных веществ привели к созданию в конце XX века целостной отрасли научного знания – аддиктологии, представителями которой в отечественной науке являются А.В. Гоголева [2], Н.В. Дмитриева [3], Е.В. Змановская [4], Ц.П. Короленко [5], В.Д. Менделевич [6] и другие.

Аддиктология как наука, по мнению В.В. Барцалкиной, занимается не только изучением механизмов, лежащих в основе построения процесса выздоровления зависимых людей, но и выдвижением новых гипотез, выстраиванием научных теорий с целью внедрения новых знаний в научно-практическую деятельность [7].

В рамках данной науки при рассмотрении общих проблем девиантного поведения обращает на себя внимание факт влияния протекания зависимости на происхождение и развитие других форм отклоняющегося поведения. Поэтому своевременное выявление и про-

филактика аддиктивного поведения личности является превенцией других форм нарушения поведения.

Последние несколько лет в рамках изучения аддиктивного поведения стали проводиться научные исследования по рассмотрению конкретной его стороны – анализу предпосылок и предрасположенности к отдельным формам аддиктивного поведения, изучению различных психологических особенностей аддиктов (А.Д. Асеева [8], В.В. Герасимова [9], Ю.В. Гиря [10], К.Г. Дмитриев [11], Ю.Ю. Кушнерова [12], С.В. Лазарев [13], О.Ю. Семенова [14], Е.А. Чеверикина [15], А.А. Ярышева [16] и др.), обсуждению вопросов первичной профилактики аддиктивного поведения у подростков или старшеклассников (В.В. Аршинова [17], Т.М. Каневская [18], Л.В. Каткова [19], О.А. Круковская [20], Г.А. Мысина [21], Л.И. Романова [22] и т.д.). Комплексных же исследований, раскрывающих не только причины, условия и механизмы становления аддиктивного поведения (А.В. Смирнов [23]), но и одновременно организацию психолого-педагогической профилактики склонности к аддиктивному поведению именно у студентов вузов на основе выявленных причин, практически не существует.

Принимая во внимание проблему исследования и необходимость раскрытия структуры психологических факторов, влияющих на развитие склонности к аддиктивному поведению студентов вузов, в данной статье описывается сравнительный анализ психологических факторов у казахстанских и российских студентов,

склонных к аддиктивному поведению, проведенный в рамках педагогического эксперимента на базе Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева (СКГУ им. М. Козыбаева) (Казахстан) и Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ) (Россия).

Всего в исследовании приняло участие 338 студентов первых и вторых курсов различных направлений профессионального образования СКГУ им. М. Козыбаева и ОмГПУ. На констатирующем этапе эксперимента с помощью опросника диагностики аддикций «ОДА-2010» А.В. Смирнова [24] были выявлены студенты, склонные к аддиктивному поведению. Из них были сформированы экспериментальная и контрольная группы. Экспериментальную группу составили 112 студентов (46 юношей и 66 девушек) СКГУ им. М. Козыбаева, контрольную – 61 студент (18 юношей и 43 девушки) ОмГПУ. Между юношами и девушками этих групп было выявлено общее и различное в проявлении склонности к аддиктивному поведению.

Следующим этапом эмпирического исследования стало определение выраженности психологических факторов развития склонности студентов к аддиктивному поведению. Для этого был проведен факторный анализ.

В теории факторного анализа под фактором понимается общая причина или условие, от которых зависят количественные изменения тех или иных явлений, а также искусственно построенная новая переменная, в которую входят первичные исходные переменные с определенным весом. Вес – это показатель степени влияния фактора на изменение переменной [25].

При факторном анализе результатов экспериментальной группы выделилось три фактора. Корреляционная матрица данных включала следующие переменные: экстраверсия, нейротизм, десять типов акцентуаций характера и 16 личностных черт-факторов. Такое количество разнообразных переменных, по нашему мнению, в факторном анализе должно выявить те причины, которые оказывают влияние на развитие склонности к аддиктивному поведению у студентов.

Для более точного понимания содержания психологических факторов мы выбрали из матриц общего факторного анализа только те переменные, вес которых $>0,5$. Все полученные факторы биполярны, рассмотрим их структуру.

Основополагающее значение при определении названия факторов имеет анализ их составляющих. Название фактора основывается на переменных, имеющих больший вес.

В первый фактор вошли 8 переменных. Положительный полюс представлен такими переменными, как «Нейротизм» (0,823), «Возбудимый тип акцентуации характера» (0,740), Q4 «Низкая эго-напряженность – Высокая эго-напряженность» (0,707), «Циклотимный тип акцентуации характера» (0,666), О «Гипертимия – Гипотимия» (0,649), «Экзальтированный тип акцентуации характера» (0,568), «Тревожный тип акцентуации характера» (0,547); на отрицательном полюсе: С «Слабость Я – Сила Я» (0,606).

Наибольшую факторную нагрузку несут переменные «Нейротизм» (0,823), «Возбудимый тип акцентуации характера» (0,740) и черты личности Q4 «Низкая эго-напряженность – Высокая эго-напряженность» (0,707),

которые в совокупности с чертами личности «С», «Г», «И», «О» и «Q3», согласно методике Р. Кеттелла, входят в блок эмоционально-волевых особенностей личности [26, с. 248]. Из перечисленных в нашем случае выделяются 3 черты личности, поэтому первый фактор мы назвали «эмоционально-волевым». Кроме того, все оставшиеся переменные связаны с эмоциональным реагированием человека либо на уровне темперамента, либо на уровне характера.

Именно эмоционально-волевые особенности личности студентов вуза могут выступать причиной развития склонности к аддиктивной реализации в поведении или способствовать сдерживанию соответствующих эмоций за счет волевого контроля собственного поведения. Поэтому такие переменные в структуре данного фактора, как тенденция к тревоге, беспокойству, частой смене настроения («Нейротизм»); склонность к импульсивности, повышенной возбудимости («Возбудимый тип акцентуации характера»); возбужденность, раздражительность, слабое чувство порядка («Q4+»); постоянная смена настроения, жажда деятельности при радостных событиях, подавленность и замедленность реакций и мышления при печальных событиях («Циклотимный тип акцентуации характера»); чувство вины, неуверенность в себе, подавленность, чувствительность к реакциям окружающих, впечатлительность («О+»); значительная интенсивность в нарастании темпа реакций, усилении психофизиологических реакций, восторженность порывов, крайняя впечатлительность по поводу печальных событий («Экзальтированный тип акцентуации характера»); внутренняя неуверенность в себе, на фоне которой возможна сверхкомпенсация в виде дерзкого поведения, неестественность которого сразу бросается в глаза («Тревожный тип акцентуации характера»); эмоциональная неустойчивость, зависимость от чувств, неустойчивость интересов, уклонение от ответственности, отказ от работы или учебы («С–») могут выступать источниками склонности студентов к аддиктивному поведению.

Второй фактор включает в себя семь переменных. Положительный полюс представлен такими переменными, как Н «Трекция – Пармия» (0,755), «Гипертимный тип акцентуации характера» (0,753), F «Сдержанность – Экспрессивность» (0,685), «Демонстративный тип акцентуации характера» (0,673), E «Конформность – Доминантность» (0,613), «Экстраверсия» (0,535); отрицательный полюс – «Дистимический тип акцентуации характера» (0,541).

Наибольшую факторную нагрузку несут такие переменные, как «Гипертимный тип акцентуации характера» (0,753) и черты личности Н «Трекция – Пармия» (0,755). Данные черты личности в сочетании с «А», «Е», «F», «Н», «N» и «Q2», согласно методике Р. Кеттелла, образуют блок коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия [26, с. 248]. Отсюда второй фактор мы назвали «межличностно-коммуникативным». Кроме того, другие переменные, составляющие данный фактор, так или иначе, определяют направленность человека на взаимодействие с окружающей средой, влияют на содержание общения и взаимодействия.

Согласно Ц.П. Короленко [5], аддиктивное поведение начинается с ухода от реальности и обладания

аддиктивным агентом. Так как люди в основном находятся в обществе, то уход от реальности в большинстве ситуаций связан с нарушением коммуникаций между людьми. Нарушение коммуникаций у студентов вуза происходит в сфере межличностного взаимодействия в условиях студенческой группы, в системе «преподаватель-студент», в условиях семьи, при установлении собственных отношений с противоположным полом.

Источниками нарушения коммуникаций у студентов являются следующие черты личности, приводящие к развитию склонности к аддиктивному поведению: склонность к риску, расторможенность, непонимание опасности («Н+»); приподнятое настроение, безоблачная веселость, чрезмерная живость, переходящие в раздражительность («Гипертимный тип акцентуации характера»); беззаботность, небрежность, беспечность, импульсивность («F+»); привлечение внимания и стремление добиться уважения (тщеславие), эгоцентризм, склонность к лживости для приукрашивания своей личности («Демонстративный тип акцентуации характера»); властность, неуступчивость, агрессивность, упрямство, своенравность, конфликтность, грубость («E+»); склонность к общительности, импульсивности и возбудимости («Экстраверсия»); отсутствие позитивной этической позиции и серьезности в целом, сосредоточенность в большей степени на радостных событиях жизни, чем на печальных (расположение «Дистимического типа акцентуации характера» на отрицательном полюсе).

Третий фактор состоит из четырех переменных. На положительном полюсе – Q3 «Низкое самомнение – Высокое самомнение» (0,647), N «Прямолинейность – Дипломатичность» (0,603) и G «Низкое супер-эго – Высокое супер-эго» (0,559); на отрицательном – M «Праксерния – Аутизм» (0,549). Переменные в структуре данного фактора представляют собой поведенческие характеристики «Эго» или «Я» человека и относятся к способности-неспособности управлять собой в конкретных ситуациях, умению-неумению вести себя адекватно социальным ожиданиям. Поэтому данный фактор назвали «конативным».

Наличие у студентов таких черт личности, как самолюбие, умение подчинять себе, целенаправленность, действие по осознанному плану («Q3+»); изысканность, расчетливость, хитрость, изысканность (до эстетической изощренности), честолюбивость, осторожность («N+»); настойчивость, упорство, стойкость, решительность («G+»); практичность, приземленность стремлений, недостаток воображения, занятость своими интересами, некоторая ограниченность («M-») приводит к развитию склонности к аддиктивному поведению.

Находясь в состоянии депрессии, молодые люди в качестве средства выхода из нее могут избрать различные аддиктивные агенты. Поглощенность ими начинает вызывать новые эмоциональные состояния, которые, с одной стороны, могут усугублять (отягощать) имеющееся состояние депрессии, если это химические формы аддикций (психоактивные вещества). С другой стороны, могут временно помочь справиться с депрессией и создать иллюзию выхода из нее, если это нехимические формы аддикций (гэблинг, интернет-аддикция и т. д.), будь то, например, погружение в игровую зависимость, увлечение рискованными видами спорта (адреналиномания), которые на первых порах

дают молодому человеку новые впечатления, новые ощущения. Будучи высокочувствительными к ним, юноши и девушки станут стремиться вновь к полученным переживаниям для поддержания того состояния, в котором оказались. Но при этом они будут охвачены не творческой, не общественно полезной деятельностью, а той аддиктивной реализацией, которую выбрали. И в рамках данной аддиктивной реальности будут производить определенные действия, вырабатывая определенный навык их совершения (навык прохождения отдельного уровня конкретной игры, навык или шаблон знакомства в чатах и т. д.), стремление дойти до следующего уровня в игре, знакомиться и общаться, тенденции возрастания количества времени нахождения «в сети» для поиска якобы «нужной информации» и т. п. будут захватывать впечатлительную личность все больше и сильнее. В этом случае молодые люди все сильнее будут погружаться в выбранный вид аддикции. Навыки, полученные при аддиктивной реализации, также будут аддиктивными, т. е. принадлежать аддиктивной, а не объективной реальности. В большинстве случаев студенты не смогут применить «аддиктивные навыки» в объективной реальности, а потому они фактически будут являться иллюзорными, а, следовательно, и выход из вышеназванной депрессии будет иллюзией, искажением воспринимаемого.

Пристрастие юношей и девушек к выбранной аддиктивной реализации в определенной степени «вырвет» их из объективной действительности. Молодые люди перестанут нуждаться в социальных группах позитивной направленности.

При сравнении структуры эмоционально-волевого фактора у студентов экспериментальной и контрольной групп обнаруживаем общее и различное в его содержании.

У студентов контрольной группы в структуре эмоционально-волевого фактора наблюдается совпадение в половине случаев – четырех переменных («Нейротизм», O «Гипертимия – Гипотимия», «Экзальтированный тип акцентуации характера», «Тревожный тип акцентуации характера») из восьми с преобладающим весом переменной «Нейротизм» (0,709).

Различие заключается в привнесении других переменных, таких как «Эмотивный тип акцентуации характера» (0,685), «Застревающего типа акцентуации характера» (0,697) и переменной, расположенной на отрицательном полюсе – M «Праксерния – Аутизм» (–0,539).

Выделенное общее и различное в содержании эмоционально-волевого фактора характеризует студентов ОмГПУ, склонных к аддиктивному поведению, следующим образом.

У данных студентов проявляется постоянная тревога, обеспокоенность («Нейротизм», «Тревожный тип акцентуации характера»), имеющие тенденцию в нарастании интенсивности («Экзальтированный тип акцентуации характера»), возбужденность, раздражительность, слабое чувство порядка («Q4+»), впечатлительность, «захваченность» чувствами (поглощенность эмоциональными состояниями), глубокое переживание различных чувств («Эмотивный тип акцентуации характера»), которые после их возникновения сразу не исчезают, а имеют наклонность развиваться в реактивную сторону, затихая лишь тогда, когда прекращается

вызавшая их реакция («Застревающий тип акцентуации характера»), приземленность стремлений, занятость своими интересами («М-»), что определяет склонность к аддиктивному поведению студентов ОмГПУ.

Рассмотрим общее и различное в содержании межличностно-коммуникативного фактора у студентов ОмГПУ, склонных к аддиктивному поведению в сопоставлении со склонными к аддиктивному поведению студентами СКГУ им. М. Козыбаева.

Из семи переменных, выделенных и описанных в структуре данного фактора у студентов экспериментальной группы, обнаруживаем пять в контрольной группе: «Гипертимный тип акцентуации характера» (0,808), «Демонстративный тип акцентуации характера» (0,754), «Экстраверсия» (0,680), Н «Трептя – Пармия» (0,559) и F «Сдержанность – Экспрессивность» (0,540). Различия заключаются в добавлении таких переменных, как «Циклотимный тип акцентуации характера» (0,601) и L «Алакии – Протенсии» (0,513).

Отсюда мы полагаем, что приподнятое настроение, безоблачная веселость, чрезмерная живость, переходящие в раздражительность («Гипертимный тип акцентуации характера»); тщеславие, эгоцентризм, склонность к лживости для приукрашивания своей личности («Демонстративный тип акцентуации характера»); склонность к импульсивности, возбудимости («Экстраверсия»); склонность к риску, расторможенность, непонимание опасности («Н+»); беззаботность, небрежность, беспечность («F+»); постоянная смена настроения, подавленность и замедленность реакций при печальных событиях («Циклотимный тип акцентуации характера»); подозрительность, обращенность интересов на самого себя, завистливость, большое сомнение («L+») влияют на развитие у студентов ОмГПУ склонности к аддиктивному поведению.

Обратимся далее к сравнительной характеристике составляющих переменных третьего, конативного фактора в исследуемых группах.

При сопоставлении содержания конативного фактора у студентов экспериментальной и контрольной групп обнаруживаем следующее общее и отличное в составе переменных. Из четырех переменных в контрольной группе отмечается наличие двух – G «Низкое супер-эго – Высокое супер-эго» (0,634) и Q3 «Низкое сомнение – Высокое сомнение» (0,517), различие – в привнесении переменной B «Низкий интеллект – Высокий интеллект» (0,519). Все это в совокупности характеризует конативный фактор у студентов ОмГПУ следующим образом.

Их отличают настойчивость, упорство, решительность («G+») в поиске новых возможностей аддиктивной реализации; самолюбие, умение подчинять себе, целенаправленность («Q3+») и сообразительность, быстрая схватываемость («B+») позволяют убеждать других в необходимости предоставить свободу действий в выборе аддиктивных агентов.

Таким образом, на основе выделенных и описанных психологических факторов возможно построение профилактической деятельности, направленной на предупреждение склонности к аддиктивному поведению студентов вузов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Четвериков Д.В. Психологические механизмы и структура аддиктивного поведения личности : дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2002. 385 с.
2. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика. Воронеж: МОДЭК, 2003. 240 с.
3. Дмитриева Н.В., Дубровина О.В. Аддиктивная идентичность виртуально зависимой личности. Ишим: ИГПИ им. П.П. Ершова, 2010. 200 с.
4. Змановская Е.В. Девиантология. М.: Академия, 2003. 288 с.
5. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск: Олсиб, 2001. 251 с.
6. Руководство по аддиктологии / под ред. В.Д. Менделевича. СПб.: Речь, 2007. 768 с.
7. Барцалкина В.В. Актуальность научного направления «Аддиктология» // Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. М.: Институт психологии РАН, 2011. С. 77–82.
8. Асеева А.Д. Социально-психологические аспекты зависимого поведения в межличностных отношениях в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2014. 25 с.
9. Герасимова В.В. Социально-психологические особенности студентов с аутоагрессивностью и склонностью к алкогольной и наркотической зависимости : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2013. 18 с.
10. Гиря Ю.В. Личностные особенности людей с зависимым поведением : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 27 с.
11. Дмитриев К.Г. Психологические детерминанты интернет-зависимости в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 21 с.
12. Кушнерова Ю.Ю. Взаимосвязь показателей процесса социально-психологической адаптации и структурных элементов эго-идентичности студентов, имеющих склонность к развитию алкогольной аддикции // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 704–711.
13. Лазарев С.В., Лазарева О.Р. Психологические аспекты аддиктивного поведения // Аддиктивное поведение обучающихся: профилактика, реабилитация и ресоциализация в условиях образовательной среды: материалы Всероссийской конференции. М.: НИИ РЛ МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2013. С. 95–100.
14. Семенова О.Ю. Психофизиологические и психологические особенности подростков с риском разных видов аддикций : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2012. 25 с.
15. Чеверикина Е.А. Социально-психологические особенности студентов вузов, склонных к зависимости от психоактивных веществ : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2013. 23 с.
16. Ярышева А.А. Несформированность идентичности как детерминанта склонности к аддиктивному поведению старших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2012. 24 с.
17. Аршинова В.В. Профилактика зависимого поведения: системный подход. Ростов н/Д.: Феникс, 2014. 414 с.

18. Каневская Т.М. Психолого-педагогические условия профилактики аддиктивного поведения в студенческой среде педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 6. С. 223–227.
19. Каткова Л.В. Социальные технологии профилактики аддиктивного поведения студенческой молодежи : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Белгород, 2013. 27 с.
20. Круковская О.А. Социально-педагогический подход в профилактике аддиктивного поведения студентов колледжа // Вестник Бурятского государственного университета. 2014. № 1-2. С. 63–68.
21. Мысина Г.А. Патриотическое воспитание как основа профилактики аддиктивных форм поведения обучающихся // Аддиктивное поведение обучающихся: профилактика, реабилитация и ресоциализация в условиях образовательной среды: материалы Всероссийской конференции. М.: НИИ РЛ МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2013. С. 12–16.
22. Предупреждение распространения наркотиков в молодежной среде / под ред. Л.И. Романовой. Владивосток: ДВГУ, 2012. 148 с.
23. Смирнов А.В. Базовые психологические компоненты аддиктивного поведения в структуре интегральной индивидуальности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2015. 47 с.
24. Смирнов А.В. Опросник диагностики аддикций «ОДА-2010». Екатеринбург: УралГПУ, 2010. 200 с.
25. Беспалько И.Г. О некоторых неясных вопросах психологической интерпретации факторов в факторном анализе // Психологический журнал. 1987. Т. 8. № 3. С. 137–144.
26. Основы психологии / под ред. Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д.: Феникс, 1999. 576 с.
8. Aseeva A.D. *Sotsialno-psikhologicheskie aspekty zavisimogo povedeniya v mezhlchnostnykh otnosheniyakh v yunosheskom vozraste*. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Socio-psychological aspects of addictive behavior in interpersonal relationships in adolescence]. Kursk, 2014. 25 p.
9. Gerasimova V.V. *Sotsialno-psikhologicheskie osobennosti studentov s autoagressivnostyu i sklonnostyu k alkogolnoy i narkoticheskoy zavisimosti*. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Socio-psychological characteristics of students with the auto-aggressive behaviour and inclination to alcohol and drug addiction]. Kazan', 2013. 18 p.
10. Girya Yu.V. *Lichnostnye osobennosti lyudey s zavisimym povedeniem*. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Personal characteristics of people with dependent behavior]. Moscow, 2013. 27 p.
11. Dmitriev K.G. *Psikhologicheskie determinanty internet-zavisimosti v yunosheskom vozraste*. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Psychological determinants of Internet addiction in adolescence]. Moscow, 2013. 21 p.
12. Kushnerova Yu.Yu. Correlation of indicators of social-psychological adaptation process and structural elements of ego-identity of students with inclination for the development of alcoholic addiction. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2012, no. 6, pp. 704–711.
13. Lazarev S.V., Lazareva O.R. Psychological aspects of addictive behaviour. *Addiktivnoe povedenie obuchayushchikhsya: profilaktika, reabilitatsiya i resotsializatsiya v usloviyakh obrazovatelnoy sredy: materialy Vserossiyskoy konferentsii*. Moscow, NII RL MGTU im. N.E. Bauman Publ., 2013, pp. 95–100.
14. Semenova O.Yu. *Psikhofiziologicheskie i psikhologicheskie osobennosti podrostkov s riskom raznykh vidov addiktsiy*. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Psycho-physiological and psychological characteristics of adolescents at risk for different types of addictions]. Sankt Petersburg, 2012. 25 p.
15. Cheverikina E.A. *Sotsialno-psikhologicheskie osobennosti studentov vuzov, sklonnykh k zavisimosti ot psikhoaktivnykh veshchestv*. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Socio-psychological characteristics of university students who are prone to psychoactive substance abuse]. Kazan', 2013. 23 p.
16. Yarysheva A.A. *Nesformirovannost identichnosti kak determinanta sklonnosti k addiktivnomu povedeniyu starshikh shkolnikov*. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Unformed identity as a determinant of propensity to addictive behavior of senior pupils]. Kemerovo, 2012. 24 p.
17. Arshinova V.V. *Profilaktika zavisimogo povedeniya: sistemnyy podkhod* [Prevention of addictive behaviour: systematic approach]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2014. 414 p.
18. Kanevskaya T.M. Psychology-pedagogical conditions preventive maintenance of dependent behaviour in the student's environment of pedagogical high school. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2012, no. 6, pp. 223–227.
19. Katkova L.V. *Sotsialnye tekhnologii profilaktiki addiktivnogo povedeniya studencheskoy molodezhi*. Avtoref. diss. kand. sotsiol. nauk [Social technologies in

REFERENCES

1. Chetverikov D.V. *Psikhologicheskie mekhanizmy i struktura addiktivnogo povedeniya lichnosti*. Diss. dokt. psikhol. nauk [Psychological mechanisms and structure of addictive behavior of a personality]. Novosibirsk, 2002. 385 p.
2. Gogoleva A.V. *Addiktivnoe povedenie i ego profilaktika* [Addictive behavior and its prevention]. Voronezh, Modek Publ., 2003. 240 p.
3. Dmitrieva N.V., Dubrovina O.V. *Addiktivnaya identichnost virtualno zavisimoy lichnosti* [Addictive identity of a virtually dependent individual]. Ishim, IGPI im. P.P. Ershova Publ., 2010. 200 p.
4. Zmanovskaya E.V. *Deviantologiya* [Deviantology]. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 288 p.
5. Korolenko Ts.P., Dmitrieva N.V. *Psikhosotsialnaya addiktologiya* [Psychosocial addictology]. Novosibirsk, Olsib Publ., 2001. 251 p.
6. Mendelevich V.D., ed. *Rukovodstvo po addiktologii* [A guide to addictology]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2007. 768 p.
7. Bartsalkina V.V. The importance of the scientific direction "Addictology". *Addiktivnoe povedenie: profilaktika i reabilitatsiya: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2011, pp. 77–82.

- prevention of addictive behaviour of students]. Belgorod, 2013. 27 p.
20. Krukovskaya O.A. Socio-pedagogical approach to prevention of addictive behavior in college students. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, no. 1-2, pp. 63–68.
 21. Mysina G.A. Patriotic education as the basis for the prevention of addictive behavior of students. *Addiktivnoe povedenie obuchayushchikhsya: profilaktika, reabilitatsiya i resotsializatsiya v usloviyakh obrazovatel'noy sredy: materialy Vserossiyskoy konferentsii*. Moscow, NII RL MGTU im. N.E. Baumana Publ., 2013, pp. 12–16.
 22. Romanova L.I., ed. *Preduprezhdenie rasprostraneniya narkotikov v molodezhnoy srede* [Prevention of drug spread among young people]. Vladivostok, DVGU Publ., 2012. 148 p.
 23. Smirnov A.V. *Bazovye psikhologicheskie komponenty addiktivnogo povedeniya v strukture integralnoy individualnosti*. Avtoref. diss. dokt. psikhol. nauk [The basic psychological components of addictive behaviour in the structure of integral personality]. Ekaterinburg, 2015. 47 p.
 24. Smirnov A.V. *Oprosnik diagnostiki addiktsiy "ODA-2010"* [Diagnostic questionnaire addictions "ODA-2010"]. Ekaterinburg, UralGPU Publ., 2010. 200 p.
 25. Bepalko I.G. On some unclear issues of psychological interpretation of factors in factor analysis. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 1987, vol. 8, no. 3, pp. 137–144.
 26. Stolyarenko L.D., ed. *Osnovy psikhologii* [Psychology Basics]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 1999. 576 p.

PSYCHOLOGICAL FACTORS DETERMINING PROPENSITY FOR UNIVERSITY STUDENTS TO ADDICTIVE BEHAVIOUR

© 2016

D.V. Lazarenko, Master of Pedagogy, the Head of analytical department

*Regional center of retraining and advanced training of civil servants of the akimat of North Kazakhstan region,
Petropavlovsk (Kazakhstan)*

Keywords: addiction; addictive behaviour; propensity for addictive behavior; an addictive agent; addictive implementation; psychological factors; extraversion; neuroticism; types of character accentuation; personality traits.

Abstract: The paper studies such form of deviant behavior as addiction, names the authors who conducted pioneer research in formation of special scientific branch of knowledge – addictology, which deals with the study of addictions and addictive behaviour. A review of scientific literature on the investigated problem is presented. The authors interpret the factors as the causes, driving forces of any phenomenon. As psychological factors affecting the development of propensity for addictive behavior among university students, the types of personality (extraversion, neuroticism), types of accentuation of the character and personality traits are distinguished. An empirical study was organized and conducted, which revealed similarities and differences in the manifestation of the propensity for addictive behavior in young men and women, as well as connection between specific forms of addiction with the considered psychological factors. Factor analysis was used to clarify the content of the psychological factors of the structure. Description and analysis of the results are presented in this paper. Three psychological factors have been identified: emotional and volitional, interpersonal and communicative, and conative. Each of them corresponds to the specific component in the structure of propensity for addictive behaviour of university students, and carries out its functional role in the development of this tendency. The analysis of identified psychological factors shows the influence of specific variables of each factor on the manifestation of the university students' propensity for addictive behaviour. The psychological factor, a “trigger” for addictive implementation, is the interpersonal and communicative factor, then conative (as the specific behavior features of a person in the state of addictive implementation) and emotional-and-volitional – associated with obtaining and maintaining of intense emotions. Understanding of the psychological factors of structure makes it possible to influence and transform them, and thereby prevent the development of young people's propensity for addictive behavior.

**АНАЛИЗ ПЕРЕЖИВАНИЙ ФРУСТРИРУЮЩИХ СИТУАЦИЙ У ДЕТЕЙ,
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ
(НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ НА ПАТРОНАТНОМ ВОСПИТАНИИ
И ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКОМ ДОМЕ)**

© 2016

*А.М. Первитская, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и социальная психология»
Курганский государственный университет, Курган (Россия)*

Ключевые слова: фрустрирующая ситуация; экстрапунитивная реакция; интропунитивная реакция; импунитивная реакция; фиксация на препятствии; фиксация на самозащите; фиксация на удовлетворении потребности; проблемная ситуация; самооценка; дети, оставшиеся без попечения родителей.

Аннотация: Воспитание детей, оставшихся без попечения родителей – актуальная проблема современного общества. При этом воспитание детей в традиционной модели опеки и попечительства, которой является детский дом, строится без учета адекватных психологических условий, обеспечивающих полноценное развитие детей. Данное исследование нацелено на раскрытие аспекта переживания фрустрирующих ситуаций детьми, находящимися на патронатном воспитании и воспитывающимися в детском доме. Результаты исследования позволяют утверждать ценность патронатного воспитания. Четко просматривается сглаживание реакций на фрустрирующие ситуации у детей, воспитывающихся в семье, показатели самооценки в данной группе также ближе к нормальным значениям.

В качестве объекта исследования данной работы рассматривается фрустрация как психологический феномен, а переживание проблемных ситуаций у детей, оставшихся без попечения родителей, как предмет данного исследования. Выдвинуты следующие предположения: дети, воспитывающиеся в детском доме, характеризуются рядом особенностей в проявлении реакций на проблемную ситуацию в отличие от детей, находящихся на патронатном воспитании; имеется связь между характером преодоления проблемных ситуаций у детей, оставшихся без попечения родителей, и самооценкой.

Установлено, что дети, находящиеся в семье, менее болезненно реагируют на фрустрирующие ситуации, в большей степени воспринимают себя способными справиться с проблемами, самооценка таких детей приближена к адекватной. Дети, воспитывающиеся в детском доме, имеют самооценку, близкую к завышенной, проблемные ситуации воспринимают как неизбежные и неподдающиеся контролю. Отмечается положительная роль патронатного воспитания для развития полноценной личности ребенка.

ВВЕДЕНИЕ

Дети, оставшиеся без попечения родителей, с точки зрения специалистов различных сфер жизнедеятельности, – это дети категории группы риска [1–4]. Такие дети по-своему переживают и пытаются преодолеть возникающие фрустрирующие ситуации [5; 6]. Под критической ситуацией в исследованиях С.В. Духновского понимается социальная ситуация, складывающаяся в результате одномоментного сильного или слабого, но длительного травмирования совокупностью событий внешнего и внутреннего мира, преломленных в психике человека. Это «преломление» представляет собой идеальное и чувственно-деятельное психологическое обобщение чувственно-мыслительных образов событий, входящих в её состав, детерминирующее поведение и развитие личности. Критический компонент ситуации представляет депривацию витальных и эмоционально значимых потребностей, результатом которой выступает угроза личностному развитию [7; 8]. Необходимыми признаками фрустрирующей ситуации согласно большинству определений является наличие сильной мотивированности достичь цель (удовлетворить потребность) и преграды, препятствующие этому достижению [9–17]. В нашем исследовании поддерживается точка зрения многих авторов о том, что наиболее интересной и завершённой представляется теория Сола Розенцвейга, это «эвристическая» классификация типов реакций фрустрации [18–20]. Цель исследования – выявление и анализ особен-

ностей переживания фрустрирующих ситуаций у детей, оставшихся без попечения родителей.

МЕТОДИКИ И БАЗА ИССЛЕДОВАНИЯ

Для проверки гипотез были использованы методики: тест рисуночной фрустрации Розенцвейга (детский вариант), методика «Лесенка» (автор В.Г. Щур). База исследования: детские дома г. Кургана и Курганской области, патронатные семьи г. Кургана и Курганской области. В исследовании принимало участие 63 ребенка младшего школьного возраста, из них 38 детей находятся на патронатном воспитании: 13 мальчиков и 25 девочек; 25 детей воспитываются в детском доме: 10 мальчиков и 15 девочек. Все дети посещают начальную школу в общеобразовательных учреждениях, а также проживают в детском доме или в семье не менее 1,5 лет.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

На первом этапе описания результатов нас интересовала часть гипотезы о том, что дети, воспитывающиеся в детском доме, характеризуются рядом особенностей проявления реакции на проблемную ситуацию, в отличие от детей, находящихся на патронатном воспитании. Для нахождения значимых различий между детьми 2-х выборок применен *t*-критерий Стьюдента. Значимые различия обнаружены по следующим показателям теста Розенцвейга: экстрапунитивные реакции ($t=2,68$, $p \leq 1\%$, при $d=61$), интропунитивные реакции

($t=2,11$, $p \leq 5\%$, при $d=61$), импунитивные реакции ($t=3,14$, $p \leq 1\%$, при $d=61$), фиксация на препятствии ($t=2,92$, $p \leq 1\%$, при $d=61$), фиксация на удовлетворении потребностей ($t=2,89$, $p \leq 1\%$, при $d=61$). По параметру фиксации на самозащите значимых различий не обнаружено ($p > 5\%$). В обеих группах показатель по данному параметру выражен на среднем уровне. Результаты представлены на рисунке 1.

Исходя из полученных значимых различий, можно сделать выводы по двум группам детей, оставшихся без попечения родителей.

Дети, воспитывающиеся в детском доме, чаще имеют ярко выраженную экстрапунитивную реакцию. Они снимают с себя ответственность за происходящие события, осуждают внешнюю причину фрустрации, подчеркивают степень фрустрирующей ситуации, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица. Тип реакции – «с фиксацией на препятствии». Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

Дети из патронатных семей чаще имеют импунитивную реакцию, что говорит о том, что фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое со временем, обвинение окружающих или самого себя отсутствует. Также у детей данной выборки чаще встречается интропунитивная реакция, которая направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению. Испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя. Преобладающий тип реакции – «реакция на удовлетворение потребностей». Это желание найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенности в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению. Итак, ребенок, находящийся в семейной среде, формируется как более уверенная в своих возможностях личность, трудности и проблемы чаще рассматриваются как преодолимые и решаемые. Первая часть гипотезы нашла свое под-

тверждение: дети, воспитывающиеся в детском доме, характеризуются рядом особенностей проявлений реакций на проблемную ситуацию, в отличие от детей, находящихся на патронатном воспитании.

Вторая часть гипотезы: имеется связь между характером преодоления проблемных ситуаций у детей, оставшихся без попечения родителей, и самооценкой. По параметру «самооценка» также проведен анализ значимых различий при помощи t -критерия Стьюдента (различия не выявлены $p > 5\%$). Но при этом у детей, воспитывающихся в детском доме, самооценка в среднем завышенная ($M=4,25 \pm 0,23$; $S=0,51$). У детей из патронатных семей ($M=3,71 \pm 0,39$; $S=0,19$) более приближена к адекватной. Наше предположение доказано при помощи корреляционного анализа, который показал следующие результаты.

В группе детей, воспитывающихся в детском доме, найдены значимые связи между самооценкой и интропунитивными реакциями ($r=-0,53$, $p \leq 1\%$, при $n=25$), самооценкой и фиксацией на самозащите ($r=0,52$, $p \leq 1\%$, при $n=25$). Результаты представлены на рисунке 2.

Итак, у детей, воспитывающихся в детском доме, при повышении уровня самооценки снижается количество интропунитивных реакций и повышается фиксация на самозащите. Можно предположить компенсаторный характер высокой самооценки.

В группе детей из патронатных семей значимые связи между самооценкой и экстрапунитивными реакциями ($r=-0,42$, $p \leq 1\%$, при $n=38$), самооценкой и импунитивными реакциями ($r=0,47$, $p \leq 1\%$, при $n=38$). Результаты представлены на рисунке 3.

Итак, у детей из патронатных семей при повышении самооценки количество экстрапунитивных реакций понижается, а импунитивных увеличивается. Также можно сделать предположение, что после адаптации в семье самооценка ребенка стабилизируется и выход на обвинения других перестает быть необходимым. Таким образом, вторая часть гипотезы нашла свое подтверждение: имеется связь между характером преодоления проблемных ситуаций у детей, оставшихся без попечения родителей, и самооценкой.

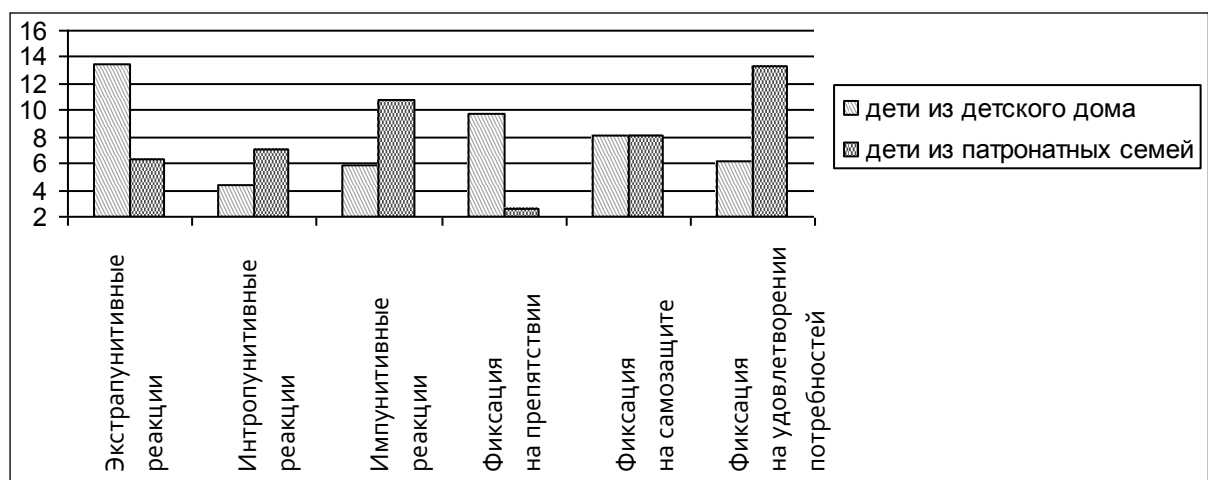


Рис.1. Реакции на фрустрирующие ситуации у детей, оставшихся без попечения родителей

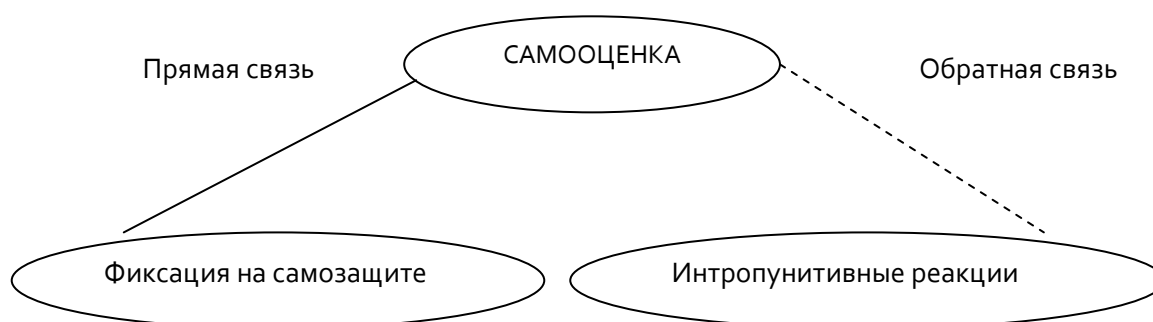


Рис. 2. Значимые корреляционные связи между самооценкой и реакциями на проблемную ситуацию в группе детей, воспитывающихся в детском доме

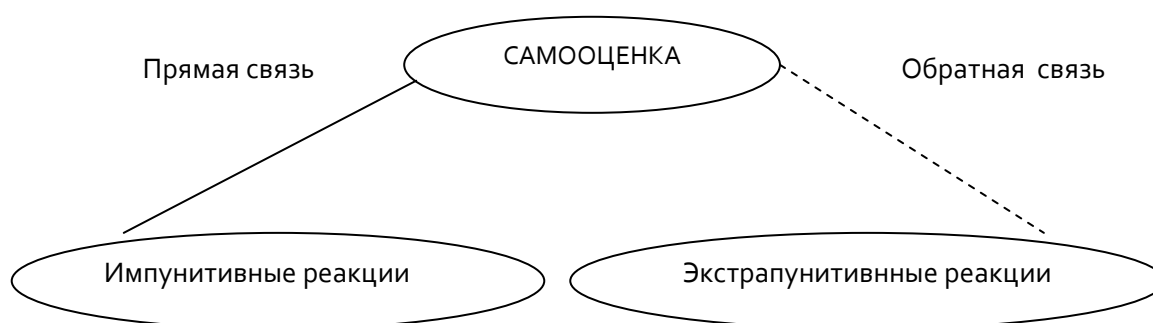


Рис. 3. Значимые корреляционные связи между самооценкой и реакциями на проблемную ситуацию в группе детей из патронатных семей

ВЫВОДЫ

Воспитанники детского дома, чаще имеют ярко выраженную экстрапунитивную реакцию, основной тип реакции – «с фиксацией на препятствии». Дети из патронатных семей чаще имеют импунитивную реакцию, преобладающий тип реакции – «реакция на удовлетворение потребностей». Самооценка детей, оставшихся без попечения родителей, чаще всего является завышенной и связана с реакциями на проблемную ситуацию. По мере приближения самооценки к адекватному уровню дети начинают менее болезненно реагировать на фрустрирующие ситуации. Следовательно, включение ребенка в семью оказывает благоприятное действие на его восприятие окружающей действительности и самого себя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дементьева И.Ф. Российская семья: проблемы воспитания. М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2000. 40 с.
2. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. М.: Академия, 2004. 256 с.
3. Шульга Т.И. Работа с неблагополучной семьей. М.: Дрофа, 2005. 254 с.
4. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи: детский дом: заботы и тревоги общества. М.: Педагогика, 1990. 160 с.
5. Первитская А.М. Анализ взаимосвязи эмоционально-волевой регуляции и особенностей преодоления критической ситуации у девочек-подростков // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. № 3. С. 56–58.
6. Первитская А.М. Эмоционально-волевая регуляция как средство преодоления проблемных ситуаций у девочек-подростков (сравнительный анализ девочек-подростков с «нормальным» и делинквентным поведением) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2014. № 3. С. 137–143.
7. Духновский С.В. Влияние переживания критических ситуаций на развитие девиантного поведения подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2002. 22 с.
8. Духновский С.В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003. 124 с.
9. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
10. Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология. М.: Прогресс, 1975. Т. V. С. 15–109.
11. Child A.R., Waterhous I.K. Frustration and the quality of performance. I. A critique of the Barker, Dembo and Lewin experiment // Psychological review. 1952. Vol. 59. № 5. P. 351–362.
12. Hilgard E.R., Atkinson R.C. Introduction to psychology. New York: Brace & World, 1967. 686 p.
13. Janis I.L., Mahl G.P., Kagan J., Holt R.R. Personality. Dynamic, development, and assessment. New York: Harcourt, Brace & World, 1969. 859 p.

14. Kisker G.W. The disorganised personality. New York: McGraw Hill, 1972. 562 p.
15. Lewin K. The dynamic theory of personality. New York: McGraw Hill, 1935. 286 p.
16. Sarnoff A. Personality. Dynamic and development. New York: Wiley & Sons, 1962. 572 p.
17. Maslow A.H. Motivation and personality. New York: Harper & Brothers, 1954. 411 p.
18. Фрустрация: понятие и диагностика / сост. Л.И. Деметий. Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. 68 с.
19. Данилова Е.Е. Детский тест «рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга. М.: Московский городской психолого-медико-социальный центр, 1992. 64 с.
20. Данилова Е.Е. Методика изучения фрустрационных реакций у детей // Иностранная психология. 1996. № 6. С. 69–81.
7. Dukhnovskiy S.V. *Vliyanie perezhivaniya kriticheskikh situatsiy na razvitiye deviantnogo povedeniya podrostkov*. Avtoref. diss. kand. psikh. nauk [The influence of critical situations experience on the development of deviant behavior of teenagers]. Kazan', 2002. 22 p.
8. Dukhnovskiy S.V. *Psikhologicheskoe soprovozhdeniye podrostkov v kriticheskikh situatsiyakh* [Psychological support for teens in crisis situations: a tutorial]. Kazan', Kurganskiy gos. un-t Publ., 2003. 124 p.
9. Vasilyuk F.E. *Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy)* [Psychology of experience (analysis of overcoming of critical situations)]. Moscow, Mosk. un-t Publ., 1984. 200 p.
10. Nyutten Zh. The motivation. *Eksperimentalnaya psikhologiya*. Moscow, Progress Publ., 1975. Vol. V, pp. 15–109.
11. Child A.R., Waterhouse I.K. Frustration and the quality of performance. I. A critique of the Barker, Dembo and Lewin experiment. *Psychological review*, 1952, vol. 59, no 5, pp. 351–362.
12. Hilgard E.R., Atkinson R.C. *Introduction to psychology*. New York, Brace & World Publ., 1967. 686 p.
13. Janis I.L., Mahl G.P., Kagan J., Holt R.R. *Personality. Dynamic, development, and assessment*. New York, Harcourt, Brace & World Publ., 1969. 859 p.
14. Kisker G.W. *The disorganised personality*. New York, McGraw Hill Publ., 1972. 562 p.
15. Lewin K. *The dynamic theory of personality*. New York, McGraw Hill Publ., 1935. 286 p.
16. Sarnoff A. *Personality. Dynamic and development*. New York, Wiley & Sons Publ., 1962. 572 p.
17. Maslow A.H. *Motivation and personality*. New York, Harper & Brothers Publ., 1954. 411 p.
18. Dementiy L.I., ed. *Frustratsiya: ponyatie i diagnostika* [Frustration: concept and diagnostics]. Omsk, OmGU Publ., 2004. 68 p.
19. Danilova E.E. *Detskiy test «risunochnoy frustratsii» S. Rozentsveyga* [S. Rozentsveig's children's test of "pictorial frustration"]. Moscow, Moskovskiy gorodskoy psikhologo-mediko-sotsialnyy tsentr Publ., 1992. 64 p.
20. Danilova E.E. Methodology of learning of children's frustration reactions. *Inostrannaya psikhologiya*, 1996, no. 6, pp. 69–81.

REFERENCES

1. Dementeva I.F. *Rossiyskaya semya: problemy vospitaniya* [Russian family: problems of education]. Moscow, Gosudarstvennyy NII semi i vospitaniya Publ., 2000. 40 p.
2. Oliferenko L.Ya., Shulga T.I., Dementeva I.F. *Sotsialno-pedagogicheskaya podderzhka detey gruppy riska* [Social-pedagogical support of risk group children]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 256 p.
3. Shulga T.I. *Rabota s neblagopoluchnoy semey* [Work with troubled family]. Moscow, Drofa Publ., 2005. 254 p.
4. Prikhodzhan A.M., Tolstykh N.N. *Deti bez semi: detskiy dom: zaboty i trevogi obshchestva* [Children without family: orphanage: troubles and worries of the society]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. 160 p.
5. Pervitskaya A.M. The analysis of interrelation between emotional and volitional regulation and features of overcoming critical situation in teenage girls. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsialnaya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika*, 2014, no. 3, pp. 56–58.
6. Pervitskaya A.M. Emotional-volitional regulation as overcoming problem situations by teenage girls (comparative analysis of teenage girls with «normal» and delinquent behavior). *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafeva*, 2014, no. 3, pp. 137–143.

**THE ANALYSIS OF FRUSTRATING SITUATIONS EXPERIENCE BY CHILDREN
WITHOUT PARENTAL SUPPORT
(ON THE EXAMPLE OF CHILDREN BEING AT FOSTER CARE
AND BROUGHT UP IN THE ORPHANAGE)**

© 2016

A.M. Pervitskaya, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair "General and social psychology"
Kurgan State University, Kurgan (Russia)

Keywords: frustrating situation; extrapunitive reaction; intropunitive reaction; impunitive reaction; fixation on obstruction; fixation on self-defense; fixation on need gratification; problem situation; self-assessment; children without parental support.

Abstract: Guidance of children without parental support is the topical problem of modern society. At the same time, the education of children according to the traditional pattern of guardianship and custody, which is an orphanage, is built not taking into account the adequate psychological conditions providing full development of children. This study is meant to reveal an aspect of the experience of frustrating situations by children being at foster care and brought up in the orphanage. The results of the study allow declaring the value of foster care. The leveling of reactions to the frustrating situations is clearly visible with children being brought up in a family, and the indices of self-assessment in this group are also closer to the normal values. Frustration as a psychological phenomenon is considered as an object of the study of this paper, and the experience of problem situations by children without parental support is considered as the subject for the study. The author makes the following assumptions: children being brought up in the orphanage are characterized by the range of peculiarities in the demonstration of reactions to the problem situation in distinction from children being at foster care; there is the relation between the nature of problem situations overcoming by children without parental support and the self-assessment.

It is determined that children living in the family react to frustrating situations less badly, they perceive themselves able to cope with the problems, their self-assessment is close to adequate. Children being brought up in the orphanage have self-assessment close to inflated; they perceive problem situations as the inevitable and non-controllable. The author noted the positive role of foster care for the development of comprehensive personality of a child.

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ

© 2016

Т.С. Пилишвили, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики

Пань Цзе, магистрант кафедры психологии и педагогики
Российский университет дружбы народов, Москва (Россия)

Ключевые слова: субъективное благополучие; инокультурная адаптация; дезадаптированность; китайские студенты; юношеский возраст.

Аннотация: Актуальность темы исследования субъективного благополучия личности в процессе инокультурной адаптации обуславливается как внутринаучными причинами, состоящими в более глубоком понимании связи между адаптацией как процессом и удовлетворенностью личности как сложным социально-психологическим образованием, так и социально-экономической необходимостью увеличения роста субъективно удовлетворенных обучением и проживанием в России иностранных граждан. Цель исследования состоит в сравнительном анализе субъективного благополучия китайских студентов в процессе инокультурной адаптации в РУДН (Москва). В исследовании с применением трех методик опросного типа приняли участие 120 китайских студентов урванного по полу выборки, находящихся на различных этапах инокультурной адаптации (менее одного года – 40 человек; около трех лет – 40 человек; более пяти лет – 40 человек). Результаты сравнительного анализа показывают, что выявлена наименьшая адаптированность студентов первой группы при отсутствии целей в жизни, низком личностном росте, ведомости, негативной оценке себя и окружения. Обнаружена нестабильность адаптированности, средняя степень принятия себя, эмоциональный дискомфорт, желание управлять окружением при его низкой позитивной оценке у испытуемых, находящихся на этапе адаптации около трех лет. Выявлена наибольшая адаптированность при высоком личностном росте, принятии себя и других, удовлетворенности повседневной деятельностью, стремлении управлять окружением у испытуемых, находящихся на этапе адаптации более пяти лет. Выделены факторные структуры групп испытуемых, свидетельствующие о связи адаптированности и внутреннего контроля у трех групп испытуемых; связи дезадаптированности и эскапизма у испытуемых с адаптацией около трех лет. Обнаруженные особенности могут учитываться при построении программ психологического сопровождения адаптации китайских студентов в российском международно-ориентированном вузе.

ВВЕДЕНИЕ

Выступая интегральным социально-психологическим образованием [1], субъективное благополучие рассматривается в качестве звена обратной связи в системе активности личности [2], связанного с ценностно-смысловой сферой в ходе обеспечения внутренней удовлетворенности при некотором допустимом расхождении между ожидаемым и реальным процессом адаптации за счет удержания субъектом позитивного смысла происходящего [3]. Юношеский возраст представляет собой один из нормативных кризисов развития [4], ресурсом для прохождения которого становится стремление индивида «поддерживать относительно высокие и стабильные показатели субъективного благополучия» [5, с. 17]. В случае с китайскими студентами, обучающимися в российских вузах, на нормативный юношеский кризис накладывается адаптация как стресс аккультурации [6], которая требует иных стратегий совладания, чем было принято в родной культуре [7]. В исследовании субъективного благополучия китайских студентов выявлено, что показателем «уровня субъективного благополучия являются не доминирующие ценности, а степень их доступности, широта диссоциации, внутренней конфликтности и внутреннего вакуума» [8, с. 100]. Показано, что новый культурный контекст способен выступать как позитивным, так и негативным показателем субъективного благополучия личности из общества этнического меньшинства [9]. В зависимости от этапа адаптации изменяется уровень субъективного благополучия личности от эйфории до полного разочарования в новой культурной среде. Эти изменения, по

мнению разных авторов, носят характер U-образной (по Г. Триандису) [10], W-образной (по J.T. Gullahorn и J.E. Gullahorn), сочетания U и W-образной кривых (по S.Bochner, A.Lin, B.M. McLeod), циклической возрастающей кривой (по Y.Y. Kim) [11]. Необходимость исследования вариантов адаптационной активности личности [12] и ее связи с субъективным благополучием [13] обусловлена как внутринаучными причинами [14], так и необходимостью роста количества иностранных студентов из стран – участников Университета ШОС [15]. Целью настоящего исследования является изучение субъективного благополучия китайских студентов РУДН на различных этапах инокультурной адаптации (далее ИА) для проверки одной из вышеуказанных концепций адаптации как изменяющегося процесса.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Гипотезой исследования стало предположение о том, что субъективное благополучие китайских студентов РУДН возрастает на более поздних этапах ИА. Уравненную по полу выборку настоящего исследования составили 120 китайских студентов медицинского, филологического факультетов, а также факультета гуманитарных наук РУДН в возрасте от 18 до 25 лет, M=22 года: а) 40 студентов подготовительного факультета (ИА менее 1 года); б) 40 студентов второго курса (ИА 3 года); в) 40 студентов магистратуры (ИА более 5 лет). Применялись переведенные с оригинала на китайский язык с помощью техники двойного перевода шкалы субъективного благополучия (E. Diener) [16], шкалы психологического благополучия (C. Ryff) [17],

методики диагностики социально-психологической адаптации (Rogers C.R., Dymond R.F.) [18]. Каждому испытуемому предлагалось последовательно ответить на вопросы вышеуказанных опросников. Для обработки и интерпретации результатов применялись методы сравнительного, факторного анализа (SPSS 22.0).

ПОЛУЧЕННЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Сравнительный анализ трех групп китайских студентов в связи с этапом адаптации посредством *H*-критерия Краскала-Уоллиса выявил, что имеются значимые различия по шкалам общего субъективного благополучия ($X^2=105,9$; $p=0,000$); удовлетворенности повседневной деятельностью ($X^2=106,7$; $p=0,000$); самооценкой здоровья ($X^2=104,2$; $p=0,000$); значимостью социального окружения ($X^2=101,9$; $p=0,000$); позитивных отношений ($X^2=83,7$; $p=0,000$); автономии ($X^2=102,4$; $p=0,000$); управления средой ($X^2=106,1$; $p=0,000$); личностного роста ($X^2=106,1$; $p=0,000$); целей в жизни ($X^2=100,1$; $p=0,000$); адаптивности-дезадаптивности ($X^2=105,8$; $p=0,000$); принятия-непринятия себя ($X^2=105,4$; $p=0,000$); принятия-непринятия других ($X^2=98,0$; $p=0,000$); эмоционального комфорта-дискомфорта ($X^2=85,2$; $p=0,000$); внутреннего-внешнего контроля ($X^2=106,1$; $p=0,000$); доминированности-ведомости ($X^2=91,5$; $p=0,000$); эскапизма ($X^2=48,1$; $p=0,000$).

Факторный анализ с вращением Varimax позволил выделить три фактора у испытуемых, находящихся на этапе адаптации менее года. Первый фактор объясняет 47 % дисперсии и включает переменные: «управление средой» (0,712); «автономия» (0,668); «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику» (0,665); «принятие себя» (0,664). Второй фактор объясняет 38 % дисперсии и нагружается переменной «дезадаптированность» (0,803). Третий фактор объясняет 10 % дисперсии и включает переменные: «внутренний контроль» (0,711); «адаптированность» (0,695).

Первый фактор группы китайских студентов с адаптацией около трех лет объясняет 43 % дисперсии и включает переменные: «цели в жизни» (0,784); «управление средой» (0,775); «внешний контроль» (–0,730); «сомноприятие» (0,718); «напряженность и чувствительность» (–0,703); «личностный рост» (0,680); «непринятие себя» (–0,680). Второй фактор объясняет 26 % дисперсии и включает переменные: «адаптированность» (0,942); «внутренний контроль» (0,911); «эмоциональный комфорт» (0,745). Третий фактор объясняет 19 % дисперсии и включает переменные: «эскапизм» (0,712); «дезадаптированность» (0,650).

Первый фактор группы китайских студентов с адаптацией более пяти лет объясняет 37 % дисперсии и включает переменные: «дезадаптированность» (–0,875); «внешний контроль» (–0,752); «непринятие других» (–0,718); «принятие себя» (0,663). Второй фактор объясняет 23 % дисперсии и включает переменные: «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику» (0,781); «внутренний контроль» (0,735); «принятие других» (0,718). Третий фактор объясняет 19 % дисперсии и включает переменные: «степень удовлетворенности повседневной деятельностью» (0,751); «ведомость» (–0,746); «самооценка здоровья» (0,701); «общая оценка субъективного благополучия» (0,659).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Результаты сравнительного анализа означают, что общее субъективное благополучие китайских студентов возрастает в связи с переходом на более поздние этапы адаптации к российскому вузу. Так, у испытуемых с адаптацией менее одного года выявлены наименее высокие показатели субъективной оценки собственного здоровья, они наименее удовлетворены повседневной деятельностью, оценивают социальное окружение скорее как незначимое. Данная группа испытуемых в наименьшей мере способна на управление средой, ощущает дезадаптированность от низкого личностного роста, непринятия себя и других. Им эмоционально некомфортно жить в условиях отсутствия целей в жизни, данная группа китайских студентов не стремится к доминированию, а предпочитает быть ведомой другими людьми. Стремление избегать трудности, уходя от них в некую символическую реальность, свойственно данной группе в наибольшей мере по сравнению с двумя другими группами.

Китайские студенты, находящиеся на этапе ИА около трех лет, отличаются скорее принятием других, чем себя, им все еще эмоционально некомфортно от нестабильности адаптированности. Данная подгруппа испытуемых ощущает внутренний контроль происходящих событий, предпочитает доминирование, а не ведомость, автономия выражена средне. Эскапизм в выборке выражен скорее на среднем уровне, при имеющемся личностном росте и целях в жизни степень удовлетворенности повседневной деятельностью скорее умеренная. Данная группа китайских студентов ориентирована на управление окружением, однако оценка позитивности отношений с другими схожа скорее с первой группой испытуемых.

Китайские студенты, находящиеся на этапе ИА более пяти лет, отличаются наиболее высокими показателями субъективной оценки собственного здоровья. Они в наибольшей мере удовлетворены повседневной деятельностью, оценивают социальное окружение скорее как значимое и позитивно окрашенное. Данная группа испытуемых в наибольшей мере способна на управление средой, ощущает адаптированность от высокого личностного роста, принятия себя и других. Им эмоционально комфортно от ощущения наличия целей в жизни, данная группа китайских студентов стремится к доминированию, авторской позиции в жизни, поэтому уровень субъективного благополучия в данной группе наиболее высокий. Стремление к эскапизму свойственно данной группе в наименьшей мере по сравнению с двумя другими группами.

Результаты факторного анализа означают, что можно говорить о трех факторах ИА в изучаемых группах китайских студентов. Так, в группе студентов с адаптацией менее одного года выделяются факторы, условно названные нами как: а) автономное управление средой при принятии себя и наличии признаков психоэмоциональной симптоматики; б) дезадаптированность; в) адаптированность при внутреннем контроле. Полученные данные означают, что группе испытуемых с адаптацией менее одного года свойственна адаптированность при наличии внутреннего контроля, принятия себя и автономии при желании не быть ведомым, а управлять окружением. При этом имеются предпосылки

дезадаптированности, что говорит о нестабильности процесса адаптации. В группе студентов с адаптацией около трех лет выделяются факторы, условно названные нами как: а) внутренний контроль управления средой при самопринятии, личностном росте и расслабленности; б) адаптированность при внутреннем контроле и эмоциональном комфорте; в) дезадаптированность при уходе в символическую реальность. Полученные данные означают, что адаптированность китайских студентов исследуемой группы обеспечивается внутренним контролем и эмоциональной расслабленностью, при этом дезадаптированность связана с уходом от реальности. В группе студентов с адаптацией более пяти лет выделяются факторы, условно названные нами как: а) принятие себя при высокой адаптированности и внутреннем контроле; б) внутренний контроль принятия других при признаках, сопровождающих психоэмоциональную симптоматику; в) субъективное благополучие, удовлетворенность здоровьем и повседневностью при низкой ведомости. Полученные данные означают, что адаптированность китайских студентов исследуемой группы обеспечивается внутренним контролем при полном принятии себя и окружающих, а также субъективной удовлетворенностью здоровьем и повседневной деятельностью.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На основании выполненного исследования подтверждена гипотеза о возрастании субъективного благополучия китайских студентов РУДН от низкой удовлетворенности собой и окружением у испытуемых с адаптацией менее одного года к способности управлять окружением и чувствовать удовлетворенность от повседневной деятельности у испытуемых с адаптацией более пяти лет. Эти данные согласуются с ранее указанной концепцией адаптации как циклично нарастающей кривой Y.Y. Kim [19]. Показаны различия в уровне субъективного благополучия трех групп испытуемых, состоящие в: а) отсутствии / наличии целей в жизни, личностного роста, автономии; б) характере оценки себя и окружающих; в) способности управлять окружением, доминировать или быть ведомым; г) готовности активно контролировать происходящие в жизни события или уходить в символическую реальность. Выделены факторные структуры групп испытуемых, свидетельствующие о связи адаптированности и внутреннего контроля у трех групп испытуемых; связи дезадаптированности и эскапизма у испытуемых с адаптацией около трех лет. Продемонстрирована связь субъективного благополучия на позднем этапе адаптации с высокой самостоятельностью, управлением окружением, а не ведомостью, а также важность активности как авторства процесса адаптации [20]. Полученные в настоящем исследовании результаты планируется использовать в индивидуальной и групповой консультационной работе Кабинета психологической поддержки РУДН для повышения уровня субъективного благополучия китайских студентов на различных этапах ИА через повышение внутреннего контроля, эмоционального баланса и позитивности оценки себя и своего окружения.

Исследование реализовано при поддержке грантов по инициативным проектам подразделений в РУДН, проект № 051316-0-000 «Этнокультурные ценности

и мотивационные установки студентов международно-ориентированного вуза».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шамионов Р.М. О некоторых преобразованиях структуры субъективного благополучия личности в разных условиях профессиональной социализации // Мир психологии. 2010. № 1. С. 237–249.
2. Джидарьян И.А., Антонова Е. Проблема общей удовлетворенности жизнью. Теоретическое и эмпирическое исследование // Сознание личности в кризисном обществе. М.: Институт психологии РАН, 1995. С. 76–93.
3. Яремчук С.В. Субъективное благополучие как компонент ценностно-смысловой сферы личности // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 5. С. 85–95.
4. Кашук Я.Н. Переживание смыслового кризиса в юношеском возрасте // Образование и наука. 2011. № 6. С. 52–60.
5. Бенко Е.В. Субъективное благополучие в динамике нормативных кризисов развития личности // От истоков к современности 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сборник материалов юбилейной конференции. М.: МГУ, 2015. С. 16–18.
6. Самсонова М.С. Стратегии совладающего поведения при адаптации к инокультурному окружению // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2013. № 4. С. 222–229.
7. Лыкова Н.М. Преодоление стресса аккультурации латиноамериканскими и китайскими студентами // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 1. С. 30–36.
8. Кочарян А.С., Макаренко А.А., СяоЛун В. Соотношение ценности-доступности в разных жизненных сферах китайских студентов // Перспективы науки и образования. 2015. № 1. С. 96–100.
9. Усова Н.В. Культурный контекст и субъективное благополучие личности // Фундаментальные исследования. 2014. № 9-12. С. 2784–2787.
10. Триандис Г. Культура и социальное поведение. М.: Форум, 2007. 384 с.
11. Смолина Т.Л. Теории этапов кросс-культурной адаптации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 5. С. 267–271.
12. Шабатура Л.Н., Тарасова О.В. Активность и адаптация личности: методологические позиции и праксиологический смысл // Теория и практика общественного развития. 2015. № 12. С. 320–322.
13. Григорьева М.В. Этнопсихологическая специфика адаптационной активности и субъективного благополучия личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2012. Т. 12. № 1. С. 49–53.
14. Панич О.Е. Этнопсихологические методы сопровождения процесса адаптации иностранных студентов в вузе // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2011. № 1-2. С. 54–62.
15. Белукова Е.С. Сотрудничество государств-членов ШОС в сфере высшего образования: университет Шос как успешная модель партнерства // Вестник

- Московского государственного лингвистического университета. 2013. № 8. С. 142–147.
16. Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. The satisfaction with life scale // *Journal of Personality Assessment*. 1985. Vol. 49. P. 71–75.
 17. Ryff C., Keyes C. The structure of psychological well-being revisited // *Journal of personality and social psychology*. 1995. Vol. 69. P. 719–727.
 18. Rogers C.R., Dymond R.F. *Psychotherapy and personality change: coordinated research studies in the client-centered approach*. Chicago: University of Chicago Press, 1954. 145 p.
 19. Kim Y.Y. *Becoming intercultural: an integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks: Sage, 2003. 243 p.
 20. Лыкова Н.М., Чжан Лиин, Янь Шегуан. Стили совладающего поведения и смысложизненные ориентации китайских студентов в период адаптации к обучению в университете в России и на родине // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2011. № 3. С. 19–28.
- ### REFERENCES
1. Shamionov R.M. On some transformations of personality's subjective well-being structure in different conditions of professional socialization. *Mir psikhologii*, 2010, no. 1, pp. 237–249.
 2. Dzhidaryan I.A., Antonova E. The issue of comprehensive life satisfaction. Theoretical and empirical study. *Soznanie lichnosti v krizisnom obshchestve*. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 1995, pp. 76–93.
 3. Yaremchuk S.V. Subjective well-being as a part of self-regulation system based on personal values. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2013, vol. 34, no. 5, pp. 85–95.
 4. Kashchuk Ya.N. Experience of the «meaning of life crisis» in adolescence. *Obrazovanie i nauka*, 2011, no. 6, pp. 52–60.
 5. Benko E.V. Subjective well-being in the dynamics of normative crises of personal development. *Ot istokov k sovremennosti 130 let organizatsii psikhologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete: sbornik materialov yubileyной konferentsii*. Moscow, MGU Publ., 2015, pp. 16–18.
 6. Samsonova M.S. Coping strategies in adapting to the environment of other cultures. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* www.psyedu.ru, 2013, no. 4, pp. 222–229.
 7. Lykova N.M. Latin-American and Chinese students coping with acculturation stress. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika*, 2011, no. 1, pp. 30–36.
 8. Kocharyan A.S., Makarenko A.A., SyaoLun V. Ratio valuable-accessible in different vital spheres Chinese students. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 1, pp. 96–100.
 9. Usova N.V. The value of the cultural context and subjective well-being of the person in conditions of multi-cultural region. *Fundamentalnye issledovaniya*, 2014, no. 9-12, pp. 2784–2787.
 10. Triandis G. *Kultura i sotsialnoe povedenie* [Culture and social behavior]. Moscow, Forum Publ., 2007. 384 p.
 11. Smolina T.L. Theory of stages of cross-cultural adaptation. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2012, no. 5, pp. 267–271.
 12. Shabatura L.N., Tarasova O.V. Personal activity and adaptation: methodological positions and praxiological meaning. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2015, no. 12, pp. 320–322.
 13. Grigoreva M.V. Ethnopsychological specific adaptation activities and subjective well-being of personality. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 2012, vol. 12, no. 1, pp. 49–53.
 14. Panich O.E. Ethnopsychological methods of helping foreign students to adapt to a higher educational establishment. *Vestnik Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta im. Sholom-Aleykhema*, 2011, no. 1-2, pp. 54–62.
 15. Belukova E.S. The SCO higher education cooperation: the SCO University as a partnership success example. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*, 2013, no. 8, pp. 142–147.
 16. Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 1985, vol. 49, pp. 71–75.
 17. Ryff C., Keyes C. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 1995, vol. 69, pp. 719–727.
 18. Rogers C.R., Dymond R.F. *Psychotherapy and personality change: coordinated research studies in the client-centered approach*. Chicago, University of Chicago Press Publ., 1954. 145 p.
 19. Kim Y.Y. *Becoming intercultural: an integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, Sage Publ., 2003. 243 p.
 20. Lykova N.M., Chzhan Liin, Yan' Sheguan. Styles of coping and life meaning orientations of Chinese students during the period of adaptation to studying at university in Russia and in their home country. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika*, 2011, no. 3, pp. 19–28.

**SUBJECTIVE WELL-BEING OF CHINESE STUDENTS IN THE PROCESS
OF ADAPTATION TO FOREIGN CULTURES**

© 2016

T.S. Pilishvili, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of psychology and pedagogy
Pan Tsze, graduate student of Chair of psychology and pedagogy

Keywords: subjective well-being; adaptation to foreign cultures; disadaptedness; Chinese students; adolescent age.

Abstract: The timeliness of the topic of the study of personal subjective well-being in the process of adaptation to the foreign cultures is caused both by the intrascientific reasons involving deeper understanding of relations between the adaptation as the process and the personal satisfaction as the complex social and psychological phenomenon and the social and economic necessity of the increase in the number of foreign citizens subjectively satisfied with their education and living in Russia. The objective of the study is the comparative analysis of subjective well-being of Chinese students in the process of adaptation to the foreign culture in the Peoples' Friendship University of Russia (Moscow). One hundred twenty Chinese students of matched by gender sample being at different stages of adaptation to foreign culture (less than one year – forty students; about three years – forty students; more than five years – forty students) participated in the study with the application of three methodologies of the inquiry type. The results of the comparative analysis show that the students of the first group demonstrate the lowest adaptedness at the absence of goals in life, low personal growth, submissiveness, negative evaluation of oneself and the environment. The students who are at the stage of adaptation for about three years demonstrate the instability of adaptedness, medium degree of self-acceptance, emotional discomfort, and the willingness to manage the environment at its low positive evaluation. The students who are at the stage of adaptation for more than five years demonstrate the largest adaptedness at high personal growth, self-acceptance and acceptance of other people, satisfaction with the everyday activity, the desire to manage the environment. The authors specified factor structures of test groups indicating the relations of adaptedness and inner control of three groups of test students; the relations of disadaptedness and escapism of the students with the adaptation of about three years. The revealed peculiarities can be taken into account when creating the programs of psychological support of adaptation of Chinese students in Russian internationally oriented university.

НАШИ АВТОРЫ

Алаева Мария Васильевна, старший преподаватель кафедры специальной и прикладной психологии.
Адрес: Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11а.
Тел.: +79176993270
E-mail: masha123-85@mail.ru

Анквab Марина Фёдоровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков.
Адрес: Абхазский государственный университет, 384904, Республика Абхазия, г. Сухум, ул. Университетская 1.
Тел.: +7 (940) 994-88-88
E-mail: ankvab.marina@yandex.ru

Валеева Ольга Анатольевна, аспирант кафедры английского языка, теоретической и прикладной лингвистики.
Адрес: Саратовская государственная юридическая академия, 410056, Россия, г. Саратов, ул. Вольская, д. 1.
Тел.: +7 (917) 026-64-61
E-mail: valeevafedorova@yandex.ru

Власенко Юлия Михайловна, аспирант кафедры психологии.
Адрес: Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, 210038, Республика Беларусь, г. Витебск, Московский проспект, 33.
Тел.: +375292918230
E-mail: yulenska-888@yandex.ru

Голохвастова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук.
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: 89639145998
E-mail: ya.frolowa@yandex.ru

Горбунова Ольга Юрьевна, старший преподаватель кафедры «Теория и практика перевода».
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: 89376640946
E-mail: ole4ka@hotmail.fr

Гундарова Ольга Петровна, ассистент кафедры нормальной анатомии человека.
Адрес: Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко, 394036, г. Воронеж, ул. Студенческая, 10.
Тел.: 89202137671
E-mail: sas36@mail.ru

Дементьева Елена Викторовна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры специальной и прикладной психологии.
Адрес: Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11а.
Тел.: +79050090090
E-mail: el.dementjeva@mail.ru

Доронкин Владимир Геннадьевич, доцент кафедры «Проектирование и эксплуатация автомобилей».
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: (8482) 54-63-00
E-mail: motopolis@mail.ru

Ельцов Валерий Валентинович, доктор технических наук, заведующий кафедрой «Сварка, обработка металлов давлением и родственные процессы».
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: (8482) 53-92-45
E-mail: VEV@tltsu.ru

Ефимова Ольга Витальевна, учитель-логопед.

Адрес: Муниципальное бюджетное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Росток», 432071, Россия, г. Ульяновск, бульвар Пластова, 4.

Тел.: (8422) 44-28-33

E-mail: olga65-25-10@mail.ru

Жарова Дарья Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии.

Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 603000, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1.

E-mail: zharodar@yandex.ru

Казакова Мария Александровна, проректор по организационно-методической деятельности и внешним связям.

Адрес: Институт развития образования Омской области, 644007, г. Омск, ул. Тарская, д. 2.

Тел.: 8-913-961-90-60

E-mail: kazakova_m@iroooo.ru

Канакова Оксана Васильевна, студентка 4 курса факультета психологии и дефектологии.

Адрес: Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11а.

Тел.: +79022340742

E-mail: oxana.kanakova@yandex.ru

Кварацхелия Анна Гуладиевна, кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры нормальной анатомии человека.

Адрес: Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко, 394036, г. Воронеж, ул. Студенческая, 10.

Тел.: 89202137671

E-mail: sas36@mail.ru

Карандеева Арина Михайловна, ассистент кафедры нормальной анатомии человека.

Адрес: Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко, 394036, г. Воронеж, ул. Студенческая, 10.

Тел.: 89202137671

E-mail: sas36@mail.ru

Конев Виталий Валерьевич, кандидат технических наук, доцент кафедры «Транспортные и технологические системы».

Адрес: Тюменский государственный нефтегазовый университет, 625000, Россия, Тюмень, ул. Мельникайте, 72.

Тел.: (3452) 28-33-86

E-mail: konev@tsogu.ru

Маслов Николай Владимирович, кандидат медицинских наук, ассистент кафедры нормальной анатомии человека.

Адрес: Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко, 394036, г. Воронеж, ул. Студенческая, 10.

Тел.: 89202137671

E-mail: sas36@mail.ru

Мерданов Шахбуба Магомедкеримович, доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой «Транспортные и технологические системы».

Адрес: Тюменский государственный нефтегазовый университет, 625000, Россия, Тюмень, ул. Мельникайте, 72.

Тел.: (3452) 28-33-86

E-mail: merdanov@tsogu.ru

Медведев Андрей Витальевич, кандидат технических наук, доцент кафедры «Транспортные и технологические системы».

Адрес: Тюменский государственный нефтегазовый университет, 625000, Россия, Тюмень, ул. Мельникайте, 72.

Тел.: (3452) 28-33-86

E-mail: medvedev_av@tsogu.ru

Лазаренко Дмитрий Витальевич, магистр педагогики, заведующий аналитическим отделом.

Адрес: Региональный центр переподготовки и повышения квалификации государственных служащих акимата Северо-Казахстанской области, 150008, Республика Казахстан, Петропавловск, ул. Конституции Казахстана, 38–81.

E-mail: mitya1981-07@inbox.ru

Недюрмагомедов Георгий Гаджимирзоевич, кандидат педагогических наук, доцент.

Адрес: Дагестанский государственный педагогический университет, 367000, Россия, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, д. 57.

Тел.: 89280571233

E-mail: mgeorg@mail.ru

Пан Цзе, магистрант кафедры психологии и педагогики.

Адрес: Российский университет дружбы народов, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, к. 2.

Тел.: 8(495)787-38-03

E-mail: viliker@qq.com

Первитская Алёна Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и социальная психология».

Адрес: Курганский государственный университет, 640000, г. Курган, ул. Гоголя, 25.

Тел.: +79088345454

E-mail: alenka3@yandex.ru

Пилишвили Татьяна Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики.

Адрес: Российский университет дружбы народов, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, к. 2.

Тел.: 8(495)787-38-03

E-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

Сгибнева Наталья Викторовна, кандидат биологических наук, ассистент кафедры нормальной анатомии человека.

Адрес: Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко, 394036, г. Воронеж, ул. Студенческая, 10.

Тел.: 89202137671

E-mail: sas36@mail.ru

Федина Людмила Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики детства.

Адрес: Тюменский государственный университет, 625003, г. Тюмень, ул. Володарского, 6.

Тел.: 89129977198

E-mail: lllca@yandex.ru

Шадрина Людмила Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики.

Адрес: Ульяновский государственный педагогический университет, 432700, Россия, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В.И. Ленина, 4.

Тел.: (8422) 30-31-97

E-mail: shadrina2007@mail.ru

Шаруха Александр Викторович, кандидат технических наук, доцент кафедры «Транспортные и технологические системы».

Адрес: Тюменский государственный нефтегазовый университет, 625000, Россия, Тюмень, ул. Мельникайте, 72.

Тел.: (3452) 28-33-86

E-mail: sharuha@mail.ru

ШушEROва Мария Юрьевна, педагог дополнительного образования.

Адрес: Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Детско-юношеский центр «Интеллект», 607650, Нижегородская область, Кстовский район, г. Кстово, ул. Чванова, д. 30.

E-mail: sensu8@mail.ru

AUR AUTHORS

Alaeva Maria Vasilievna, senior lecturer of Chair of special and applied psychology.

Address: M.E. Evseev Mordovia State Teacher's Institute, 430007, Russia, Saransk, Studencheskaya Street, 11a.

Tel.: +79176993270

E-mail: masha123-85@mail.ru

Ankvab Marina Fedorovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of foreign languages.

Address: Abkhazian State University, 384904, Republic of Abkhazia, Sukhum, Universitetskaya Street 1.

Tel.: +7 (940) 994-88-88

E-mail: ankvab.marina@yandex.ru

Dementieva Elena Viktorovna, PhD (Psychology), senior lecturer of Chair of special and applied psychology.

Address: M.E. Evseev Mordovia State Teacher's Institute, 430007, Russia, Saransk, Studencheskaya Street, 11a.

Tel.: +79050090090

E-mail: el.dementjeva@mail.ru

Doronkin Vladimir Gennadievich, assistant professor of Chair "Design and operation of cars".

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

Tel.: (8482) 54-63-00

E-mail: motopolis@mail.ru

Efimova Olga Vitalyevna, teacher-logopedist.

Address: Municipal government-financed educational institution for children requiring psychological and pedagogical aid and health and social care "Center for psychological, medical and social support "Rostok", 432071, Russia, Ulyanovsk, Plastov Boulevard, 4.

Tel.: (8422) 44-28-33

E-mail: olga65-25-10@mail.ru

Eltsov Valery Valentinovich, Doctor of Sciences (Engineering), Head of Chair "Welding, processing of materials by pressure and related processes".

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

Tel.: (8482) 53-92-45

E-mail: VEV@tltu.ru

Fedina Lyudmila Viktorovna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of psychology and pedagogy of childhood.

Address: Tyumen State University, 625003, Tyumen, Volodarskogo Street, 6.

Tel.: 89129977198

E-mail: llca@yandex.ru

Golokhvastova Elena Yurievna, PhD (Pedagogy).

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

Tel.: 89639145998

E-mail: ya.frolowa@yandex.ru

Gorbunova Olga Yurievna, senior lecturer of Chair "Theory and practice of translation".

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

Tel.: 89376640946

E-mail: ole4ka@hotmail.fr

Gundarova Olga Petrovna, assistant of Chair of general human anatomy.

Address: N.N. Burdenko Voronezh State Medical University, 394036, Voronezh, Studencheskaya Street, 10.

Tel.: 89202137671

E-mail: sas36@mail.ru

Kanakova Oksana Vasilievna, student of the 4th course of Faculty of psychology and defectology.

Address: M.E. Evseev Mordovia State Teacher's Institute, 430007, Russia, Saransk, Studencheskaya Street, 11a.

Tel.: +79022340742

E-mail: oxana.kanakova@yandex.ru

Karandeyeva Arina Mikhailovna, assistant of Chair of general human anatomy.

Address: N.N. Burdenko Voronezh State Medical University, 394036, Voronezh, Studencheskaya Street, 10.

Tel.: 89202137671

E-mail: sas36@mail.ru

Kazakova Maria Aleksandrovna, Vice-rector for organizational and methodological activity and external affairs.

Address: Institute of Educational Development of Omsk region, 644007, Omsk, Tarskaya Street, 2.

Tel.: 8-913-961-90-60

E-mail: kazakova_m@irooo.ru

Konev Vitaliy Valerievich, PhD (Engineering), assistant professor of Chair “Transport and technological systems”.

Address: Tyumen State Oil and Gas University, 625000, Russia, Tyumen, Melnikayte Street, 72.

Tel.: (3452) 20-91-27

E-mail: konev@tsogu.ru

Kvaratskhelia Anna Guladievna, PhD (Biology), senior lecturer of Chair of general human anatomy.

Address: N.N. Burdenko Voronezh State Medical University, 394036, Voronezh, Studencheskaya Street, 10.

Tel.: 89202137671

E-mail: sas36@mail.ru

Lazarenko Dmitry Vitalievich, Master of Pedagogy, the Head of analytical department.

Address: Regional center of retraining and advanced training of civil servants of the akimat of North Kazakhstan region, 150008, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, Constitution of Kazakhstan Street, 38–81.

E-mail: mitya1981-07@inbox.ru

Maslov Nikolai Vladimirovich, PhD (Medicine), assistant of Chair of general human anatomy.

Address: N.N. Burdenko Voronezh State Medical University, 394036, Voronezh, Studencheskaya Street, 10.

Tel.: 89202137671

E-mail: sas36@mail.ru

Medvedev Andrei Vitalievich, PhD (Engineering), assistant professor of Chair “Transport and technological systems”.

Address: Tyumen State Oil and Gas University, 625000, Russia, Tyumen, Melnikayte Street, 72.

Tel.: (3452) 20-91-27

E-mail: medvedev_av@tsogu.ru

Merdanov Shakhbuba Magometkerimovich, Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Head of Chair “Transport and technological systems”.

Address: Tyumen State Oil and Gas University, 625000, Russia, Tyumen, Melnikayte Street, 72.

Tel.: (3452) 20-91-27

E-mail: merdanov@tsogu.ru

Nedyurmagomedov Georgiy Gadzhimirzoevich, PhD (Pedagogy), Associate Professor.

Address: Dagestan State Pedagogical University, 367000, Russia, Republic of Dagestan, Makhachkala, M. Yaragskiy Street, 57.

Tel.: 89280571233

E-mail: mgeorg@mail.ru

Pan Tsze, graduate student of Chair of psychology and pedagogy.

Address: Peoples' Friendship University of Russia, 117198, Moscow, Miklukho-Maklaya Street, 10, office 2.

Tel.: 8(495)787-38-03

E-mail: viliker@qq.com

Pervitskaya Alena Mikhailovna, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair “General and social psychology”.

Address: Kurgan State University, 640000, Kurgan, Gogol Street, 25.

Tel.: +79088345454

E-mail: alenka3@yandex.ru

Pilishvili Tatiana Sergeevna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of psychology and pedagogy.

Address: Peoples' Friendship University of Russia, 117198, Moscow, Miklukho-Maklaya Street, 10, block 2.

Tel.: 8(495)787-38-03

E-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

Sgibneva Natalia Viktorovna, PhD (Biology), assistant of Chair of general human anatomy.
Address: N.N. Burdenko Voronezh State Medical University, 394036, Voronezh, Studencheskaya Street, 10.
Tel.: 89202137671
E-mail: sas36@mail.ru

Shadrina Lyudmila Gennadyevna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of preschool pedagogy.
Address: Ulyanovsk State Pedagogical University, 432700, Russia, Ulyanovsk, Square of the 100th anniversary of V.I. Lenin's birth, 4.
Tel.: (8422) 30-31-97
E-mail: shadrina2007@mail.ru

Sharukha Aleksandr Viktorovich, PhD (Engineering), assistant professor of Chair "Transport and technological systems".
Address: Tyumen State Oil and Gas University, 625000, Russia, Tyumen, Melnikayte Street, 72.
Tel.: (3452) 28-33-86
E-mail: sharuha@mail.ru

Shusherova Maria Yurievna, teacher of supplementary education.
Address: Municipal state funded educational institution of supplementary education of children "Children and youth centre "Intellect", 607650, Nizhny Novgorod region, Kstovski district, Kstovo, Chvanova Street, 30.
E-mail: sensu8@mail.ru

Valeeva Olga Anatolievna, postgraduate student of Chair of English language, theoretical and applied linguistics.
Address: Saratov State Juridical Academy, 410056, Russia, Saratov, Volskaya Street, 1.
Tel.: +7 (917) 026-64-61
E-mail: valeevafedorova@yandex.ru

Vlasenko Yuliya Mikhailovna, postgraduate student of Chair of psychology.
Address: P.M. Masherov Vitebsk State University, 210038, Republic of Belarus, Vitebsk, Moskovsky Prospekt, 33.
Tel.: +375292918230
E-mail: yulenska-888@yandex.ru

Zharova Daria Viktorovna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of social and organizational psychology.
Address: Kozma Minin Nizhni Novgorod State Pedagogical University, 603000, Nizhni Novgorod, Ulianova Street, 1.
E-mail: zharodar@yandex.ru